

DET GODE LÆRERLIV

1. Indledning

Denne rapport handler om det gode lærerliv. På de følgende sider vil vi således søge at indkredse, problematisere og definere, hvad det er, der kendetegner et godt liv som lærer. Et godt liv forstået som ét, der er interessant, sjovt, attraktivt og præget af arbejdsglæde og mulighed for at udfolde sig. Et lærerliv, der fastholder og tiltrækker, snarere end frustrerer og frastøder. Vi vil igennem rapporten fokusere på, hvad der skal bevares fra lærerlivet som det opleves i dag, hvor der er barrierer og frustrationer, der skal fjernes og endelig, hvor der skal bygges helt nyt op.

Grundlaget for rapporten er kvalitative interview med ca. 125 lærere i den danske folkeskole. Dette har haft form af fokusgruppeinterview, skoleinterview og individuelle interview. Igennem disse interview er det blevet klart, at det, der kendetegner det gode liv som lærer, er individuelt. Forskellige mennesker med forskellige udgangspunkter lægger naturligt vægt på forskellige ting i beskrivelsen af det arbejdsliv, som de ønsker sig. Alligevel har der på tværs af aldersgrupper, køn, geografisk placering og skoletype vist sig at være en meget stor fælles kerne i beskrivelsen af, hvad der karakteriserer et godt lærerliv. Uanset det individuelle udgangspunkt, er man fælles om at dele glæder, frustrationer, irritationer og problemer, og der er på langt de fleste punkter stor enighed om, hvad der står i vejen for, at det bliver mere attraktivt at være lærer. Lidt firkantet kan man sige, at der er en fælles oplevelse af bestemte problemer og barrierer, men at man på nogle punkter ville udfolde sig forskelligt, hvis de ikke var der.

Det tilfældig udvalgte udsnit af lærere, som vi har mødt, har været præget af en energi og en stor lyst til at virke, undervise og udvikle folkeskolen og dens elever. Samtidig oplever de også, at deres energi, virketrang og udfoldelsesmuligheder på afgørende punkter begrænses og modarbejdes af de overordnede rammer, der er om deres arbejdsliv. Disse begrænsninger gør det svært at leve op til de krav om kvalitet, samarbejde og udvikling, der ligger lærerne selv på sinde, og som går igen som hjørnestene i beskrivelsen af det gode arbejdsliv. Og heri består den vel nok allerstørste frustration. Oplevelsen hos de fleste er, at den energi, kreativitet og lyst, som de fleste lærere møder frem med, gradvis udtømmes i frustrationer over utilfredsstillende rammer, manglende anerkendelse og stigende krav – indtil enten energien eller de selv forsvinder. Rapportens sidste del vil give nogle bud på, hvad der skal til før energien, kreativiteten og arbejdsglæden fastholdes.

Tilgangen til at definere det gode lærerliv har igennem samtlige interview været trestrengt. Først har vi fokuseret på, hvad der er det gode i lærerlivet, som det typisk ser ud i dag. Vi har med andre ord her søgt at afdække, hvad af det som er i dag, der skal bevares, værnes om og eventuelt udbygges i tiden fremover. Dernæst er vi kommet tættere på det gode lærerliv ved at spørge til de elementer og karakteristika, der i dag irriterer, frustrerer og blokerer for herigennem at få et billede af, hvad der ikke bør høre med, når man definerer det gode liv. Herigennem identificeres således en lang række områder, barrierer og problemfelter, som medlemmerne gerne så ændret eller modificeret på vejen til et bedre liv som lærer. Endelig har den tredje del handlet om at få identificeret idéer, visioner og konkrete forslag, der kan være med til at bane vejen for et bedre liv.

Tilsammen giver de tre tilgange et billede af i hvilken retning, medlemmerne ønsker, at udviklingen bør gå. Retningen for den ønskede udvikling er relativt klar i forhold til hovedparten af punkterne, hvorimod det præcise endemål ofte er mere sløret. Med andre ord har der typisk været en præcis diagnose af, hvor det står galt til og hvad der

bør ændres, men hvor man helt præcist skal hen eller hvordan man kommer der, har det været sværere at få et entydigt bud på.

Igennem rapporten vil vi kun referere de synspunkter, der er udtrykt med vægt igennem flere interview, og som vi på den baggrund vurderer har en almen gyldighed for lærere i den danske folkeskole. På områder, hvor der er en tydelig uenighed, er denne naturligvis refereret. Alle de involverede har deltaget anonymt i interviewene, og de citater, der er anvendt igennem rapporten, vil således også være uden kildeangivelse.

Rapporten er en systematisering af de input og kvalitative data, vi har fået gennem målrettede interview med et repræsentativt udsnit af lærere i den danske folkeskole. Vi har set det som vores opgave loyalt at bringe de synspunkter, erfaringer og holdninger, vi har mødt, videre i en systematiseret og tilgængelig facon, snarere end at gå ind i en vurdering af realismen i eller muligheden for at gennemføre de forskellige forslag. Igennem interviewene er vi gået ind og har udfordret på punkter, som vi umiddelbart har vurderet til at være selvmodsigende eller umulige at gennemføre, men alligevel vil der i denne rapport kunne være områder, der på nogle punkter forekommer selvmodsigende. Vi vil igennem rapporten søge at markere med hvilken intensitet, vi har mødt synspunkterne og hvordan de er prioriteret i de grupper, men har ikke derudover foretaget en prioritering af de synspunkter, som vi har mødt.

Rapporten er bygget op, således at den første del vil være en systematisk gennemgang af, hvad der kendetegner det gode lærerliv med udgangspunkt i de tre spørgsmål, der er beskrevet ovenfor. Først vil der være en kort beskrivelse af, hvad der bør bevares i forhold til i dag, og dernæst en mere uddybet gennemgang af alle de punkter, der i større eller mindre grad står i vejen for et godt lærerliv. Derefter følger en mere operativ del, der konkret peger på, hvilke ændringer og forandringer, der står på medlemmernes ønskesedler. I dette vil også indgå de – færre – bud på visioner og konkrete forslag, som vi er stødt på. Endelig vil der i bilag A være en beskrivelse af den metode, der har været anvendt og en vurdering af dens styrker og svagheder.

2. Hvad karakteriserer det gode lærerliv?

Som nævnt har vi brugt tre indgange til at diskutere det gode lærerliv, nemlig for det første hvad er det gode ved lærerlivet i dag, og for det andet hvor er barriererne, problemerne og frustrationerne i forhold til det gode lærerliv og endelig for det tredje, hvor er der brug for helt nye måder at gribe tingene an på? Nedenfor er der en systematisk og tematiseret gennemgang af medlemmernes synspunkter, erfaringer og overvejelser på disse punkter.

2.1. Hvad skal bevares?

Som nævnt er der på tværs af køn, alder, geografi og individuelle erfaringer en meget stor fællesmængde i, hvad der opfattes som det gode og bevaringsværdige i lærerlivet, som det udfolder sig i dag.

Nedenfor har vi opridset de seks helt centrale felter, der er gået igennem samtlige interview, og som fremhæves som elementer, der aktivt bør bevares og værnes om. Der er en udbredt enighed om, at det er netop disse elementer, der gør det sjovt, attraktivt og interessant at være lærer i folkeskolen, men også en fælles oplevelse af, at disse i stigende grad er under pres fra forskellige sider. Der er en oplevelse af, at man ikke længere som før i tiden kan tage det for givet.

Meldingen er derfor også, at der heller ikke må gives køb på disse i forsøget på at opnå resultater eller forbedringer på andre felter. Det blev således også ofte understreget i interviewene, at en fortsat vægt på at fastholde og udbygge muligheden for at udfolde sig på disse punkter er en forudsætning for at mange – ikke mindst de yngre lærere – ønsker at forblive i folkeskolen.

1. Både til spørgsmålet om, hvorfor medlemmerne valgte at blive lærere og hvorfor de forbliver lærere trods et væld af frustrationer, irritationer og problemer, er svaret klart og entydigt: Børnene. Uden undtagelse understreger samtlige, at det er i undervisningen og i samværet med børnene, at energien og lysten til at være lærer hentes.

"Det er leg, latter og livsglæde. Det er det, der trækker – og det er det, der holder os fast."

I forlængelse heraf pointeres det, at tid og rum til at være blandt børnene skal prioriteres højt, fordi dette er den vigtigste forudsætning for et godt lærerliv. Samvær med børnene gælder i første omgang naturligvis i rene undervisnings-sammenhænge, men også – som det ofte understreges – muligheden for at være sammen med dem i sammenhænge, der ikke har direkte med undervisningen at gøre, f.eks. på lejrskoler, sociale arrangementer osv.

2. En fastholdelse af metodefriheden fremhæves uden undtagelse ligeledes som en hjørnesteen i det gode lærerliv. Det er således vigtigt at fastholde, at læreren selv – enten alene eller i tæt samarbejde med et team – har de overordnede rammer, der understøtter muligheden for selv at vælge og udvikle materialer til brug i undervisningen og i forlængelse heraf ligeledes selv har ansvaret og en reel mulighed for at tilpasse og skræddersy undervisningen i forhold til den konkrete undervisningssituation. Mange føler, at dette i stigende grad vanskeliggøres, fordi der ikke allokeres tilstrækkelig tid til dette.

3. Tid, rum og plads til et tæt og integreret samarbejde med kollegaerne er blevet tillagt stor vægt gennem interviewene uafhængig af, om udgangspunktet har været en teambaseret eller en mere traditionelt organiseret skoletype.

Samværet og den kollegiale sparring med gode kollegaer fremhæves gang på gang som én af årsagerne til, at så mange vælger at forblive i folkeskolen på trods af store frustrationer på en lang række andre områder. Dette skyldes de faglige diskussioner og den faglige udvikling, som man er fælles om, men i høj grad også den sociale side. Vigtigheden af at fastholde muligheden for kollegialt samvær – ikke mindst det lidt mindre formaliserede – blev derfor også understreget i stort set samtlige interview.

4. Flexibiliteten – her forstået som muligheden for at planlægge og disponere over egen tid – har været et punkt, der har fyldt meget i diskussionerne, og som vil blive refereret mere detaljeret under de næste punkter. Her skal det blot pointeres, at den fleksibilitet, der i dag findes i lærerjobbet i hvert fald som minimum bør bevares og gerne udbygges.
5. Teamsamarbejdet blev under langt de fleste interview fremhævet som én af de mest positive udviklingstendenser i folkeskolen. Etableringen og udviklingen af teamsamarbejdet forløber ikke altid uproblematisk på det lokale niveau, men alle steder er der enighed om, at det er en udvikling i den rigtige retning. Teamsamarbejde skaber gunstige rammer for en faglig udvikling i et tæt og integreret samarbejde med kollegaerne. Mange fremhæver, at teammøderne har tvunget lærerne ud af deres enelærer-forestilling og åbnet døren for faglig sparring, kollegial supervision og et større socialt tilhørsforhold. Det er blevet lettere at dele sine frustrationer med kollegaerne.

"Det individuelle helvede findes ikke mere. Vi er blevet meget bedre til at hjælpe hinanden. Før i tiden skulle det bare se godt ud, nu tvinges vi til at hjælpe og udvikle hinanden".

Samtidig skaber teamsamarbejdet en større fleksibilitet i hverdagen. Teamsamarbejdet kan dog også – hvis det ikke gribes hensigtsmæssigt an – føre til frustrationer og problemer, hvilket vil blive uddybet nedenfor. En væsentlig forudsætning for et vellykket teamsamarbejde er i hvert fald, at der i takt med overgangen til teamsamarbejde bliver afsat de nødvendige ressourcer primært i form af (team-)tid og (gruppe-)rum.

6. Endelig blev den omskiftelige hverdag fremhævet som et plus ved lærerlivet, det vil sige dét, at to dage sjældent ligner hinanden, og at man befinder sig på et sted, der er i konstant udvikling. En forudsætning for det gode lærerliv er således også, at mulighederne for at tilpasse sig en sådan omskiftelig hverdag fastholdes.

2.2. Hvor er barriererne, frustrationerne og problemerne i forhold til det gode lærerliv?

Generelt er der ikke tvivl om, at det opleves som om det er blevet sværere og hårdere at være lærer i dag end det var tidligere. Det er i hvert fald den holdning, som der blev givet kraftigt udtryk for igennem hele interviewrækken.

Nedenfor følger i ikke-prioriteret rækkefølge en gennemgang af de gennemgående temaer, som der blev rejst igennem interviewrækken, hvor fokus var rettet mod, hvad der står i vejen for et bedre lærerliv. Fokus vil derfor i det følgende være på de barrierer, begrænsninger og frustrationer, som er en del af lærernes hverdag. Temaopdelingen er vores forsøg på at systematisere og tematisere de væsentligste punkter, der blev rejst under interviewene. Både i praksis og i interviewene vil mange af områderne være tæt forbundet.

Områderne er ikke listet op i prioriteret rækkefølge, men det har igennem interviewene været meget tydeligt, at det specielt er fire, nemlig arbejdstidsaftalen, møderne, lønnen og den manglende prestige, der virker blokerende for det gode lærerliv. Igennem alle interviewene har der været en ret stor ensartethed i meldingerne på disse områder, som er blevet fremhævet igen og igen. De øvrige punkter er der ikke mere uenighed om, men de er ikke blevet fremført med samme kraft og regelmæssighed.

Den begrænsende arbejdstidsaftale

Arbejdstidsaftalen har været et gennemgående tema igennem alle interviewene. Alle har haft en holdning til arbejdstidsaftalen og alle oplever på godt – og mest ondt – at arbejdstidsaftalen i meget høj grad definerer de overordnede rammer, som lærerlivet udfolder sig indenfor.

Igennem interviewene er der blevet fremhævet to positive elementer i arbejdstidsaftalen:

- Aftalen kan fungere som en beskyttelse af lærerne i den forstand, at der er en grænse for, hvor meget kommunen eller skoleledelsen kan presse både den enkelte lærer og lærergruppen som helhed. På denne måde sikrer aftalen et maksimumsniveau for arbejdspresset. Med aftalen i hånden kan man således sikre sig, at man ikke bliver presset til at acceptere en arbejdsbelastning, der er for hård.
- Aftalen har synliggjort mange af de elementer i det daglige arbejdsliv, der før ikke var synlige. På denne måde har den sat en nødvendig fokus på de områder i det almindelige daglige arbejdsliv, der tidligere ikke var meget opmærksomhed omkring. Den har således også gjort det mere legitimt at bruge tid på nogle af de områder, der ikke kun vedrører kerneydelsen for lærerne, nemlig undervisningen.

Generelt var der dog ikke meget tilfredshed med aftalen. Langt hovedparten oplever arbejdstidsaftalen som begrænsende i forhold til de frie udfoldelsesmuligheder, der er én de væsentligste forudsætninger for realiseringen af det gode lærerliv. Specielt seks ord er gået igen i anmeldelserne af arbejdstidsaftalen, nemlig manglende fleksibilitet, uretfærdighed, mistillid, bureaukratisk, dårlig balance og for lidt tid. Disse vil blive uddybet nedenfor.

Overordnet er vurderingen, at arbejdstidsaftalen på afgørende vis har flyttet fokus fra målsætninger og kvalitet til tid. Omdrejningspunktet i skolernes liv har forskubbet sig fra, hvordan vi sikrer, at vi når vores kvalitetsmål til, hvad er der tid til. I praksis betyder det, at arbejdstidsaftalen mange steder opfattes som så begrænsende for lærerne, at de vælger ikke at følge den til punkt og prikke – og dette ofte ved at arbejde udover, hvad der kræves. Dette har mindst talt ikke virket befordrende for lærernes arbejdsglæde.

- Oplevelsen af manglen på fleksibilitet er én af de største anstødsstene i vurderingen af aftalen:

"Der burde være mere fleksibilitet i arbejdstidsaftalen. Der er ingen ressourcer og tid til at løse de problemer, der opstår hen ad vejen. Der er ingen ventiler".

"Arbejdstidsaftalen er en pestilens. Den har ødelagt meget for os. Vi er blevet samlebåndsarbejdere, der stempler ind, når vi kommer og ud, når vi går. Friheden er helt forsvundet, og det er blevet svært selv at prioritere tiden. Hvis man bruger tid på ting, der ikke regnes for vigtige, må man selv finde tiden til det. Andre bestemmer for os, hvad vi skal bruge vores tid på. Det gør det svært med nye initiativer...".

Ovenstående citater rammer meget præcist de meldinger, som vi har fået, i forhold til fleksibiliteten i arbejdstidsaftalen. Det irriterer og frustrerer, at arbejdsindsatsen på forhånd er anslået og fastlagt, og at det derfor i løbet af året er meget svært at improvisere, tage nye initiativer eller forfølge gode idéer. *"Vi er bastet og bundet. Man kan da ikke forudse, hvad en klasse har brug for et helt år frem i tiden".* Uden undtagelse fremhæver alle umuligheden af at planlægge hensigtsmæssigt i forhold til et tidsperspektiv, der er så langt.

Dette opleves som en meget stor frustration ikke mindst fordi det – som det ofte er påpeget – gør det svært at leve op til de kvalitative krav, som de fleste lærere stiller til sig selv. Lærerne føler sig låst af en aftale, der gør det svært selv at vise den fleksibilitet og imødekommenhed, der kan være nødvendig for at udvikle undervisningen. De bliver fanget i konflikten mellem deres samvittighedsfuldhed (som ofte er stor) overfor deres elever og kollegaerne på den ene side og så den manglende fleksibilitet i systemet på den anden side. Konsekvensen bliver, at mange lærere i praksis vælger ikke at overholde arbejdstidsaftalen til punkt og prikke:

"Jeg kan ikke bare slå min hjerne fra, når min tidskvoté er opbrugt. Vi laver så meget ulovligt. Generelt arbejder vi så meget udover, hvad vi bør. Det går udover lærerne".

Oftest betyder dette, at det er lærerne, der er fleksible og arbejder udover, hvad der kan kræves. Dette opfattes som en nødværgereaktion mod, at der ellers simpelthen ikke er tid nok til at løfte opgaverne på et tilfredsstillende kvalitativt niveau. Hvis man overholder aftalerne, vil man ikke kunne gennemføre de aktiviteter, som man vurderer er nødvendige. På nogle skoler møder man en forståelse for dette, og det håndteres med lokale underhåndsaftaler, på andre arbejder man bare mere – og udover hvad der egentlig kræves i aftalen. Det frustrerer. Og frustrationen underbygges yderligere af, at mange oplever, at den fleksibilitet, der udvises fra lærerside ikke modsvares fra arbejdsgiverside.

Samlet set er meldingen klar. Der er brug for en langt større grad af fleksibilitet i aftalen enten i form af mere fleksibilitet, hvor der er mulighed for en mere løbende planlægning, eller i form af en større kvote tid, der ikke på forhånd er reserveret til bestemte formål, hvor man selv sikrer fleksibiliteten.

- Arbejdstidsaftalen opleves som uretfærdig primært af to grunde. Dels fordi udmøntningen af aftalen er meget forskellig fra kommune til kommune og fra skole til skole, og dels fordi den ikke skaber en retfærdig fordeling af belastningen mellem lærerne på den enkelte skole.

Det har været et gennemgående synspunkt i alle interviewene, at der bør være lige vilkår for alle lærere i den danske folkeskole, og derfor virker de åbenbare forskelle nærmest provokerende på mange lærere. Generelt peges der på, at alt for meget afhænger af den lokale tillidsmand, og at mange af disse ikke er dygtige nok eller ikke altid har de nødvendige forudsætninger for at kunne forhandle fornuftige aftaler på plads. Dette skaber basis for et forskelligt niveau og det opfattes som meget uhensigtsmæssigt.

I forlængelse heraf er der derfor også et massivt ønske om, at flere elementer i forbindelse med en ny aftale bør forhandles på plads på det centrale niveau og en væsentlig mindre del på det lokale niveau. Som eksempler på dette nævnes pausetid og eksamenstid.

På den enkelte skole opleves aftalen også uretfærdig, fordi den er uigennemskuelig og fordi nogen får tildelt tid på en måde, der ikke opfattes som hensigtsmæssig, og som det er svært at se begrundelsen for:

"Arbejdstidsaftalen er uretfærdig. Nogle knokler uden at blive belønnet, andre tager det mere roligt. Der er ingen sammenhæng mellem de krav, der stilles, og de belønninger, der gives".

Dette kan dels skyldes manglende kendskab til aftalen, og dels – og det er ofte tilfældet – en opfattelse af uretfærdighed i, at nogle, der næsten ikke underviser, fastholder det samme antal forberedelsestimer som dem, der underviser 26 – 27 timer.

- Mange lærere ser aftalen som et udtryk for mistillid til lærerne:

"Arbejdstidsaftalen bør afspejle mere tillid til os. Tillid til, at det vi gør, er godt nok. Vi vil ikke kontrolleres og evalueres hele tiden. Nu bruger vi tiden på at beskrive alt, hvad vi gør. Vi kunne jo i stedet bruge tiden på undervisning ... vi er ansvarlige, og vil gerne behandles som ansvarlige".

"Tidsrytteriet er en samlet mistillidserklæring til lærerstanden".

Igen og igen er det blevet fremhævet, at aftalen opleves som et instrument til at måle og kontrollere den enkelte lærer. Derfor opfattes den også som et ledelsesværktøj, der effektivt og kontant styrer den enkelte lærer på en uhensigtsmæssig måde. I diskussionen af dette vender mange sig mod "de gode gamle dage", hvor man afpassede indsatsen efter de mål og konkrete udfordringer, som man stod overfor, snarere end efter den tid, der er blevet tildelt til de enkelte områder.

"Drop den tid. Vi yder, hvad vi skal, men vil ikke hele tiden måles. Der er kun begrænsninger og ingen muligheder".

Det var tydeligt en stor frustration hos mange, at de ikke bliver mødt med tillid. En tillid til at de selv kan vurdere, hvor, hvordan og hvornår det er mest hensigtsmæssigt at anvende sine ressourcer. Mange føle sig umyndiggjort i forhold til muligheden for selv at planlægge og tilrettelægge deres arbejdsliv og føler, at det der typisk benævnes "kontrollen" af deres arbejdsliv er nedværdigende. Som beskrevet i citatet ovenfor opfatter de fleste lærere sig som samvittighedsfulde og ansvarlige mennesker, der – hvis de vises tillid – også til fulde vil leve op til denne.

Det er således også en entydig melding fra interviewene, at hvis der udvises mere tillid til lærerne, så vil de løfte arbejdsopgaverne bedre, og det vil skabe større arbejdsglæde.

Typisk for mange interview har været, at reaktionen på den mistillid, som lærerne oplever, vendes den modsatte vej, det vil sige at man møder mistillid med mistillid. Dette skaber mange steder en ond spiral, hvor fleksibiliteten og muligheden for at tale sig til rette undermineres.

- Arbejdstidsaftalen opfattes som meget bureaukratisk. Dels i betydningen, at den er meget lidt fleksibel, jvf. ovenfor, men også at den pålægger den enkelte lærer og lærergruppen som helhed et meget stort arbejde med at tælle timer, gøre rede for tidsforbrug, søge om ekstratimer osv.

"Den [aftalen] er alt for bureaukratisk. Hvem andre ville finde sig i sådan en detailplanlægning? Vi burde aldrig have sagt god for sådan en model. Der bruges uanede ressourcer på at styre systemerne. Giv os lidt mere i løn, så finder vi selv ud af det".

Bureaukratiet opleves som irriterende, dels fordi det betyder en ekstra arbejdsbelastning, og dels fordi det opleves som ydmygende at være tvunget til detaljeret at gøre rede for sin tidsanvendelse. *"Det er uværdigt, at alt hvad vi laver skal synliggøres. Det kvæler mange ildsjæle"*, hedder det typisk. Ildsjælene og de andre kvæles, fordi det på mange skoler er alt for besværligt at ændre eller tilpasse de lokale aftaler. Der skal i hvert fald bruges meget energi, som kunne være brugt på det faglige. På andre skoler – typisk de mindre – finder man bedre ud af det og omgår bureaukratiet. Flere steder peges der på, at det er kollegaerne, der virker bureaukratiske:

"Det er vigtigt, at man har lyst til at blive en time ekstra. At man føler et ansvar og har lyst også udover, hvad man skal og bør ifølge aftalerne. Dette er blevet sværere, og problemet opstår typisk, når en perritten kollega går op i, om man bruger 10 minutter på det ene eller det andet. Før i tiden brugte vi den ekstra tid, simpelthen fordi vi havde lyst. Dette er blevet ødelagt af millimeterdemokratiet."

- Mange giver udtryk for, at de ikke finder, at arbejdstidsaftalen har fundet den rigtige balance mellem de forskellige elementer i arbejdslivet.

Det er individuelt, hvor betoningen ligger. Nogle ønsker flere undervisningstimer, andre ønsker færre. Nogle ønsker mere tid til udvikling, andre at dette skal gøres frivilligt. Nogle vil have mere teamtid, andre (få) vil helst ikke være i team. Fælles er alle dog om at mene, at den direkte sammenhæng mellem forberedelsestid og

konfrontationstimer skal genetableres. Alle føler, at mulighederne for forberedelse er blevet forringet, og at dette igen forringer undervisningen og dermed arbejds-glæden. Denne melding går igen fra samtlige interview, og der udtrykkes et stort ønske om, at der skabes en direkte sammenhæng mellem dette.

”Vi har alt for lidt tid til forberedelse ... det gør os stressede, og vi synes aldrig, at vi gør det godt nok. Det går samtidig udover den kreative forberedelse – man bliver bare nødt til at tage et lærebogssystem ned fra hylden, fordi vi ikke har tid til selv at udvikle materialet. Derfor bliver vi også nødt til at gå på kompromis med kvaliteten”.

Afkoblingen mellem forberedelses- og undervisningstiden har været et centralt og gennemgående omdrejningspunkt i kritikken af aftalen, og der er et udbredt ønske om, at den genetableres. Med få undtagelser er der enighed om, at der ikke bør være forskellig forberedelsestid til forskellige fag eller alderstrin. Dette ville skabe en rangorden mellem fagene, som hverken er ønsket eller retfærdig.

I drøftelsen af hvor mange konfrontationstimer, der er rimelige, er der en nogenlunde enighed om, at der centralt bør fastsættes et loft på 24 – 25 timer pr. uge med en reduktion for både de yngre og de ældre lærere.

Specifikt om 155-times puljen hedder det, at

”[den] er et enormt problem, hvis der ikke lægges en overordnet skolepolitik i kommunen. Meget er sat af til udvikling, men af ressourcemæssige årsager er der slet ingen udvikling, så vi kan ikke bruge puljen. Vi forbander den langt væk”.

- Generelt opleves det, at arbejdstidsaftalen ikke sikrer den fornødne tid til de opgaver, der skal løses. Der er altså ingen sammenhæng mellem opgaverne og den tid, der er til at løse dem. Samtidig er det en udbredt fornemmelse, at antallet af opgaver og kompleksiteten i disse øges, uden at der følger tid med, og det nævnes som én af de væsentligste stressfaktorer i arbejdslivet som lærer.

Specielt peges der på, at der løbende kommer mange nye opgaver, som ikke kan afvikles inden for den afsatte tid. Én af de største frustrationer er, at den manglende tid går ud over muligheden for fordybelse.

Konkret peges der derudover i interviewene på, at der – foruden tid til forberedelse – bør arbejdes systematisk mod, at der afsættes mere tid til elevsamtaler, skole-hjem samarbejde, faglig udvikling og ikke mindst arrangementer, der går udover det sociale. Derudover er der et stort ønske om, at der bliver 1 – 2 private feriedage, som den enkelte selv råder over. På spørgsmål om, hvor tiden skal komme fra, svares der typisk, at det kunne være møderne og en bedre planlægning, der mindskede ventetiden og den delte tjenestetid.

Samtidig peges der helt overordnet på, at jo mindre detaljeret tidsstyringen i praksis er, jo bedre fungerer arbejdstidsaftalen, dvs. at man lokalt aftaler nogle helt generelle og overordnede rammer, som lærerne selv får ansvaret for at udfylde. En tillidsmand udtrykte det således:

”En mulig løsning er [som hos os] at beskrive samtlige opgaver i en fælles akkord. Vi tager alle opgaver på os som en gruppe, og giver håndslag på, at opgaverne løses. Og

det virker. Der er aldrig noget brokkeri, og vi har kørt det i flere år. ... Der kan sagtens være forskel det ene år, men det udjævner sig det næste”.

Andre steder peges der på, at *”den eneste vej frem er fleksibel planlægning. Her siger vi f.eks. farvel til grundskemaet og sætter fleksibel planlægning i stedet”.*

Dette udtrykker en generel tendens i interviewene, nemlig at lærernes tilfredshed hænger sammen med i hvor høj grad de selv får lov til at definere og prioritere deres tid. (Dette vil også blive uddybet nedenfor under teamsamarbejde).

I øvrigt er det i flere interview blevet foreslået, at der ansættes andre faggrupper i folkeskolen, der kan aflaste lærerne, f.eks. med alle de praktiske opgaver, så lærerne får tid og ro til at koncentrere sig om det pædagogiske.

Diskussionerne er ofte drejet over på muligheden for en 8-16 arbejdsdag. Mange – specielt de yngre lærere – ser det som svaret på mange af de problemer og udfordringer, som de står overfor. Andre – specielt de lidt ældre – maner til besindighed og peger på, at det ikke i praksis vil være gennemførligt. Vores overordnede indtryk er dog, at hovedparten af lærerne ser en fast arbejdsdag som et ønskværdigt endemål på langt sigt, og som kun er delvis gennemførligt i dag, fordi de fysiske rammer simpelthen ikke er til stede. Den væsentligste fordel ved at gennemføre en 8-16 arbejdsdag vil være, at det ville kunne minimere den fornemmelse af ”altid at være på arbejde”, som mange lærere går rundt med.

Der er i hvert fald ingen tvivl om, at mange lærere gerne ville have valgmuligheden. Der peges i denne sammenhæng specielt på, at det ville være nemmere at sikre samarbejdet, sparringen og vidensdelingen på skolerne – og at dette ville være et væsentligt gode.

De overflødige møder

”Der er ikke tid til alle disse møder”, ”De blokerer for det, vi gerne vil lave”, ”Vi bruger tiden på det forkerte” er tre meget typiske citater fra interviewene – og med ”det forkerte” menes der altid uden undtagelse møderne. Tidsmæssigt fylder de måske ikke meget i kalenderen, men de fylder meget i bevidstheden hos lærerne. Sammen med løn, den manglende prestige og mangel på tid, er de overflødige og dårligt tilrettelagte møder den faktor, der først og med mest vægt trækkes frem som den største stressfaktor.

Én, der netop havde forladt folkeskolen udtrykte det således:

”Nu er jeg med børn hele tiden. Jeg skal ikke længere til teammøde, storteammøde, Pædagogisk Råds møde osv. Derfor er jeg glad for, at jeg ikke længere er lærer i folkeskolen”.

Som nævnt ovenfor er der hos mange lærere en oplevelse af, at der ikke er tilstrækkelig tid til at indfri de stigende krav og de høje kvalitative krav, de stiller til sig selv. Tiden er blevet en meget begrænset ressource, og derfor er der meget fokus på, hvor den spildes – og det gør den ifølge lærerne på de fleste møder. Den spildte tid betyder så, at man tvinges til enten at bruge af sin egen private tid eller slække på kvalitetskravet.

De møder, der ofte fremhæves som overflødige er de Pædagogiske Råds møder, hvor...:

"Mødestrukturen er elendig – det er specielt planlægningen af dem. De burde tænkes igennem inden mødet – og det er også indholdet i møderne. Det visionære kan ikke fremelskes efter 7 timer bag katederet. Der bør være en bedre sammenhæng mellem møderne og lærerlivet".

Citatet ovenfor sammenfatter de tre ting, der frustrerer, nemlig:

- Indholdet. Gang på gang fremhæves det, at hovedparten af møderne går med meddelelser, der burde være rundsendt på mail eller kun burde være kommunikeret til de (få), der har en direkte interesse i dette.
- Planlægningen. Møderne afvikles ofte på tidspunkter, der gør, at mange lærere får ventetid mellem undervisningens ophør og på tidspunkter sent på dagen, hvor der ikke er meget energi og overskud tilbage.
- Afviklingen. Flere steder peges der på, at afviklingen og formen på møderne kunne effektiviseres og professionaliseres.

Kun få foreslår direkte, at de Pædagogiske Råds møder afskaffes, men stort set alle er enige om, at man bør reservere disse (færre) møder til diskussioner af principiel karakter eller til centrale pædagogiske diskussioner. Mange fremhæver, at det er vigtigt at alle skolens lærere jævnlige mødes, men at det som det fremgår ovenfor bør organiseres bedre. Samtidig er der et ønske om, at der tilbageføres mere beslutningskompetence til Pædagogisk Råd.

For så vidt angår teammøder, fremhæves det, at disse fungerer godt, hvis – og kun hvis – det er teamet selv, der planlægger møderne og afgør om og under hvilken form, de afholdes. Flere steder peges der på, at det virker meget uhensigtsmæssigt, når et team som følge af en lokal udmøntning af arbejdstidsaftalen, tvinges til at holde møder, fordi der er tildelt et bestemt antal timer til dette. Nogle steder kommer skolelederen ligefrem og tjekker, at der faktisk holdes et møde, og *"det er ikke for at bidrage til den pædagogiske diskussion"*. Hvor det fungerer godt, er det teamene selv, der forestår møderne både hvad angår placering og afvikling.

Mangelfulde rammer for teamsamarbejde

Ovenfor blev teamsamarbejdet fremhævet som én af de positive udviklingstendenser i folkeskolen, og dette har da også – med undtagelser – været en gennemgående melding i interviewene. Alle er enige om, at teamsamarbejdet principielt og ideelt er en bedre måde at arbejde sammen på end den mere traditionelle organiseringsform. Imidlertid sker det, at teamsamarbejdet ikke får de rammer og betingelser, der gør det muligt for at udfolde sig optimalt. Og så bliver det – snarere rammerne end selve samarbejdet – en kilde til frustration.

Som nævnt ovenfor er den mest betydende faktor i etableringen af et succesfuldt teamsamarbejde, at der tildeles de nødvendige ressourcer til dette i form af tid og rum.

Tiden skal helst være teamets egen, f.eks. i form af en helhedsaftale, hvor det er teamet selv, der definerer og råder over de timer, der tildeles. 80 timer har været nævnt

som et passende antal timer til teamsamarbejde på årsbasis. I de tilfælde, hvor teamtiden er bundet til faste på forhånd fastlagte møder fungerer det mindre tilfredsstillende, jvf. ovenfor.

"Det drukner i bureaukrati, hvis vi ikke selv får lov at planlægge arbejdet og lægge møderne som vi vil".

Rummet skal være til stede i form af et fysisk rum, hvor teamet kan mødes. Dette er sjældent tilfældet og er i høj grad et ønske fra alle interviewede – og det gælder også i forbindelse med elevsamtaler, forældresamtaler osv. Mere om dette nedenfor.

Der hvor teamsamarbejdet går galt handler det – foruden dårlige rammer – ofte om sammensætningen af teamene:

"Det sværeste ved teambaseringen har været at forstå hinanden – for alvor at give plads og lytte. Hidtil har vi måttet gøre det som vi ville, og det har været svært at overgive ansvaret til andre. Pludselig skal man forsvare noget som andre har gjort overfor forældrene. Teamsamarbejdet har gjort det svært at være uenige, fordi man er så tæt på hinanden ... der er meget forskellige holdninger, til hvordan børn lærer bedst ... derfor bør der være mere fokus på den rigtige sammensætning".

Flere gange blev det fremhævet, at "dårlige lærere er stadig dårlige lærere – også i teamet", og at der derfor også kan være team, der er præget af dårlig kemi og frustrationer om de øvrige medlemmers kvalitative indsats. De interviewede har været delt i spørgsmålet om, hvem der bør sammensætte teamene dog med en overvægt på, at det ikke bør være teamene selv.

Det er blevet understreget, at en afgørende forudsætning for de succesfulde team-baserede skoler er, at man har gjort sig helt klart, hvad man vil – og ikke vil – bruge teamene til. Dette bør derfor tydeliggøres, ligesom der bør opstilles klare krav og forventninger til teamene. I forlængelse af dette, blev det ofte pointeret, at det er meget vigtigt at finde den rigtige balance mellem teamet og det individuelle for *"i klasserummet er man altid alene. Der hjælper intet team"*. Eller med andre ord, selvom teamtanken er god og rigtig, så skal man i prioriteringen af denne fortsat have for øje, at en stor del af lærergerningen er individuel, og at der bør tages højde for dette i den udvikling, der sker fremover, dvs. der skal fortsat være et individuelt ansvar, der balanceres mod det kollektive.

Den lave løn

"Ny Løn – føj for pokker. Det er en syg tankegang, der vil blokere for ethvert samarbejde".

Med undtagelse af en håndfuld yngre lærere har afvisningen af Ny Løn og de tanker, der ligger bag, været massiv blandt de interviewede. Der er en meget stor opbakning til en solidarisk lønpolitik, hvor alle tilgodeses i fordelingen af ekstra lønkroner. Det anføres, at en mindre solidarisk lønpolitik vil føre til splid på lærerværelset og skabe en uhensigtsmæssig rangorden mellem lærerne, der vil gøre det svært at samarbejde på en konstruktiv vis.

Til gengæld er frustrationen over det generelle lønniveau massivt, nærmest voldsomt. *"Lønnen er en katastrofe"* er et citat, der rimelig godt dækker meldingerne på dette felt.

Typisk er det det første, der dukker op, når diskussionen drejer over på, hvad der frustrerer i lærerlivet, og det vender ofte tilbage i diskussionen, f.eks. når der tales om den manglende prestige, de unges fravalg af folkeskolen, og at folkeskolen i stigende grad bliver en kvindearbejdsplads.

Årsagerne til frustrationerne på dette felt er, dels at mange oplever at det simpelthen kan være problematisk at få lønnen til slå til i hverdagen (specielt, hvis man også er gift med en lærer), og dels fordi den lave løn opleves som et udtryk for en manglende anerkendelse af lærerjobbet. Den lave løn opleves således både absolut, dvs. at man "ikke får en løn, der er til at leve af" og relativ, dvs. at man får en løn, der ikke matcher de grupper, som man synes, det er relevant at sammenligne sig med f.eks. i forhold til uddannelsesniveau.

En kilde til frustration er også, at lønnen så hurtigt fastlåses på slutløsniveau. Mange giver udtryk for, at der burde være en – om end lille – fortsat progression, så man ikke længere får lønstigninger efter en kort årrække som lærer. Samtidig bør der åbnes for overarbejdsbetaling, hvilket mange skønner kan blive aktuelt med en kommende lærermangel, for på denne måde at kunne supplere en for lille indkomst.

Det lønniveau, der igennem interviewene angives som rimeligt ligger typisk omkring 30.000 pr. måned i slutløn.

De vanskelige børn

"Vi er uddannede lærere og ikke socialpædagoger. Vi kan ikke håndtere alle disse psykopatunger, som vi kæmper med hverdag. Vi står bare med alle disse unger og er taget med bukserne nede. Børnene har brug for ekstra ressourcer, og vi magter det ikke".

Under samtlige interview har der været fokus på, hvad der opleves som et stærkt stigende antal "vanskelige børn" (f.eks. DAMP, autister osv.), der opleves som en meget stor belastning for alle lærerne. Belastningen opstår, dels fordi disse børn kræver meget tid og opmærksomhed (som går fra de andre børn), og dels fordi mange ikke føler, at de kan håndtere – og ikke er uddannet til at håndtere – disse børn. *"Vi er jo ikke socialpædagoger"* er en sætning, der går igen på den ene eller anden måde igennem hele interviewrækken. Lærerne føler, at de svigter de "normale" børn, fordi de ikke har tid til at prioritere disse, men også at de svigter de problematiske børn, fordi de ikke har uddannelsen eller ressourcerne til at hjælpe disse. Og det frustrerer.

"Rummelighed er det store mantra. Vi skal være rummelige, men ungerne kan ikke rumme os. Her på stedet skal vi klare alt det, som de andre ikke kan. Det kan vi bare ikke".

Holdningen til de vanskelige børn er helt klar, nemlig at disse børn ikke bør være i folkeskolens normale klasser. Hvis de skal være der, bør der i hvert fald som minimum afsættes flere ressourcer – ikke mindst tid – hertil, f.eks. i form af to-lærerordninger og der må gerne etableres tværfaglige samarbejder f.eks. med socialpædagoger.

Undervisningsdifferentiering opleves ligeledes som en stor og krævende belastning, dels fordi det i praksis kan være svært at gennemføre og dels fordi det ofte ikke lykkes i tilstrækkelig grad. Det påpeges, at det ikke med de nuværende ressourcer er muligt at

gennemføre succesfuldt, men at det med succes kunne understøttes f.eks. gennem to-lærerordninger.

Den manglende efteruddannelse

En forudsætning for at kunne udvikle sig i lærerjobbet i takt med de stigende krav og nye udfordringer er, at lærerne tilføres de kompetencer, der er nødvendige for dette. Det er i dag oplevelsen, at dette ikke sker i et tilfredsstillende omfang. ”Vi bliver bare dummere og dummere”, har været sagt et par gange, og ironien i at være på en vidensinstitution, der ikke tilføres ny viden, er blevet fremhævet.

Der peges dels på den fagligt/pædagogiske opgradering, som ikke er tilfredsstillende, og dels – og med større vægt – på den efteruddannelse, der retter sig mod det personlighedsudviklende. Det understreges, at de nye arbejdsformer, f.eks. bevægelsen mod en større grad af teambasering, medfører et større behov for træning i samarbejde, at håndteringen af de kritiske forældre kræver en målrettet træning i kommunikation osv.

Den løsningsmodel, som flere vender sig mod, går ud på, at der sker en automatisk opsparring på en efteruddannelseskonto. Der er delte holdninger til om den opsparede efteruddannelse skal fordeles på skolen, eller om det er en individuel konto, som hver enkelt har ret til at trække på.

De kritiske forældre

”De kommer med en pose lort i 1. klasse og forventer at få en pose guld i den anden ende”.

På den ene side tilhører et godt skole-hjem samarbejde én af grundpillerne i det gode lærerliv, men på den anden side opleves forældrene også i stigende grad som en barriere for det gode lærerliv, fordi det ofte ikke fungerer hensigtsmæssigt. Mange lærere føler, at de hverken har den nødvendige tid eller de nødvendige kompetencer til at opbygge et velfungerende skole-hjem samarbejde.

Kompetencerne handler om kommunikation, konfliktløsning og forståelse for f.eks. kulturen hos to-sprogede elever og forældre, og tiden handler om, at der ikke afsættes den tid, der skal til, for at samarbejdet kan fungere optimalt. Samtidig opleves det, at forældrene i stigende grad skubber ansvaret for opdragelsen over på skolen og generelt stiller urealistiske krav til lærerne.

Der var sparsomt med konkrete bud på, hvad der kunne udvikle skole-hjem samarbejdet i en positiv retning udover en systematisk tilførsel af tid og kompetencer. I enkelte grupper blev det foreslået at indføre et slags ”forældrekrørekort”, men dette blev hurtigt skudt ned af andre deltagere, der ikke fandt dette gennemførligt eller hensigtsmæssigt specielt fordi de forældre, der ville have mest brug for det, præcis er dem, der vil være mest ligeglade.

Den inkompetente ledelse

Skoleledelserne har været udsat for mange meget kontante og meget kritiske angreb i næsten samtlige interview og er én af de allerstørste kilder til frustration i det daglige

arbejde. Der er enighed om, at god skoleledelse er en forudsætning for et godt lærerliv, og også enighed om, at god skoleledelse er sjælden.

"Ledelsen mangler uddannelse og forudsætninger. Det er ikke godt nok. De får ikke tingene igennem, og der sker ikke så meget. De kan godt de store pædagogiske visioner, men det kniber med dagligdagen".

Den helt gennemgående vurdering er, at mange skoleledere simpelthen ikke er dygtige nok til at varetage et lederjob. Enkelte fremhæver, at der findes gode ledere, men at der er langt imellem dem. Der hvor ledelsen svigter er typisk ved, at den i højere grad varetager kommunens interesser end skolens. Dertil kommer, at der er en række områder, der igen og igen bliver trukket frem som ledelsernes svage punkter. Dette drejer sig typisk om:

- Personaleledelse og -pleje
- Kommunikation
- Tilgængelighed
- Synlighed
- Visioner

Der, hvor ledelsen vurderes til at fungere godt, er der typisk et tæt samarbejde mellem lærere og ledelse, og ledelsen arbejder åbent, informerende og udviklingsorienteret. På steder, hvor "man kan snakke om tingene" fungerer det godt, hvorimod mere diktatoriske ledelser ikke møder meget opbakning. *"Ledelsen er god, når den er en del af hverdagen".*

Egentlig er der en meget stor forståelse for de vanskelige vilkår, ledelserne befinder sig under. Der er enighed om, at de betingelser man løn- og udviklingsmæssigt får som leder ikke er rimelige, og at dette afskrækker mange kvalificerede fra at søge lederstillinger i skolerne.

Der har hele vejen rundt været enighed om, at vejen til en bedre ledelse går gennem en systematisk efteruddannelse af de allerede ansatte ledere, mere fokus på hvem man fremover ansætter, og at man tilbyder en højere løn.

Med få undtagelser er alle enige om, at den pædagogiske ledelse også fremover bør varetages af en uddannet lærer, hvorimod der ingen reservationer var overfor, at der ansættes andre personalegruppe til at varetage den administrative ledelse. Mange steder blev dette ligefrem anbefalet, for som det hedder *"vi understreger, at vi skal være specialister på vores område. Skal vi så ikke lade specialisterne tage sig af de områder, hvor de er eksperter, som f.eks. administration og økonomi".*

De uløste generationsproblemer

Generationsproblemet blev nævnt og drøftet i hovedparten af interviewene. Det gælder både problemerne for de unge og for de ældre.

En ung lærer sammenfatter i nedenstående hovedindtrykket af, hvordan de unge oplever det at starte i folkeskolen:

"Som nystartet lærer bliver man dybt rystet over den politik, som skoler møder nye lærere med. Vi bliver dynget til med timer, som ikke hænger sammen. Vi knokler, men

kommer ingen vegne. Jeg forstår godt, at så mange unge dropper ud. De ældre kollegaer svigter de unge her”.

Alle – både de yngre og ældre lærere – er enige om, at det er en voldsom omvæltning at starte som ny lærer i folkeskolen. ”Praksischocket” betyder, at mange hurtigt skræmmes væk fra folkeskolen. Gennemgående er det, at det er undervisningsbelastningen, der specielt tynger de unge. Mange føler, at de bliver pålagt en stor mængde timer, som ikke hænger sammen, og at de ikke får tid og rum til at vokse med de pædagogiske udfordringer.

Den løsning, der ligger lige for, og som fremhæves af mange, er toledet, nemlig dels at unge lærere bliver sikret en reduktion i antallet af konfrontationstimer de første par år, og dels at der systematisk indføres fælrdninger, hvor erfarne lærere gradvist hjælper de unge lærere ind i lærerjobbet. Vurderingen er – både hos de unge selv og de mere erfarne – at disse to foranstaltninger vil være en forudsætning for, at de unge ønsker at forblive i folkeskolen.

Hvis man ønsker at motivere og holde på de ældre lærere, skal der også her tages nye initiativer. Det har været gennemgående i interviewene, at mange ældre har svært ved at følge med tempoet og udviklingskravene i folkeskolen (siger specielt de yngre).

”Der er virkelig mange udbrændte lærere, der bare sidder og venter på pensionen” og ”Erfaring vurderes ikke så højt. Der er heller ikke mange af os, der gider arbejde sammen med en småudbrændt kollega i 50’erne”.

Specielt teamsamarbejdet har været en (for) stor udfordring for mange ældre lærere. Det har udfordret dem fagligt og sat en ny dagsorden i folkeskolen, som de ikke føler sig trygge ved. Derfor er mange ikke glade for deres lærerliv, og mange vælger at forlade den så snart efterlønsbeviset kan indfries.

Vurderingen er, at mange ældre lærere under alle omstændigheder vil vælge at forlade folkeskolen, når de fylder 60, men at man kunne skabe et bedre liv for dem, der vælger at blive ved at gennemføre en seniorordning, der satte ind fra sidst i 50’erne. Det foreslås, at seniorordningen som minimum bør indeholde flere timer til forberedelse, mere ferie, nedsat tid og ikke mindst færre konfrontationstimer. For at en sådan skal kunne slå igennem bør den sikre, at den fulde pension bevares uanset, hvad der er indeholdt i ordningen.

Initiativer til at holde både på de unge og de ældre lærere vurderes at have gode muligheder for at blive ført igennem på nuværende tidspunkt, hvor der mange steder er mangel på lærere.

De absurde fysiske rammer

De dårlige fysiske rammer fremhæves gang på gang som en væsentlig barriere for det gode lærerliv. Ikke nok med skolerne generelt er nedslidte, men de mangler også nogle af de helt basale elementer, der skal til for at gennemføre undervisning, samtaler, samarbejde og udviklingsarbejde på et kvalificeret niveau. Skolerne er simpelthen ikke indrettet på en måde, der muliggør dette.

”De fysiske rammer er absurde. Vi skal bruge projektundervisningen aktivt, men har f.eks. ingen grupperum”.

Opfordringen lyder, at der – når man lægger de store forkromede pædagogiske planer – skal tages hensyn til, at de skal gennemføres på skoler, hvor der ikke er projekt-grupperum, hvor der er få eller ingen computere til lærerne, hvor vigtige samtaler finder sted på gangene, hvor den eneste tilgængelige telefon står midt i lærerværelset og hvor lokalerne er bygget til at rumme 20 børn.

Den tabte prestige og anerkendelse

I mange interview peges der på, at prestigen gradvist er forsvundet ud af lærerjobbet. Når det bliver nævnt i interviewene har det karakter af en konstatering snarere end af et spørgsmål eller oplæg til drøftelse. Og det bliver da heller aldrig modsagt. Det er specielt de ældre lærere, der hæfter sig ved dette og er meget kede af udviklingen, både fordi den personlige anseelse betyder noget og – ikke mindst – fordi prestigetabet betyder, at gennemslagskraften i forhold til andre faggrupper, forældre og elever undermineres. Derved rammer det også muligheden for at gøre et godt stykke arbejde. Prestigetabet kobles ofte direkte sammen med den lave løn.

Der er to grundopfattelser af, hvordan prestigen skal genvindes. Den ene går på, at det er gennem et solidt fagligt arbejde, at respekten og prestigen skal fås:

”Vi må genvinde prestigen ud fra vores faglighed og arbejde. Vi får status gennem glade børn – og det har vi ikke ressourcer til at skabe i dag”.

Den anden går på, at lærerne – anført af DLF – selv aktivt bør gøre mere for at skabe respekt om lærernes arbejde, f.eks. gennem en systematisk kampagne for lærerne:

”Som gruppe betragtet er vi alt for meget i defensiven. Vi skal altid forklare og undskyldte os. Vi må sammen blæse til angreb”.

Den krævende kommune

Det sidste gennemgående tema, der var en del af mange interview, er frustrationen over det politiske niveau, specielt i kommunen. Opfattelsen er, at der i kommunerne er en meget lille forståelse for de vilkår, som folkeskolen virker under i dag. Kommunerne forstår ikke den virkelighed, der er på skolerne og understøtter derfor heller ikke en hensigtsmæssig udvikling.

Dette kommer bl.a. til udtryk ved,

- at mange kommuner sætter urealistiske mål for, hvad der skal opnås
- at mange kommuner sætter alt for meget i gang, uden at der samles op. Hvert år er der et nyt tema, som der engageres tid og energi i, men som så erstattes af et nyt det næste år, uden at der for alvor samles op på det første
- de evindelige nedskæringer, der rammer for tilfældigt.

Vejen frem går dels gennem en bedre dialog med kommunerne, og dels gennem at kommunerne bindes af langsigtede aftaler, der sikrer mere stabile rammer for skolerne.

3. Ti forudsætninger for det gode lærerliv

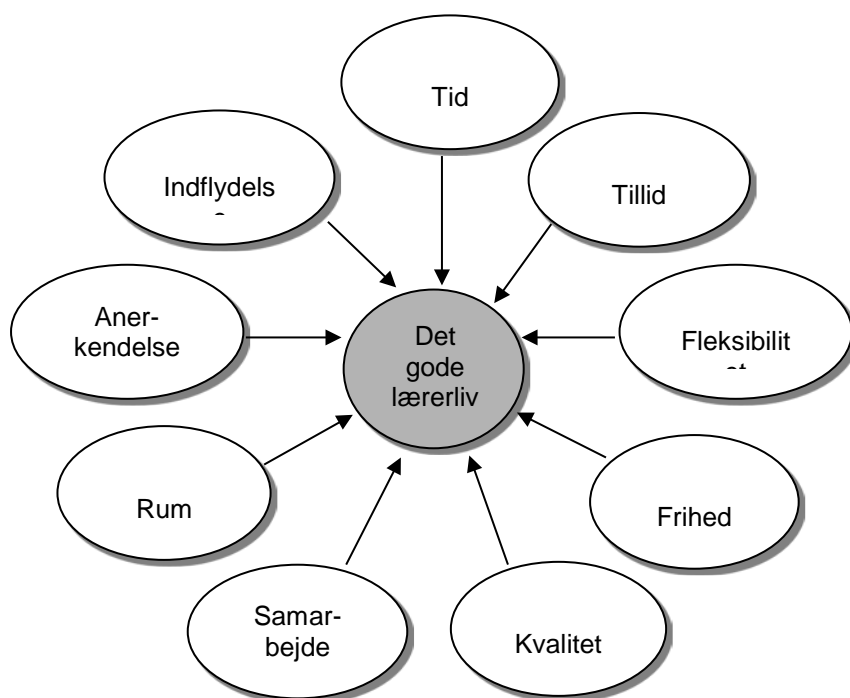
Nedenfor har vi i kort form defineret ti centrale elementer i et godt lærerliv. Fokuseringen på netop disse ti tager naturligt udgangspunkt i de meldinger, drøftelser, idéer og visioner, der kom til udtryk under interviewene. Vi søger således nedenfor at forholde os til, hvad der bør være en del af lærerlivet, hvis dette skal være præget af arbejdsglæde, engagement og tilfredshed. De ti punkter tager udgangspunkt ikke kun i alle de barrierer, frustrationer og problemer, som lærerne gav udtryk for under interviewet, men også de konstruktive idéer og forslag, der kom frem. Der var desværre mere af det første end af det sidste.

Under hvert punkt er der også nogle bud fra medlemmerne på, hvordan de selv ønsker eller forventer, at disse elementer kan blive en naturlig del af arbejdslivet som lærer, det vil sige nogle konkrete bud på, hvordan man kommer nærmere det ideelle lærerliv. For overskuelighedens skyld har vi her valgt at fokusere på de mest centrale ønsker, som vi har oplevet som de helt afgørende forudsætninger for et bedre liv som lærer. Derudover er der gennem rapporten nævnt en række elementer under gennemgangen af de enkelte punkter.

De ønsker og forventninger, der er beskrevet nedenfor, er ikke vores anbefalinger eller indstillinger til DLF, men snarere en systematiseret ønskeliste fra medlemmernes side. Det er i denne sammenhæng vigtigt at understrege, at ønskerne ikke nødvendigvis er fuldstændig indbyrdes konsistente og sammenhængende. Vi har ikke set det som vores opgave at sortere mellem realistiske og mindre realistiske ønsker og forventninger, men som loyalt at bringe de synspunkter og holdninger, vi har mødt, videre til DLF.

Vi har nedenfor kun refereret ønsker eller synspunkter, der går igen igennem mange eller samtlige interview, og som vi på baggrund af interviewene vurderer er af afgørende betydning på vejen mod et bedre lærerliv.

I skematisk form ser vejen til de gode lærerliv således ud:



1. Tid

Den første forudsætning for et godt lærerliv er, at man som lærer har den fornødne tid til forberedelse, fordybelse og fritid, hvor man oplever, at tiden anvendes på en hensigtsmæssig måde, og hvor der er en rimelig sammenhæng mellem de krav, der stilles, og den tid, der er til rådighed.

For at sikre dette er det bl.a. blevet foreslået, at der som minimum bør arbejdes på at

- Flytte fokus fra planlægning med udgangspunkt i tid (tilbage) til planlægning i forhold til mål og kvalitet.
- Sikre mere forberedelsestid og genetablere koblingen mellem antallet af undervisningstimer og forberedelsestimer.
- Sikre en større grad af central fastlæggelse af normeringer i arbejdstidsaftalen.
- Sikre et loft over antallet af undervisningstimer (på ca. 25 timer).
- Reducere undervisningsbelastningen for både unge og ældre lærere.
- Hovedparten af lærernes tid (fortsat) tilbringes sammen med børnene.
- Reducere antallet af møder, specielt Pædagogisk Råds møder.
- Sikre en mere effektiv og fokuseret mødeafvikling.
- Sikre selvbestemmelsen i forhold til teammøder
- Ansætte andre faggrupper til at understøtte lærerne med de praktiske opgaver.
- Sikre en gennemskuelse i arbejdstidsaftalen i forhold til hvem, der får hvor meget.

2. Tillid

Den anden forudsætning for et godt lærerliv er, at man som lærer møder tillid til, at man selv kan organisere, tilrettelægge og afvikle de aktiviteter, der er en del af lærerjobbet, uden at dette skal kontrolleres, måles og evalueres.

For at underbygge dette, er det bl.a. blevet foreslået, at der arbejdes for at

- Minimere kontrollen, evalueringerne og tidsregistreringen af den enkelte lærer.
- Etablere flere og mere omfattende fælles akkorder.
- Give lærerne et større ansvar for selv at planlægge og anvende deres tid .
- Give den enkelte lærer et større individuelt råderum i forhold til prioritering af tid og ressourcer.

3. Fleksibilitet

Den tredje forudsætning for et godt lærerliv er, at man som lærer oplever, at de rammer, man virker under, er så fleksible, at man selv – enten alene eller i team - har mulighed for at planlægge og disponere over egen tid.

Vejen til at fastholde og udbygge fleksibiliteten går bl.a. gennem at

- Sikre meget mere tid, der ikke på forhånd er disponeret.
- Skabe større mulighed for løbende planlægning i løbet af skoleåret.
- Mindske bureaukratiet i arbejdstidsaftalen gennem en forenklet og mere fleksibel ramme.
- Skabe bedre muligheder for selv at disponere, planlægge og justere tidsanvendelsen.

- Åbne mulighed for afspadsering og individuelle feriedage.
- Sikre større og fælles akkorder

4. Frihed

Den fjerde forudsætning for et godt lærerliv er, at man som lærer oplever, at man har frihed til – enten alene eller i team – i vid udstrækning selv at vælge metoder, arbejdsformer og arbejdstidens placering.

Der bør derfor f.eks. arbejdes på, at

- a. Fastholde metodefriheden.
- b. Fastholde valgmuligheden i forhold til en 8-16 arbejdsdag, men også sikre at den er mulig for dem, der helt eller delvis måtte ønske dette.

5. Kvalitet

Den femte forudsætning for et godt lærerliv er, at man som lærer får de nødvendige rammer til og muligheder for at levere en indsats på et højt kvalitativt niveau.

For at dette skal kunne indfries kræver der, at der

- Afsættes mere tid til faglig udvikling og fordybelse.
- Indarbejdes en automatik i optjeningen af ret til efteruddannelse.
- De vanskelige børn enten fjernes fra folkeskolen, eller at der gives ressourcer til at håndtere dem, f.eks. gennem to-lærerordninger eller lignende.
- Tilknyttes eksperter til arbejdet med de vanskelige børn

6. Samarbejde

Den sjette forudsætning for et godt lærerliv er, at man som lærer får rammer og muligheder for et tæt og konstruktivt samarbejde specielt med kollegaer, men også f.eks. med forældre.

Det er derfor blevet foreslået, at der bør arbejdes mod at

- Understøtte udviklingen mod en større grad af teamorganisering.
- Øge mulighederne for kollegial supervision.
- Prioritere at der afsættes mere tid til teamsamarbejde og sikre, at teamene selv i videst muligt omfang disponerer over tiden.
- Afsætte mere tid til skole-hjem samarbejdet.
- Overveje hvordan man sikrer, at teamene sammensættes mest hensigtsmæssigt.

7. Rum

Den syvende forudsætning for et godt lærerliv er, at der er rum og fysiske rammer, hvor dette kan udfolde sig. Det vil sige, hvor de fysiske rammer ikke blokerer for de aktiviteter og initiativer, man ønsker at sætte i gang.

I forhold til forholdene i dag vil dette kræve, at

- Der etableres projektrum på skolerne f.eks. til brug i teamarbejde mv.
- Der bygges samtaleværelser.
- Der etableres faste arbejdspladser på skolerne for lærerne.
- Der, når skoler nybygges eller renoveres, tages højde for de nye pædagogiske krav og forventninger.

8. Indflydelse

Den ottende forudsætning for et godt lærerliv er, at man som lærer selv eller som lærergruppe har en reel indflydelse på ens arbejdsliv, hvor det er relevant.

Dette kræver bl.a., at der arbejdes mod at

- Der fremover arbejdes på at fastholde og udbygge den enkelte lærers mulighed for indflydelse på eget arbejde og egen arbejdsplads.
- Der arbejdes mod at de lokale tillidsmænd rustes bedre til deres opgaver, f.eks. gennem systematisk efteruddannelse.
- Det grundigt analyseres og overvejes på hvilket niveau i det faglige arbejde, ansvaret på forskellige områder placeres.

9. Anerkendelse og prestige

Den niende forudsætning for et godt lærerliv er, at man som lærer får tilstrækkelig anerkendelse og opbakning fra arbejdsgiverside, forældre og elever.

I denne forbindelse er der blevet peget på, at der med fordel kunne arbejdes mod at

- Det generelle lønniveau hæves væsentligt.
- Fastholde en solidarisk lønpolitik.
- Åbne mulighed for overarbejdsbetaling.
- En mere offensiv linie fra DLF i profileringen af lærerne.
- At lærerne selv bidrager mere aktivt til en markering af, hvor vigtigt lærerjobbet er.

10. Ledelse

Den tiende forudsætning for et godt lærerliv er, at man har en ledelse på skolerne, der skaber attraktive rammer for arbejdslivet på skolen, dvs. ledelser der prioriterer det personalepolitiske og som lægger vægt på kommunikation, åbenhed, visioner, tilgængelighed, og som evner at sætte klare mål for skolens udvikling.

Det foreslås, at der arbejdes mod:

- En systematisk efteruddannelse af de allerede udnævnte ledere.
- Mere fokus på kvalifikationer hos de ledere, der fremover ansættes.
- En højere løn for at tiltrække de rigtige.
- Igangsættelse af udviklingsprojekter, der udbygger samarbejdet mellem ledelse og medarbejdere

Bilag A: Metodiske overvejelser

Grundlaget for ovenstående rapport består i samtaler og interview med et meget bredt udsnit af lærere i den danske folkeskole, som alle er medlemmer af DLF. Samtalerne har haft forskellig karakter og har bestået i :

- **7 fokusgruppeinterview med 8 – 14 deltagere.** Disse fokusgrupper har været sammensat af tilfældigt udvalgte lærere inden for nogle overordnede grupperinger, der sikrede en spredning i forhold til geografi, køn, anciennitet, store skoler/små skoler, skoler i byer/skoler uden for byerne og endelig teambaserede/ikke-teambaserede skoler. Så vidt muligt har vi bestræbt os på, at deltagerne ikke kendte hinanden før interviewene og således heller ikke kom fra samme skole. Dette har – med enkelte undtagelser – også været tilfældet. Interviewene er foregået i Billund, Slagelse, Aalborg, Hillerød, Nyborg og to gange i Københavnsområdet.

Der har været to metodiske problemer i forbindelse med rekrutteringen. Dels, at mange af de indbudte valgte at sige nej til invitationen om at deltage i et fokusgruppeinterview, og dels at dem, der kom i mange tilfælde ikke modsvarede de kriterier, som de ifølge DLF's medlemsliste burde. Dette har betyder, at der har været både (få) skoleledere og (flere) børnehaveklasse-lærere med i fokusgruppeinterviewene. Problemet med, at mange valgte ikke at deltage, løste vi umiddelbart ved at invitere nogle andre, men spørgsmålet er naturligvis om dem, der ikke kom, havde synspunkter, der afveg fra dem, der kom frem? Problemet er til dels løst gennem de øvrige interview, hvor der ikke var afbud (skoleinterviewene), og hvor vi målrettet i de individuelle interview rekrutterede de personer, der matchede de personer, der typisk ikke ønskede at deltage i fokusgrupperne, hvilket typisk var de lidt ældre lærere.

- **1 fokusgruppeinterview med 9 lokale tillidsmænd** udvalgt indenfor en radius af ca. 100 km fra Odense, der var tilfældigt udvalgt og var bredt sammensat af tillidsmænd fra forskellige skoletyper og -størrelser.
- **3 skoleinterview med en gruppe tilfældigt udvalgte lærere (ca. 8 – 10 stykker)** på 3 geografisk spredte skoler. Fokusgruppemetoden blev også anvendt her.
- **5 individuelle, dybdeinterview med lærere**, hvor der kunne gås tættere på nogle meget konkrete problemstillinger, som de opleves af den enkelte lærer.

Ovenstående betyder, at vi har talt med ca. 125 lærere i alt i form af kvalitative interview af den ene eller anden karakter. Det er således vigtigt at understrege, at de synspunkter og holdninger, der er refererede ovenfor ikke nødvendigvis er repræsentative for samtlige danske folkeskolelærere i streng statistisk forstand, men repræsentative for de 125 tilfældigt udvalgte lærere, som vi på den ene eller anden vis har tilbragt mellem 1,5 og 2,5 intense timer sammen med igennem de sidste måneder.

Interviewene tog udgangspunkt i en interviewguide, der i tæt samarbejde med DLF blev udarbejdet for at sikre, at vi gennem interviewrækken kom rundt om alle de relevante punkter. De første interview var meget brede og med lidt styring fra

konsulenternes side netop for at sikre, at alle relevante synspunkter, holdninger og erfaringer kom med i interviewene, og vi således ikke på forhånd udelukkede eller nedprioriterede emner eller temaer, der har betydning for lærerne. De første interview var således meget fokuserede på at afdække hele spektret af det gode – og det mindre gode – lærerliv, hvorefter interviewene gradvist bevægede sig væk fra det problem-afdækkende og gik tættere på nogle af de identificerede problemer for at få dem uddybet og for at få identificeret mulige løsninger på disse.