



Lærerkommissionens skolebesøgsnotat

Indledning og metode

I dette notat redegøres for de hovedpointer, kommissionsformanden og kommissionen har noteret ved de i alt 27 besøg på folkeskoler, ungdomsskoler og sprogcentre i 23 forskellige kommuner rundt i landet.

Ved udvælgelsen af skoler er der lagt vægt på at besøge skoler og skolevæsener, der samlet set repræsenterer variationen på skoleområdet i Danmark. De besøgte skoler er geografisk spredt over hele landet, ligger i såvel land- som byområder og har forskellige grundvilkår i forhold til økonomi og elevgrundlag. Kommunerne har desuden meget forskellige lokale arbejdstidsaftaler, og nogle har slet ingen. På folkeskoleområdet har kommissionen i langt de fleste tilfælde henvendt sig til kommunen og lærerkredsen og bedt dem i fællesskab om at udvælge en skole.

Sidst i dokumentet er en liste over kommissionens skolebesøg.

Ved skolebesøgene har kommissionsformanden og kommissionen talt med lærere, skoleledere, tillidsrepræsentanter, skolechefer og kredsformænd – og i nogle tilfælde desuden med kommunens udvalgsformand på skoleområdet, formanden for den lokale skolelederforening samt repræsentanter fra andre faglige organisationer. På næsten alle skoler har kommissionen talt med en gruppe på typisk tre-fem lærere, som den enkelte skole har udvalgt, typisk i samarbejde mellem skolelederen og tillidsrepræsentanten.

Skolebesøgene har haft til formål at bidrage til kommissionens forståelse af både lærernes, skoleledernes og tillidsrepræsentanternes hverdag samt give indsigt i den måde, kommunerne og lærerkredsene m.fl. sammen rammesætter arbejdet i det kommunale skolevæsen. Skolebesøgene har på den måde både styrket kommissionens analyse af skolernes udfordringer og givet inspiration til anbefalinger og konkrete initiativer.

Under skolebesøgene har kommissionsformanden spurgt ind til de temaer, kommissionen har haft særligt fokus på, og sørget for at få disse belyst fra alle de forskellige aktørers perspektiver. Derudover har nogle skoler haft interessante forhold, som formanden har spurgt ind til – eksempelvis særlige samarbejdsprojekter mellem kommune og lærerkreds. Formanden har også stillet en række mere åbne spørgsmål til aktørerne, så de har haft mulighed for at fortælle åbent, hvad der "fylder" for dem hver især i det daglige arbejde. Formålet med dette har været at få et mere præcist billede af de reelle problemer, deres proportioner og hvordan skolerne arbejder med at håndtere dem. De enkelte aktører er typisk interviewet separat; fx lærere for sig

og ledelsen for sig. Endelig er der aftalt fortrolighed om de enkelte interviews, så interviewpersonerne har kunnet tale frit, også om eventuelle kritiske forhold.

Dette notat bygger på en systematisk gennemgang af de referater, kommissionens sekretariat har udarbejdet efter hvert skolebesøg, idet der er foretaget en tematisk kodning på tværs af alle referaterne. Det er foregået ved, at alle referaterne er gennemlæst, og at referatteksterne dernæst er opdelt i mindre tekststykker i nogle hovedkategorier. I hver kategori er der udtrukket hovedpointer som fremstår som de mest markante og optræder hyppigst. Efter den systematiske gennemgang er pointerne drøftet og kvalitetssikret med kommissionsformanden og de personer fra sekretariat og kommissionen, som har deltaget i besøgene. Notatet fremstiller de hovedpointer, der går igen på tværs af skolebesøgene. Generelle pointer fremstillet i notatet bygger således i alle tilfælde på flere samtaler. Foruden selve skolebesøgene trækker notatet også på viden fra de øvrige samtaler, særligt kommissionsformanden har haft med lærere, tillidsrepræsentanter, skoleledere, kredsformænd og skolechefer

Overblik over temaer som berøres i notatet

ENGAGEREDE LÆRERE OG LEDELSER MED ET FÆLLES FORMÅL OM AT SKABE EN GOD SKOLE	5
OPGAVER OG TID	5
SAMMENHÆNGEN MELLEML OPGAVER OG TID	5
FAKTORER, SOM GIVER DÅRLIGERE OPLEVELSE AF SAMMENHÆNGEN MELLEML OPGAVER OG TID	6
PLANLÆGNING AF SKOLEÅRET	7
RETFÆRDIGHED OG GENNEMSIGTIGHED I ÅRSPLANLÆGNINGEN	7
OPGAVEOVERSIGTEN	7
TILSTEDEVÆRELSE	8
TEAMSAMARBEJDE	9
LÆRERNES FAGPROFESSIONELLE RÅDERUM	10
LÆRERNES FAGLIGE UDVIKLING	10
FORÆLDRESAMARBEJDE	11
NYUDDANNEDE LÆRERE	11
LÆRERJOBETS UDVIKLING OG ANERKENDELSE	12
LÆRERJOBETS UDVIKLING	12
ANERKENDELSE AF LÆRERJOBET	13
STRUKTURELLE FORHOLD OMKRING SKOLEN	13
SKOLELEDELSE	14
LEDELSE TÆT PÅ	14
HJÆLP TIL AT PRIORITERE I OPGAVER	14
EN TYDELIG RETNING FOR SKOLEN	16
DELING AF LEDELSE	18
VIDENSDELING OG LEDELSESUDVIKLING	19
DET KOMMUNALE NIVEAU	20
LOKALAFTALER OG ØVRIGT SAMARBEJDE MELLEML FORVALTNING OG LOKAL LÆRERKREDS	20

Engagerede lærere og ledelser med et fælles formål om at skabe en god skole

Det overordnede indtryk fra skolebesøgene er, at lærere, skoleledere, tillidsrepræsentanter, skolechefer og andre interviewede er meget motiverede for at skabe en god skole, hvor elever og kursister udvikler sig og trives. Det gælder både på folkeskoler, ungdomsskoler og sprogcentre. De mange interviews viser, at alle skolens parter er optagede af og engagerede i, hvordan skolen og undervisningen løbende kan forbedres.

Det betyder ikke, at der ikke findes problemer; de beskrives undervejs i notatet. Men kommissionsformanden har i langt overvejende grad oplevet, at man lokalt arbejder sammen om at håndtere de problemer, der er. Det gælder både på skoleniveau mellem lærere, TR og skoleledelse - og på kommunalt niveau mellem kommune og lærerkreds. Besøgene har givet indtryk af, at man langt hen ad vejen er enige lokalt om, hvor skoen trykker. Selv om der nogle gange er forskellige perspektiver på, hvad der er de bedste løsninger, er det generelle indtryk, at man finder sammen om nogle fælles løsninger, som parterne lokalt kan bakke op om.

Opgaver og tid

Sammenhængen mellem opgaver og tid

Mange ledere og især lærere giver udtryk for, at de oplever en ubalance mellem den tid, lærerne har til rådighed, og de opgaver, lærerne forventes at løse. Mange lærere oplever, at manglen på tid først og fremmest går ud over forberedelsen. Derudover oplever mange lærere, at det går ud over deres muligheder for et godt teamsamarbejde og den løbende faglige udvikling.

Kommissionen har erfaret, at den oplevede ubalance mellem opgaver og tid håndteres på forskellig vis på skolerne og af de enkelte lærere.

Nogle ledelser vurderer, at det med ledelsesmæssige greb og prioriteringer er muligt at klare de lokale udfordringer, som knytter sig til sammenhængen mellem opgaver og tid. Andre steder bliver disse udfordringer nævnt som en decideret hindring for at drive en god skole.

Nogle lærere oplever en gang i mellem, at de må gå til undervisning uden reelt at være forberedt. Der er dog forskel på, hvor ofte lærere oplever dette, og indtrykket fra skolebesøgene og, at de fleste ser det som en udfordring, som de *for det meste* formår at håndtere på en god måde i en travl hverdag. Lærerne har forskellige måder at håndtere presset på forberedelsen på. De har fx givet udtryk for at tage en snak med ledelsen om konkrete

omprioriteringer, arbejde ekstra uden for normal arbejdstid, at dele mere undervisningsmateriale med kollegaer eller at skrue ned for ambitionerne i hele eller dele af deres undervisning.

Kommissionen har også besøgt skoler, hvor lærerne ikke oplever samme problemer med at finde tid til forberedelse. Flere af disse skoler er blandt andet karakteriseret ved, at der i lærernes skemaer er taget højde for sammenhængende og fælles forberedelse, fx i form af teamsamarbejde, og/eller at lærerne har en oplevelse af, at de altid kan komme til ledelsen og få afklaret forventninger og hjælp til at prioritere deres opgaver.

Der er også internt på de enkelte skoler forskel på, om de enkelte lærere oplever udfordringer med sammenhængen mellem opgaver og tid. Skolebesøgene giver indtryk af, at de interne forskelle dels skyldes, at lærerne løfter forskellige opgaver på skolen, dels at der er forskel fra person til person på, hvornår man føler, at presset bliver for stort.

Faktorer, som giver dårligere oplevelse af sammenhængen mellem opgaver og tid

Når kommissionen har spurgt ind til, hvilke faktorer der betyder noget for oplevelsen af sammenhængen mellem opgaver og tid, har mange skoleledere, lærere, tillidsrepræsentanter, skolechefer og kredsformænd forklaret, at det i stort omfang er de andre opgaver end selve undervisningen, der kan presse lærernes tid. Det kan fx være forældresamarbejde, opgaver med sårbare elever og udviklingsprojekter. Der er også forskel på, hvor meget tid den enkelte lærer bruger på disse øvrige opgaver. Nogle lærere har fx særligt vanskelige klasser, hvor opgaver med sårbare elever og/eller forældresamarbejde fylder meget og tager tid fra andre opgaver, fx fra teamsamarbejde, forberedelse og faglig udvikling.

Flere lærere, kommissionen har talt med, fremhæver også forholdet mellem undervisningsforpligtelse og forberedelsestid som en faktor, der skaber en oplevelse af dårlig sammenhæng mellem opgaver og tid. Flere af disse lærere giver udtryk for et ønske om, at undervisningstimetallet bringes ned. Flere skoleledere anerkender, at nogle lærere har så stor en undervisningsopgave, at det er et problem for kvaliteten og sammenhængen mellem opgaver og tid.

Endelig giver lærere udtryk for, at små lommer af tid fx mellem to lektioner ikke kan udnyttes så effektivt som større sammenhængende blokke af tid. Skemaer, som i tilstrækkelig grad tager højde for det forhold, kan derfor bidrage til at skabe bedre balance mellem tid og opgaver.

Planlægning af skoleåret

Retfærdighed og gennemsigtighed i årsplanlægningen

Når lærere, ledere, tillidsrepræsentanter og kredsformænd fortæller om planlægningen af skoleåret, siger de generelt, at det er vigtigt for dem, at planlægningsprocessen opleves gennemsigtig og retfærdig.

Mange lærere betoner vigtigheden af, at de kan komme med ønsker til såvel fagfordeling som fordelingen af de øvrige opgaver. Skolelederne og skolecheferne har generelt et ønske om at inddrage medarbejderne i årsplanlægningen, men pointerer også, at det skal være tydeligt, at det i sidste ende er skoleledelsen, som træffer beslutningerne.

Ledere og skolechefer oplever, at det er væsentligt at have processer for inddragelse af medarbejderne, men også at der skal være frirum til lokale og individuelle løsninger på, hvordan man planlægger skoleåret på den enkelte skole.

Nogle kredsformænd udtrykker imidlertid bekymring for, at den lokale skoleledelse egenrådigt kan afgøre, hvordan planlægningsprocessen for skoleåret skal være på den enkelte skole, idet omfanget af inddragelsen af lærerne dermed kan komme til at afhænge for meget af den enkelte skoleleder.

Skolebesøgene har illustreret, at det er forskelligt, hvordan planlægningen af skoleåret gribes an i de forskellige kommuner og på de forskellige skoler. Nogle steder inddrages den samlede medarbejdergruppe meget tidligt i en drøftelse af principperne for opgavefordelingen. Nogle steder er der en meget åben proces, hvor alle tilkendegiver deres ønsker i et åbent forum. Andre steder afgives ønsker mere individuelt til ledelsen, og nogle af disse steder er det op til den enkelte lærer selv at tage initiativ til at afgive ønsker.

Skolerne bruger også forskellige redskaber til at skabe en hensigtsmæssig opgavefordeling. Eksempelvis har kommissionen erfaret, at der nogle steder anvendes farvekoder til at angive opgavers omfang, imens andre har tilgængelige oversigter over alle læreres undervisningstimer og øvrige opgaver. Skolebesøgene giver indtryk af, at det kan være godt at have sådanne redskaber, men at hvert redskab synes at have sine fordele og ulemper. Samtidig giver besøgene indtryk af, at det særligt er positivt, hvis lærerne i et vist omfang har været inddraget i principperne for planlægningsprocessen og kan se meningen i den måde, fordelingen sker på.

Opgaveoversigten

Når kommissionen har spurgt ind til lærernes opgaveoversigter, har svarene typisk kredset om det at have tidsangivelser på de forskellige opgaver i opgaveoversigten.

Flere af de lærere, kommissionen har talt med, oplever det at have tidsangivelse på opgaverne i opgaveoversigten som noget positivt. Nogle fremhæver blandt andet, at tidsangivelser gør det nemmere at prioritere, og at tidsangivelserne kan give en form for tryghed i, at man bruger sin tid rigtigt.

På nogle af de skoler, kommissionen har besøgt, har man en lokalaftale med bestemmelser om, at opgaveoversigterne skal indeholde tidsangivelser – eller at den enkelte lærer kan få tilføjet tidsangivelser efter ønske. Disse lokalaftaler er udformet forskelligt, men fælles er, at mange lærere er glade for tidsangivelser; de fremhæver blandt andet, at det kan give den enkelte lærer ro at vide, hvad der tidsmæssigt er forventet i forhold til løsning af en konkret opgave.

Omvendt har flere skoleledere og skolechefer ved besøgene talt imod, at der, sættes tid på de enkelte opgaver i opgaveoversigterne, udover tidsangivelse på undervisningsopgaven. De begrundet det ofte med, at det er meget vanskeligt på forhånd at forudsige, hvor meget tid en opgave tager, og at faste tidsangivelser skaber mindre fleksibilitet i opgaveløsningen og mindre plads til den enkelte leders og lærers dømmekraft i forhold til, hvordan de løbende prioriterer i deres opgaver.

Det er bemærkelsesværdigt, at lærere og ledere sjældent selv har bragt opgaveoversigten op som et tema, før de er blevet spurgt ind til det, selv når snakken er gået på sammenhængen mellem opgaver og tid. Skolebesøgene giver indtryk af, at opgaveoversigterne fylder ved tildelingen af opgaver forud for skoleårets start, men af de derefter sjældent aktivt anvendes og ændres i løbet af skoleåret, når der sker ændringer i lærernes opgaver.

Tilstedeværelse

Flere lærere giver udtryk for, at de bedst kan varetage den individuelle del af forberedelsen, hvis de selv kan beslutte, hvor og hvornår de placerer den. Fx udtrykker nogle lærere, at det ikke er optimalt, hvis forberedelsen altid foregår om eftermiddagen efter mange timers undervisning, eller hvis skolens fysiske rammer om forberedelsen ikke er gode nok.

Kommissionen har erfaret, at mange lærere oplever, at skolerne efterhånden har fået skabt gode fysiske rammer om forberedelsen på skolen. Nogle steder har lærere dog også udtrykt, at de fysiske rammer ikke er gode nok, og at de derfor ikke får det bedste ud af den tid, de bruger på forberedelse.

Der er på de skoler, kommissionen har besøgt, mange forskellige ordninger om tilstedeværelse. Flere af de skoleledere og lærere, kommissionen har talt med, oplever, at de har fundet fornuftige løsninger på spørgsmålet om tilstedeværelse. Kommissionen har også erfaret, at det flere steder opleves som en svær balance at skabe rum for fleksibel individuel forberedelse og samtidig sikre gode betingelser for teamsamarbejde, fælles forberedelse og andre aktiviteter, som kræver lærernes tilstedeværelse.

På nogle af de skoler, kommissionen har besøgt, giver lærere og ledere udtryk for, at der er en fin forståelse af, at lærere "i bytte" for fleksibel tilstedeværelsestid medvirker til at prioritere de fælles aktiviteter og samarbejdet på skolen i øvrigt. På andre skoler giver ledelsen og nogle af lærerne udtryk for, at det kan være en udfordring, hvis der er en kultur, hvor mange lærere går hjem og forbereder sig, da det gør det svært at få prioriteret tilstrækkelig tid til teamsamarbejde, fælles forberedelse og mødeaktiviteter i øvrigt.

Teamsamarbejde

Lærere og skoleledere giver udtryk for, at de er glade for teamsamarbejde, og at det bidrager til at højne undervisningskvaliteten, via blandt andet planlægning af fælles undervisningsforløb, deling af undervisningsmateriale, erfaringsudveksling og sparring med hinanden om det faglige indhold i undervisningen og den pædagogiske praksis.

Skolebesøgene giver indtryk af bred enighed om, at et velfungerende teamsamarbejde gavner både kvaliteten af undervisningen og lærernes arbejdsmiljø. Skolerne oplever imidlertid også en række udfordringer i relation til at sikre et velfungerende teamsamarbejde.

Mange lærere og ledere er enige om, at det er afgørende for et velfungerende teamsamarbejde, at der er afsat den nødvendige tid til det, og at det prioriteres.

På nogle af de skoler, kommissionen har besøgt, arbejder de med skemalagt tid til teamsamarbejde, hvilket lærerne på disse skoler er tilfredse med. På skoler, hvor dette ikke er tilfældet, efterlyses der skemalagt tid til teamsamarbejde, da flere lærere påpeger, at det kan være meget svært at finde tid og tidspunkter, hvor alle i teamet kan mødes. Samtidig peger nogle lærere på, at skemalægning af teamsamarbejde kan bidrage til en kulturændring i retning af en højere grad af fælles forberedelse. Lærerne oplever generelt teamsamarbejdet som givende, men efterlyser, at teamsamarbejdet ikke kun omhandler praktiske forhold vedr. elevsager og undervisning, men også kan bruges til faglig fordybelse og sparring.

Derudover bliver det af flere lærere og ledere fremhævet, at et udbytterigt teamsamarbejde også skal ledes og struktureres hensigtsmæssigt, fx ved hjælp af teamledere eller -tovholdere. Nogle steder oplever teamtovholdere det som en udfordring at skulle "bestemme over" kollegaer i et team og fx kræve fremmøde til teammøder. Flere skoler arbejder med at skabe tydelige roller til teamtovholdere og forventninger om, at alle deltager i teamsamarbejdet; det sker fx ved, at alle teams selv fra skoleårets start skal afstemme forventninger inden for nogle mere generelle retningslinjer. Nogle skoleledere har påpeget, at deres rolle i at skabe velfungerende teams også handler om at sætte teams sammen, så dynamikken er god, fx at der er en blanding af erfarne og nyuddannede lærere, og så teamene består af personer, der fungerer godt sammen.

På mange skoler giver lærere og ledere udtryk for, at man er begyndt at arbejde mere systematisk med teamsamarbejde de senere år, og at det i overvejende grad opleves som en god udvikling. Lærere og ledere peger i den forbindelse ofte på, at det blandt andet skyldes et fokus fra ledelsen på at styrke teamsamarbejdet og en større kulturændring blandt lærerne på skolen i måden at arbejde i teams på.

Lærernes fagprofessionelle råderum

Mange lærere oplever, at deres professionelle råderum er blevet indskrænket. De peger blandt andet på læringsmål, læringsplatforme og centralt eller kommunalt fastsatte udviklingsprojekter som nogle af grundene hertil. De oplever i den forbindelse, at der nogle gange er krav til dem om at gøre ting, som de ikke selv oplever som meningsfulde i forhold til at gennemføre undervisning af høj kvalitet.

Kommissionen har dog erfaret, at mange lærere oplever, at skoleledelsen tager lærernes professionelle dømmekraft alvorligt, og at skolelederne i stort omfang udviser tillid til lærerne og deres faglighed. Det er således generelt ikke en oplevelse hos de interviewede lærere, at det er den enkelte skoleledelse, der begrænser deres professionelle råderum.

Lærernes faglige udvikling

Det er meget forskelligt, hvordan kompetenceudvikling håndteres i de enkelte skolevæsener. I nogle kommuner besluttet den i vidt omfang centralt, hvilket ofte indebærer obligatoriske kompetenceudviklingsaktiviteter for lærerne i kommunen. Andre steder besluttet den mere lokalt af skoleledelsen og de enkelte lærere.

Flere lærere oplever, at centralt bestemt kompetenceudvikling kan være mindre meningsfuldt for dem, især hvis det lægger beslag på en stor del af deres tid og muligheder for anden kompetenceudvikling. Nogle lærere oplever dog også centralt igangsatte projekter positivt, fx hvis de har været med til at skabe bedre teamsamarbejde på skolen.

Kommissionen har desuden erfaret, at flere lærere savner et individuelt fagligt løft. Det er forskelligt, hvad lærerne ønsker at opkvalificere sig i; nogle vil gerne udvikle sig i deres fag, fx ved målrettet efteruddannelse af sprog-lærere, mens andre, fx lærere i indskoling, ønsker at udvikle deres generelle didaktiske kompetencer. En række lærere har nogle meget konkrete opkvalificeringsbehov, som kan udspringe af aktuelle udfordringer i deres dagligdag, fx at håndtere et svært forældresamarbejde eller nogle særligt udfordrende elever.

Flere erfarne lærere, som kommissionen snakket med, har desuden fremhævet, at det senere i lærerlivet kan være vanskeligt at finde oplagte karriereveje og videreudvikling i lærerfaget, som kan give fornyet motivation og faglig udvikling.

Forældresamarbejde

Forældresamarbejde opleves af flere lærere som tidskrævende. Nogle lærere og skoleledere vurderer, at forældrene stiller større krav end tidligere i forhold til, hvornår og hvor meget de kan kontakte læreren. Nogle lærere og ledere peger også på, at mulighederne for digital kontakt, fx via Forældreintra (i dag Aula) og sms, på godt og ondt har gjort kommunikationen mere tilgængelig. Nogle skoler og lærerteams har opstillet rammer for, hvornår og hvordan forældrene kan kontakte skolens lærere.

Derudover har lærere og ledere på nogle af de skoler, kommissionen har besøgt, oplevet, at det er svært at engagere forældrene og få dem til at møde op og tage del i elevens og skolens udvikling. Dog har kommissionen også erfaret, at forældresamarbejdet fungerer rigtig godt mange steder, og at mange lærere oplever, at de i høj grad anerkendes for deres arbejde igennem kontakten med forældrene.

Nyuddannede lærere

Både erfarne og nyuddannede lærere, kommissionen har talt med, giver udtryk for, at de nyuddannede i større eller mindre omfang ikke er forberedt på den praksis, de kommer ud i. Det gælder blandt andet forældresamarbejde og håndtering af sårbare elever. Flere forklarer

dette med, at praktikken på læreruddannelsen er for kort og ikke i tilstrækkelighed grad afspejler den virkelighed, som lærerne kommer ud i efter endt uddannelse.

Erfarne lærere giver blandt andet udtryk for, at de oplever, at de kun i begrænset omfang har tid til at tage sig af de nye kollegaer, og at det derfor er nødvendigt, at modtagelsen af nye lærere organiseres bedre.

At få nyuddannede godt fra start anerkendes af mange skoleledere og skolechefer som en vigtig problemstilling. Flere skolechefer fortæller, at de forsøger at tage hånd om den ved fx at lave mentorordninger og indgå aftaler om nedsat undervisningstid for de nyuddannede lærere.

I forhold til mentorordninger er erfaringerne blandede. Nogle af de steder, kommissionen har besøgt, har nyuddannede positive erfaringer med en mentorordning. Andre steder peger de på, at ordningen bør struktureres og organiseres bedre for at fungere efter hensigten.

Flere af de nyuddannede, der føler sig godt modtaget, tilskriver det tilfældigheder, fx at de har været heldige at en eller flere kollegaer, har gjort noget ekstra for at tage godt imod dem.

Både skolechefer, skoleledere og lærere oplever et velfungerende teamsamarbejde som en god måde at støtte nyuddannede på. De lægger vægt på, at teamsamarbejdet giver muligheder for at høste god erfaring og faglig sparring på en meget praksisnær måde, fx ved fælles forberedelse og evaluering af undervisning. Både nyuddannede og mere erfarne lærere fremhæver dette.

I nogle kommuner har man på kommunalt niveau lavet netværk og fælles introduktionsforløb for nyuddannede, hvori der også indgår supervision af de nyuddannede.

Lærerjobbets udvikling og anerkendelse

Lærerjobbets udvikling

Langt de fleste af de lærere, kommissionen har talt med, er både motiverede og glade for deres arbejde.

Både lærere, ledere, tillidsrepræsentanter, kredsformænd og skolechefer giver generelt udtryk for, at der stilles stadig flere krav til lærerjobbet; at lærerne i dag skal nå mere end tidligere på den samme tid.

Nogle lærere giver udtryk for, at de tidligere har anset lærerjobbet som et "kald", men at det efterhånden opleves mere som regulært lønarbejde. De uddyber det ofte med, at de tidligere

arbejdede på mange forskellige tidspunkter, for eksempel derhjemme i weekenden eller om aftenen, mens de i dag i højere grad arbejder inden for normal kontortid og lægger arbejdet fra sig, når de forlader arbejdspladsen. Nogle lærere anser dette som en konsekvens af de centrale arbejdstidsregler. Nogle af de lærere, som oplever denne udvikling, bemærker blandt andet, at de ikke har mulighed for at levere det i jobbet, de selv opfatter som det nødvendige, men at de leverer på det, der efterspørges af ledelsen.

Mange lærere og ledere giver udtryk for, at lærerarbejdet på nogle punkter har skiftet karakter de senere år. Det er ikke helt entydigt hvordan, og det varierer fra skole til skole; men flere peger på, at der er kommet større fokus formaliseret samarbejde og på at prioritere i tiden så effektivt som muligt, hvilket bl.a. resulterer i en oplevelse af, at der er færre uformelle "åndehuller" i løbet af skoledagen, hvor de mere tilfældige kollegiale snakke opstår.

Ordet "kerneopgave" er blevet anvendt mange gange ved kommissionens skolebesøg. Generelt er der på tværs af de personer, kommissionen har talt med på skolen og i kommunen, enighed om, at det er vigtigt at få prioriteret klogt, så lærerne har den rette tid til at løse kerneopgaven. Kommissionen har dog noteret sig, at kerneopgaven som begreb ikke er entydigt defineret, og at henholdsvis lærere og ledere ofte bruger det forskelligt: Lærerne ser ofte kerneopgaven som tæt knyttet til selve undervisningsopgaven, mens ledere har en tendens til at inkludere en bredere vifte af opgaver i deres forståelse af kerneopgaven.

Anerkendelse af lærerjobbet

Kommissionen har flere steder hørt fra lærere, at de ikke oplever, at lærerprofessionen nyder samme anerkendelse i den brede befolkning som tidligere. De peger i den sammenhæng ofte på "den offentlige debat" og ikke på de personer, som de har konkrete relationer til i deres daglige arbejde. Flere har især oplevet, at det kom til udtryk i forbindelse med debatten omkring lockouten i 2013. Lærere og skoleledere har ofte givet udtryk for, at det er svært at sætte fingeren præcist på, hvad denne manglende anerkendelse kan skyldes. Flere peger på lockouten i 2013 som en del af forklaringen, men mange har peget på, at de også oplevede denne manglende anerkendelse før 2013.

Strukturelle forhold omkring skolen

På kommissionens skolebesøg er en række strukturelle forhold (der ligger uden for den enkelte skoles kontrol) blevet bragt på bane som noget, der i forskellig grad kan presse lærerne og

skolen som helhed. Det gælder to hovedudfordringer: de økonomiske ressourcer, der er til rådighed, og sammensætningen af elevgrundlaget i kommunen.

For så vidt angår de økonomiske ressourcer, har kommissionen ofte oplevet, at mange lærere, ledere og kredsformænd oplever, at ressourcerne er knappe i forhold til at drive en god skole. Flere skolechefer kan genkende billedet og påpeger fx, at de godt kunne ønske sig at have et lavere gennemsnitligt undervisningstimental pr. lærer, men at ressourcerne ikke er til det.

Også sammensætningen af elevgrundlaget i kommunen kan presse skolen. Når en kommune har et elevgrundlag, som er udfordret socioøkonomisk og/eller sociokulturelt, oplever flere, at dette afføder en række udfordringer, fx et større tidsforbrug til elevsager og forældresamarbejde, som kan gøre det sværere at skabe den nødvendige sammenhæng imellem opgaver og tid.

Skoleledelse

God skoleledelse fremhæves af mange lærere, ledere, kredsformænd og skolechefer som meget betydningsfuldt for et godt arbejdsmiljø og gode rammer for at skabe undervisning af høj kvalitet.

Ledelse tæt på

Langt de fleste lærere giver udtryk for, at det har positiv betydning for dem, hvis skoleledelsen er tæt på dem i hverdagen og forstår deres dagligdag. Det gælder dels i forhold til, om ledelsen er synlig og tilgængelig på skolen, dels at den følger med i lærernes opgaveløsning og er til rådighed for faglig sparring. Mange lærere lægger også vægt på, at skoleledelsen forstår lærerfagligheden, har fokus på at udvikle det faglige niveau på skolen og går i dialog med lærerne om dette. Lærerne synes at blive motiveret af, at ledelsen sammen med medarbejderne sætter en faglig retning for skolens udvikling.

Flere af de skoleledere, kommissionen har talt med, fortæller, at de gør meget ud af at være tæt på medarbejderne, og at de forsøger at prioritere den faglige ledelse højt. En del skoleledere og skolechefer peger på, at der kan være en række udfordringer knyttet til ønsket om at have en ledelse, der er tæt på personalet. Flere skoleledere giver udtryk for at mangle tid til at udøve mere ledelse tæt på. Kommissionen har erfaret, at det kan være en særlig udfordring for ledelsen at være tæt på medarbejderne på skoler, der er spredt over flere matrikler.

Hjælp til at prioritere i opgaver

Ifølge en stor del af de lærere, kommissionen har talt med, er det vigtigt at have en skoleledelse, som er i stand til at hjælpe med at prioritere i opgaverne, hvis en lærer føler sig presset på tid.

Kommissionen har erfaret, at det opfattes positivt, hvis ledelsen står til rådighed for dialog om den løbende opgaveprioritering. Det kan være på lærerens opfordring eller ved, at ledelsen på eget initiativ rækker ud til læreren, når de kan se behovet for det. Nogle steder har kommissionen erfaret, at TR spiller en vigtig rolle, fx ved tidligt at tale med lærere, der oplever udfordringer med sammenhæng mellem tid og opgaver.

Flere steder giver lærerne udtryk for, at de mangler tydeligere prioriteringer imellem deres opgaver. En del oplever det som svært at afgøre, hvad vægtningen af de enkelte opgaver er, og hvordan de skal prioriteres i forhold til hinanden. For at imødekomme dette har man på nogle skoler sat farver på de forskellige opgaver i opgaveoversigten, rød kan fx betyde høj prioritet; det oplever nogle som et nyttigt redskab til at systematisere den løbende dialog om vægtning og prioritering af opgaverne. Andre skoler har udarbejdet funktionsbeskrivelser af en række opgaver, så det bliver mere tydeligt, hvad der forventes af den lærer, der har ansvaret for opgaven.

En række ledere betoner vigtigheden af, at lærerne også selv løfter ansvaret for, at den løbende dialog finder sted – at de er gode til at komme til ledelsen, hvis de oplever udfordringer med at prioritere, eller at de internt i deres teams formår at aflaste hinanden. Det er kommissionens oplevelse, at nogle skoler har en bedre kultur for dette end andre.

Gennemsigtighed, inddragelse og retfærdighed

Som beskrevet oplever lærerne generelt gennemsigtighed og inddragelse som vigtigt. Mange lærere påskønner, at de kan komme med ønsker til opgaver og fagfordeling, og at lederen inviterer til dialog om arbejdet med opgaveoversigterne både forud for skoleårets planlægning og i løbet af skoleåret.

Derudover oplever en række tillidsrepræsentanter og lærere, at det er godt, når skoleledelsen inddrager og bruger tillidsrepræsentanter aktivt som sparringspartnere, når skoleåret planlægges, og opgaverne fordeles mellem lærerne. Mange lærere oplever, at det forudsætter gennemsigtighed i principperne bag opgavefordelingen, hvis de skal kunne opleve opgavefordelingen som retfærdig. På én skole har man fx lavet et skema (der er tilgængeligt for alle medarbejdere), som angiver, hvor meget undervisningstid og hvilke og hvor mange øvrige

opgaver hver enkelt lærer har. På den konkrete skole oplevedes dette positivt af både ledelse og lærere. På andre skoler er der andre metoder til at skabe gennemsigtighed. Indtrykket fra skolebesøgene er, at der kan være forskellige veje til at skabe gennemsigtighed. Det virker til at være særligt befordrende for lærernes oplevelse af retfærdighed, når ledelse og lærere/tillidsrepræsentanter har været i dialog om, hvordan der skabes gennemsigtighed, og de sammen har fundet frem til nogle konkrete værktøjer til det. Omvendt har kommissionen også erfaret, at lærere på nogle skoler giver udtryk for at have en fornemmelse af, at ledelsen træffer en række beslutninger om opgavefordeling ud fra "skufferegnskaber", som lærerne aldrig ser. Dette opleves typisk på skoler, hvor der ikke har kunnet identificeres nogen reel dialog om gennemsigtighed i lederens beslutningsgrundlag.

Mange ledere forsøger at have fokus på gennemsigtighed og inddragelse, og en del oplever, at det bidrager til et godt tillidsforhold mellem ledelse og lærere. Det opleves imidlertid også som vigtigt af mange ledere, at gennemsigtigheden og inddragelsen ikke er ensbetydende med, at beslutninger træffes i fællesskab; det er i sidste ende lederen, der skal afveje forskellige, potentielt modstridende, hensyn i planlægningen. Nogle ledere og enkelte lærere har også påpeget, at der er grænser for, hvor stor gennemsigtighed der kan og skal være. Nogle gange har skolelederen behov for en fleksibilitet til at kunne tage hensyn til fx at en lærer gennemgår en svær periode privat, eller at nogle lærere har kapacitet til at løse flere opgaver end andre.

Flere ledere lægger vægt på, at der bør skelnes klart imellem, hvad der henholdsvis *drøftes* og *beslutes* i fællesskab. Ifølge dem er det vigtigt, at lærere og tillidsrepræsentant sidder omkring bordet, men at det er skolens ledelse, der har det sidste ord. Generelt oplever de pågældende ledere, at lærere og tillidsrepræsentanter har forståelse for dette, hvis ledelsen selv er tydelig omkring disse rammer. Det er kommissionens erfaring, at langt størstedelen af tillidsrepræsentanterne tager et stort ansvar for at formidle et godt samarbejde mellem ledelse og lærere.

En tydelig retning for skolen

Blandt flere af de lærere og tillidsrepræsentanter, kommissionen har talt med, opfattes det som positivt, hvis skoleledelsen formår at sætte en tydelig retning for skolen, som kan anskueliggøre, hvilke områder der er vigtige for skolen, og hvad der udgør skolens kerneopgave.

Lærerne giver også udtryk for, at det er positivt, hvis skolens ledelse involverer lærerne i processen omkring at sætte en retning for skolen. Når lærerne inddrages, og når de oplever at

retningen er meningsfuld for dem, føler mange lærere i højere grad et medejerskab for skolen, hvilket er med til at motivere dem til at arbejde aktivt med skolens retning i hverdagen.

Flere lærere oplever også, at når skolens ledelse er tydelige i forhold til skolens fokusområder og kerneopgave, giver det et bedre udgangspunkt for en dialog om, hvilke projekter og opgaver, der bør prioriteres. Nogle af lærerne oplever desuden, at en tydelig retning kan hjælpe dem i deres daglige opgaveprioritering, fordi det kan være med til at gøre det klart, hvad man som skole anser for vigtigst og dermed, hvilke opgaver man som lærer bør opprioritere.

Det er kommissionens erfaring, at lærerne ser positivt på de ledere, der forstår at prioritere mellem projekter samt at omsætte og tilpasse udefrakommende initiativer til den enkeltes skoles virkelighed. De senere års implementering af læringsplatforme er et eksempel på nye tiltag, der er dukket op som tema på mange skolebesøg. Flere steder har lærere oplevet, at de på grund af indførelsen af læringsplatforme har skullet anvende noget af deres tid på ting, som de ikke har oplevet som meningsfulde for deres arbejde med eleverne. Disse lærere har ofte fremhævet, at læringsplatformene er blevet indført på en ufleksibel og ukritisk måde. På enkelte skoler har kommissionen oplevet, at ledelsen har gjort meget ud af at gå i dialog med lærerne om, hvordan læringsplatformene bedst muligt kunne indføres, og hvordan det gav mening for lærerne at anvende dem i det daglige. På disse skoler har kommissionen generelt oplevet, at lærerne fandt læringsplatformene meningsfulde for deres arbejde.

Kommissionen har set forskellige eksempler på, hvordan skoler arbejder med en fælles retning eller fokusområder. Et sådant fokusområde har på én skole været et ønske om at ændre kulturen omkring teamsamarbejde, ved at skolens ledelse i både ord og handling giver udtryk for, at teamsamarbejde er vigtigt på skolen og gavner skolens såvel som lærernes pædagogiske og faglige udvikling. Her blev det oplevet positivt, at ledelsen satte handling bag ordene, fx satte tid af til teamsamarbejde, prioriterede at opkvalificere teamledelsen, og var klar til at bryde teams op, hvis de ikke fungerede.

På en anden skole har kommissionen set, at skolelederen i en periode systematisk satte fokus på opkvalificering og efteruddannelse af lærerstaben, hvilket lærerne oplevede som positivt og meningsfuldt. Flere lærere gav udtryk for, at de gerne ville "ofre" lidt tid, som ikke medregnes i arbejdstiden, på dette med henblik på at styrke det fælles fokus.

Retning og fokusområder kan således tage mange former, men fælles er, at en tydelighed omkring skolens retning og fokus generelt opleves positivt. De lærere, kommissionen har talt med, oplever generelt ikke, at en tydelig retning indskrænker deres professionelle råderum. Det er tværtimod mange læreres oplevelse, at en ledelse, der sætter en tydelig retning, også afholder sig fra at detailstyre lærernes arbejde og har tillid til, at de løfter deres del af opgaven inden for den fælles ramme.

Deling af ledelse

På flere af de skoler, kommissionen har besøgt, har der været positive erfaringer med på forskellig vis at dele elementer af ledelsesopgaven.

På flere skoler er der udpeget teamledere, som skal være med til at sikre et effektivt, struktureret og udbytterigt samarbejde i teamet. Nogle lærere varetager funktioner som faglige vejledere for deres kollegaer inden for bestemte fagområder, fx læsning, it eller matematik. Mange steder arbejder skolerne også med at udpege en eller flere lærere som tovholdere for implementeringen af nye projekter eller tiltag på skolen.

Kommissionen har erfaret, at mange lærere fremhæver det som noget positivt, når ledere deler elementer af ledelsesopgaven med lærerne, som ovenstående er eksempler på. Flere lærere, som har fået tildelt sådanne opgaver, har oplevet at få en fornyet energi i jobbet. Samtidig vurderer flere lærere og ledere, at sådanne tildelte funktioner kan bidrage til at fastholde flere dygtige lærere i skolen.

Flere af de lærere, som får tildelt sådanne ledelsesopgaver påpeger dog, at det er afgørende for at lykkes med opgaven, at forventningerne og opgaven er klart defineret af lederen. Både lærere og ledere giver udtryk for, at det er vigtigt med et tæt samarbejde mellem leder og den lærer, der er blevet tildelt en ledelsesopgave. Det giver læreren mulighed for løbende at sparre med ledelsen om de udfordringer der kan opstå, og lærer og leder kan sammen evaluere og samle de erfaringer, som begge parter har gjort med at dele den pågældende ledelsesopgave.

Kommissionen har også set eksempler på, at ledere har givet teams mulighed for at løfte en del af ledelsesopgaven. For eksempel har teams fået ansvar for inden for nærmere angivne rammer at foretage prioriteringer og ændre skemaer, hvis der opstår uforudsete ting som fx sygdom eller akutte elevsager. Disse steder har ledelsen typisk en løbende dialog med de enkelte teams, så rammerne for teamets ansvar løbende afstemmes.

Endelig har kommissionen erfaret, at lærere eller teams kan løfte forskellige udviklingsopgaver på skoler. På en skole har naturfagsteamet foreslået ledelsen, at teamet udviklede en ny måde at arbejde med progression i naturfagene på skolen, kaldet "Den grønne tråd". Ledelsen understøttede fagteamets udviklingsarbejde og sørgede for, at det fik mulighed for at fortælle andre fagteams og skoler om det. Det har medført, at andre fagteams blev inspireret til at arbejde med lignende "tråde" inden for deres fagområder.

Vidensdeling og ledelsesudvikling

Flere af de skoleledere, kommissionen har talt med, fortæller, at efter- og videreuddannelse inden for ledelse har styrket deres ledelsesmæssige kompetencer. Dog har kommissionen også erfaret, at flere ledere har en oplevelse af, at de formelle lederuddannelser kan blive for teoretiske og for langt fra skolens hverdag, især hvis de ikke suppleres af andre tiltag til ledelsesudvikling.

Mange skoleledere og skolechefer har positive erfaringer med netværk skoleledere imellem. Skoleledernetværk opleves flere steder som et rum, hvor skolelederne kan sparre med deres kollegaer om konkrete problemstillinger samt dele viden om gode løsninger på fx skemaplanylægning, organisering og styring af teamsamarbejde, organisering af forberedelsen mm. Det er kommissionens indtryk, at de skolechefer og skoleledere, som ikke indgår i sådanne netværk, i nogle tilfælde oplever at stå alene med udfordringer og problematikker, som de med fordel kunne have sparret med andre kollegaer om.

Kommissionen har også erfaret, at der nogle steder kan herske en kultur, hvor skolelederne ser hinanden som konkurrenter mere end som sparringspartnere, hvilket kan være en barriere for reel sparring, idet lederne ikke vover at fortælle ærligt om de problemer, de oplever i dagligdagen.

Det er kommissionens erfaring, at skoleledernetværk er anvendt mange steder, men også at de ikke alle steder opleves at fungere helt efter hensigten, enten fordi de mangler systematik og et tydeligt formål, eller fordi de ikke har karakter af reel og praksisnær sparring. Kommissionen har set forsøg på at imødegå dette ved fx at inddele skoleledere (eller mellemedere) i mindre netværk, så de har mulighed for og tid til at komme tættere på hinandens praksis. En anden kommune har eksperimenteret med at lade skoleledernetværk understøtte af konsulenter fra den lokale professionshøjskole.

Når det gælder kompetenceudvikling af skolens ledelse, har kommissionen erfaret, at man nogle steder har gode erfaringer med at lave kompetenceudvikling for fx lærere og skoleledere sammen eller for skoleledere og skolechefer sammen; sådanne fælles forløb kan gøre det lettere at identificere, forstå og løse fælles udfordringer.

Det kommunale niveau

Ved flere besøg har det været kommissionens oplevelse, at den kommunale forvaltning har et godt samarbejde med kommunens skoler. Både skolechefer og kredsformænd oplever, at samarbejdet løbende kan bidrage til at håndtere de problemer der opstår lokalt.

Kommissionen er dog også blevet gjort opmærksom på typiske udfordringer, som går på tværs af flere af kommunerne.

En af dem er omfanget af nye projekter i skolen. Mange skoleledere og lærere har haft en oplevelse af, at der fra kommunalt hold i en periode har været søsat rigtig mange nye projekter og initiativer, som alle kommunens skoler har skullet implementere - uden at der er taget tilstrækkeligt hensyn til lokale forhold og forudsætninger. Det oplever flere lærere og ledere som negativt, fordi det somme tider tager tid og fokus fra skolernes interne dialog og indskrænker lærernes og ledernes råderum.

Skolebesøgene giver indtryk af, at skolechefer og kredsformænd er opmærksomme på at holde igen med nye projekter både i forhold til antal og omfang. Derudover er det kommissionens indtryk, at en del skoleledere har fokus på at tone og tilpasse projekterne, så de giver mening på den enkelte skole. Kommissionen har erfaret, at det flere steder opleves positivt af skolecheferne, hvis skolelederne går ind i en konstruktiv dialog med den kommunale forvaltning om, hvordan og i hvilket omfang nye projekter kan tilpasses den enkelte skole.

Lokalaftaler og øvrigt samarbejde mellem forvaltning og lokal lærerkreds

I de fleste af de kommuner, kommissionen har besøgt, har der været indgået lokalaftaler/fælles forståelser mellem den lokale lærerkreds og forvaltningen.

Mange lærere, tillidsrepræsentanter, kredsformænd, skoleledere og skolechefer udtrykker tilfredshed med, at det er lykkedes at blive enige om en lokalaftale eller fælles forståelse. Det fremhæves på tværs af grupperne, at processen omkring indgåelse af en lokalaftale har været

med til at opbygge gensidig tillid, og at tilstedeværelsen af en lokalaftale bidrager positivt til det lokale samarbejde i øvrigt.

En del lærere oplever også, at indgåelsen af lokalaftalen har medvirket til, at lærerne i højere grad oplever sig anerkendt for deres arbejde end før lokalaftalen. Med til dette hører, at mange lærere og ledere oplever det som noget positivt, hvis den lokale lærerkreds og forvaltning står sammen om en anerkendende tone og en positiv, fælles udlægning af lokalaftalen.

Kommissionen har også kunnet konstatere, at lærere og ledere på nogle af de besøgte skoler havde oplevelsen af, at lokalaftalerne er svære at omsætte i praksis, ligesom kommissionen har oplevet, at et forståelsespapir ikke blev efterlevet. Samarbejdsklimaet mellem forvaltning og lokal lærerkreds opleves generelt forskelligt i de enkelte kommuner. Mange steder betoner både forvaltning og den lokale lærerkreds vigtigheden af at tale sammen og løbende orientere hinanden, samt at denne dialog foregår med respekt for hinandens synspunkter.

Enkelte steder er det den lokale lærerkreds' oplevelse, at der ikke er lydhørhed i kommunen, og at lærerkredsen ikke inddrages i ret stort omfang. På samme vis har kommissionen hørt eksempler på, at man fra forvaltningens side oplever, at den lokale lærerkreds fokuserer så meget på medlemmernes rettigheder uden at have øje for helhedsperspektivet, at det er svært at finde en fælles vej.

Kommissionen har erfaret, at samarbejdet synes særlig stærkt i de kommuner, hvor parterne ikke blot har indgået en lokalaftale, men også løbende samarbejder om en fælles retning for den faglige udvikling på kommunens skoler. Nogle steder har kredse og kommuner fremhævet særligt gode samarbejder om at måle og styrke skolernes professionelle kapital, da både også giver fokus på faglig udvikling.

Derudover virker samarbejdet til at være særligt godt, der hvor kommunen giver lærerkredsen indsigt i baggrunden for beslutningerne på skoleområdet og tager en dialog med kredsen for at inddrage kredsens perspektiv før væsentlige beslutninger på skoleområdet træffes.

Erfaringerne fra dialogen mellem lærere, tillidsrepræsentanter og ledelser er dermed parallelle til de erfaringer, der beskrives i ovenstående afsnit "*Gennemsigthed, inddragelse og retfærdighed*" vedrørende ledelsens inddragelse af lærerne. Inddragelse på begge niveauer fremmer tillid i relationerne. Erfaringen fra skole- og kommunebesøgene er således, at de steder hvor skole og kommune har et tæt samarbejde med kreds, tillidsrepræsentant og lærere, og hvor man sikrer en grundig inddragelse og drøftelse med disse, der oplever lærerne en

større gennemsigtighed i ledernes planlægningsgrundlag, en større tillid til ledelsen og en større grad af retfærdighed. Det er kommissionens indtryk, at det også på den måde bliver lettere at håndtere spørgsmål om lærernes arbejdstid på en måde, som er acceptabel for både ledelse og lærere.

Kommissionen har bl.a. oplevet flere kommuner og lærerkredse, som har gode erfaringer med samarbejdsformer, hvor man fx én gang om året mødes med skoleledere, tillidsrepræsentanter – og nogle steder også arbejdsmiljørepræsentanter – for at drøfte samarbejdet om og udmøntningen af lokalaftalen, nye udviklingstiltag på skoleområdet samt aktuelle udfordringer på skoleområdet.

Ud fra kommissionens skole- og kommunebesøg er det ikke muligt at pege på konkrete elementer i en lokalaftale, som isoleret set er afgørende for et godt lokalt samarbejde og det er kommissionens oplevelse, at det er forskelligt fra kommune til kommune, hvilke indholdselementer der fremhæves som særlig vigtige. Dog er det kommissionens indtryk, at det generelt opleves positivt, hvis parterne i lokalaftalen har forholdt sig til de forhold, der fylder mest hos lærerne, herunder forholdet mellem forberedelse og undervisning.

Liste over besøgte skoler

Auraskolen, Esbjerg Kommune (lærere, tillidsrepræsentant, skoleleder, formand for lærerkreds og skolechef)

Bredsten-Gadbjerg Skole, Vejle Kommune (tillidsrepræsentant og skoleleder)

Broager Skole, Sønderborg Kommune (lærere, tillidsrepræsentant, arbejdsmiljørepræsentant, skoleleder, formand for lærerkreds, skolechef og direktør)

Brønshøj Skole, Københavns Kommune (lærere, skoleleder)

Bøgskovskolen, Viborg Kommune (tillidsrepræsentant, skoleleder, formand for lokal skolelederforening, formand for lærerkreds og skolechef)

Engdalskolen, Aarhus Kommune (lærere, tillidsrepræsentant, skoleleder, formand for lærerkreds, formand for lokal skolelederforening, lokal repræsentant fra BUPL, lokal repræsentant fra FOA, skolechef og direktør)

Gug Skole, Aalborg Kommune (tillidsrepræsentant fra folkeskole, skoleleder, tillidsrepræsentant fra ungdomsskole, leder på ungdomsskole, leder på sprogcenter, formand for lærerkreds og skolechef)

Guldborgsund Sprog- og Integrationscenter (vejleder)

Gungehusskolen, Hvidovre Kommune (lærere, tillidsrepræsentant, skoleleder, formand for lærerkreds, skolechef og direktør)

Gørlev Skole, Kalundborg Kommune (lærere, tillidsrepræsentant, skoleleder, formand for lærerkreds, skolechef og direktør)

Københavns Ungdomsskole, Københavns Kommune (områdeledere, afdelingsledere og administrationsleder)

Løsning Skole, Hedensted Kommune (lærere, tillidsrepræsentant, skoleleder, formand for lærerkreds og skolechef)

MC Holms Skole og Dueholmskolen, Morsø Kommune (lærere, tillidsrepræsentanter, skoleledere, formand og næstformand fra lærerkreds og skolechef)

Munkebjergskolen, Odense Kommune (lærere, tillidsrepræsentant, skoleleder, formand for lærerkreds og skolechef)

Ravnsholtskolen, Allerød Kommune (tillidsrepræsentant, skoleleder, formand for lærerkreds og skolechef)

Sakskøbing Skole, Guldborgsund Kommune (tillidsrepræsentant, skoleleder, formand for lærerkreds, skolechef og direktør)

Skolen på Duevej, Frederiksberg Kommune (lærere, tillidsrepræsentant, skoleleder, formand for lærerkreds og skolechef)

Syvstjernes skolen, Furesø Kommune (lærere, tillidsrepræsentant, skoleleder, formand for lærerkreds og skolechef)

Søndermarksskolen, Slagelse Kommune (lærere, tillidsrepræsentant, skoleleder, formand for lærerkreds og skolechef)

Tagensbo Skole, Københavns Kommune (lærere, tillidsrepræsentant, skoleleder, formand for lærerkreds og direktør)

Vestegnens Sprogcenter (forstandere fra Vestegnens Sprog- og Kompetencecenter og Slagelse sprogcenter, sprogcenterleder for Sprogcentret Børn og Unge i Vejle Kommune, tillidsrepræsentanter fra Sprogcenter i Vejle og Vestegnens Sprog- og Kompetencecenter og afdelingsleder på Vestegnens Sprog- og Kompetencecenter)

Vestervangsskolen, Herning Kommune (lærere, tillidsrepræsentant, skoleleder, formand for lærerkreds, formand for lokal skolelederforening og skolechef)

Virklund Skole, Silkeborg Kommune (lærere, tillidsrepræsentant, skoleleder, områdeledere, formand og næstformand fra lærerkreds og skolechef)

Østerhåbskolen, Horsens Kommune (lederteam)

Åvangsskolen og Svartingedal Skole, Bornholms Kommune (lærere, tillidsrepræsentant, skoleleder, formand for lærerkreds og skolechef)