

”Det er ikke dig, der er noget galt med”

**- en kandidatafhandling om de nye arbejdstidsreglers
indvirkning på 'den gode lærer'**

Trine Stampe

Studienr. 20132199

Antal anslag: 191.929 (79,9 normalsider)

Indholdsfortegnelse

Abstract	4
Indledning	5
Problemfelt	6
Problemformulering	7
Valg af iagttagelsesbærende begreber	7
Læsevejledning	10
Afgrænsning	10
Præsentation af empirigrundlag	11
Inspirationer til mit forskningsfelt	11
Lærerautonomi	11
Lærerprofessionen og tillid	12
Umyndiggørelse og kritik	13
Afhandlingens position	14
Videnskabsteori	14
Virkelighed	15
Postmoderne kritik	15
Metodologi	17
Egen position	17
Metode	18
Interviews	18
Metodeovervejelser	19
Metoden i praksis	20
Adgang til feltet	21
Forforståelser	21
Iagttagelsesbærende begreber	22
Selvledelse	22
Selvteknologier og styringsrationaler	27
Begejstring/belastning	34
Analyse	38
Faglighed	38

Tilpasning/Modstand	48
Begejstring/belastning	64
Konklusion.....	82
Perspektivering	85
Litteraturliste	86
Artikler	87

Abstract

This thesis has its focal point in the working conditions of school teachers after the implementation of a new legislation concerning time regulation, Law 409. This law was implemented after the summer holidays in 2014 along with a reformation of the public schools. More precisely, the teachers' ability to regard themselves as good teachers after and in the light of their altered working conditions is analyzed. This is done from a perspective of adaptability, internalization of power and factors that contribute to both enthusiasm as well as strain. The area of research is approached through theories by Anders Raastrup Kristensen on control and self management, Michel Foucault and Mitchell Dean on power and governmentality, and Anders Buch, Vibeke Andersen and Ole H. Sørensen on enthusiasm/strain.

For this purpose, three public school teachers have been interviewed about their views on the new time regulation. It is explored how the teachers navigate between external demands and their own expectations of what a good teacher does. Furthermore, a head of department within working environment in the Danish Teachers' Union (DLF) has been interviewed in order to gain an overview of the situation the teachers are in after the implementation. This served as inspiration to the further interviews with the teachers.

By researching which rationales of control the teachers live by and experience, the self technologies the teachers exercise in order to subjectify themselves as good teachers is explored. How the new time regulation affects the teachers' abilities and possibilities to do so is equally explored. Likewise, the straining as well as enthusiastic elements in their jobs are explored in an attempt to understand how these affect the teachers' prerequisites to their being able to subjectify themselves as good teachers.

The thesis concludes that the teachers on one hand try to adapt themselves to their new working conditions and on the other hand try to act against them. Furthermore, it is concluded that the same factors that strain the teachers at work seem to alleviate them in their spare time and vice versa. The teachers do not seem to find the time necessary to add 'the extra element' to their teaching: an element that goes beyond the official demands, and lies within the teachers' expectations to themselves. It seems to be through this extra element that the teachers wish to subjectify themselves

as good teachers. Thus subjectifying oneself as a good teacher appears to be ambivalent and counterintuitive.

Indledning

I 2013 blev en række partier, både i og uden for regeringen, sammen med Kommunernes Landsforening (KL) enige om en forbedring af folkeskolen. Denne forbedring blev fundet nødvendig blandt andet på baggrund af OECD-tal, der viste, at Danmark placerede sig gennemsnitligt i dansk, matematik og naturfag. Samtidig ønskedes det, at de fagligt svage elever bliver støttet bedre, mens de stærke elever udfordres. Samlet set er der tale om et ønske om at højne fagligheden. Tre indsatsområder er formuleret for at komme dette ønske i møde:

- En længere og varieret skoledag med mere og bedre undervisning og læring
- Et kompetenceløft af lærere, pædagoger og skoleledere
- Få klare mål og regelforenklinger

(KL.dk: Aftaleteksten)

Med Folkeskolereformen indførtes samtidig nye arbejdstidsregler, Lov 409, for at finansiere førstnævnte (Politiken.dk: Fakta) KL ønskede blandt andet en fjernelse af 25 timer som den øvre grænse for undervisningstimer, og fremførte ligeledes et krav om, at skolelederne skulle kunne bestemme fordelingen mellem undervisningstid og forberedelsestid. Lærernes Centralorganisation var ikke begejstrede for særligt førstnævnte punkt, men ønskede derimod, at forholdet mellem undervisningstid og forberedelsestid skulle være fastlagt som i den hidtidige overenskomst.

Arbejdstidsreglerne førte til konflikt mellem interesseparterne med KL som arbejdsgiver på den ene side, og Lærernes Centralorganisation som arbejdstager på den anden side af bordet.

Forhandlingerne mellem de to parter førte ikke til enighed, men gik derimod i hårdknude, hvorfor KL indførte lockout (TV2.dk). Denne trådte i kraft i starten af april 2013, og berørte 67.000 overenskomstansatte lærere og følgelig 557.000 folkeskoleelever. Efter 25 dages lockout greb regeringen ind med et hastebehandlet lovindgreb, så børnene atter kunne vende tilbage til skolebænken, og lærerne til tavlen. Folkeskolereformen og arbejdstidsreglerne var en realitet, da lærere og børn kom tilbage fra sommerferien i 2014 (Politiken.dk: Fakta).

I efterspillet kritiseredes regeringen af blandt andet Lærernes Centralorganisation for at have været allieret med KL i spørgsmålet om et opgør med de hidtidige arbejdstidsregler. Det viste sig, at regeringen havde en klar plan om, at Folkeskolereformen blandt andet skulle finansieres af *”frigjorte ressourcer som følge af en ’normalisering af lærernes arbejdstid’”*, og KL blev beskyldt for at have været styret af denne agenda (Politiken.dk: Fakta).

Afdelingsleder i Danmarks Lærerforenings afdeling for Organisation og Arbejdsmiljø, Laurits Lyng, forklarer konflikten fra DLF's synspunkt som

”den der totale overruling af os som forening og vores medlemmer, at vores arbejdsgiver de fik det, de ville have - efter fire uger, så lovgav folkettinget præcist sådan, som arbejdsgiverne ville have, og et led i den lovgivning, det var jo blandt andet, at der skulle ikke laves aftaler med Danmarks Lærerforening. Altså man forhindrede vores medlemmer i at lade deres repræsentanter, Danmarks Lærerforening, den lokale kreds, varetage deres interesser. Altså at man ikke skulle forhandle med os. Hverken centralt eller lokalt. Så det har været et kæmpe indflydelsestab, som vi nu forsøger at genvinde.”

- Laurits Lyng, bilag 2

Med arbejdstidsreglerne ændrede lærernes arbejdsvilkår sig markant. Fra at være kendetegnet ved autonomi går lærergerningen nu mod mere kontrollerede vilkår, hvor lærerne er pålagt at forberede sig på skolen i den tilrettelagte forberedelsestid, og ikke længere må tage arbejde med hjem. Siden ikrafttrædelsen af arbejdstidsreglerne er sygefraværet blandt lærerne på mange skoler steget: DLF's egen undersøgelse viser, at der i 23 ud af 33 tilfældigt udvalgte kommuner er tale om en stigning på over 20 % (Politiken.dk: Sygefravær).

Problemfelt

De ændrede arbejdsvilkår, som nu møder lærerne, ændrer samtidig den ramme, ud fra hvilken lærerne før har vurderet deres arbejdsindsats og dermed sig selv som 'gode lærere'. De nye arbejdsvilkår stiller krav til medarbejdernes tilpasningsevne. Det er dermed interessant at undersøge, dels hvordan lærerne navigerer imellem egne forventninger og ydre krav, dels hvordan lærerne henholdsvis tilpasser/modsætter sig de nye vilkår. Disse interessepunkter udspringer af en

nysgerrighed omkring, hvordan lærerne agerer under de styringsrationaler, de møder igennem arbejdstidsreglerne, og de styringsrationaler, de vurderer deres egen faglighed ud fra.

Jeg har valgt folkeskolelærere som case, da jeg særligt undrer mig over, at det grænseløse arbejde, hvor arbejdstid og fritid flyder sammen, tit får skylden for at være stressudløsende - men selvom det grænseløse arbejde med arbejdstidsreglerne er afløst af faste rammer, er antallet af stressramte lærere eksploderet.

Samtidig er lærergerningen, både ifølge ph.d. Anders Raastrup Kristensen (2011) og Laurits Lyng (bilag 2), nu præget af en reduktion af lærernes indflydelse og selvledelse, og en oplevet forøgelse af kontrol. Laurits Lyng beskriver det som *"at være bombet tilbage som medarbejdere til noget som alle andre er ved at forlade (bilag 2)."* Dette paradoks, at arbejdsvilkårene tilsyneladende ændres til ældre tiders normer, gør mig nysgerrig på, hvordan lærerne tager imod og reagerer på denne forandring. Tematikker vedrørende Folkeskolereformen vil ligeledes berøres, men i begrænset omfang i forhold til arbejdstidsreglerne. Dette fordi en klar adskillelse af Folkeskolereformen og arbejdstidsreglerne synes næsten umulig, set i lyset af, at de er indført samtidig, og på nogle områder overlapper: at elementer i Folkeskolereformen for eksempel bliver problematiske *på grund af* arbejdstidsreglerne eller vice versa.

På baggrund af ovenstående problemfelt søges denne nysgerrighed og disse interessepunkter undersøgt ud fra følgende problemformulering:

Problemformulering

Hvordan navigerer lærerne mellem de forventninger, de har til sig selv om at være gode lærere og de ændrede vilkår, som de nye arbejdstidsregler fører med sig, og hvad betyder det for deres oplevelse af, hvad det vil sige at være en god lærer?

Valg af iagttagelsesbærende begreber

For at blive klogere på ovenstående problemstilling, har jeg til bearbejdningen af min empiri valgt at trække på et udvalg af teoretikere, som jeg mener kan bidrage med forskellige perspektiver. Jeg har under bearbejdningen af mit empiriske materiale dog forsøgt at være åben over for andre spor

end dem, jeg har valgt ud som iagttagelsesbærende begreber (se forklaring på dette begreb på s. 18) for at undgå en meget deduktiv fremgangsmåde og den blindhed, der potentielt følger. Jeg har derfor forsøgt i mine interviews med Laurits Lyng og efterfølgende med tre folkeskolelærere at lade mine egne forforståelser påvirke, så der har været tale om en vekselvirkning mellem de iagttagelsesbærende begreber og min empiri.

Et eksempel på denne tilgang til udvælgelsen af de iagttagelsesbærende begreber, jeg er endt med, ses i, at jeg gennem det præliminære interview med Laurits Lyng fra DLF blev inspireret til at forfølge nye spor og forlade andre, som jeg havde forestillet mig at forfølge.

Jeg flettede de nye forståelser, som dette interview havde givet mig, sammen med min initiale interesse. På denne baggrund blev begrebsapparatet derfor delvist modificeret på baggrund af min empiriindsamling. I min optik er det medvirkende til at kvalificere analysen af den indsamlede empiri, at jeg ikke i for vid udstrækning har ladet mig styre af et bestemt sigte. Når det er sagt, er jeg gået til feltet med en bestemt interesse for arbejdstidsreglerne påvirkning af lærerne, og valget af iagttagelsesbærende begreber er derfor ikke tilfældigt, men båret af denne interesse.

På den baggrund har jeg valgt følgende iagttagelsesbærende begreber ud, og vil her begrunde kort, hvor de finder deres relevans for mit problemfelt:

For at blive klogere på de øgede kontrolmekanismer i lærergerningen, i en tid hvor selvledelse og fleksibilitet præger resten af arbejdsmarkedet, har jeg valgt at forfølge et spor om selvledelse, kontrol og selvkontrol. Til det formål har jeg valgt at inddrage **Anders Raastrup Kristensen**. Selvom Raastrup Kristensen kun i begrænset omfang stiller skarpt på læreres arbejdsvilkår, og i højere grad beskæftiger sig med videnarbejde, er det hans fokus på kontrolmekanismer, både indre og ydre, der udgør et relevant greb til at forstå min empiri. I sammenhæng med denne vinkel på min analyse trækker jeg på **Michel Foucault** og **Mitchell Dean**. Disse skal forstås i sammenhæng i denne afhandling, da Foucaults arbejde med selvteknologier, disciplinering og internalisering af magt, samt Deans videre arbejde med det foucauldianske begreb governmentality, i høj grad taler ind i samme diskurs om styringsrationaler. Dette emne finder jeg relevant at trække på i studiet af en organisatorisk forandringsproces, da en sådan vil påvirke de vilkår, lærerne oplever og vurderer sig selv under og ud fra. Selve magtforståelsen hos Foucault bruges primært som en metaforståelse af, hvad der overordnet set er på spil, når vi taler selvteknologier og styringsrationaler. Magt bliver

derfor ikke som sådan udfoldet eksplicit i analysen, men fungerer som en position ud fra hvilken empirien kan anskues.

Begejstrings-belastningstankegangen, om hvordan faktorer i arbejdet henholdsvis begejstrer og belaster, og sommetider samtidig, havde jeg in mente da jeg indsamlede min empiri, men valgte at vente med at afgøre, om det var en vinkel jeg ville forfølge, indtil jeg vidste, om det var et emne med tilpas stor bevågenhed blandt mine informanter. Det viste det sig i høj grad at være. Selvom forfatterne **Anders Buch, Vibeke Andersen og Ole H. Sørensen** beskriver videnarbejders arbejdsvilkår (hvor videnarbejde er defineret af en akademisk uddannelse), vurderede jeg, at selve den nuancerede tilgang til, hvordan arbejdet påvirker individet, talte ind i flere forskellige kontekster, hvoriblandt læreres ditto kan forstås ud fra begejstrings-belastningstanken. Jeg er dog bevidst om, at det at bruge et studie med videnarbejdere som case vil kræve, at jeg kan stå på mål for at overføre begreberne til min egen case. Forfatterne bag bringer selv Basons et al (2003 i Buch et al 2009) model, der peger på, at forskellene mellem videnarbejdere og for eksempel individer i omsorgsarbejde består i, at videnarbejdet er kendetegnet ved stressorer, der omfatter grænseløst arbejde og uforudsigelighed, mens omsorgsarbejde kendetegnes ved høj belastning, konflikter samt følelsesmæssige krav. Når jeg trods studiets fokus på videnarbejdere bruger Buch et al (2009) til at forstå min empiri, skyldes det en nysgerrighed på, hvordan de vilkår, lærerne møder gennem de nye arbejdstidsregler, hænger sammen med de følelsesmæssige krav og den høje belastning, som Bason et al (2003 i Buch et al 2009) fremhæver som stressorer. I min optik kan den høje grad af følelsesmæssige krav, som Bason tematiserer, nemlig ligeledes være medvirkende til at gøre arbejdet komplekst. Det vil altså sige, at vi har at gøre med en anden kompleksitet end den, der gør sig gældende for videnarbejderne.

Alt i alt bidrager disse tre retninger med et blik på, hvilke faktorer, der spiller ind på lærernes opfattelse af deres muligheder for at kunne vurdere sig selv som gode lærere ud fra dels deres egne forventninger, dels de krav, der igennem arbejdstidsregler og andre arbejdsvilkår stilles til lærere implicit såvel som eksplicit.

Jeg har fra starten undersøgt, hvilke 'briller' jeg kunne tage på i bearbejdningen af min empiri, og måtte fra start såvel som undervejs fravælge nogle af disse perspektiver for at skærpe det blik, jeg så på min empiri med. Et sådant fravalg bredte sig til Axel Honneths anerkendelsesteori, selvom et sådant blik på min empiri kunne være berigende i forhold til at forstå, hvilke parametre lærerne

vurderer deres adfærd ud fra, og hvordan de forstår sig selv som bidragende til samfundet. I forlængelse af Honneth kunne sociologen Rasmus Willig ligeledes have været relevant. Jeg havde til at starte med tænkt mig at trække på hans arbejde om umyndiggørelse og returnering af kritik, men blev nødsaget til at udelade denne vinkel på grund af pladmangel. Både Honneth og Willig kunne have bidraget med at belyse, hvilke faktorer læreres selvopfattelse beror på.

Læsevejledning

Indledningsvist vil jeg præsentere, hvilken forskning der foreligger på området for at give læseren en forståelse af, hvilket forskningsfelt jeg med min afhandling skriver mig ind i.

Dernæst præsenteres mine videnskabsteoretiske overvejelser, hvorefter mine metodiske greb bliver præsenteret. Herefter vil de iagttagelsesbærende begreber, som jeg kort har introduceret ovenfor, blive gennemgået i det omfang de er relevante for den videre analyse af min empiri.

Analysen i denne afhandling er ikke skrevet ud fra hver sit iagttagelsesbærende begreb, da jeg fandt en sådan opdeling rigid og til en vis grad uselvstændig. Ydermere er der flere steder overlap i empirien, hvor en informants udsagn kan forstås ud fra flere forskellige vinkler. For at komme eventuelle gentagelser i møde, har jeg i stedet valgt at lade empirien bære opdelingen i *samspil* med de iagttagelsesbærende begreber, således at analysen er delt op i tre diskussioner:

- Faglighed
- Tilpasning/Modstand
- Det ekstra element

I hvert afsnit vil de interessepunkter, der knytter sig til det givne emne, blive analyseret ud fra de iagttagelsesbærende begreber. Når jeg beskriver 'den gode lærer' i citationstegn, er det med inspiration fra Mette Lykke Nielsen (2008), der beskriver, hvilke selvteknologier 'den gode medarbejder' udøver for netop at subjektiveres som denne.

Afslutningsvist vil hovedpunkterne blive genstand for diskussion, i samme afsnit som konklusionen vil blive præsenteret. Denne vil blive efterfulgt af en kort perspektivering.

Afgrænsning

Jeg har, på trods af et fokus på tre informanters italesættelse af deres arbejdsvilkår, blandt andet valgt at afgrænse mig fra at lave en diskursanalyse. Et sådant blik kunne have bidraget med en

forståelse af, hvordan de diskursive praksisser lærerne vedligeholder og indgår i, former den virkelighed de oplever, og dermed også, hvordan de kan forstå sig selv som lærere i kølvandet på implementeringen af en forandring. Selvom sproget er i fokus i valget af det videnskabsteoretiske paradigme, jeg trækker på, er det ikke selve diskursskabelsen og informanternes ordvalg, der har min bevågenhed.

Derimod er det lærernes muligheder for at navigere mellem egne forventninger og ændrede arbejdsvilkår, som naturligvis kommer til udtryk sprogligt, men som altså ikke søges forstået ud fra et blik på diskursive praksisser.

Jeg har med valget af et medarbejderfokus afgrænset mig fra at interviewe leder, kommunale interessepersoner og andre interessenter. Dette har jeg gjort på baggrund af et ønske om at bevæge mig i dybden fremfor i bredden i overensstemmelse med det kvalitative metodevalg.

Et indblik i, hvilke standarder for 'god lærer' for eksempel KL har, eller hvilke overvejelser ledelserne på de udvalgte skoler gør sig omkring deres medarbejders trivsel, kunne have bidraget med en interessant og nuanceret indsigt, men dette ville som nævnt have været på bekostning af at gå i dybden med informanternes rationaler for, hvordan de navigerer i deres paradoksfyldte hverdag.

Præsentation af empirigrundlag

Jeg har som nævnt interviewet Laurits Lyngø fra DLF for at få et indblik i, hvilke udfordringer, vilkår og problematikker der gør sig gældende for lærergerningen. Til selve analysen har jeg interviewet tre folkeskolelærere, to fra den samme skole, og én fra en anden.

Inspirationer til mit forskningsfelt

Formålet med følgende inspirationsoversigt er at afdække noget af det forskningsarbejde, der eksisterer inden for området af mit problemfelt, for på den måde at undersøge, hvilket forskningsfelt mit speciale skriver sig ind i.

Lærerautonomi

I opsamlingssteksten *"The Relationship between Teacher Autonomy and Stress, Work Satisfaction, Empowerment, and Professionalism"* af Carolyn L. Pearson og William Moomaw (2005) rides forskellige studiers konklusioner vedrørende sammenhængen mellem læreres autonomi og deres

generelle trivsel op. Forfatterens fund peger først og fremmest i retning af, at autonomi i forhold til pensum har en positiv effekt på nedbringelse af stress i arbejdet. Derudover peger studiet i retning af, at øget autonomi medfører en højere grad af faglighed. Pearson & Moomaw henviser til flere forskeres arbejde med indre og ydre motivationsfaktorer i arbejdet. Disse understreger, at de indre langt overgår de ydre i at skabe motivation hos lærerne. De indre indebærer for eksempel glæden ved at se et barn lære og den forskel, læreren udretter på et samfundsmæssigt plan. De ydre kan være løn og andre privilegier i jobbet (bl.a. Ashbaugh 1982 og DeJesus 1991 i Pearson & Moomaw 2005). Flere studier peger på en sammenhæng mellem indre motivationsfaktorer og en lav grad af oplevet stress blandt lærere (Dawis & Wilson 2000 i Pearson og Moomaw 2005). Ligeledes har andre studier påpeget, at der opstår frustrationer hos lærerne, når graden af deres autonomi formindskes (bl.a. Bacharach og Bauer & Conley 1986 i Pearson & Moomaw 2005).

Lærerprofessionen og tillid

Mikkel Lynggaard og Lotte Bøgh Andersen beskriver i *"Lærerprofession i et mistillidssystem?"* i antologien *Lærernes Kampe – Kampen for Skolen* redigeret af Thorkild Thejsen (2014), status på lærerprofessionen efter lockouten i 2013. Blandt andet kommer de ind på, hvordan lærernes professionalisme ikke kun er et spørgsmål om faglighed og dygtighed, men ligeledes favner over en nuanceret tilgang til eleverne – det vil sige, at ikke én undervisningsmetode kan applikeres på alle elever, da disse er forskellige. Lynggaard og Bøgh Andersen beskriver særligt, hvilke professionsnormer og former for god praksis, der gør sig gældende for lærergeneringen. De påpeger, hvordan disse er diffuse og mindre formelle end andre fags. Ikke desto mindre har lærerne ifølge Lynggaard og Bøgh Andersen en god fornemmelse for, hvem af deres kolleger, der udøver en god praksis. De henviser til en undersøgelse foretaget af Aarhus Universitet med henblik på at kortlægge, hvorvidt lærerne påtager sig ansvaret for, at deres kollegers klasser fungerer. Undersøgelsen fandt, at lærerne i et vist omfang føler et ansvar for deres kollegers undervisning. Lynggaard og Bøgh Andersen påpeger dog, at der er spredning i besvarelserne for lærerne, hvilket tyder på store forskelle i normer på de forskellige skoler, der deltog i undersøgelsen.

Samtidig har lærernes samfundsmæssige status været varierende gennem årene. Høj professionel status blandt en faggruppe defineres ifølge Lynggaard og Bøgh Andersen ud fra, at *"offentligheden anerkender faggruppens teoretiske, specialiserede viden og mener, at faggruppen har faste professionelle normer"* (Thejsen 2014: 121). I denne sammenhæng har Danmarks Lærerforening stået i et dilemma, da de ifølge artiklens to forfattere på den ene side har efterstræbt en høj status for

professionen, hvilket ville sikre bedre løn- og arbejdsvilkår, men på den anden side har måttet holde sin opgave som interesseorganisation i hævd, nemlig at beskytte sine medlemmer mod afskedigelse, uanfægtet at der iblandt de beskyttede også er medlemmer med ringe færdigheder. Disse to sider kan siges at være i uoverensstemmelse (ibid.).

Umyndiggørelse og kritik

Sociologen Rasmus Willig har igennem sine publikationer, blandt andet Kritikken U-vending og Umyndiggørelse stillet skarpt på nutidens medarbejders muligheder for at ytre sig kritisk omkring deres arbejdsforhold. Han sammenligner den moderne tids individualisering med stangtennis, idet bolden, der symboliserer kritik, ustandseligt bliver returneret til én selv. I samfundskritikken vil der være tale om et regulært spil tennis, hvor kritikken kun kan returneres til ens egen banehalvdel, *"hvis der forefindes slagkraftige argumenter"* (Willig 2013: 14). Hvor samfundskritikken er kendetegnet ved at være ekstrovert, rettet mod et ydre anliggende, bliver den med individualiseringen introvert, og dermed rettet mod individet selv. Det får den konsekvens, at samfundskritikken bliver til selvkritik. Når Willig problematiserer denne tendens, skyldes det, at de kritikpunkter, individet tilsyneladende internaliserer, typisk er eksterne i deres natur. Det vil sige, at samfundsanliggender, der ligger til grund for, at individet fejler, går fri for kritik, fordi individet i stedet kritiserer sig selv for at fejle.

Willig argumenterer for, at individets konstante arbejde med sig selv og dets ressourcer i længden vil blive så anstrengende, at det vil lede til et mentalt kollaps. Et andet forhold, der forekommer paradoksalt, er, at selv når individet retter sin kritik udad, bliver den vendt tilbage mod individet, der nu fremstår som faldende udenfor samfundets regler og normer. Han fremhæver omstillingsparathed som et krav til den moderne medarbejder, og går så vidt som til at påpege, at det individ, der er evigt omstillingsparat, også er kritikløst. Det skal forstås på den måde, at medarbejderen, hvis denne er parat til en hvilken som helst omstilling, ophører med at være kritisk overfor hvilken omstilling, det har accepteret. Ligeledes er medarbejderen i fare for ikke at kunne navigere i, hvad der forventes af hende, og hvad hun bør finde sig i på arbejdspladsen. Når medarbejderen ikke er klar over, hvilke parametre og forventninger hun måles ud fra, kan det blive svært at stille sig kritisk over for noget. Samtidig vil en medarbejder, der ytrer sig kritisk, afsløre sig selv som én, der ikke kan leve op til eller efterleve virksomhedens mission og vision. Konsekvensen rækker udover blot medarbejderens næse. Medarbejdernes mulighed for i fællesskab at stille sig

kritiske begrænses ligeledes, netop fordi den enkelte medarbejder ikke tør vise overfor sine kolleger, at hun er utilfreds af frygt for at karakteriseres som bagstræberisk (Willig 2013).

Afhandlingens position

Arbejdstidsreglerne er som nævnt i indledningen først implementeret i sommeren 2014, hvilket betyder, at der ikke foreligger færdige forskningsprojekter om arbejdstidsreglernes betydning for folkeskolelærernes arbejdsvilkår. Derimod har det været og er til stadighed et emne med stor bevågenhed i medierne, hvor adskillige artikler har stillet skarpt på lærernes trivsel i kølvandet på implementeringen. Selvom forskningsfeltet derfor er mere eller mindre ubevandret, placerer min afhandling sig ikke desto mindre i en kontinuerlig diskussion om, hvilke faktorer i arbejdet, medarbejderes trivsel og mistrivsel kan forstås ud fra. Om det er ud fra et motivationsperspektiv, et perspektiv på læreres samfundsmæssige status eller et fokus på medarbejderes muligheder for at ytre sig kritisk om deres arbejdsforhold, taler disse ind i samme tendenser med øget fokus på det psykiske arbejdsmiljø. Der, hvor min afhandling afviger fra ovenstående forskningsmæssige bidrag, er dermed med fokuset på arbejdsvilkårene *efter* implementeringen af arbejdstidsreglerne, og de paradokser, der opstår som følge heraf. Jeg har som nævnt på s. 7 udover ovenstående undersøgelser ligeledes brugt Buch et al og Anders Raastrup Kristensen til at blive klogere på arbejdsvilkår, kontrol og frihed, og disse vil blive udfoldet i afsnittet **Iagttagelsesbærende begreber**.

Videnskabsteori

Jeg har i dette speciale valgt at abonnere på postmodernismen som videnskabsteoretisk fundament for min forståelse af min empiri.

Postmodernismen er en videnskabsteoretisk retning, der bygger på to akademiske skoler: den kritisk teoretiske og den poststrukturalistiske. Jeg har i indeværende kandidatafhandling valgt at arbejde med teoretikere fra begge skoler, da jeg mener, at valget af det postmoderne paradigme ligger i naturlig forlængelse af disse, og på centrale områder deler epistemologi og ontologi med dem: problematisering af spørgsmålet om det virkelige, for at nævne et fællesområde. Nedenstående afsnit om videnskabsteori skal ses i lyset af denne forståelse.

Virkelighed

Postmodernismens ontologi er, at virkelighed skabes gennem sprog, og er i flux, da måden vi taler om virkelighed ændrer sig. Epistemologisk taler man om, at viden genereres gennem erfaring, og er kendetegnet ved at være fragmenteret. Dermed kan viden ikke være en præcis redegørelse for sandhed, da betydninger altid er midlertidige. Idet der med postmoderne øjne ikke findes en verden uafhængig af individets observationer, er det øverst på agendaen inden for postmoderne teori at undersøge, hvordan lokale virkeligheder er konstrueret (Hatch & Cunliffe 2006 og Kvale & Brinkmann 2008).

Virkelighed kan ses som en fiktion som individer i fællesskab abonnerer på, og som bliver skabt i samspillet mellem hvad vi oplever, og blandt andet sociale konventioner og sprog (Berger & Luckmann 1991 i Nicol 2009). Et sådant syn på, hvordan mine tre informanter omtaler deres arbejde, åbner op for en forståelse af, at der på trods af specifikke krav til, hvad de skal nå, alligevel eksisterer andre mere uformelle sociale konventioner, hvor lærernes forventninger til sig selv blandt andet hører til. Også omgivelsernes forventninger til, hvad lærerprofessionen bør kunne, spiller ind på lærernes vilkår og selvopfattelse.

Postmoderne kritik

Postmodernismen er oftest kritisk. Dens syn på, at en definerbar social virkelighed ikke eksisterer, hænger sammen med tanken om, at sprog ikke har nogen fast betydning, og derfor ikke kan overlevere forklaringer om vores verden (Hatch & Cunliffe 2006: 47).

Diskursen om udvikling – udviklingsmyten - har været et yndet mål for postmodernismens kritik, der har stillet spørgsmålstegn ved kongstanken om, at udvikling er et ubetinget gode. Det skyldes, at mindre hensigtsmæssige eller etisk diskuterbare fænomener såsom kolonialisme, våbenteknologi og ledelsessystemer også er produkter af udvikling. Ligeledes påpeger postmodernister ironien i, at mennesket i sin stræben efter oplysning har banet vej for undertrykkelse, fordi vi igennem udviklingen af teknologi og systemer har underlagt os selv disse (ibid. 48). Kontrolmekanismer såsom tidsregistrering og fakturering ses i det moderne liv, og kan ud fra et postmoderne blik ses som undertrykkende.

Modernismen har igennem oplysningstiden ganske vist gjort op med "*crown and cross*" og den dertilhørende totalitarisme, men har ad andre veje genindført den. Dette kan ses i Gergens og Josefs eksempel om, at nogle individer, for eksempel qua uddannelsesniveaue, anskues som mere intelligente end andre, hvorfor disse ses som havende gjort sig fortjent til lederskab og rigdom. Man

kan derfor argumentere for, at nye magtstrukturer har overtaget de forgangne (Gergen & Joseph 1996: 7). I vores samfund tilskrives forskellige erhverv forskellig status, og lærernes, i lighed med andre såkaldte semiprofessioners status og legitimitet, er til stadighed til debat.

Den franske filosof og postmodernist Jean-François Lyotard har stillet sig kritisk overfor, hvad han kalder ”grand narratives” (store fortællinger), som den førnævnte udviklingsmyte og søgen efter en universel sandhed. Lyotard argumenterer for, at viden og samfund er tæt forbundne, i og med, at institutioner som skoler og regering bygger på ekspertviden. Denne legitimerer specifikke handlemønstre, hvilket ses i for eksempel organisationers fokus på at maksimere profit, hvilket medarbejdere følgelig forventes at underlægge sig. På den baggrund beskriver Lyotard disse store fortællinger som totalitære (Hatch & Cunliffe 2006: 50). Folkeskolereformens prioritering af flere undervisningstimer til børnene som et ubetinget gode kan ses som en sådan stor fortælling, som lærerne konfronteres med og følgelig navigerer i.

Lyotard påpeger, at de, der bestemmer, hvad sandhed er, også er dem, der vil dominere en bestemt diskurs, hvilket ligger i tråd med Michel Foucaults overbevisning, idet sidstnævnte påpeger, at:

Approved knowledge is a primary tool for the exercise of power over those branded as deviant within the discourse that knowledge creates and reproduces. This is because deciding who can speak and what can be said determines what is regarded as normal behavior

(ibid. 51).

Det har den konsekvens, at de, der ikke indretter sig efter, hvad der anses som ”*approved knowledge*”, betragtes som unormale. Lærernes oplevelse af de ændrede arbejdsvilkår giver anledning til et arbejde på selvet, så dette kan fungere i overensstemmelse med denne ”*approved knowledge*”, det vil sige hvad, der kan betragtes som sandhed: for eksempel hvad det vil sige at være god lærer.

Sandhedsparadigmer er dog ikke permanente ifølge Jean-François Lyotard, og ændres eller erstattes af andre, hvorfor magt også vil forandres, da viden og magt som før nævnt hænger sammen – det vil sige, at i takt med, at andre kommer til magten, vil de sætte dagsordenen efter, hvad de anser for sandt. For eksempel kan lærernes opfattelse af, hvad det vil sige at være en god lærer tænkes at ændre sig over tid, i takt med at samfundet ændrer sig.

Metodologi

I og med, at verden indenfor det postmoderne paradigme ikke findes uafhængigt af individets observationer, sætter det sit præg på metodologien. Jeg kan i min empiri ikke indsamle *data* om virkeligheden gennem interviews og observationer, da den virkelighed, jeg møder, vil være præget af det blik, jeg går til feltet med - der iagttages altså et sted fra. På det grundlag har jeg med inspiration fra Esmark et.al. (Esmark et.al. 2005) valgt at arbejde ud fra 'iagttagelsesbærende begreber'. Da teori oftest har som mål at undersøge fænomener ud fra hypoteser, forudsigelser og generelle modeller, og postmodernismen bryder med denne form for logisk-empiriske fremgangsmåde, bruger jeg i stedet iagttagelsesbærende begreber. Dette også for at minde mig selv om, at mit valg af begreber farver, hvordan jeg ser på feltet. Inden for det poststrukturalistiske paradigme er overbevisningen, at selve undersøgelsen af diskurser selv er diskursiv, hvilket i høj grad gør en sådan paradigmatisk empiritilgang til en reflektiv praksis. Ifølge Esmark et.al. (ibid.) eksisterer iagttageren ikke før iagttagelsen, men bliver derimod til *igennem* iagttagelsen. Måden, hvorpå der iagttages, skaber dermed både iagttagelsen og iagttageren (ibid.).

Konsekvensen af mit valg af begreber er, at iagttagelsen er et blik skabt af de begreber, og derfor skaber et virkelighedsudsnit, som det tager sig ud gennem netop *det* valg. Dette på bekostningen af et andet virkelighedsudsnit. Min egen rolle som iagttagere må derfor fremhæves her, da jeg er med til at skabe virkeligheden med de begreber, jeg har valgt ud (ibid.). Dette ligger i tråd med den selvrefleksive praksis, der er forbundet med postmodernismen (Nicol 2009). Mit valg af postmodernismen som paradigme sætter selvsagt rammen for, hvordan jeg oplever mine informanternes udsagn. Et alternativt paradigme ville have skabt et andet fokus: et socialkonstruktivistisk paradigme kunne eksempelvis have fokuseret på, hvordan lærerne sammen skaber den virkelighed, de oplever sig selv ud fra, det vil sige for eksempel et blik på, at de parametre, de vurderer sig selv ud fra, ligeledes er socialt konstrueret.

Egen position

Jeg har ikke anden relation til folkeskolen end, at jeg selv har gået der for 11 år siden, og jeg har derfor fra start af kun gennem medierne været bekendt med de forandringer, folkeskolen stod overfor. Måske særligt derfor er informanterne i særlig grad med til at præge min forståelse af de paradokser, de oplever, hvorfor jeg må være mig min egen position som udenforstående bevidst. Det vil sige, at jeg som postmodernismen foreskriver må holde en armlængdes afstand fra min empiri, og have in mente, at den virkelighed, jeg oplever, er en virkelighed som dels jeg, gennem

mit valg af iagttagelsesbærende begreber, dels informanterne, med deres italesættelse af udvalgte temaer, er med til at skabe. Dette samspil beskrives nærmere i næste afsnit.

Metode

Inden for det postmoderne paradigme ses interviewet som et sted, hvor viden produceres. Det er ikke blot informanten eller interviewerens, der konstruerer viden, da viden derimod *”konstrueres socialt i samspillet mellem interviewer og interviewperson”* (Kvale & Brinkmann 2009: 72), og skabes aktivt gennem spørgsmål og svar. Denne sondring mellem viden, som noget der kan indsamles, og viden, som noget der konstrueres, er central for forståelsen af interviewet inden for postmodernismen, som følger sidstnævnte. Viden er ligeledes kontekstuel, da den ikke kan overføres fra en kontekst til en anden. For min empiri betyder det, at den viden, jeg i samspil med mine informanter genererer, ikke kan overføres direkte til andre læreres situation. Dog kan informantens udsagn være udtryk for en generel tendens, da arbejdsvilkårene med arbejdstidsreglerne er ændret på landsplan.

Til indsamlingen af empirien til dette speciale har jeg valgt det semistrukturerede livsverdeninterview. Livsverden defineres hos Brinkmann & Tanggaard som den verden, vi møder i hverdagen, og som den altså umiddelbart fremstår for os (Brinkmann & Tanggaard 2010) – i dette tilfælde på arbejdspladsen. Det kaldes et semistruktureret interview, da interviewerens følger en til formålet udarbejdet interviewguide, men dog har mulighed for at forfølge uventede svar eller interessante tematikker, der går udover interviewguidens strukturerede spørgsmål (Kvale & Brinkmann 2009). For eksempel italesatte alle tre informanter mere eller mindre eksplicit faglighed som indeholdende to elementer: den fagfaglige og den pædagogiske/socialt (bilag 1), hvilket jeg ikke havde tematiseret i min interviewguide. Dette perspektiv valgte jeg at forfølge, da det forekom mig relevant i forhold til, hvad der ifølge lærerne kendetegner en god lærer.

Interviews

Interviewet med Laurits Lyng (DLF) fungerede som baggrundsinterview og som inspiration til, hvilke problematikker, jeg ville forfølge i interviewene med lærerne.

De tre folkeskolelærere, jeg interviewede, blev alle valgt ud fra et kriterie om at have været ansat fra før folkeskolereformen, så de ville være i stand til at sammenholde de vilkår, arbejdet byder dem nu, med hvordan de var før indførelsen af Lov 409.

Mine tre informanter er som nævnt anonymiseret, og vil i analysen blive præsenteret under navnene Marianne, Gitte og Jeppe. Marianne og Gitte er begge midaldrende og arbejder på samme skole, mens Jeppe er i 30'erne og arbejder på en anden skole.

Metodeovervejelser

Empirien til denne kandidatafhandling er som nævnt indsamlet på to forskellige folkeskoler med tre informanter. Jeg har valgt den kvalitative interviewform grundet mit ønske om at undersøge, hvordan arbejdstidsreglerne påvirker lærernes muligheder for at opfatte sig selv som gode lærere.

Det var mig magtpåliggende at jeg i min fremtoning virkede tillidsvækkende og nysgerrig, hvilket i min optik implicit ville lade dem vide, at de kunne udtrykke sig frit til mig.

Jeg har i startfasen af specialeskrivningen gennemført et prælimenært interview med Laurits Lyng, som har et bredt overblik over hvilke strukturelle, organisatoriske samt individuelle problematikker, der er på spil indenfor mit problemfelt. Således ansporede og inspirerede interviewet med Laurits Lyng mig til at forfølge spor samt undgå andre. Interviewet bekræftede nogle af de formodninger jeg havde, samtidig med at det afkræftede andre. Selvom min interviewguide til brug for interviewene med lærerne allerede var udarbejdet på tidspunktet for mit interview med Laurits Lyng, fandt jeg det efter sidstnævnte oplagt at gennemgå og revidere interviewguiden ud fra det indblik, jeg havde fået. Det primære interessepunkt, som interviewet med Laurits Lyng ledte mig på sporet af, var at det ikke var selve folkeskolereformen, der udgjorde en udfordring for lærerne, men derimod arbejdstidsreglerne, hvorfor mit fokus for specialet blev peget i retning af netop det fokus frem for Folkeskolereformen.

I stedet for at bruge interviewet med Laurits Lyng som et decideret ekspertinterview brugte jeg det som overbliksskabende. Et ekspertinterview ville tillægge én informants udsagn mere værdi end en andens, hvilket ville bryde med det postmoderne paradigme, og dermed den interviewpraksis, der her gør sig gældende. Jeg er mig bevidst om, at Laurits Lyng qua sin stilling i DLF repræsenterer en faglig organisation med en bestemt agenda, men idet denne agenda er at repræsentere DLF's medlemmer, fungerer organisationen som et udmærket talerør. Dog har jeg DLF's rolle som forbigået part i konflikten i baghovedet, som Laurits Lyng også selv italesætter, og afholder mig

derfor fra at diskutere selve beslutningsprocessen nærmere eller lade dette emne få bevågenhed i analysen.

Jeg gjorde mig mange overvejelser, om hvorvidt et fokusgruppeinterview ville være givtigt som empiriindsamlingsmetode. Et fokusgruppeinterview ville have givet mindre taletid til den enkelte, og mindre mulighed for at jeg som interviewer kunne spørge ind til specifikke udsagn (Halkier i Brinkmann & Tanggaard 2010), hvorfor valget faldt på enkeltmandsinterviews.

Jeg har begrænset mængden af interviews til tre personer i overensstemmelse med Brinkmann & Tanggaards (2010) anbefalinger. Disse går på, at det er mere hensigtsmæssigt at gennemføre et begrænset antal interviews for at kunne gå grundigt til værks med disse i analysen, fremfor at indsamle en så stor mængde empiri, at dette ikke lader sig gøre (ibid.).

Metoden i praksis

Jeg har undervejs og efter transskriptionen kodet min empiri ud fra de teoretiske temaer, jeg på forhånd havde ønsket at undersøge, samt de temaer, der så at sige dukkede op af sig selv. Konkret gik jeg sådan til værks at jeg valgte fem temaer ud, som både dækkede de iagttagelsesbærende begreber, jeg før interviewet havde udvalgt, samt de temaer, der dukkede op, der umiddelbart ikke passede ind under empirien. Dette i overensstemmelse med min abduktive fremgangsmåde. Disse fem temaer gik på faglighed, frihed/kontrol, tid, alder og ledelse. Hvert tema fik en farve, hvorefter jeg gennemgik empirien og markerede informanternes udsagn ud fra den passende farvekode. Dette hjalp til at skabe overblik over, hvad der var på spil. Dog fandt jeg, at det flere gange var svært at afgøre, hvilken farvekode et givent udsagn skulle have, da et udsagn om **tid** for eksempel kunne hænge tæt sammen med lærernes oplevelse af, hvorvidt deres **faglighed** kunne 'dyrkes' i en tilfredsstillende grad og så fremdeles. I disse tilfælde måtte jeg foretage en vurdering af, hvad der var mest magtpåliggende for informanterne at italesætte.

Interview 1 og 2 med to kvinder fra samme skole forekom mig indholdsrige og reflekterede, mens interview 3 med en yngre mand fra en anden skole bød på korte svar og begrænset refleksion. Til at starte med var jeg klar til at udelade interview 3 for i stedet at finde en ny informant, der ville forholde sig mindre nøgternt til mine spørgsmål. Et par dage gik med denne frustration, hvorefter det slog mig, at der igennem det usagte også siges noget; for eksempel hvad han lægger vægt på,

når han *ikke*, eller i hvert fald i meget begrænset omfang, forholder sig refleksivt til sit arbejde. Dette kunne nemlig også opfattes som en art selvteknologi, se s. 33.

De udsagn, jeg har brugt i analysen, er blevet renskrevet i denne opgave for forståelsens skyld. I det omfang jeg har klippet i citatet, er dette markeret, således at den størst mulige gennemsigtighed sikres.

Adgang til feltet

Jeg fik igennem en bekendt, der de seneste par år har arbejdet som folkeskolelærer, kontakt til tre informanter, som har indvilget i at tale med mig om deres syn på arbejdstidsreglerne. Min bekendte fungerede udelukkende som bindeled, da jeg ønskede at bevare en vis professionel distance til mine informanter. Min bekendte skaffede to informanter på skole 1, og en tredje på samme skole som min bekendte. Han var blandt de eneste på hendes skole, der levede op til mit kriterie om at have været ansat før indførelsen af arbejdstidsreglerne, da alle andre ansatte fra før Lov 409 ifølge min bekendte havde forladt skolen i kølvandet på indførelsen, nogle som følge af stress.

Kontakten til Laurits Lyng i DLF fik jeg via mail, og han indvilgede i at lade sig interviewe. Jeg gjorde ham fra start opmærksom på karakteren af interviewet, nemlig som overbliksskabende.

Forforståelser

Når jeg går til feltet for at interviewe mine informanter, kan jeg ikke fralægge mig et vist kulturelt 'filter' eller 'briller' som jeg anskuer det og dem igennem. Min forståelse af den verden jeg oplever er, ligeså meget som mine informanters, et produkt af vores samfunds måde at forstå og give mening til vores omgivelser, og denne kulturelle indlejring kan ikke fravælges eller på anden vis undgås. Når det er sagt, kan jeg som interviewer og observatør gøre mit til at opnå, om ikke helt, så delvist en form for objektivitet. Dette kan søges efterstræbt ved at gøre mig mine forforståelser (hvad man også kan kalde filter/briller) bevidst. Det er en kontinuerlig udfordring, men ikke desto mindre skal dette søges efterkommet for at kunne studere feltet ud fra et armlængdeprincip efter postmodernismens forskrifter. Antropologen Clifford Geertz pointerer, at vi, allerede mens vi observerer, er i gang med at fortolke det observerede (Geertz 1973 i Jensen 2013), hvilket sker på baggrund af den kulturelle forforståelse vi er indlejret i, og derfor anskuer verden fra. Geertz' løsning på problematikken er at udføre 'thick descriptions' (et begreb han låner fra Gilbert Ryle 1949), hvor han forsøger at nedskrive præcis hvad han ser, hvor hans konnotationer for den givne

handling er skrælet fra (Geertz 1973). Det er ikke min hensigt at udføre observationer, men inspireret af Geertz vil jeg dog nedfælde mine egne forforståelser, for at kunne læse dem igen når empirien er indsamlet og før jeg påbegynder den analytiske bearbejdning. Dette vil komme mig til gavn, da jeg med min forforståelse i bagehovedet nemmere får øje på, hvordan jeg potentielt vil forsøge at forstå empirien ud fra min egen referenceramme. Dette vil åbne op for alternative måder at anskue informanternes udsagn på.

Jeg har en antagelse om, at det grænseløse arbejdsliv potentielt er mere stressende for medarbejdere end faste rammer for arbejdet, hvorfor jeg er nysgerrig efter at undersøge, hvordan de nyindførte rammer for lærernes arbejdstid tilsyneladende har ført til mere stressede medarbejdere.

Ligeledes har jeg en opfattelse af, at en oplevelse af mening i arbejdet er en forudsætning for at trives på arbejdspladsen, hvilket skaber en undren over, om det mon er her 'skoen trykker' – at lærerne ikke oplever samme grad af mening i arbejdet som før de ændrede arbejdsvilkår. Denne mening søges forstået gennem begreberne begejstring og belastning (Buch et al. 2009).

Den interviewguide, jeg har udarbejdet og følger til interviewet, er naturligvis frembragt med udgangspunkt i blandt andre disse undren-spørgsmål, men jeg har valgt at føre et semi-struktureret interview, således at der er plads til at forfølge andre spor, som lærerne italesætter.

Iagttagelsesbærende begreber

I dette afsnit præsenteres de iagttagelsesbærende begreber, jeg senere vil forstå og forsøge at forklare min empiri ud fra.

Selvledelse

Selvledelse i lærergerningen

Indenfor arbejdsmiljøforskningen er der ifølge ph.d. Anders Raastrup Kristensen stemmer, der peger på selvledelse som løsningen på problemer såsom stress, hvor argumentet består i, at øget indflydelse i arbejdet fører til større trivsel. Problemet med denne overbevisning er ifølge Raastrup Kristensen, at selvledelse ligeledes kan være årsagen til selve de problemer, det siges at løse: Ansvar lægges på godt og ondt over på medarbejdernes skuldre, hvilket stiller krav til medarbejderens evne til at sætte grænser.

Lærerne har ifølge Raastrup Kristensen (2011) og Lyng (bilag 2) førhen været bekendt med disse forhold, men efter indførelsen af arbejdstidsreglerne er det tilsyneladende ikke arbejdets udflydende karakter, der præger lærergerningen, men snarere den tidsmæssige ramme, som arbejdstidsreglerne udgør. Det er dog ikke kun med arbejdstidsreglerne eller Folkeskolereformen, at disse ændrede vilkår har vundet indpas. Ændringen for folkeskolelærere er ifølge Raastrup Kristensen (2011) sket indenfor det sidste årti, i takt med, at de har oplevet indførelsen af elevplaner, nationale tests og kanoner, som har medført ændrede forventninger til lærernes måde at undervise på. Det ændrer derfor også på graden af selvbestemmelse, som mindskes i forhold til tidligere tider, hvor selvledelsen hang sammen med lærernes uddannelse og de kvalifikationer, de derigennem havde opnået. Om konsekvenserne af dette skriver han:

”Der er i dag andre, som har været med til at definere rammerne og betingelserne for, hvordan der skal undervises, og hvad der er god undervisning. Mange folkeskolelærere oplever derfor i dag, at deres autonomi og selvbestemmelse er reduceret kraftigt, hvorfor de oplever ikke at have den samme grad af selvledelse som tidligere”

(ibid.: 59).

Ledelsesteoretikere argumenterer for, at selvledelse muliggør, at medarbejderne kan realisere deres fulde potentiale, hvilket gavner medarbejderne såvel som virksomheden (ibid.). Når selvledelsen er for nedadgående, vil det, hvis man følger Raastrup Kristensens tankegang, dermed implicit have negative konsekvenser for lærere såvel som skolen som arbejdsplads.

Fra autonomi til kontrol

Anders Raastrup Kristensen påpeger i *Det Grænseløse Arbejde – at lede de selvledende medarbejdere* (2011), at mange virksomheder er på vej væk fra at se på, hvor mange timer, medarbejderne bruger på arbejdet, til i stedet at se på, hvordan medarbejderen præsterer på arbejdet. Dette ændrede fokus skaber dog ifølge Raastrup Kristensen ikke mindre styring, idet det blot er en anden måde at gribe styringen an på. Det paradoksale i denne sammenhæng er, at lærernes arbejdsvilkår tilsyneladende er gået *fra* disse forhold *til* øget kontrol, en pointe der understøttes af

blandt andet Laurits Lyng, der kalder det ”at være bombet tilbage som medarbejdere til noget, som alle andre er ved at forlade.” Han forklarer:

Altså kigger man rundt på arbejdspladser i dag, så er der jo et af kendetegnene, det er jo stor fleksibilitet. Vi kan kun få det her til at hænge sammen, hvis der er fleksibilitet og den enkelte i øvrigt lever op til at finde ud af, hvad der i situationen er det mest hensigtsmæssige at gøre, fordi det arbejde vi har her, det er så kompliceret, at vi kan ikke lave en manual på det.

Interview med Laurits Lyng, bilag 2

Om KL's beslutning og indførelse af arbejdstidsreglerne udtalte Lyngby-Taarbæk Kommunes viceborgmester ligeledes, at KL har: ”fastholdt en tilgang til ledelse, der ligner noget fra et cementstøberi i Sovjetunionen i 50'erne” (Det Grønne Område). Hvor lærergerningen førhen har været kendetegnet ved stor tidsmæssig fleksibilitet, er der dermed gjort op med denne med de nye arbejdstidsregler. Her skal lærerne nu blive på skolen og forberede undervisningen; en opgave, der tidligere er blevet løst hjemmefra.

Mennesket på den moderne arbejdsplads forventes ifølge Raastrup Kristensen at være omstillingsparat og tilpasse sig i henhold til de ændringer, det bliver udsat for på arbejdspladsen. Følger man denne tanke, gælder det også for folkeskolelærerne i deres nuværende situation. Faren ved disse konstante omstillingsprocesser er ifølge Raastrup Kristensen, at medarbejderen kan miste sig selv (Raastrup Kristensen 2011). Dette kan muligvis i lærernes situation forstås som at miste følelsen af at være en god lærer.

Ansvar

Man kan argumentere for, at indførelsen af kravet om tilstedeværelse kalder på den form for selvledelse, som Anders Raastrup Kristensen benævner ’organisation mellem hjerner’ (ibid.: 28), hvor kommunikationen er altafgørende for en fælles, koordineret løsning af arbejdsopgaven. Den grad af faglig fleksibilitet, som kræves af lærerne når de i teams tilrettelægger en bestemt klasses undervisning (for eksempel på tværs af fag) kan tænkes at bidrage til en bedre opgaveløsning, men frembringer ifølge Raastrup Kristensen muligvis også en højere grad af individuel ansvarstagen i

forhold til opgaveløsningen – et ansvar, medarbejderen ikke uden videre kan fralægge sig. Dette skyldes, at den ene medarbejders ansvarsfralæggelse vil gå udover den anden part i samarbejdet. Et sådant eksempel kan også ses uden for selve opgaveløsningen, når én medarbejder får lov at gå ned i tid, hvilket afføder en nødvendighed af, at de andre lærere træder til. Begge disse tilfælde bliver tematiseret af informanterne, se afsnittet *Det individuelle ansvar for det fælles gode* på s. 71.

Den indre arbejdsgiver

Selvledelse kan ses som medarbejdernes ansvarspåtagelse for forhold, der før var lederens område – tidsplanlægning og organisering for at nævne to. Det er ikke nødvendigvis aspekter, der er beskrevet i jobbeskrivelsen, men ikke desto mindre følger det med stillingen (Markham & Markham 1995 i Raastrup Kristensen 2011). I denne forståelse af selvledelse gør lærernes arbejdsvilkår sig gældende, på trods af, at de på andre punkter oplever mindre selvledelse ifølge Raastrup Kristensen (2011). Det bliver nemlig i min empiri klart, at lærerne efter reformen har fået en stor del administrative opgaver, de ikke finder mening i.

Kristensen beskriver selvledelse som en form for "*selvkontrollsystem*" (ibid.: 61), hvor medarbejderne, ved at tolke virksomhedens regler, kultur og struktur etc., kontrollerer egen adfærd i henhold til disse (Manz 1986 i ibid.). Selvom lærerne på nogle punkter oplever mindre selvledelse, er der dog stadig faktorer, for eksempel denne selvkontrol og den ovenfor nævnte tidsregistrering, på spil i lærergerningen. På den baggrund skal kontrol og selvledelse ikke forstås som to modstridende faktorer, men derimod som sammenhængende. Kontrol ophører med at være udelukkende ekstern for i stedet at blive en indre instans (Drucker 2006 i ibid.). Anders Raastrup Kristensen beskriver denne "*indre arbejdsgiver*" (Raastrup Kristensen 2011) som en normativ magt, hvor vi igennem uddannelse og arbejdsliv har lært at disciplinere os selv til at være pligtopfyldende og ansvarsfulde. En central pointe i den henseende har sit omdrejningspunkt i, hvorvidt forventninger eksisterer uden for medarbejdernes egne forestillinger: Raastrup Kristensen pointerer, at forestillingerne til, hvad der forventes af os, ofte opstår hos os selv. Dette gælder også forestillingen om ansvar, der som konsekvens bliver svær for medarbejderen at fralægge sig.

I visse tilfælde går selvkontrollen så vidt, at den indre kontrol overgår den ydre, hvis medarbejderen trods en tilfreds arbejdsgiver, udøver en høj grad af selvkritik. Én af informanterne skelner for eksempel imellem de ydre krav og hendes egne forventninger til sig selv, og nævner implicit hvordan sidstnævnte overstiger førstnævnte.

Uanset om den indre arbejdsgiver fungerer som en drivkraft eller blot pisker medarbejderen gennem dårlig samvittighed, er det ifølge Raastrup Kristensen vigtigt, at medarbejderen lærer at håndtere den indre arbejdsgiver. Det handler igen om at sætte grænser. Dette gøres gennem medarbejdernes selvindsigt, som skal afføde viden om medarbejderen selv. Denne viden skal medarbejderen efterfølgende bruge til at evaluere og bedømme sin arbejdsindsats, da det er denne, der gør medarbejderen i stand til at regulere sin selvledelse i forhold til ydre forventninger. Den viden omfatter også, at medarbejderen skal kende sine styrker og svagheder for at kunne navigere og finde balance i arbejdslivet (ibid.). En sådan selv vurdering er også relevant i forhold til lærernes faglighed og oplevelse af sig selv som lærere. Angående reguleringen af selvledelse kan det for lærernes vedkommende 'oversættes' til, at de trods den øgede kontrol stadig har et stort personligt ansvar for klasserumsledelse og forberedelse, og altså må finde balancen for involveringen i disse faktorer.

Frihed/kontrol?

Raastrup Kristensen argumenterer for, at den form for frihed, som de selvledende medarbejdere oplever, er begrænset, idet rammerne for handlefriheden er sat. Det vil sige, at medarbejderne ganske vist er frie, men inden for et defineret handlerum (ibid.). Ph.d. fra Roskilde Universitet, Mette Lykke Nielsen, citerer i sin ph.d.-afhandling *Far, mor og ingeniør – tilblivelser af hverdagsliv mellem arbejds- og familieliv* Davies og Petersen, der om denne indrammede frihed skriver:

"It is indeed through this strong promotion of the discourse of agency and choice that the individual is most successfully governed, since the dependence on and obedience to an externally driven discourse is papered over and made invisible even while it is shaping the nature of the choice to be made"

(Davies og Petersen 2005 i Nielsen 2008).

Medarbejderens oplevelse af at have indflydelse er ifølge Davies og Petersen en måde, hvorpå individet disciplineres til at tage de valg, som for organisationen er ønskværdige (ibid.).

Lærernes tidligere arbejdsvilkår, som Raastrup som nævnt beskriver som kendetegnet ved megen autonomi og selvbestemmelse, er umiddelbart sammenlignelige med de forhold, han beskriver for

videnarbejdere. Den rammesætning for handlefriheden, som både Davies og Petersen samt Raastrup Kristensen tematiserer, fremstår derimod ikke på samme måde usynlig, som Davies og Petersen skriver, i de vilkår, der møder lærerne nu, hvor der er klare mål med undervisningen og faste tidsrammer. Det spidsfindige ved de nuværende arbejdsvilkår, der møder lærerne er, at der i deres situation netop er *indført* klare mål og tidstilrettelæggelse, som lærerne må lære at navigere i og indrette sig efter. Raastrup Kristensens understregning af, at medarbejdere skal lære at sætte grænser, kan derfor ligeledes i lærernes situation forstås som, at lærerne skal sætte grænser for deres eget engagement og indsats for at tilpasse det de rammer, der er kommet med arbejdstidsreglerne. Sammenlignet med deres tidligere arbejdsvilkår fremstår de nuværende dermed som en diametral modsætning, men kan altså forstås ud fra nogen af de samme præmisser. Styringen gennem en ekstern diskurs skal derfor måske nærmere forstås i lyset af det, Raastrup Kristensen benævner "*den indre arbejdsgiver*" (se forrige side), hvor individet regulerer sin adfærd i henhold til normer.

Anders Raastrup Kristensen fravælger at komme videre ind på diskussionen om, hvorvidt en ydre magt i dag er erstattet af "*subtile magtformer*" (Kristensen 2011), og argumenterer for, at vi utvivlsomt er blevet friere i vores arbejdsliv. Hvis vi følger denne præmis, og undlader at tage diskussionen om vi er blevet friere eller ej, men derimod undersøger, hvordan og ud fra hvilke rationaler den 'indre arbejdsgiver' styrer medarbejderens adfærd, er Foucaults begreber om disciplinering og selvteknologier, og Mitchell Deans om governmentality relevante at tage fat på.

Selvteknologier og styringsrationaler

Magt og styring

Foucault beskriver dobbeltbetydningen af det engelske 'conduct' (som jeg i henhold til den danske oversættelse af Deans *Governmentality* (2010) her oversætter til at styre/regulere) og sammenhængen mellem de to betydninger ved at forklare, hvordan styring både finder sted som en regulering af andre, samt i form af individets regulering af sig selv. Men førstnævnte skal ikke forstås som en direkte begrænsning, som det ene individ pålægger det andet. Magt, i Foucaults forståelse, udøves kun over frie individer, der har friheden til og muligheden for at agere på forskellig vis i forskellige situationer (Foucault 1982). Hans kendte citat demonstrerer netop denne forståelse: "*slavery is not a power relationship when man is in chains*" (ibid.: 790).

Omdrejningspunktet for en magtanalyse bør ifølge Foucault være at undersøge, hvordan magt udspiller sig gennem processer, der styrer vores adfærd og gør os til subjekter.

I en magtanalyse undersøges således selve handlingerne frem for udøveren af magten. Det skal forstås på den måde, at magtudøvelsen er en måde, hvorpå bestemte handlinger udgør rammerne for andre mulige handlinger (ibid.).

Mennesket som eksisterende i komplekse magtrelationer og -forhold beskrives hos Foucault, der forsøger at nuancere magtforståelsen ved at undersøge subjektet. Magtbegrebet skal ikke forstås i sin gængse form som udøvet af en regering eller gennem diverse institutioner, men derimod som en magtform, der kategoriserer individet, og sætter rammerne for dennes opførsel igennem en "*law of truth*" (ibid.: 781), altså en given sandhed. Denne givne sandhed kan også ses ud fra Lyotards 'sandhedsparadigme'. Idet disse ikke er stabile, vil lærerne sandsynligvis også befinde sig i en given sandhed, som med forandringer i arbejdet, ændres. De kan dermed blive stillet over for divergerende sandhedsparadigmer à la: er jeg en god lærer, når jeg følger 'målene' eller når jeg følger min egen opfattelse af, hvad en god lærer gør?

Foucault ønsker at komme bort fra de negative konnotationer af magt, som gerne beskrives ud fra, hvordan den *negativt* virker, for eksempel at den undertrykker eller bekæmper. I stedet peger Foucault på, at magten derimod producerer: "*et genstandsområde og nogle sandhedsritualer*" (Foucault 2002: 210), hvorunder individet og dets erkendelse hører til.

Jesper Tynell beskriver det i sin kandidatafhandling fra 2001 på den måde, at magten er produktiv, i og med den skaber os som subjekter. Her kan der for eksempel være tale om at blive 'skabt' i forhold til køn, stilling, personlighedstræk, og dermed også det handlerum, de muligheder og begrænsninger en sådan subjektivering giver os (Tynell 2001).

Modmagt og taktiske polyvalenser

Det er imidlertid vigtigt at understrege, at magten ikke afgør individers handlerum, da disse ligeledes kan handle i modsætning til disse. Det vil sige, at selvom lærerne bliver mødt med en magtform, der igennem subjektivering foreskriver, hvad der er god undervisning qua kontrolmekanismer, love, regler med videre, alligevel kan sætte sig imod denne magt: "*Hvor der er magt er der modstand*" (Foucault 1998 i Tynell 2001). Det skal forstås sådan, at individet, selvom dette er tildelt et givent sandhedsregimes handlerum, stadig kan gøre indvendinger eller modsætte sig dette handlerum og disse sandheder. Dog er det værd at have in mente, at en sådan modmagt

eller indvending altid forekommer i relation til magten, og altså ikke kan undskrive sig denne (ibid.). Når dette kan lade sig gøre, skyldes det, at sandhedsregimer ifølge Foucault strækker sig over det, han kalder ”taktiske polyvalenser” (ibid.), der ”gør det muligt for de regerede at vende magtens kategorier til egen fordel” (Tynell 2001: 22). Et sådant eksempel kan ses i det Laurits Lynges fra DLF nævner som en konsekvens af indførelsen af arbejdstidsreglerne:

Og der er der jo også lærere, som på baggrund af det her, har sagt 'jamen fint, jeg skal være her 8-16, fint, fortæl mig hvad jeg skal lave. Okay det og det. Hvornår skal jeg forberede mig? Ok. Og jeg går hjem kl. 16. Og så må jeg jo starte i morgen med at fortælle, at jeg ikke er forberedt. Så kan vi jo se en film.'

Trine: *Så de er gået i trods i den proces her?*

Ja. Og nu er det her lidt karikeret ikke [...]men der er den stemning nogen steder, også inde i rigtig mange lærere stadigvæk, at hvis det skal være på den måde, så kan det hele også bare være lige meget. Og det er jo ikke godt for undervisningen. Det er ikke godt for folkeskolen overhovedet.

- Laurits Lynges, bilag 2

Lærerne underlægger sig derfor ifølge Lynges arbejdstidsreglerne, men i så karikeret en grad, at det går ud over undervisningen, tilsyneladende med det formål at bevise, at de ikke har nok tid til at forberede sig. Dermed handler de ud fra magten, men imod den: taktisk.

Disciplinering og individualisering

Ifølge Foucault er kroppen fanget i magtrelationer, hvor den bliver pålagt ”tvang, forbud eller pligter”(Foucault 2002: 152). Her bliver der igennem kontrol tale om disciplin, idet individet underlægger sig et *føjeligheds-nyttighedsforhold* (ibid.: 153), som regulerer kroppens adfærd. Om disciplinens virke skriver Foucault:

”Den kontrollerer et rum, som lovene lader være tomt; den kvalificerer og bekæmper et samlet sæt af adfærd, hvis relative ligegyldighed gør, at den unddrager sig de store straffesystemer”

(ibid.: 194).

At unddrage sig de store straffesystemer kan forstås i det, at disciplineringen har normalisering som sit formål. Denne, skriver han, gennemtvinger homogenisering, men er ligeledes kendetegnet ved at individualisere gennem sin bestemmelse af afvigelser og sin fastlæggelse af de niveauer, individet vurderes ud fra (ibid.). Individualisering hører under Foucaults magtforståelse i den forstand, at magten har en individualiserende effekt. Foucault benævner således, hvordan individualiseringen i et disciplinært regime er ”nedadgående”: *”I takt med at magten bliver mere anonym og funktionel, er der en tendens til, at dem, hvorpå den udøves, bliver mere individualiserede”* (ibid.: 209).

Foucault undersøger individualiseringen med udgangspunkt i religion, og beskriver hvordan:

”Hele fællesskabets bestræbelse i retning af frelsen bliver til en kollektiv og permanent konkurrence mellem individerne, som klassificeres i forhold til hinanden. Det er måske fællesskabets levemåder og veje til frelsen, som har udgjort den første kerne i de metoder, der skulle fremelske de evner, der godt nok kunne beskrives individuelt, men som også var nyttige for kollektivet”

(ibid.: 178).

Her kan der i lærernes tilfælde nævnes de egenskaber, der implicit såvel som eksplicit tillægges værdi, og som lærerne hver især stræber imod at besidde, men som samtidig bidrager til at skabe den skole, der fra for eksempel regeringens side ønskes.

Individualiseringen er hermed igennem homogenisering normproducerende og -reproducerende. Foucaults syn på normer forklares af Sverre Raffnsøe på følgende måde:

”Der er tale om et fælles mål som alt sættes i relation til, og som alt må forholde sig til, uden at noget nogensinde nødvendigvis falder sammen med det, og som det muligvis aldrig når. Normen er en målestok for handlinger som man udkaster, og hvori man foregriber et endnu ikke eksisterende, men kommende fællesskab ud fra

hvilket man kan bedømme den reale adfærd idet man billiger eller misbilliger den i forskellige grader”

(Raffnsøe et al. 2008: 213).

Normen bliver derfor et uklart mål, som individer stræber efter at nå, og som det disciplineres og disciplinerer sig selv til at nå. Disciplinærmagten beskrives hos Foucault som radikalt anderledes end suverænitetsmagten, idet der, som han skriver, er tale om *”a mechanism of power which permits time and labour, rather than wealth and commodities, to be extracted from bodies”* (Foucault 1976: 104). Han påpeger, hvordan denne magt kommer til udtryk gennem overvågning, hvilket giver den dens disciplinære præg. I forhold til skolen som arbejdsplads kan tidsregistrering, PISA-undersøgelser og andre evalueringsformer ses som overvågningsmekanismer ud fra et disciplinært sigte.

Subjektivering

Subjektivering spiller i forlængelse af individualisering og magt en rolle idet:

”There are two meanings of the word ”subject”: subject to someone else by control and dependence; and tied to his own identity by a conscience or self-knowledge. Both meanings suggest a form of power which subjugates and makes subject to”

(Foucault 1982: 781).

Foucaults definition på subjektivering konkretiseres hos Mette Lykke Nielsen (2008), der beskriver, hvordan forskellige faktorer spiller ind på, hvordan medarbejdere subjektiveres og subjektiverer sig. Lykke Nielsen eksemplificerer kontrolmekanismer gennem blandt andet konteringsprocenter og timesedler. En sådan kontrolmekanisme kan ses som Foucaults første forklaring på, hvad subjektet ligger under for (Stampe 2014), hvor den anden forståelse af subjektet kan forklares som, hvordan denne ønsker at subjektiveres.

Governmentality

OBS! Følgende afsnit om governmentality er baseret på uddrag at et projekt, jeg tidligere har skrevet (Stampe 2014).

Sociologen Mitchell Dean har arbejdet videre med det foucauldianske begreb *governmentality*. Studier af *governmentality* beskæftiger ifølge Dean sig med, hvordan 'sandhed' produceres i sociale, kulturelle og politiske praksisser. Ud fra dette sandhedssyn styrer vi os selv og andre. Samtidig kan måden vi styrer, og måden, hvorpå vi regulerer egen adfærd, være med til at producere nye måder at skabe sandhed på (Dean 2010: 27). Det er altså et tveægget sværd.

Governmentalitystudier undersøger dermed kunsten at styre, og Dean forklarer, hvordan et sådant studie ser på de "organized practices through which we are governed and through which we govern ourselves, what we shall call here regimes of practices or regimes of government" (ibid.: 28). Disse taken-for-granted ways of doing things kalder Dean praksisregimer, og beskriver dem som måden, vi udfører bestemte handlinger på, hvilket kan ses som sammenhængende praksisser. I den forstand er praksisserne institutionaliserede, præget af rutiner og ritualer (ibid.).

"An analytics of government attempts to show that our taken-for-granted ways of doing things and how we think about and question them are not entirely self-evident or necessary."

(ibid.: 31)

Ifølge Dean indeholder styring et utopisk element, fordi der altid vil være et mål, et ideal for hvilket slags samfund, og hvilke personer, man ønsker at skabe (ibid.). I denne afhandling kan det utopiske element findes i rationalet bag indførelsen af Lov 409, nemlig at kundskab og fysisk og mental sundhed er et gode, der skal nå og inkludere alle lag af samfundet (KL.dk: Aftaleteksten). Det er dette rationale, som lærerne efter indførelsen må indrette deres arbejde og tilgang til dette efter. Men lærerne producerer og reproducerer ligeledes andre styringsrationaler, der for eksempel omfatter, hvad det vil sige at gøre god lærer, det vil sige hvilke normer lærerne indretter sig efter. Indenfor governmentalityanalyser søges der, i overensstemmelse med Foucaults klassiske magtanalyse, ikke at kortlægge, hvem der styrer hvem, og hvordan styringen foregår, men derimod hvilken mentalitet og hvilke tanker praksissen beror på (Dean 2010).

Selvt teknologier

Som nævnt i afsnittet **Governmentality** søges der i governmentalitystudier undersøgt magt i sine implicite former. Ydermere undersøges det, hvornår man kan stille spørgsmålstejn ved specifikke

situationer, eller hvornår styringen bliver problematisk (ibid.). I interviewet med Laurits Lyng (bilag 2) tegner der sig et billede af, at lærerne ikke kan nå det, der stilles krav om, hvordan man kan stille spørgsmålstejn ved, om deres mulighed for at subjektiveres som gode lærere er reduceret – og om dette altså kan betegnes som problematisk.

For at komme den implicite styring nærmere bruger Dean begrebet *'conduct of conduct'* (ibid.: 17), altså styring af styring – hvordan individer internaliserer styring. Magt er derfor som sådan ikke blot studeret i sin gængse form, hvor staten regulerer individer, men også som måden, hvorpå magtinstanser styrer individer til at regulere egen adfærd (ibid.). En sådan mekanisme kaldes hos Foucault og Dean en selvteknologi, som beskrives på følgende måde:

"[...] technologies of the self, which permit individuals to effect by their own means or with the help of others a certain number of operations on their own bodies and souls, thoughts, conduct, and way of being, so as to transform themselves in order to attain a certain state of happiness, purity, wisdom, perfection, or immortality."

(Foucault 1988 i Tynell 2001)

Selvteknologier kan forstås på den måde, at individet, for at leve sit liv i overensstemmelse med samfundets normer, indretter sig efter disse. Statens indretning kan sige noget om, hvilke normer, det er udtryk for. Samfundets normer bliver på den måde institutionaliseret og danner grobund for praksisregimer, som bliver reproduceret af individer (Dean 2010). Foucault forklarer, at man må bort fra blot at kende sig selv til nu at stille sig selv spørgsmålet:

"[...] What should one do with oneself? What work should be carried out on the self? How should one "govern oneself" by performing actions in which one is oneself the objective of those actions, the domain in which they are brought to bear, the instrument they employ, and the subject that acts"

(Foucault 1998: 87)

Målet med selvstyring kan forklares ud fra Davies og Petersens begreb *'passende subjekter'* (Davies og Petersen i Nielsen 2008), idet det netop er ønsket om at kunne subjektiveres som et passende subjekt, der får individet til at udføre de såkaldte *'operationer'* på sig selv, som Foucault beskriver (1988).

I følgende afsnit præsenteres en vinkel på, hvilke faktorer i arbejdet, der henholdsvis begejstrer og belaster individet – og sommetider begge dele på samme tid. Dette for at stille skarpt på, hvilken sammenhæng ydre krav og indre forventninger har i forhold til lærernes trivsel. De ydre krav og indre forventninger kan ligeledes ses i lyset af netop styringsrationaler og selvteknologier, da det er faktorer, lærerne må navigere og nødvendigvis regulere deres adfærd efter i deres arbejdsliv.

Begejstring/belastning

Anders Buch, Vibeke Andersen og Ole H. Sørensen stiller i *Videnarbejde og Stress* – som titlen afslører – skarpt på lige præcis videnarbejderes arbejdsvilkår som henholdsvis begejstrende og belastende.

Der foreligger mange forskellige definitioner på, hvad videnarbejderen er. Han beskrives blandt andet som en 'symbolanalytiker', der bearbejder symboler og tegn (hvilket kan 'oversættes' til bogstaver og tal), som bidrager til at løse forskellige problemstillinger, hvormed videnarbejderes arbejde bliver værdiskabende igennem nye ideer og tilgangsmetoder (Reich 1991 i Buch et al 2009). Senere er tilføjet til betegnelsen, at videnarbejdere ligeledes er kendetegnet ved deres kreativitet. Selvom videnarbejdet er en bred betegnelse, der hos nogen teoretikere ville kunne indeholde lærere som faggruppe, har jeg valgt, i overensstemmelse med Buch et als afgrænsning, *ikke* at definere lærere som videnarbejdere. Denne afgrænsning går blandt andet på, at videnarbejdere har en lang videregående uddannelse. Ligeledes skriver Buch et al om kategorien, at de er blevet udnævnt til "*at være den gruppe på arbejdsmarkedet, der sikrer den økonomiske vækst, innovationen og den samfundsmæssige velstand i den globale økonomi*" (Buch et al 2009: 53). Denne betegnelse finder jeg ikke rammende for lærergerningen, idet den i min optik ikke kan vurderes ud fra en økonomisk nytteoptik, men derimod fra et mellem menneskeligt, udviklingsunderstøttende synspunkt. Ydermere springer et af organisationsteoretikeren Mats Alvessons karakteristika for videnarbejdere mig i øjnene: "*selvledelse og høj grad af autonomi er fremtrædende*" (Alvesson 2004 i Buch et al 2009: 61). Dette har, som Raastrup Kristensen (2011) skriver, gjort sig gældende førhen, men med den generelle udbredelse af New Public Management og Lov 409, samt de mål, der er opstillet med Folkeskolereformen, kan man argumentere for, at begge dele er indskrænket.

På andre punkter finder jeg lærerne sammenlignelige med videnarbejderne, da det beskrives, hvordan faglighed har en væsentlig direkte indflydelse på videnarbejderens oplevelse af mening i arbejdet (Larsen et al 2005 Buch et al 2009). Buch et al (2009) forklarer: *"Når det handler om videnarbejdere, er mulighederne for at kunne udfolde sin faglighed i arbejdet derfor af stor betydning for oplevelsen af begejstring og belastning i arbejdet"* (ibid.: 63). Men hvor videnarbejderne bliver mødt med *'komplekse og upræcist definerede opgaver'* (ibid.: 63), møder lærerne en anden tilrettelagt arbejdsdag, hvor der køres efter bogsystemer, mål fra ministeriet og fast tilrettelagte skemaer. Komplexiteten i lærergerningen skal findes andetsteds. I indeværende kandidatafhandling anskuer jeg kompleksiteten som sammenhængen mellem lærernes ressourcer og deres oplevelser af, hvordan disse påvirker deres faglighed. Videnarbejderne vil ifølge Buch et al finde et holdepunkt i deres fagidentitet, som defineres som *"et særligt værdisæt eller kompleks af normer, som er internaliseret gennem f.eks. et langt universitetsstudium"* (ibid.: 63). Dette gælder ligeledes for lærerne. Deres internaliserede normer er dog forsøgt nedfældet af DLF i et professionsideal (DLF.org).

Ordet belastning dækker over de ydre forhold, der belaster menneskets *"system"* – hvilket udgør den oprindelige betydning af stress. Begejstring derimod refererer til en følelsesmæssig tilstand. Ifølge Buch et al udspringer begreberne af *"to forskellige forståelsesrammer"*, hvorfor de ikke skal ses som modsætninger (ibid: 13). Det er dette paradoksfyldte rum Buch et al arbejder ud fra, nemlig at begejstring og belastning kan være to sider af samme sag; at det, der begejstrer også kan belaste (ibid.)

Begejstring

Buch et al henter inspiration til begejstringsbegrebet fra motivationsforskningen. Tilstanden, som Buch et al benævner begejstring, kendetegnes ved opildnethed, helhjertet engagement og glæde (Tucker 1972 i ibid.). I nogle dele af motivationsforskningen mener man, at stræben efter selvrealisering eller belønning udgør kernen for, hvordan vi begejstres (Buch et al 2009).

Når Buch et al kridter banen op for en større opmærksomhed omkring dobbelttydigheden af stress igennem tematiseringen af begejstring og belastning, skyldes det, at de eksisterende udbredte stress- og motivationsteorier har en tendens til at anskue umiddelbart begejstrende forhold i arbejdet som

ubetinget begejstrende. Om det skriver Buch et al: *"dermed er den [Tage Søndergaard Kristensens "De Seks Guldkorn" (lederweb.dk)] ikke så velegnet til at beskrive det perspektiv, at stress kan opstå som konsekvens af forhold i arbejdet, som i princippet skulle skabe motivation og begejstring, men som samtidig er belastende* (Buch et al 2009: 46). På den måde kan Buch et als bidrag ses som, om ikke et opgør, så en nuancering af de eksisterende paradigmer inden for arbejdsmiljøforskningen.

Belastning

Begrebet belastning stammer fra arbejdsmiljøforskningen, og ses som en målbar størrelse, der kan sættes grænser for (Selye 1974 i Buch et al 2009). Som før nævnt mener Buch et al med belastning en form for ydre forhold, der belaster individets *"system"* (Buch et al 2009: 13).

I den skandinaviske arbejdsmiljøtradition hersker en tro på, at øget indflydelse i arbejdet kan begrænse stress. Hvis lærerne fratages denne, som Raastrup Kristensen (2011) og Laurits Lyng (bilag 2) har påpeget, kan det derfor tænkes, at stressniveauet øges hos lærerne.

Buch et al henviser til den øvrige forskning indenfor begejstring/belastning, der blandt andet peger på, at medarbejderens oplevelse af uretfærdighed og mistillid udgør en belastning. Det er dermed ikke kun mængden af krav eller opgaver, der er belastende for individet (Olesen et al 2008 i Buch et al 2009). Andre understreger, hvordan meningsløse arbejdsopgaver i sig selv udgør en belastning (Semmer et al 2007 i ibid.), og i tråd med denne forståelse kan Nanna Prætorius udpegning af *"urimelige og selvmodsigende arbejdsopgaver"* som potentielle stressorer (Prætorius 2007 i ibid.) ses.

Stress

Buch et al betegner stress som en *"uoverensstemmelse mellem ydre krav og egne forventninger"* (Buch et al. 2009: 9), og argumenterer for, at stress skal forstås ud fra kampen mellem faktorer, der henholdsvis begejstrer og belaster i arbejdet.

Når begejstring/belastning-tanken gør sig gældende for min empiri, skal det begrundes i Buch et als ovennævnte stressdefinition. Det er blandt andet min førnævnte nysgerrighed om sammenhængen

mellem begrænsningen af det grænseløse arbejde og det øgede antal stressramte lærere, der søges undersøgt gennem begejstrings-/belastningstanken.

Stresstilstanden kan ifølge Buch et al for eksempel opstå, når der *”over længere tid er misforhold mellem ydre belastninger og egne ressourcer”* (ibid.: 23).

Forskeren Hans Selye (1974 i Buch et al) pegede på, at der ved stress er tre elementer på spil: alarm, modstand og udmattelse. Sidstnævnte kommer til udtryk, når organismen (Selye lavede forsøg på pattedyr) ikke har succes med sin modstand mod den udefrakommende påvirkning – ressourcerne er opbrugt, og udmattelsen indtræder derfor. Selye beskriver disse mekanismer således:

”Hemmeligheden bag helbred og lyksalighed ligger i succesfuld tilpasning til de konstant foranderlige betingelser på vores klode; straffen for at fejle i denne store tilpasningsproces er sygdom og ulyksalighed” (Selye i Viner i Buch et al 2009: 28).

Buch et al fremhæver, at stress både kan fungere som en faktor, der giver individet energi til det, der skal overkommes, mens den lige såvel kan være af nedbrydende karakter. I stedet for at abonnere på den i Danmark gængse forståelse af stress som *”ulystfuld energimobilisering”* (Buch et al 2009: 30), understreger de i stedet den iboende kompleksitet ved stress, og nævner eksempler med individer, der har været glade og engagerede selv i dagene op til et stresssammenbrud (Zachariae og Netterstrøm 2004 i ibid.).

Med denne komplekse tilgang til henholdsvis begejstrende og belastende faktorer, og med Dean, Foucault og Raastrup Kristensens begrebsapparat præsenteret, vil jeg nu udfolde disse i analysen.

Analyse

Faglighed

Den gode lærer

De tre læreres opfattelse af, hvad der kendetegner en god lærer, hænger sammen med deres egne forventninger til sig selv, og danner altså rammen for, hvordan de vurderer sig selv som gode lærere:

Når jeg føler, at jeg har tid og overskud til at se de enkelte børn og se at hov, i dag, der er Seline ikke lige på mærkerne, der må jeg lige finde ud af, hvad det er. Når de ting går op i en højere enhed. Så kan jeg gå ud og sige 'i dag gik det rigtig godt'

- Gitte, bilag 1

Det kræver, at man selyfølgelig har lyst til det arbejde, man udfører, og i og med man så udviser engagement, så har man forhåbentlig også [...] en faglighed med sig. Og at man så også, i hvert fald så godt som muligt, har forberedt det, man nu engang skal fremføre overfor andre.

- Jeppe, bilag 1

[...] at man kan finde ud af at være sammen med børnene inde i klassen, at man kan få dem til at lytte og få dem gjort interesseret. [...] så tror jeg, så skal børnene nok lære noget.

- Marianne, bilag 1

Men selvom lærerne har klare ideer om, hvad de kræver af sig selv for at være gode lærere, er det ifølge Raastrup Kristensen ikke blot op til lærerne at definere, hvad der er god undervisning. Ifølge ham er lærergerningen nu præget af en lavere grad af autonomi og selvbestemmelse; dette fordi andre har bestemt, hvad der definerer 'god undervisning' (Raastrup Kristensen 2011).

Anders Raastrup Kristensens beskrivelse af lærergerningens vilkår peger på en større forandring: en forandring, der ifølge ham har fundet sted de sidste ti år, det vil sige også før indførelsen af de nye arbejdstidsregler.

Marianne forklarer her, hvordan den formindskede autonomi i hendes arbejde opfattes gennem blandt andet struktureringen af henholdsvis forberedelses- og undervisningstiden:

[...] timerne, de ligger fast! Men forberedelsen, det er sådan en, man kan gøre indhug i jo.

Trine: Og det bliver der gjort?

Det gør der jo indimellem. Jeg kan jo lade være at invitere de forældre over, men jeg er jo vant til at have haft meget god kontakt med forældrene. Så jeg synes også, det er også det, der hjælper [...]. Så ryger der jo endnu mere af min forberedelse. Og det er da selvfølgelig rigtigt, at det er sådan noget, jeg prioriterer. Og synes er vigtigt ikke.

- Marianne, bilag 1

Marianne tematiserer her også, hvad hun lægger vægt på som en del af dét at være en god lærer: Forældrekontakten som meningsgivende. Denne har hun igennem årene haft gode erfaringer med, og ønsker at fortsætte med. Det sætter hende dog i en situation, hvor hun må stå på mål for sit valg, da en sådan prioritering sker på bekostning af hendes forberedelsestid. Marianne bliver derfor, sat på spidsen, nødt til at vælge imellem tid til at forberede sig, og tid til at tale med forældre. I den forbindelse er ansvar et vigtigt ord. Hun er klar over, at det er *hendes* prioritering, og tager på den måde ansvaret for, at hun så har mindre forberedelsestid. Når hun beskriver, hvordan der gøres indhug i forberedelsestiden, peger det i retning af den tendens, Raastrup Kristensen benævner med, at medarbejdernes egen organisering af arbejdsopgaver fører til en højere grad af individuel ansvarstagen (Raastrup Kristensen 2011). Det paradoksale i denne sammenhæng er dog, at når Raastrup Kristensen beskriver den egenhændige opgaveorganisering, er det ud fra et selvledelsesperspektiv; det vil sige ud fra helt andre præmisser for arbejdets tilrettelæggelse, end de, der ellers møder Marianne, hvis arbejdstid nu er fastlagt af andre end hende selv. Hvis Marianne derfor fortsat ønsker at prioritere forældrekontakten, er dette altså gennem et individuelt ansvar, som Marianne påtager sig. Marianne er tilsyneladende klar over, at hendes prioritering af dette aspekt har konsekvenser. I og med hun selv har prioriteret således, sidder hun selv med ansvaret for

at få regnestykket til at gå op – hvilket lader til at være en udfordring. Komplexiteten i dette ses også i følgende udsagn:

”Vi er blevet mere hængt op også. [...] udover at vi har fået mindre tid, så er der kommet flere ting ned over hovedet på os, vi skal.”

-Marianne, bilag 1

Regnestykket lader dermed til at være svært for Marianne at få til at gå op, da hun jo 'bare' kan nedbringe mængden af forældresamtaler – men dette strider formodentlig imod hendes principper for, hvad hun tillægger dét at være en god lærer – og eftersom et forbedret forældresamarbejde tilmed er defineret som efterstræbelsesværdigt i Folkeskolereformens aftaletekst (KL.dk: Aftaleteksten), er det sandsynligt, at dette ikke mindsker kompleksiteten i, hvordan Marianne bedst prioriterer sin tid.

Bibeholdelse af autonomi

Ledelsesteoretikere har ifølge Raastrup Kristensen peget på selvledelse som vejen til, at medarbejdere kan realisere deres fulde potentiale. Når Marianne aktivt vælger at prioritere som hun gør, kan det opfattes som en måde, hvorpå hun, måske ubevidst, forsøger at bibeholde den autonomi, der før har kendetegnet hendes arbejde. Samtidig kan det ses som et forsøg på at realisere sit potentiale, og dermed skabe mening med arbejdet.

Regningen kommer dog, når Marianne oplever konsekvenserne af, hvordan hun har prioriteret sin tid:

Jeg havde da en masse ting jeg gerne ville, som jeg synes kunne være meget spændende, og som jeg har kunnet før, fordi jeg har haft god tid. Så har jeg nogle dage bare blevet her til klokken seks om aftenen sammen med mine kolleger, og vi har gået og gjort både det ene og det andet. Sådan er det jo ikke i dag. Så det er da ærgerligt.

-Marianne, bilag 1

Marianne har valgt at prioritere forældresamarbejdet, men der er tilsyneladende flere ting, som hun nu ikke når.

Den faglige koordinering efter indførelsen af arbejdstidsreglerne vanskeliggøres tilsyneladende også for Marianne i sådan en grad, at hun her har måttet inddrage sin fritid for at få løst en faglig konflikt med en kollega:

[...] man får aldrig på noget tidspunkt sat sig ned og snakket 'prøv lige at høre, hvad forventer jeg af dig, hvad forventer du af mig'

- Marianne, bilag 1

Ifølge Marianne bliver sådanne situationer værre og værre, og i denne situation måtte hun mødes uden for arbejdstiden med kollegaen for at få udredt trådene, da de ikke fandt tiden til dette i arbejdstiden:

Og der kunne vi mærke begge to, at vi var vildt frustrerede over, for det havde jo hobet sig op ikke. Og det er jo fordi i hverdagen har vi ingen tid sammen.

- Marianne, bilag 1

Marianne og hendes kollega har dermed selv taget ansvaret for at få løst den pågældende konflikt. At Marianne oplever, at hendes forberedelsestid er noget man kan gøre indhug i, mens hun tilsyneladende selv må løse de konflikter, der opstår som følge af hendes tidsmangel, er en kompleks situation. Ansvar for prioriteringen, og dermed for hvordan Marianne når det, hun skal nå, ligger nemlig implicit stadig på Mariannes skuldre, hvorfor ansvarsfordelingen i hendes arbejde bevæger sig ind i en gråzone. Hvor hun førhen selv har gjort indhug – dog i sin fritid – er der nu andre, der har lagt grænser for Mariannes tid. I hvad der kan ses som et forsøg på at bibeholde sin autonomi igennem opretholdelsen af de løse overgange mellem arbejdstid og fritid, sørger Marianne for at løse konflikten uden for arbejdstiden. Dermed er der måske ikke den store forskel i, hvordan Marianne før løste konflikter, men den italesatte grænse mellem arbejdstid og fritid, der er kommet med arbejdstidsreglerne, åbner tilsyneladende Mariannes øjne op for uretfærdigheden i, at hun nu *officielt* ikke har tid i arbejdstiden til sådanne konflikter.

Man kunne argumentere for, at Marianne derfor kunne undlade at gøre de ting, hun ikke kan nå, da disse ikke er en del af de krav hun bliver stillet, og dette valg er Marianne opmærksom på. Dog vil det tilsyneladende kollidere med hendes værdier om, at hun, uanset om det gælder forældre eller kolleger, kan komme problemer i møde ved at tale om dem. Dette valg tager hun altså aktivt, og bibeholder dermed sin autonomi, men er frustreret derved.

Fragmenteret pædagogik

Den faglige koordinering besværliggøres også på et højere plan, når Marianne ikke længere oplever en sammenhængende pædagogik mellem de forskellige klassetrin, når hun er gårdvagt:

Fordi man skal jo have en skole til at fungere også ikke. Så der er sådan – det kan godt være svært at få kommunikeret ud, hvad nu lige, når men de børn, de må det på mellemtrin, hvad må de i indskolingen og man ikke lige kommer til at gå ud og skælde nogle børn ud fordi 'jamen det må vi godt', 'nåh må I det?'[...]. Altså det kan være svært at få en helhed ud af det på den måde.

- Marianne, bilag 1

At bibeholde autonomien bliver således vanskeligt for Marianne, da tidspresset gør det svært at koordinere den pædagogiske sammenhæng. Dermed støder divergerende pædagogikker på hinanden – måske som følge af flere læreres forsøg på at bibeholde autonomien.

Det kan gøre det svært for Marianne at levere den pædagogiske sammenhæng, der lader til at være vigtig for hende. At børnene skal gøre hende opmærksom på, hvad de må, kan ligeledes tænkes at udfordre Mariannes autoritet, og dermed også hendes faglighed, da Mariannes oplevelse af en fragmenteret pædagogik skinner igennem overfor børnene. De kan tænkes ikke at have samme respekt over for en lærer, der ikke er sikker på sit. Dette kan tænkes at genere Marianne, da det øjensynligt kolliderer med hendes ideal om en helhed indenfor de pædagogiske praksisser på skolen. Mariannes udsagn taler ind i Raastrup Kristensens (2011) pointe om, at organisation mellem hjerner, det vil sige kommunikation, er altafgørende for den fælles opgaveløsning. Det, at Marianne oplever inkongruens i opgaveløsning, kan derfor tænkes at kompromittere hendes følelse af at være del af en god opgaveløsning.

Anders Raastrup Kristensen (ibid.) beskriver, hvordan medarbejderen er i fare for at miste sig selv i konstante omstillingsprocesser, hvilket meget vel kan være tilfældet for Marianne også. Når hun overfor børnene blotlægger sin manglende viden om, hvad de må, kan det have den konsekvens, at hun 'mister' sig selv. Det skal forstås i den forstand, at hun møder en uoverensstemmelse mellem den lærer, hun gerne vil være, og den tid hun har til at være denne lærer. Denne uoverensstemmelse hænger øjensynligt sammen med den kompleksitet, lærerne ligeledes møder imellem selvledelselementerne i arbejdet og de fastlagte tidsrammer og krav.

Kompleksiteten i disse uddybes i det følgende afsnit af Gitte.

Frihed (rammer inkl.)

På mit spørgsmål om i hvilken grad, Gitte bestemmer, hvilke bøger hende og hendes team vil arbejde med, svarer hun:

Der har jeg et suverænt – altså selvfølgelig – vi arbejder i årgangsteams så vi på årgangen bliver enige om, hvad vi skal bruge af materiale, men altså ledelsen har slet ikke nogen, altså der er vi, der bestemmer vi suverænt selv. Selvfølgelig ud fra de materialer, vi har på skolen, ik'. Vi kan ikke bare komme og ønske noget. Men det er jo et økonomisk spørgsmål ikke. Men altså det bestemmer vi fuldstændig.

- Gitte, bilag 1

Gittes udsagn kan ses i sammenhæng med Davies og Petersens (2005) citat om, at diskursen om handlemuligheder og valg kan skabe en illusion om frihed. Det vil altså sige, som Raastrup Kristensen (2011) også pointerer, at rammerne for friheden er sat, uden at medarbejderen nødvendigvis er opmærksom på dette. I Gittes tilfælde nævner hun flere gange at hun 'suverænt' – underforstået: uden nogen form for ledelsesmæssig indblanding – vælger bøger. Samtidig nævner hun det dog som en naturlighed, at lærerne kun kan vælge ud fra, hvilke bøger skolen allerede har, og at de ikke har indflydelse på dette. Derfor kan Gitte tænkes at opleve en høj grad af frihed og autonomi, selvom rammerne for hendes handlerum er sat.

Marianne deler øjensynligt denne opfattelse af sin arbejdssituation:

Jeg har brug for lidt frihed til selv...og det får jeg.

- Marianne, bilag 1

Ligesom Gitte oplever at have indflydelse, oplever Marianne at have stor frihed i arbejdet. Igen er det tankevækkende, at frihed er noget hun 'får'.

Medarbejderens oplevelse af at have indflydelse er, som beskrevet på s. 27 ifølge Davies og Petersen (2005) en måde, hvorpå individet disciplineres til at træffe de valg, som for organisationen, her beslutningstagerne bag arbejdstidsreglerne, regeringen og KL, er ønskværdige. Det vil sige, at Gitte og Marianne, når de træffer valg, der ligger i tråd med de krav, der stilles dem, ikke nødvendigvis oplever sig selv som mindre selvledende end før, da de stadig har en fornemmelse af at have råderum. Dermed formår de øjensynligt at bibeholde en følelse af autonomi, selv når rammerne for denne autonomi er sat.

Når Raastrup Kristensen (2011) samtidig tematiserer, hvordan ledelsesteoretikere har peget på selvledelse som vejen til, at medarbejderen kan realisere sit fulde potentiale, kan Gitte og Mariannes *oplevelse* af indflydelse være medvirkende til, at de stadig har en fornemmelse af at realisere sig selv gennem arbejdet. Denne fornemmelse af at realisere sig selv kan dog tænkes at blive udfordret, når nye arbejdsopgaver bliver lagt oveni de opgaver, lærerne i forvejen skal nå – tilmed opgaver, som ikke bidrager til, at lærerne får en følelse af at være gode lærere. Disse opgaver, og hvordan de påvirker lærerne, skal vi se nærmere på i nedenstående afsnit.

Parametre for 'god lærer'-adfærd

Efter Gitte har fortalt mig om, hvordan arbejdstidsreglerne ifølge hende har ændret på det at være en god lærer, spørger jeg hende, om der er andre forhold, der har ændret på det at være en god lærer. Hertil svarer Gitte, at de på skolen har indført noget, der hedder fleksible skemaer, som er meget tidskrævende og et stort logistisk arbejde mellem lærerne, idet de skal koordinere skemaer på tværs. Ligeledes er de mere langsigtede årsplaner erstattet af periodeplaner.

Gitte problematiserer disse administrative procedurer, som hun og hendes kolleger nu skal udføre. Om de fleksible skemaer siger hun:

[...] *der er INGEN pædagogik i det, overhovedet. Det er kun at få puslespillet til at gå op.*

Plus at hvor vi førhen skulle lave årsplaner, der skal vi nu lave periodeplaner, så vi skal simpelthen, i starten af sådan en periode [...], der går eleverne mere eller mindre for lud og koldt vand, fordi der er ikke lavet periodeplaner, der er ikke lavet rigtige skemaer, fordi de bliver rettet 20 gange i løbet af de første 14 dage.

- Gitte, bilag 1

Når Gitte fremhæver, at eleverne går "for lud og koldt vand", siger hun samtidig implicit, at disse nye administrative procedurer ligger udenfor Gittes opfattelse af faglighed, og dermed blot tager tid fra det essentielle i lærergerningen. Gitte kommer her nærmere ind på det, hun ser som lærernes kerneopgave:

[...] *Det tager tid fra vores, fra det som er vores kerneydelse – at gå ind og levere en god undervisning. Fordi vi har ikke tid. Altså det er jo klart, når vi skal tage os af alt det administrative, så har vi mindre tid til at forberede os og til at tage elevsager og ringe hjem til forældre, kalde forældre over, som vi jo også stadigvæk skal gøre. Så du kan godt se, det der med forberedelsen, det svinder mere og mere ind, fordi det bliver brugt på noget administrativt og andre ting, som vi egentlig ikke mener er os, der skal sidde og gøre.*

- Gitte, bilag 1

At tiden ifølge Gitte netop går fra at levere god undervisning er paradoksalt, da en øget faglighed netop er et af formålene med folkeskolereformen (KL.dk: Aftaleteksten) som arbejdstidsreglerne skulle finansiere. Igen støder lærerne derfor på et paradoks, som de selv forventes at navigere i, hvilket kalder på en høj grad af ansvarstagen. Ligeledes forventes lærerne tilsyneladende selv at navigere i, hvad deres ledelse - som i forbindelse med Folkeskolereformen har overtaget den fulde ledelsesret – forventer af dem.

Leder-lærer, lærer-børn

Magt finder ifølge Foucault sted igennem processer, der skaber os som individer (Foucault 2002 og Tynell 2001). Den kan siges at fungere gennem disciplinering, hvis formål som nævnt er normalisering (Foucault 2002). Hvis retningslinjerne for ønskværdig adfærd ikke er tydelige, er lærerne nødsagede til at tolke på ledelsens og kollegernes anerkendelse og måske mangel på samme. Da jeg spørger Gitte, om hun føler, at der er respekt omkring hendes måde at være lærer på, er svaret ja, og at det *"rent kollegialt bliver sagt"*, men at det samtidig *"meget ofte"* er *"en fornemmelsessag."* Dog fremhæver hun, at lærerne er gode til at give hinanden skulderklap og sige *"skidegodt gået."* (bilag 1) Gitte ser ud til at trække på den anerkendelse hun får gennem sine kolleger, der producerer og reproducerer et ideal eller en norm for, hvad det vil sige at være en god lærer, hvilket Gitte så må abonnere på og vurdere sin undervisning ud fra. Lederen derimod, som vel at mærke er den samme som Mariannes, vurderes af Gitte ud fra, hvordan Gitte vurderer sig selv overfor børnene:

[...] Fordi lige den der menneskelige kontakt...det, som jeg kræver af mig selv over for min klasse, det kræver jeg også af min leder over for os, og det lever hun ikke op til.

[...] nogen gange er det, skal man også have det at vide simpelthen. Sådan med ord. 'Vi sætter sgu pris på, at du er her Gitte, du klarer, den situation, den klarede du rigtig godt'. Det får vi ikke.

- Gitte, bilag 1

Det, at Gitte ikke får komplimenter for det, hun måske betragter som god faglighed, kan give hende et billede af, at hendes faglighed ikke prioriteres højt af ledelsen – at det måske er andre faktorer, lærerne vurderes ud fra. Ligeledes siger Gitte, at lærerne selv skal komme til lederen og bede om hjælp, hvilket peger på, at lærerne ikke blot selv skal tage ansvar for deres trivsel, men også for at vide, hvornår nok er nok.

Jeppe pointerer også, at det ikke er fra ledelsen at han primært får anerkendelse, men derimod fra kollegerne:

Ledelsen der bliver det oftere sådan det fælles skulderklap, at de synes det går godt, eller også kan det være med, hvis det viser sig, at en årgang har klaret sig godt i nogle tests, at man kan se, at de ligger, hvor de skal. [...] Og så kollegaer, [...], der synes jeg, vi er meget gode til bare generelt at være anerkendende og rosende overfor hinanden [...]. Og det kan være lige så meget, at ens klasse kan få ros og har været dygtig til noget, og så falder den jo også lidt tilbage på en selv.

- Jeppe, bilag 1

Det er værd at bide mærke i, at Jeppe får sin ros gennem, at klassen får ros. Dette er også en ansvarspåtagelse, der ydermere peger på, at en faglig stolthed er i højsædet hos Jeppe, der så måske vurderer sig selv som god lærer ud fra ros til klassen frem for ud fra ledelsens til ham.

Marianne peger på det pædagogiske/socialt element som essentielt for at være en god lærer: Hun nævner udover at få børnene til at lytte, sidde stille, også en anden faktor, der kendetegner en god lærer: *hvor man kan mærke, at børnene kan lide personen, altså så de også tør sige noget* (bilag 1). Marianne sammenligner måske ubevidst sine egne forudsætninger for at 'turde sige noget' til ledelsen med børnenes, idet hun påtager sig ansvaret for at få skabt en tryk atmosfære for børnene. Marianne fortæller, at hun, uanset hvor lidt tid hun har i undervisningen, bestræber sig på at "høre alle børn" og få sat alle børnene i spil, da dette for hende er vigtigt, hvilket kan ses som Mariannes måde at projicere et ideal for god ledelse over på børnene, idet hun giver dem noget, hun ikke selv får (bilag 1).

Delkonklusion

Magten udspiller sig tilsyneladende igennem en subjektiveringsproces, der kræver af de tre lærere, at de fornemmer ud fra hvilke parametre, deres adfærd bedømmes, således at de kan agere ud fra, hvad de fornemmer kræves af 'den gode lærer'. Det, at det beror sig på fornemmelser, kan vanskeliggøre processen for lærerne, da retningslinjerne for, hvad der forventes af dem, tilsyneladende er så vage, at lærerne kan tænkes at have vanskeligheder med at tilpasse sig forventningerne.

Ydermere ser der ud til at være selvledelselementer i det ellers kontrollerede arbejde, hvilket giver lærerne en fornemmelse af at bibeholde deres autonomi, men samtidig binder dem med et

stort ansvar for at finde ud af, hvornår de har leveret det, der ønskes. Dette hænger sammen med ovenstående fornemmelsessag, der kan have som konsekvens, at det at gøre god lærer bliver et diffust mål for lærerne.

Tilpasning/Modstand

At sætte grænser

Selvledelse handler som nævnt ifølge Anders Raastrup Kristensen om, at medarbejderne skal lære at sætte grænser selv. I videnarbejdet, som blandt andet er kendetegnet ved tidsmæssig grænseløshed, kan medarbejderens grænsedragning handle om at finde ud af, i hvor højt et omfang vedkommende vil besvare arbejdsrelaterede mails og opkald uden for arbejdstiden. For lærerne har disse vilkår som sagt gjort sig gældende før, hvilket indførelsen af arbejdstidsreglerne har ændret på. Grænsedragningen for lærerne handler derimod øjensynligt om at lære at sætte grænser for engagementet. Den tidsmæssige grænse er sat med arbejdstidsreglerne, så i stedet er det grænsen for, hvor meget der kan nås inden for den tid, der skal findes. Da jeg spørger ind til, hvordan Marianne tackler de ændrede arbejdsvilkår, svarer hun:

Der er jeg måske nok lidt atypisk tror jeg. For jeg tror, jeg er rimelig god til at navigere i tingene og sige 'jamen så er det sådan.' Så jeg tror, jeg er god til at slappe af på det. Det kan jeg mærke, når jeg sådan hører mine kolleger, fordi der er mange, der har det skidt med det. Og jeg tror jeg - måske også fordi alle de år, jeg har været der - jeg tror jeg er god til at sige: 'de kan jo ikke få mere ud af mig, end der er' og jeg føler, jeg giver fuldstændig 100 %.

- Marianne, bilag 1

Marianne møder igennem regler, italesættelser og mere implicite normer et sandhedsregime, en "law of truth" (Foucault 1982: 781), der på den ene side stiller krav til, hvad hun kan nå, og på den anden side til, indenfor hvilken tidsramme, hun skal nå det. Samtidig er Marianne formentlig præget og dannet af den folkeskole, hun har kendt gennem sine 30 år som lærer, med de forandringer den nu har budt på undervejs. Marianne må derfor forsøge at tolke og navigere i spændet mellem disse sandhedsregimer, og på trods af, at hun i ovenstående citat giver udtryk for at stå fast på et princip

om ikke at løbe hurtigere, selvom vilkårene ændrer sig, er dette dog nemmere sagt end gjort for hende. Dette ses i forlængelse af ovenstående citat, hvor Marianne tilføjer:

Altså jeg vil da heller ikke sige, jeg tager også indimellem lidt med hjem, og det må jeg jo ikke. Altså, men, så jeg kan jo heller ikke overholde den helt selv, det må man så sige. Altså men så vidt muligt, så gør jeg det, så overholder jeg det, men, og siger til mig selv: 'sådan er det', og jeg ved, jeg passer den klasse der, jeg ved, jeg passer de børn, og jeg ved, jeg får taget de samtaler med forældrene, og jeg ved, børnene har det godt. Og så må vi få det andet til at fungere, som vi bedst kan altså. Men selvfølgelig er det ærgerligt.

- Marianne, bilag 1

Spørgsmålet er, om Mariannes ovenstående udsagn er udtryk for resignation eller accept af tingenes tilstand. Hendes attitude kan hænge sammen med, hvad Raastrup Kristensen (2011) fremhæver som et krav til den moderne medarbejder: omstillingsparathed. Dog er det værd at bide mærke i, at hun 'indrømmer', at hun ikke helt kan overholde reglerne selv. Det tyder på, at en fuldstændig accept og indretten-sig efter de nye vilkår ikke er opnået, men ikke desto mindre forsøgt efterlevet af Marianne. Måske *ønsker* Marianne at indrette sin adfærd efter de normer, der ligger bag Folkeskolereformen, men finder, at det ikke giver mening, dels på grund af den tidsramme, hun skal klare det indenfor, dels fordi en total tilpasning vil blive på bekostning af andre ting, hun finder vigtige for at kunne fungere som en god lærer ud fra sine egne standarder og forventninger til sig selv.

Det er desuden bemærkelsesværdigt, at der ifølge Marianne er noget '*andet*' som de må få til at fungere '*som vi bedst kan*'. Dette '*andet*' tolker jeg som undervisningen, da hun ellers ikke har nævnt denne. Gitte har benævnt den gode undervisning som kerneydelsen, men nævnte den ikke, da jeg spurgte hende, hvad der kendetegner en god lærer (se s. 38). Noget tyder på, at kerneydelsen for Marianne heller ikke kan koges ned til god undervisning, hvis hun skal kunne stå inde for sig selv som god lærer. Dette diskuteres yderligere under analyseafsnittet Begejstring/belastning på s. 64.

Den tilsyneladende afslappede attitude, Marianne først lægger for dagen er med hendes tilføjelse efter alt at dømme ikke så nem at stå på mål for, når hun samtidig gerne vil leve op til de krav, hun stiller sig selv. At hun finder det svært at sætte grænser, men ihærdigt prøver, ser vi ligeledes i

nedestående citat, hvor Marianne forklarer, hvad prisen har været for *ikke* at kende sine begrænsninger:

Jeg faldt om her for halvandet år siden. Med stress. Og blev hentet med ambulancen og fik at vide sådan og sådan, at jeg skulle holde nogle dage fri. Og der tror jeg, der fik jeg sagt til mig selv 'det er det ikke værd'. Altså 'du er simpelthen nødt til at sige nul'

- Marianne, bilag 1

I lyset af, at Marianne er faldet om med stress og blev hentet med ambulance, virker følgende udsagn noget paradoksalt:

Altså jeg tror ikke, jeg har haft en dag i mit arbejdsliv, jeg ikke har syntes, det var dejligt at komme på arbejde.

- Marianne, bilag 1

Når Raastrup Kristensen fremhæver nødvendigheden af, at den selvledende medarbejder lærer at sætte grænser (Raastrup Kristensen 2011), kan det for Mariannes vedkommende dreje sig om at sætte grænser for engagementet. Hun stødte på grænsen for, hvor meget hun kan engagere sig, da hun faldt om, hvilket hun selv begrundes i *"for mange ting"* (bilag 1). Hendes selvmodsigelser i forhold til at sætte grænser for arbejdet nu, kan forstås ud fra, at Marianne først stødte på en øvre grænse for sit engagement, da hun faldt om, og nu støder på en anden grænse, i form af arbejdstidsreglerne.

I første tilfælde *er* hun tippet ud over kanten, og lærte først dér at sætte grænser. Med arbejdstidsreglerne støder hun igen på grænser, men grænser der er defineret af andre. Derfor kolliderer de givetvis med den grænsedragning, hun har tillært sig, hvorfor hendes opfattelse af, hvornår nok er nok, udfordres og skal tillæres på ny. Raastrup Kristensens (2011) pointe om kravet til omstillingsparathed gør sig også gældende her, men det kan efter alt at dømme være svært for Marianne at navigere imellem at være omstillingsparat og at sætte grænser.

Kontrolmekanismer

Den tendens med øget kontrol i lærerfaget, som Anders Raastrup Kristensen (ibid.) benævner, gør sig også gældende for mine informanter efter indførelsen af arbejdstidsreglerne, med de grænser, som de sætter. Som før nævnt problematiserer Gitte de administrative procedurer, der trækker hende væk fra det, hun betegner som kerneydelsen: at levere god undervisning (bilag 1). At levere god undervisning kan derfor ses som det, den gode lærer formår at gøre. Disse administrative procedurer beror dog på en 'sandhed' om den gode lærer: Ud fra et governmentalityanalytisk sigte kan tidsregistreringen, bogsystemerne og periodeplanerne ses som udtryk for en given sandhed om effektivitet som efterstræbelsesværdigt – et effektivitetsparadigme og -krav, der således gør sig gældende for lærere såvel som elever. Lærerne er dog ansvarlige for, at eleverne når igennem de periodeplaner, der er lagt, hvorfor det implicite effektivitetskrav for eleverne falder tilbage på lærerne. Det sås også i Jepes citat om, at rosen implicit faldt tilbage på ham, hvis hans klasse klarede sig godt.

Sandheden om effektivitet som efterstræbelsesværdigt kan ses som et sæt af normer, som informanterne indretter sig efter for netop at leve i overensstemmelse med disse (Dean 2010). At lærerne skal følge ovennævnte mål, planer og systemer, er en måde, hvorpå de styres til at være effektive, da det bliver målbart, om lærerne har nået det, der forventes af dem. Men styringen bliver imidlertid også internaliseret i en sådan grad, at lærerne på nogle punkter slet ikke opfatter kontrolmekanismerne. Både Gitte og Marianne svarer nej, da jeg spørger, om de bliver registreret på deres tid:

Nej, det stoler man på.

Trine: Så der er ikke sådan noget timeregistrering?

Nej.

- Marianne, bilag 1

Gitte siger ligefrem, at: *"jeg ved slet ikke, hvordan det [timeregistrering] skulle kunne lade sig gøre rent praktisk"* (bilag 1).

I andre sammenhænge i interviewet giver de dog klart udtryk for, at deres timer skal registreres:

Vi har sådan et ark, hvor vi skal sidde og plotte vores timer ind hver fredag for hver uge, hvor mange vi har haft og sådan noget. Det har vi jo aldrig skullet før. Der var det bare det, man fik løn for og så, nu, det tager også tid [...]

- Marianne, bilag 1

Oveni det har vi så fået nogle styreark, som vi skal føre ind i hver periode at nu har jeg læst så og så mange dansktimer osv. osv. osv., og det tager også tid [...]

- Gitte, bilag 1

Måske gør det samme sig gældende for Jeppe, der også svarer, at de ikke registrerer arbejdstid, hvortil han tilføjer:

Jeg tror, at der er en generel tiltro til, at man gør det, man er blevet bedt om at gøre. Og det tror jeg så også, mine kolleger er gode til at overholde den, at vi netop kan arbejde med tillid til, at man gør selvfølgelig, som man skal.

- Jeppe, bilag 1

Han nævner dog hverken før eller efter noget, der ligner tidsregistrering, hvorfor jeg ikke ved, om de reelt ikke arbejder med det, eller Jeppe ikke tænker det som tidsregistrering.

For Gitte og Mariannes vedkommende gælder dog, at de *skal* registrere deres tid, selv om de i første omgang afviser nogen form for timeregistrering. Måske skal noget af forklaringen på denne selvmodsigelse findes i deres forståelse af, hvad det vil sige at blive registreret på arbejdstid. Ligesom Marianne har nævnt, at ”*det stoler man på*” og Jeppe taler om tiltro og tillid, nævner Gitte også sidstnævnte:

Altså der er jo ikke nogen, der kommer og tjekker ’sidder hun på sin pind og forbereder sig’, altså det har jeg i hvert fald ikke nogen fornemmelse af, at jeg bliver på nogen måde tjekket. Så der kan du også tale tillid. [...] jeg har fornemmelsen af, at ledelsen har tillid til, at jeg gør det bedste, jeg kan, og at jeg gør det, jeg skal.

- Gitte, bilag 1

Det er bemærkelsesværdigt, at alle tre informanter her taler om tillid, forstået som, at de bliver vist tillid ved ikke at skulle registrere deres tid. Det kan derfor tænkes, at de har indrettet sig efter den styring og kontrol, som tidsregistreringen er udtryk for, i en sådan grad, at de end ikke stiller spørgsmålstejn ved den, eller endst lægger mærke til den. Tidsregistreringen indgår dermed som del af et praksisregime i og med, at det er blevet en *”taken-for-granted-way(s) of doing things”* (Dean 2010). Tidsregistreringen kan som nævnt være et effektivt måleredskab til at finde ud af, om lærerne leverer det, der forventes af dem. Lærernes tilsyneladende accept af denne styring og indretten-sig efter den, kan ses som en selvteknologi, idet det igennem kontrolmekanismerne bliver efterstræbelsesværdigt at subjektiveres som effektiv og pligtopfyldende. I det følgende afsnit undersøger jeg andre, mere implicite former for styring.

Den pligtopfyldende medarbejder

Kravet til omstillingsparathed kan tænkes at have været det, der skubbede Marianne udover kanten, da hun sagde ja til mere, end hun kunne overkomme. Det er muligt, at Marianne ønsker at subjektiveres som omstillingsparat og effektiv, hvilket givetvis ligger i tråd med de implicite regler og normer, hun opfatter fra ledelsens og samfundets side. Selvledelse blev hos Raastrup Kristensen som bekendt beskrevet som et *”selvkontrollsystem.”* I dette forventedes medarbejderne at kontrollere deres adfærd i henhold til blandt andet deres virksomheds kultur (Manz 1986 i Raastrup Kristensen 2011). Mariannes tackling af sit kollaps kan ses i lyset af, at hun netop har tolket disse krav og ageret efter dem, men på en måde, der gik udover, hvad der var sundhedsmæssigt forsvarligt for hende. Det, hun gerne vil, kolliderer med det, hun kan.

Og så var jeg faktisk taget på arbejde om mandagen, og så blev jeg ringet op fra hospitalet, og så sagde jeg, at jeg var på arbejde, og om jeg skulle komme derud. Så sagde de: 'du er ikke på arbejde! Du er indlagt!' så der blev jeg kaldt derind. Så der fik jeg mange skældud. Og så sagde de 'nu lægger du dig, fordi det er ikke noget, man bare spøger med.' Og det tror jeg var også meget godt, at jeg lige fik lavet den der, at jeg blev kaldt ind igen, og de fik sagt det til mig ikke, for jeg tænkte 'du kører bare videre' ik'. Og det kunne jeg da også godt mærke, det var da ikke særligt godt.

- Marianne, bilag 1

Mariannes udsagn kan forstås i forlængelse af 'den indre arbejdsgiver', idet medarbejderen ifølge Raastrup Kristensen (2011) gennem uddannelse og arbejdsliv har lært at disciplinere sig selv til at være pligtopfyldende og ansvarsfuld. At Marianne tager på arbejde umiddelbart efter, at hun blev hentet med ambulance, viser i høj grad, at Marianne er pligtopfyldende og ansvarsfuld omkring sit arbejde, men i en sådan grad, at lægerne finder det uansvarligt. Det er tankevækkende, at end ikke kollapset er faretegn nok for hende, men at hun decideret skal have skældud af lægerne, fordi hun er startet på arbejde igen.

Dobbeltheden i overarbejde – at navigere i divergerende styringsrationaler

Mariannes higen efter at subjektiveres som ansvarsfuld og dermed en god lærer er en faktor, der stadig gør sig gældende – både efter stresskollapset og indførelsen af arbejdstidsreglerne. Det er derimod måske vilkårene efter hvilke hun kan subjektiveres, der er modereret, og som Marianne dermed må forsøge at indrette sig efter. I de følgende citater tegner der sig et billede af, at i hvert fald Marianne, og ifølge hende også hendes kolleger, trods forbuddet om at inddrage deres fritid til arbejdsopgaver, fordi hun *"ikke kunne leve med det [ikke at rette stile]"* (bilag 1):

Altså jeg kan i hvert fald se og høre, at folk er stressede og ikke får lavet nok, og jeg kan også fornemme, at der er flere, der indimellem tager noget med hjem, hvor de ikke burde gøre det. Som de jo ikke får tid for. Og det er selvfølgelig ikke så godt at sige osv., men det er for ikke, tror jeg, at gå ned. Så siger man 'nej, så er jeg sgu nødt til lige at rette dem der derhjemme.' 'Det kan ikke være rigtigt at børnene ikke kan få rettet deres stile!' og så tager man det lige med hjem, og så siger man 'nå nu gør jeg det i hvert fald en gang', og så gør man det måske lige igen...

- Marianne, bilag 1

Ifølge hende er skjult overarbejde den eneste mulighed for at levere det, der er med til at gøre hende til en god lærer. Det er paradoksalt, hvordan Marianne beskriver det ud fra, at det er for at ikke at gå ned, når det netop var for meget arbejde, der forårsagede hendes kollaps. 'At gå ned' i denne forstand kan derfor tolkes som at tabe ansigt fagligt, eller ikke selv at kunne stå inde for det, man

leverer. Det lader til at være vanskeligt for Marianne at finde grænsen, så hun hverken 'går ned' på den ene eller den anden måde.

Ligeledes forekommer det paradoksalt, hvordan Marianne i følgende udsagn modsiger sig selv, og taler *imod*, at lærerne skal tage arbejde med hjem, men samtidig tilsyneladende ikke kan komme uden om overarbejde, hvis hun vil være en god lærer i sin egen optik:

Når det nu er sådan her, så er vi her jo den tid vi får betaling for. Og så kan det måske ikke nytte at vi...altså det er jo fint nok, hvis vi tager hjem og siger 'nu skal de rettes de stile', og man så tager dem med hjem og siger 'det tog altså tre timer derhjemme' og så går ind med det til ledelsen og siger: 'Må jeg afspadsere det', og det er der måske også nogen, der gør. Det tør jeg ikke sige. Og så er vi måske nogen der ikke gør det. Fordi sådan noget duer jeg heller ikke til. Tingene skal gøres ind i mellem, og ind i mellem hvis jeg får lyst til, at der er et eller andet, så kan jeg godt finde på at tage det med hjem og få det gjort. Men jeg gider ikke skrive det op. Fordi så synes jeg, så går det tit udover når...det er jo mig, der har valgt det. Så hvis jeg vælger at gøre lidt mere ud af en eller anden ting, nu har jeg f.eks. lavet elevplaner, dem har jeg faktisk taget med hjem for at gøre, ellers kunne jeg ikke nå noget, det har jeg jo valgt. Jeg kunne bare have lavet dem herovre, men så var det gået udover min forberedelse. Så det har jeg valgt. "Uha uha".

- Marianne, bilag 1

Mariannes holdning til overarbejde kan ses som en måde, hvorpå hun indretter sig efter sin egen standard for, hvad en god lærer gør, og dermed hvordan hun ønsker at subjektiveres som lærer. Arbejdstidsreglerne ser ud til at forhindre Marianne i at nå det, der skal til for at subjektiveres som netop en god lærer, men i og med, at Marianne er klar over, at der er *hendes* standard eller norm, og ikke det, der reelt kræves af hende, påtager hun sig ansvaret for det, og går måske stille om dørene med det. Der lader til at være en dobbelthed omkring overarbejdet, for hvis arbejdspladsen kræver, at lærerne er effektive, ville man måske kunne argumentere for, at den gode lærer ville kunne nå alt indenfor arbejdstiden. Når lærerne så øjensynligt har besvær med at nå alt, og forsøger at passe ind under restriktionerne, men fejler herved, kan det derfor tænkes som grunden til, at lærerne føler sig nødsaget til at lave overarbejde i det skjulte.

Lærerne kan også tænkes at hente deres normer for 'god lærer'-adfærd ud fra, hvad de opfatter blandt deres kolleger: måske er overarbejde prestigegivende, da det udstråler dedikation. Som en tredje mulighed kan arbejdet dog anskues som en reaktion mod restriktionerne på deres arbejdstid, som en slags modmagt – at selvom der officielt er restriktioner på deres arbejdstid, nægter de at indrette sig efter det, da de ikke vil lade det gå udover deres faglige stolthed.

Dette tyder på, at der er forskellige normer for, hvornår man kan subjektiveres som god lærer. Er man en god lærer, når man udviser en dedikation så stor, at man inddrager fritiden, eller er man en god lærer, når man når alt indenfor arbejdstiden, og dermed indretter sig efter arbejdstidsreglerne? Dette skisma forsøger lærerne tilsyneladende at navigere i. Det er tilsyneladende forbundet med ambivalens for Marianne, da hun på den ene side ønsker at konformere til de tidsrestriktioner, som arbejdstidsreglerne udgør, men samtidig efter alt at dømmе ikke finder plads til sit engagement under disse restriktioner. Paradokset understreges yderligere i nedenstående citat:

Vi når det ikke, selvom vi løber stærkere.

- Marianne, bilag 1

Marianne når det netop kun, eller nærmer sig i det mindste at leve op til sine egne forventninger, hvis hun løber hurtigere (det vil sige arbejder hjemme). Det lader til, at det at tage det roligt er noget, hun forsøger at styre sin adfærd efter, men at dette ønske ikke hænger sammen med det, hun gerne vil nå for at være en god lærer. Marianne kan derfor tænkes at være forvirret i forhold til, hvordan hun navigerer imellem forskellige normer og krav til, hvad 'den gode lærer' indebærer, da disse divergerer.

Intet nyt er godt nyt

Forvirringen om de implicitte normer og krav forplantes også gennem lærernes fornemmelse af tillid.

Som før nævnt sætter Marianne pris på, at hun får frihed i arbejdet. Denne frihed tolker hun tilsyneladende også som en måde, hvorpå hun bliver vist tillid. Til spørgsmålet om, hvornår hun bliver vist tillid, svarer Marianne nemlig:

Jamen der er ikke nogen, der sådan holder øje med mig eller, jeg får lov sådan at passe mig selv [...], og det tror jeg da, er fordi, at de har tillid til, at det kan jeg godt.

- Marianne, bilag 1

Jeppe tolker ligeledes det, at hans ledelse ikke er med i undervisningen, som en tillidsvotum:

Tillid er vel også generelt, at de ikke går ind og... de måtte gerne være med og observere undervisningen, det er også deres planer, men at de egentlig har tillid til, at det der sker i klasserne er, som det skal være.

- Jeppe, bilag 1

Også Gitte oplever at blive vist tillid. Hun nævner det i første omgang i forbindelse med, at hendes kolleger spørger hende til råds, men tilføjer ”[...] jeg har fornemmelsen af, at ledelsen har tillid til, at jeg gør det bedste, jeg kan, og at jeg gør det, jeg skal ” (bilag 1).

De tre læreres opfattelse af, at ledelsen viser dem tillid ved at lade dem være, kan tale ind i deres følelse af fortsat at fastholde den autonomi, som Raastrup Kristensen ellers har beskrevet som for nedadgående for lærergerningen. Ifølge Raastrup Kristensen ’tilbydes’ de selvledende medarbejdere frihed, men rammerne for denne er sat, og ansvaret for at sætte grænser lægges over på medarbejdernes skuldre (Raastrup Kristensen 2011). Her kan det også tænkes, at ansvaret for at finde ud af, hvad der forventes af lærerne ligeledes i høj grad er lagt over på deres skuldre.

Det udspiller sig i et krav til lærerne om selv at vurdere deres arbejdsindsats, hvilket som nævnt kan forstås ud fra Raastrup Kristensens begreb ’den indre arbejdsgiver.’ Når ledelsen reelt ikke har indblik i, hvordan Marianne og Jeppe underviser, og Gitte beror sig på en ’fornemmelse’ af, at ledelsen har tillid til hende, overlades det til de tre selv at vurdere deres arbejdsindsats og finde frem til, hvornår nok er nok.

Accept af rationaler

Flere gange i interviewene med Gitte og Marianne lader det til, at de ikke er klar over begrundelsen for, at deres arbejdsvilkår er, som de er. De ved for eksempel ikke, om de projekter der igangsættes er politiske eller ledelsesmæssige, men betegnes blot som beslutninger taget 'oppefra' af Marianne:

Ting som vi bliver sat i gang i skolen, som vi hele tiden bliver hevet med i. Så vi skal hele tiden, vi løber meget hurtigere end vi har gjort før. Der er rigtig mange ting oppefra. Som vi skal have gjort.

- Marianne, bilag 1

Trine: *Er det politiske beslutninger eller ledelsesbeslutninger?*

Jeg ved det faktisk ikke! Altså jeg hvis jeg skal være helt ærlig, så har jeg egentligt ikke sat mig ind i det, sådan hvad det er

-Gitte, bilag 1

Gitte beskriver, hvordan tillidshvervet som medlem i det pædagogisk rådsmøde er nedlagt (bilag 1) vel at mærke et hverv hun selv har bestridt, men kender ikke begrundelsen for, at det er nedlagt. Marianne er tilsyneladende ikke klar over bevæggrunden for, at hun oplever, at hende og hendes kolleger løber hurtigere.

Der tegner sig et billede af, at de føler sig frakoblet fra de rationaler, der har præget deres arbejde hen mod at skulle nå mere. Men i stedet for decideret at problematisere denne frakobling eller sætte sig nærmere ind i bevæggrunden, indretter Marianne sig efter vilkårene:

Jeg tror bare, det er ting, der bliver mere, altså man skal mere og mere. Altså de vil have ned over os så vi skal, eller også er det kun vores skole. Jeg er faktisk ikke klar over det. Det må jeg indrømme, det har jeg ikke, også måske fordi jeg er lidt den der 'så gør jeg det' så...

- Marianne, bilag 1

Hendes indstilling kan hænge sammen med Foucaults beskrivelse af, at individet for at opnå en tilstand af for eksempel lykke, udfører en række 'operationer' på selvet (Foucault 1988 i Tynell 2001). Marianne oplever, særligt efter sit kollaps, og siden indførelsen af arbejdstidsreglerne, at der er grænser for, hvor meget hun kan engagere sig i arbejdet, hvorfor hun nødvendigvis må skrue ned for engagementet for at trives.

Ligeledes kan deres manglende indblik i de beslutninger, der præger deres arbejdsvilkår, forstås ud fra en slags stiltiende accept af, hvad Marianne og Gitte måske opfatter som en norm, og derfor indretter deres adfærd efter. Hvis lærerne vil leve op til de normer, de oplever gennem målkraft og timeregistrering, må de indrette sig efter disse, hvilket den stille accept gennem uvidenheden kan være et tegn på.

Kampen mellem indre og ydre krav

Informanten Jeppe forholder sig relativt fåmælt til spørgsmålene om, hvad arbejdstidsreglerne har betydet for skolen og hans arbejde. Hans umiddelbare svar er meget konkret og knytter sig i første omgang til rent logistiske overvejelser:

Altså det har betydet f.eks. at vi i hvert fald på den her afdeling, der sidder vi i sådan fælles kontorer og er ca. sådan halvanden-to pr. bord. Så indimellem kan man mangle lidt at have sit eget bord, hvor man godt kan have sine ting liggende.

- Jeppe, bilag 1

Denne praktiske tilgang kan også anskues som en måde, hvorpå Jeppe tager den sandhed, som tidsreglerne beror sig på, for givet. Ud fra et governmentalityanalytisk sigte accepterer Jeppe muligvis den styring, som arbejdstidsreglerne ligger til grund for. Dette måske for at udføre sit arbejde i overensstemmelse med samfundets normer. Jeppe tilføjer en refleksion til det ovenstående relativt nøgterne svar:

Jamen jeg tror også bare, at jeg har indset, at jeg har mindre tid nu til at udføre mit arbejde. Så jeg bliver også nødt til at sætte mine krav ned, og kan måske ikke gøre det helt lige så prangende en præsentation, men altså skære ned til det, der er det vigtigste. [...] det er så også at kunne sige til en selv, at det er så også ok. Så længe man når de mål, som man sætter.

- Jeppe, bilag 1

”At nå de mål man sætter” kan derfor, når Jeppe efterfølgende taler om at sætte sine krav ned, forstås som, at målene også må nedjusteres for at være realistiske at nå. Begge udsagn kan dog også ses som en operation på selvet (Foucault 1988 i Tynell 2001), hvor han, for at kunne lykkes under de rammer, som magten udgør, forsøger så godt som muligt at indrette sig efter og acceptere dem. At blive subjektiveret som god lærer handler dermed for Jeppe om at nå sine mål, og når han ikke kan det, må han tilsyneladende omdefinere og nedskalere målene, så han med Foucaults ord kan ”opnå en tilstand af lykke” (ibid.).

Gitte tematiserer ligesom Jeppe skismaet mellem eksterne og interne krav, dog på mere eksplicit vis end Jeppe. Her problematiserer hun, hvor komplekst det er at navigere imellem disse, når der ikke er plads til at leve op til både hendes egne samt de officielle krav:

Trine: Er der forskel på at være en god lærer i dag og så før Folkeskolereformen?

Ja. Det kan jeg da lige forsikre dig for, at der er. Altså og der er det jo godt at være sådan en gammel garvet en som mig og Marianne ikke. Altså vi kan godt hive ting frem. Men vi har jo ikke den samme forberedelse som vi havde før. Så vi går oftere ind i en klasse uforberedte. Men igen – og det er noget lort for at sige det som det er. Altså selv for mig som selvfølgelig godt kan få udfyldt to dansktimer uden problemer. [...] så synes jeg, at det er svært at nå de mål, som reformen jo kræver, at vi skal nå. Fordi at hvis man ikke kan strukturere sin dagligdag, et forløb, fordi man ikke simpelthen har tid til at forberede det – det gør jo ikke en til en bedre lærer vil jeg sige. Men igen, hvis man har styr på sin klasse, og der er struktur i klassen, man forstår at styre dem – og det skal altså forstås positivt ik’? – så er man nået langt, så kan man godt stadigvæk være en god lærer, men man kan ikke være så god en lærer, som jeg kræver af mig selv for eksempel at være. Der er tydeligt forskel på før og efter.

Trine: Så det er svært at nå op til de forventninger?

Det er rigtig svært både at leve op til både til de officielle krav og til – nu taler jeg kun for mig selv – for mine personlige krav.

- Gitte, bilag 1

Det er værd at se nærmere på, at de tre informanter på hver deres måde, og nogle mere implicit end andre, giver udtryk for, at der er forskellige niveauer for at være en god lærer, og at deres forventninger til sig selv overstiger de basale ting – og måske de officielle krav - der skal opfyldes for at være en god lærer. Dette taler ind i Raastrup Kristensens beskrivelse af 'den indre arbejdsgiver'. Alle tre lærere lader til at forsøge at regulere deres adfærd til at passe ind under de nye vilkår, men lykkes ikke lige godt med det, da deres faglige stolthed - det vil sige forventninger til sig selv som gode lærere - står i vejen. Jeppe forklarer, hvordan han tackler de nye vilkår ved at sige, at det "*ikke nytter noget, at jeg står og græder over nogle elever, jeg ikke kan nå*" (bilag 1).

Det er anden gang, jeg har 2. klasse nu, så det er lidt gentagelse. Så jeg synes godt, at jeg kan lave forsvarlig undervisning. Men jeg kan ikke gå ind og lave differentieret undervisning. Så det bliver, hvor man rammer ca. midten og lidt over og lidt under. Men de elever, som kræver ekstra udfordringer, [...] dem som kræver meget ekstra støtte, dem kan man ikke nå at løfte, som jeg ser det.

- Jeppe, bilag 1

Netop den differentierede undervisning udgør for Jeppe et styringsrationale, som han ikke i samme grad som tidligere kan efterleve, fordi han ikke længere finder tiden til at sætte den svageste gruppe elever ind i det, de andre skal lave, da det er tidskrævende for ham at sætte sig ind i stoffet (bilag 1). Dette frustrerer Jeppe, men han forsøger alligevel at indrette sig efter de rammer, han har fået:

Det er frustrerende til tider, at man egentlig kan se, at nogen af dem ikke rykker, også at man jo godt ved hvorfor. Fordi de netop ikke bliver ramt præcist på deres niveau. Men jeg tror ikke at, og det kan være det lyder koldt, men man kan ikke sådan lade sig gå mere på af det fordi så, det nytter ikke noget, at jeg står og græder over nogle elever, jeg ikke kan nå. Så må man jo prøve at tænke på efterhånden, hvordan er det så, at man kan gøre det om [...]. Så jeg tror også, det bare er en måde, man bliver

nødt til at tænke det om, med den tid man har, og så med reformen. Og der har ikke været tid til at tænke det om, så man gør det lige her midt i.

- Jeppe, bilag 1

På den måde ses hos alle tre informanter et forsøg på at regulere deres adfærd, så den dels passer ind efter deres egne normer, dels de normer, arbejdstidsreglerne er udtryk for. Deres forsøg på at tolke, hvad 'den gode lærer' gør, og deres forsøg på at indrette deres adfærd efter dette, bærer i retning af et mål: normalisering. Informanterne, hvis man følger Foucault (1998) og Deans (2009) tanker, udøver en række selvteknologier for at udøve 'god lærer'-adfærd, men bliver tilsyneladende mødt af flere forskellige sandheder om, hvad en sådan gør. Lærerne lader derfor til at være splittet mellem på den ene side at følge deres egne normer og forskrifter for, hvad en god lærer gør, og på den anden side at indrette sig efter, hvad der nu engang kan lade sig gøre efter indførelsen af de nye arbejdstidsregler.

Hug en hæl og klip en tå – at indrette sig efter vilkårene

Gitte mener, at hun som ældre lærer har nemmere ved at holde fast i overbevisningen om, at hun er en god lærer:

Og det er rigtig svært for dem [de nye lærere] ikke at sige 'jamen er det mig, der er noget galt med'. Jeg VED, det ikke er mig, der er noget galt med. [...] Og der er ikke noget lettere end at vende den ind imod sig selv og sige 'gud nej er jeg ikke god nok?' [...] Men det kan bare ikke lade sig gøre det hele. [...] Det er hårdt som ny at komme ud og så samtidig med, efter reformen og alt det der mindre tid og sådan. Så derfor tror jeg det er hårdere for dem. End det er for vi gamle.

Trine: *Der er noget andet I kan trække på, rutinen, selvtillid?*

Erfaring! Ja, selvtillid, og det går sgu nok. [...] Vi prøver at hjælpe uden at sige, hvad de skal gøre, for det kan man jo aldrig sige, men prøver at være der på en eller anden måde. I hvert fald at sige, at det er ikke dig, der er noget galt med.

- Gitte, bilag 1

Erfaring handler tilsyneladende også om at forstå begrænsningerne for engagementet, og indrette sig efter vilkårene – noget, de nye lærere skal lære oveni, at de har mindre tid.

Gitte understreger, at det ikke er Folkeskolereformen som sådan, lærerne stiller sig kritiske overfor, men derimod arbejdstidsreglerne:

”Altså jeg har rigtig svært ved at finde noget positivt i de nye arbejdstidsregler. Jeg har ikke svært ved at finde noget positivt i reformen. Vi har tit en tendens til at klaske det hele op i én, fordi der kan jeg sagtens se nogle gode ting. Men arbejdstidsreglerne, jeg synes de modarbejder reformen. De mål, der er i reformen, har vi ikke en jordisk chance for at leve op til. Så jeg er meget ked af at være så...negativ, men jeg har faktisk meget lidt godt at sige.”

- Gitte, bilag 1

Man kan derfor argumentere for, at Gitte, Marianne og Jeppe udøver en række selvteknologier for at regulere deres adfærd til den givne sandhed, som de igennem love og regler bliver ’stillet til rådighed’ med blandt andet Folkeskolereformen, men finder, at arbejdstidsreglerne begrænser deres muligheder for at reproducere denne sandhed og indrette sig efter det praksisregime.

Selvteknologierne ligger i et forsøg på at være positive og omstillingsparate, at skære ned for det personlige engagement, at gå stille med dørene med overarbejde – alt sammen en adfærdsregulering, der skal facilitere støtten af et dynamisk praksisregime.

Delkonklusion

Lærerne lader til at have flere forskellige styringsrationaler at forholde sig til, hvilket tilsyneladende skaber rum for paradokser og selvmodsigelser. Gitte er som før nævnt træt af at skulle bruge så meget tid på administrative procedurer, da det trækker hende væk fra *”kerneydelsen: at levere en god undervisning”* (bilag 1), mens hun, hvis hun lever op til kravene ved at registrere sin tid og udfylde periodeplanerne, gør god lærer efter de mere officielle normer, som disse regler bygger på. Der lader dermed til at være et skisma mellem, hvordan for eksempel regeringen, KL og ledelsen vurderer hende som god lærer, og hvad hun selv tillægger det at være en god lærer. Det kalder på flere modsatrettede selvteknologier og *’operationer’* på sig selv for at hun skal opnå en tilstand af ’lykke’ – her i form af en følelse af at lykkes som lærer, at subjektivere sig selv som god lærer

(1988 i Tynell 2001). Informanterne ser ud til at veksle mellem deres positioner i forhold til arbejdstidsreglerne: i nogle tilfælde tager de arbejde med hjem, i andre udelader de i trods at gennemføre bestemte opgaver for at kunne opnå denne tilstand. Hvordan lærerne skal forholde sig til det, og i hvilket omfang de tilpasser henholdsvis modsætter sig forandringen af deres arbejdsvilkår lader derfor til at være genstand for forvirring og ambivalens.

En ting, der går igen hos de tre informanter, er tematiseringen af den implicitte nødvendighed af at skrue ned for engagementet eller ønsket om, hvad man gerne vil nå, hvis man skal lykkes som god lærer ud fra deres egne parametre. I det følgende analyseafsnit tematiseres denne implicitte nødvendighed ud fra begreberne begejstring og belastning.

Begejstring/belastning

Den gode lærer

På spørgsmålet om, hvad der kendetegner en god lærer, er særligt Jeppe og Gittes svar interessante, da de begge nævner faktorer, som de senere i interviewene nævner som noget, der i mindre grad kan lade sig gøre efter indførelsen af arbejdstidsreglerne. Jeppe nævner, som beskrevet på s. 38, engagement, og forklarer, at det dels handler om at *"have en faglighed med sig"* og at man, *"i hvert fald så godt som muligt har forberedt det, man nu engang skal fremføre overfor andre"* (bilag 1).

På mit spørgsmål om, hvad han mener med faglighed, svarer Jeppe:

Der tænker jeg både at den, faglighed er rimelig bredt, for man skal både sådan de pædagogiske egenskaber, som at kunne skabe relationen til elever, men så også have en fagfaglig faglighed, hvor at du netop ved noget om dit stof.

- Jeppe, bilag 1

Det er værd at notere sig, at faglighed i Jappes definition dækker over både fagindholdet og en pædagogisk del. Begge elementer skal derfor være tilstede, for at Jeppe kan føle sig som en god lærer, og kan derfor ses som de elementer, Jeppe finder begejstring i.

Gitte peger ligeledes på de to elementer, og benævner det selv som 'den faglige del' og 'den sociale del':

Når det lykkes og altså...[...] det er så den faglige del af det, men der er så også den sociale del af det. Når jeg føler, at jeg har tid og overskud til at se de enkelte børn og se at hov, i dag, der er Seline ikke lige på mærkerne, der må jeg lige finde ud af, hvad det er. Når de ting går op i en højere enhed. Så kan jeg gå ud og sige 'i dag gik det rigtig godt'

- Gitte, bilag 1

Marianne tematiserer, som skrevet på s. 39, at det for hende handler om at få børnene til at lytte og få dem gjort interesseret. *"Så tror jeg, så skal børnene nok lære noget."*

En god lærer skal ifølge Gitte være psykisk tilstede, komme velforberedt og kunne omstille sig efter, hvor eleverne er. Jeppe benævner det at have forberedt sig *"så godt som muligt"* som del af at være en god lærer (bilag 1). Man kan ud fra Buch et al. (2009) beskrivelse af begejstring se disse faktorer som begejstrende for lærerne.

En yderligere ting, som informanterne har til fælles, er, at de tilsyneladende i høj grad knytter det at være en god lærer til egne forventninger. Det kan pege i retning af det, man i nogle grene af motivationsforskningen har fremhævet: at selvrealisering kan udgøre kernen i, hvordan vi begejstres. Dermed kan lærerne, hvis de lykkes med at opnå de ting, de peger på som begejstrende, realisere sig selv igennem arbejdet. Bagsiden er dog, hvis der opstår en diskrepans mellem de vilkår, arbejdet tilbyder, og de forhold, lærerne finder begejstring i. I dette lys skal Jappes anmærkning om *"i hvert fald så godt som muligt"* at have forberedt sig, da det peger i retning af, at Jeppe oplever en vis begrænsning i at kunne forberede sig så godt som *han* kunne have ønsket sig det. Denne diskrepans ser ud til at være en realitet for lærerne, jf. Gittes tidligere brugte citat:

Men arbejdstidsreglerne, jeg synes, de modarbejder reformen. De mål, der er i reformen, har vi ikke en jordisk chance for at leve op til.

- Gitte, bilag 1

Marianne lader ligeledes til at være ramt af en følelse af, at der ikke er overensstemmelse mellem det, hun gerne vil kunne give børnene, og det hun med de nye vilkår kan give børnene:

Og vi er jo nødt til at overholde tingene, for ellers kører vi jo også ned. Dengang der kunne man bedre sige 'jamen det er det, vi bruger energi på lige i øjeblikket.' Her der skal man jo nøjagtigt så mange timer hver uge. Og de er lagt fast. Og det vil sige, de kolleger jeg arbejder tættest med, de har ikke engang fri til at forberede sig, når jeg har. Så vi kan heller ikke snakke sammen. Så det kan faktisk ikke... altså det kan ikke lade sig gøre. Og det har forandret sig meget. Jeg tror ikke, der er den samme gejst ret mange steder mere. Det er sådan det, jeg fornemmer. Og det kan jeg mærke her, der er slet ikke overskud til det. Det er super ærgerligt, men man må også være sådan lidt hård og sige 'jamen så er det sådan ik'. Men selvfølgelig, børnene får da lært en masse og bliver undervist og alt sådan noget, det ved vi jo også godt, selvfølgelig skal de det, og det er jo super vigtigt, altså så det er det, vi prioriterer. Men det der at kunne give lidt ekstra, det er vi så bare nødt til at sige nej til.

- Marianne, bilag 1

Jeppes citat på s. 61 om, at det ikke kan nytte at stå og græde over elever, han ikke kan nå, ligger i tråd med ovenstående udsagn. Det lader til, at de forhold i arbejdet, der begejstrer lærerne, og de forventninger lærerne har til sig selv, har forringede vilkår efter indførelsen af arbejdstidsreglerne. Dog er det værd at lægge mærke til, at lærerne tydeligvis er frustrerede og for Mariannes vedkommende taler med en vis form for nostalgi omkring sin tid med teater (se følgende afsnit og bilag 1), men har i afmagten tilsyneladende fundet det nødvendigt at acceptere kårene – eller i hvert fald forsøge.

Det lader til, at oplevelsen af at være en god lærer hænger sammen med at have tid, men som vi så i Gittes citat på s. 60, og Mariannes citat ovenfor er det en anden form for 'god lærer' man kan være efter indførelsen af arbejdstidsreglerne, da noget er skåret fra. Dette 'noget' undersøges nærmere i det følgende afsnit.

Fagligheden i 'det ekstra' – gejsten i begejstring

Der er særligt et element i det at gøre god lærer, der tilsyneladende volder informanterne problemer efter indførelsen af de nye arbejdstidsregler. Det drejer sig om vagt defineret 'ekstra', som medarbejderne tilsyneladende tillægger stor betydning og værdi. Marianne opridser, hvad dette 'ekstra' blandt andet indebærer for hende, idet hun har lavet teater, frivillig idræt og emneuger efter

skole alle år i de 30 år, hun har været ansat. Efter indførelsen af arbejdstidsreglerne ser Mariannes virkelighed anderledes ud:

[...] Altså i dag, der bærer det tydeligt præg af, at der er ikke nogen, der orker at tage noget efter skoletid. Man kan også sige, at vi er der også så længe nu, så der er ikke meget at give af.

- Marianne, bilag 1

Marianne nævner, hvordan hun, når hun har lavet teater, har arbejdet 50 timer om ugen (bilag 1), og Jeppe benævner muligheden for at lægge mange timer som en 'luksus':

[Før] der måtte vi gerne blive her til seks om aftenen, og der var det nærmest sådan lidt normalt, at man selvfølgelig lagde mange flere timer de første par år. Hvor at den luksus har de nyansatte ikke nu. [...]

- Jeppe, bilag 1

Det er tilsyneladende en luksus, fordi Jeppe og hans kolleger da havde mulighed for at nå det, de gerne ville – hvilket tilsyneladende gav lærerne en fornemmelse af, at de bedre kunne nå målet om at være gode lærere. I nedenstående citat udtrykker Jeppe implicit, at denne luksus, der nu er taget fra dem, har direkte konsekvenser for hans muligheder for at leve op til at være en god lærer:

[...] det er det samme, der kendetegner en god lærer, men det kan måske bare være sværere at leve op til at være en god lærer. Hvis man nu kommer lidt bagefter, og egentlig ikke helt har styr på det stof, man skal formidle videre.

- Jeppe, bilag 1

Det er ikke så meget 'i dag skal vi have læsebogen og opgavebogen' osv., det skal nok gå, men de der forløb er rigtig svære at få super gode, fordi man ikke har tiden. Så jeg mærker helt klart en forskel på, hvad jeg kunne før – og hvad jeg kan nu.

- Gitte, bilag 1

Uden tilstrækkelig tid mister lærerne øjensynligt en del af den gejst, de forbinder med at være gode lærere, for gejsten ligger netop i 'det ekstra', som krævede mere tid. Lærernes gejst begrænses derfor af, at de ikke må inddrage deres fritid, hvilket sætter lærerne i en kompleks situation; En situation, der kræver af dem, at de må omdefinere deres billede af sig selv som gode lærere, da de kendetegn, de før tilskrev 'god lærer' ikke længere er inden for rækkevidde. Lærerne må tilsyneladende acceptere en situation, hvor eleverne får nettoproduktet, og det må lærerne affinde sig med at kunne give dem. Hvis selvrealisering som før nævnt hænger sammen med, hvordan vi begejstres, og lærernes muligheder for at være lige så gode lærere, som de forventer af sig selv, kan det tænkes, at deres mulighed for at realisere sig selv gennem arbejdet ligeledes begrænses. Lærerne kan tænkes at føle det som et nederlag, og måske i yderste konsekvens som en slags identitetstab. Lærerne finder tidsmanglen belastende, og det kan sandsynligvis - blandt andet - tilskrives, at deres muligheder for selvrealisering reduceres.

Det er ydermere paradoksalt, hvordan lærerne efter alt at dømme har fundet begejstring i at lægge flere timer, end det blev krævet af dem. Det tyder på, at deres egen opfattelse af at være gode lærere har (og gør måske stadigvæk) afvejet fra, hvad de officielle krav har foreskrevet.

Følgesvenden: Den dårlige samvittighed

De begejstrende forhold, som lærerne fandt i at have tid til at kunne tilføje det 'ekstra', der lader til at være succeskriteriet for at være så gode lærere, som de ønsker at være, havde dog også en slagside, som Marianne oplevede ved sit stresskollaps.

Jeg har da, når jeg kigger tilbage, rigtig dårlig samvittighed på alle de søndage, hvor jeg har siddet og forberedt mig, og mine børn har skulle rende rundt og hygge sig med deres kammerater, og deres kammerater tog på museer og det ene og det andet.

- Marianne, bilag 1

Ifølge Marianne har hun og hendes mand (der også er lærer) forberedt sig til hele næste uge om søndagen, efter at have brugt lørdagen på at gøre rent og ordne ting. Efter indførelsen af arbejdstidsreglerne siger Marianne:

NU har jeg fået tid til at med mine børn at tage ud og spise brunch eller gøre et eller andet om søndagen her og der. Uden at have dårlig samvittighed over noget. [...] Fordi jeg er gået herude fra fredag, og har lagt så vidt muligt, har forberedt mig, ikke.

- Marianne, bilag 1

Ligeledes er hun begyndt at dyrke sport tre gange om ugen, hvortil hun tilføjer:

Det har jeg aldrig gået til før. Fordi jeg havde altid dårlig samvittighed. Når vi havde spist og børnene var lagt, så var jeg nødt til at gå ind og forberede mig [...] Det har været fantastisk. Så nogle gange tror jeg, jeg er lidt farvet af det, og synes, at det er okay nogle af de her ting. Fordi at jeg faktisk synes at det der, det er så fantastisk.

[...]

Jamen jeg har tit sagt det. 'Hvorfor har jeg ikke et job, hvor jeg lukker døren, og så har jeg fri?' Fordi jeg kunne godt mærke, at det mudrede i mit hoved hele tiden, fordi jeg skulle forberede mig om aftenen, ikke. Så på den måde der, det har været fantastisk. Det har været virkelig, det er jeg virkelig glad for altså. Så det er en stor lettelse i mit privatliv.

- Marianne, bilag 1

Den dårlige samvittighed lader til at have været omfattende for Marianne, da hendes engagement i arbejdet tilsyneladende er gået udover hendes børn og hendes muligheder for at dyrke sport.

Denne belastning, som det har udgjort konsekvent at have dårlig samvittighed, har Marianne tilsyneladende ikke for alvor været opmærksom på, før arbejdstidsreglerne blev indført:

Trine: "Og de ting du så før skulle nå efter arbejde eller i weekenden, kan du nå dem i arbejdstiden?"

Nej. Nej, det kan jeg ikke. Bestemt ikke. Jeg var ikke klar over, jeg lavede så meget derhjemme. Men det kan jeg se nu her bagefter, at hold da op, hvor har jeg brugt meget tid. På min skole. Men jeg kan godt se det. Når jeg nu i dag har et sted mellem seks-syv timer til forberedelse. Så kan jeg godt se, at jeg brugte jo hver aften, der [...]

kunne jeg jo hurtigt sidde et par timer. Og så brugte jeg jo det meste af min søndag, der kunne jeg jo godt sidde 5-6-7 timer, ik'. Så det kan jeg jo godt se, at det ikke kan hænge sammen. Så det kan det ikke nu. Men vi gør det så godt vi kan.

- Marianne, bilag 1

Det samme gør sig gældende for Jeppe, der nævner, hvordan hans privatliv har haft godt af opdelingen mellem arbejde og fritid (bilag 1).

Her kan nævnes Buch et als (2009) opgør med den alment udbredte tanke indenfor arbejdsmiljøforskningen om at anskue begejstrende forhold i arbejdet som ubetinget begejstrende. Noget tyder nemlig på, at selvom de mange timers arbejde hjemmefra og den store tidlige fleksibilitet i forhold til koordinering tilsyneladende har været værdsat og er blevet oplevet som begejstrende, ligeledes har fyldt så meget, at det, der umiddelbart kunne opfattes som en kilde til begejstring, også blev en kilde til belastning, hvormed ubegrænset fleksibilitet da ophører med at være et ubetinget gode.

Det individuelle ansvar

Hvor Marianne først og fremmest nævner ledelsen i forhold til, hvem der bør tage ansvar for hendes trivsel (se bilag 1), peger Gitte derimod pilen på sig selv, når ansvaret for hendes trivsel skal placeres:

Det er vel dybest set mig selv, der allerførst skal tage ansvaret. Og gøre noget ved det. Det er ikke sikkert, det er mig, der skal handle på det, men det er mig, der f.eks. skal gå til min kolleger eller til ledelsen og sige 'nu går det helt ad Pommern til', 'hjælp!' Men det er jo mit ansvar at gå til, for det er jo ikke alle, der lige kan lugte på en, at man har det ad helvedes til.

- Gitte, bilag 1

Gitte er ligesom Marianne opmærksom på, at ledelsen muligvis ikke er i stand til at tage det ansvar, lærerne ideelt set kunne ønske sig at de gjorde. Gitte problematiserer ligeledes, hvad lærernes travlhed betyder for tilliden og for tiltroen til, at ledelsen kan hjælpe :

Fordi man ikke kommer af med de der ting, ik'. Og der er ikke ret mange af os, der har tillid til ledelsen. Så derfor er det ikke ledelsen, man går ind til liiige allerførst [...] Så man kan brænde inde med ting, og hvis man gør det meget, plus alle de andre ting, man så heller ikke får nået... Det kan jo i sidste ende ende i stress.

- Gitte, bilag 1

Stress er som bekendt ifølge Buch et al (2009) et resultat af uoverensstemmelser mellem ydre krav og egne forventninger. Dette ses eksemplificeret i ovenstående citat af Gitte, hvilket efterlader lærerne i en gråzone hvad angår ansvar.

Gitte og hendes kolleger er øjensynligt nødsaget til selv at løse problemstillinger og konflikter i deres arbejde grundet manglende tillid til ledelsen. Den grad af selvledelse, der opstår som følge af ledelsens fravær, og den dertilhørende manglende tillid, indebærer dermed også det fulde ansvar for egen trivsel, som Raastrup Kristensen (2011) også problematiserer. For Mariannes vedkommende blev dette ansvar tilsyneladende uoverkommeligt, mens det for Gittes vedkommende har resulteret i, at hun er delvist sygemeldt, og som led i det har længere forberedelsestid (bilag 1). Ansvaret bliver i den sammenhæng en faktor, der kan siges både at begejstre og belaste. Som nævnt i afsnittet Bibeholdelse af autonomi på s. 40 forsøger lærerne efter alt at dømme at holde fast i noget af den autonomi, de havde før Folkeskolereformen og arbejdstidsreglerne: Marianne trives ved at passe sig selv, Gitte understreger at valg om bøger ”*suverænt*” ligger hos hende og hendes kolleger, og Jeppe fremhæver, at han undlader at gennemføre aktiviteter, hvis han ikke synes, de giver mening (bilag 1). Den ansvarspåtagelse, der ligger i autonomien, ser ud til at begejstre lærerne, hvorimod det ansvar, der har sit omdrejningspunkt i deres egen trivsel bliver en mere udefinerbar størrelse, der er svær at placere. I det følgende afsnit undersøges ansvaret i forhold til henholdsvis individualitet og kollektivitet.

Det individuelle ansvar for det fælles gode

På spørgsmålet om, hvordan det påvirker Gitte, at hun med sine egne ord savner tid til langtidspanlægning, så hun kan lave forløb ’*supergode*’ (bilag 1) svarer hun:

Rigtig meget. Jeg har jo, altså jeg er jo en af dem, der...altså jeg har gået til ledelsen og sagt, at [...]...jeg kan ikke nå det. [...] Og så har jeg fået forberedelse. Og det kan

jeg mærke tydeligt, at jeg har dem. Fordi det påvirkede mig så meget at jeg, altså simpelthen ikke kunne holde ud at gå på arbejde. Fik eh...havde rigtig mange sygdomme, sygedage, og det kan klassen jo ikke leve med, at jeg ikke er der. [...] Altså jeg kunne mærke, at jeg var ikke tilstede. Og som jeg sagde før, så er det en af de rigtig vigtige ting for at blive en god lærer, det er at man er tilstede – og det var jeg ikke [...].

- Gitte, bilag 1

Det, Gitte har nævnt som det vigtigste for hende for at kunne være en god lærer, har dermed øjensynligt ikke kunnet lade sig gøre for hende. Det peger på Buch et al. (2009) stressdefinition, som en uoverensstemmelse mellem ydre krav og egne forventninger. Uoverensstemmelsen har påvirket Gitte i sådan en grad, at det påvirkede hendes helbred.

Gitte problematiserer selv ordningen med, at hun er deltidssygemeldt og har længere tid til forberedelse, fordi den netop er individuel:

Men det er jo en individuel ordning. Og det er også det, der er noget, fordi der går måske andre rundt og ikke tør det samme.

- Gitte, bilag 1

At bede om en individuel ordning er ifølge Gitte dermed et spørgsmål om at turde, hvilket igen placerer det fulde ansvar for egen trivsel på medarbejdernes skuldre, som Raastrup Kristensen (2011) vil mene hænger sammen med graden af selvledelse.

Som vi så på s. 69 har Gitte øjensynligt ikke noget imod at have ansvaret for sin trivsel, men problematiserer dog individualiteten i de løsninger, ledelsen finder. Ifølge hende er det diffuse ansvarsområde yderligere problematiseret, efter at skoleledelsen i forbindelse med Folkeskolereformen har fået den fulde ret til at disponere over lærernes arbejdstid (b.dk):

Det er ledelsen, der bestemmer det. At den lærer skal have så og så meget forberedelse, men det skal den der lærer ikke. Og det er jo også noget skidt. Dvs. at vi kan gå ind, som jeg har gjort her ikke, og få individuelle aftaler. Det kunne man jo ikke før, jo det kunne man jo godt, men ikke i samme grad som vi kan nu, fordi det hele er så ledelsesstyret, som det er nu. Og det er jo – nu synes jeg stort set, at vi er et

godt lærerværelse, men det kunne jo også være en skole med et lærerværelse, hvor alle var på nakken af hinanden, og bare sørgede for at få raget til sig, ik'. Så det er et problem, det synes jeg er et stort problem. Den individualitet der ligger i aftalerne.

- Gitte, bilag 1

Skismaet mellem individualitet og solidaritet bliver også italesat hos Jeppe, der knytter det til et individuelt ansvar for det fælles gode. Problematikken i de individuelle aftaler, som Gitte har benævnt med, at de på lærerværelset lige så vel kunne være typerne, der *'bare sørgede for at få raget til sig'* går igen i Jeppe's citat, når han nævner, hvordan der nok altid vil være nogen, der føler sig uretfærdigt behandlet:

Efter jeg er begyndt at lave vikarskemaer, kan jeg godt se, at vi ikke rigtig kan køre med ti mennesker, som så skal have nedsat tid. Der er stadig en skole og en rigtig masse elever. Og man bliver også nødt til nogen gange at tænke på elevernes trivsel. For ellers så kan man få kørt flere klasser helt ned.

Men jeg tror, at man bliver nødt til at tænke både på elever og lærere, fordi det kan være lige så hårdt for de kollegaer, der er tilbage, der så føler, at de skal ind over endnu en klasse og tage sig af det. Som jo aldrig bliver helt det samme som, at man ved, at man har ansvaret for én klasse. Men ja, der vil nok altid være nogen der føler sig uretfærdigt behandlet.

- Jeppe, bilag 1

Jeppe beskriver implicit, hvordan man ikke alene bør tage ansvar for sig selv, men også for ens elevers og kollegers trivsel ved ikke at sygemelde sig. Det kan i Jeppe's optik ikke nytte noget, at man sender ansvaret videre, da han efter alt at dømme plæderer for en større solidaritet. Det er dog en solidaritet, der skal skabes ved at blive på arbejdet på trods af mistrivsel. Denne solidaritet er sandsynligvis også ønskværdig for Gitte, men for at lykkes som god lærer finder hun det alligevel nødvendigt at gå ned i tid. Muligvis ligger der i Gittes udsagn en holdning om, at det er de underliggende årsager, der er problemet – ligesom da hun i en anden sammenhæng siger at *"det er ikke dig, der er noget galt med"* (se s. 73). Selvom hun peger på sig selv, når ansvaret for hendes trivsel skal placeres, mener Gitte tilsyneladende, at det er hendes arbejdsvilkår (og dermed implicit beslutningstagerne bag), der har ansvaret for, at hun har svært ved at leve op til sine egne

forventninger, hvorfor hun, måske i en slags stille protest, sygemelder sig efter hvad hun har oplevet, hvad der lyder som stresssymptomer (hukommelsestab og flere sygdomme). For Jeppe er løsningen på de underliggende problematikker angående ikke at kunne nå det, han gerne vil nå, dog ikke individuel, men må derimod løses i fællesskab. Som nævnt i afsnittet **Metode** var Jeppe en af de eneste informanter på den pågældende skole, der levede op til mit kriterie om at have været ansat før arbejdstidsreglernes indførelse, da mange andre fra hans skole ifølge min kontakt var sygemeldt eller havde skiftet job efter indførelsen. Hans kald på solidaritet kan ses som en art selvteknologi, hvor Jeppe for at subjektiveres som ansvarsfuld giver udtryk for, at man må tilsidesætte sine egne udfordringer for at løse dem i fællesskab.

Marianne mener principielt, at ledelsen bør tage ansvar for hendes trivsel (bilag 1), men er samtidig klar over, at de ikke er i stand til det. Gitte problematiserer den individualitet, der ligger i ordningen, der dog har forbedret hendes muligheder for at lykkes som god lærer. Jeppe problematiserer ligeledes den individualitet, men fra det ståsted, at man derfor *ikke* bør lade sig sygemelde. De individuelle aftaler blev for Gittes og tilsyneladende flere andres vedkommende (Politiken.dk: Sygefravær) løsningen på et kollektivt problem, men lader ligeledes til at bidrage til det kollektive problem.

Fritid på bekostning af tid med kolleger?

Den reducerede tid har dog øjensynligt ikke kun haft konsekvenser for den begejstring, lærerne fandt i det 'ekstra.' Også tid med kolleger nævnes som en mangelvare, og som en belastende faktor af Marianne: *Jamen det er da belastende, at jeg aldrig har tid med mine kolleger* (bilag 1), og hun nævner, at hun førhen har mødtes med dem efter arbejde. Flexibiliteten i at mødes på skæve tidspunkter eller efter arbejde åbnede op for både faglig sparring og koordinering samt skabte socialt kit mellem kollegerne. Marianne forklarer, hvordan lærerne dels hyggede, dels sparrede sammen før lov 409 trådte i kraft ved at spise sammen månedligt og efterfølgende diskutere faglige opgaver *"og fik sat tingene i gang"* (bilag 1).

Dette sociale fællesskab bidrog ifølge Marianne til at skabe begejstring igennem fællesskab såvel som faglig koordinering:

Og det var det, der gav sådan: 'yes, det var hyggeligt', og næste dag: 'tak for i går', og så havde man sådan en gejst til 'øj, og vi skal det der, og husk nu vi i går, og du skulle det, og du skulle det, ikke?'

- Marianne, bilag 1

Når lærerne med Lov 409 er blevet pålagt at skulle udføre alt arbejde på skolen, går det dermed ikke blot udover de faglige opgaver, de ekstra aktiviteter og de velorganiserede forløb, de nu ikke har tid til, men tilsyneladende også udover det sociale fællesskab. Det sociale og faglige fællesskab, der blev dyrket, var en kilde til begejstring, som nu er hengemt med mistriivsel som konsekvens. Om disse sammenkomsters forekomst nu siger Marianne: "Det er der heller ikke til" (bilag 1) og forklarer, hvordan det påvirker hende:

Så jeg synes det kan godt være svært at få gejsten. Men heldigvis har jeg fået det kursus nu, hvor vi er afsted sammen. Så vi har lært hinanden at kende der. For hvordan lærer man ellers hinanden at kende?

- Marianne, bilag 1

Det er paradoksalt, hvordan det sociale element er gået tabt, når nu lærerne netop er blevet pålagt at skulle lægge alle deres timer på skolen. Svaret skal tilsyneladende findes i, at lærerne oplever at have så begrænset forberedelsestid, at de må vælge mellem at gøre forsøg på at være velforberedte til deres undervisning - og dermed nærme sig laveste fællesnævner for det at være en god lærer -, og at have kontakt med deres kolleger.

Jeppe lader dog til stadig at have en høj grad af socialt samvær med sine kolleger, og nævner børnene og kollegerne i hans team, som det, der giver ham energi:

Så de mennesker jeg omgiver mig med... er egentlig også dem, der giver energi, synes jeg.

- Jeppe, bilag 1

Det er belastende for lærerne ikke at være forberedte, da det kolliderer med deres syn på at være god lærer, men ligeledes belastende ikke at se deres kolleger, da det tilsyneladende også er her, lærerne trækker energi og begejstring fra.

Der tegner sig et billede af, at de forhold, der førhen begejstrede lærerne, er forsvundet eller reduceret i en grad, så lærerne oplever arbejdstidsreglerne som en belastning, da de har gjort indhug i førnævnte begejstrende forhold. Som bekendt ses belastning hos Buch et al (2009) som ydre forhold, hvilket begrænsningerne på arbejdstiden kan forstås som. Men at arbejdstidsreglerne udelukkende er belastende af karakter er en uberettiget simplificering, som vi skal se i det følgende afsnit.

Begejstring på bekostning af begejstring

De mange timers fritid, som lærerne førhen har brugt på arbejde, er med arbejdstidsreglerne nu frigivet. Det betyder, at lærerne nu har fået/er blevet pålagt en anden slags fritid, end de har kendt før:

Jeg er rigtig glad for, at når jeg kommer hjem, så kan jeg sådan set gøre LIGE præcis, hvad jeg vil. Det har jeg jo aldrig prøvet! Fordi at... så var det noget med at så kom man hjem, så løb man måske en tur og købte ind og lavede mad, og så skulle man forberede sig om aftenen. Man skulle forberede sig i weekenden. Jeg har weekender nu! Så det, altså det priser jeg. Men inden for det, der vil jeg så gerne undervise nogle færre timer. Og så have noget mere forberedelse og lave en super undervisning. Men det der med, at jeg har fri, når jeg kommer hjem, det er uvurderligt!

- Gitte, bilag 1

Gitte fortæller, at denne fritid er en 'Kæmpe! Kæmpe' (bilag 1) forskel fra før, og forklarer, at hendes nyvundne fritid blandt andet betyder, at hun nu kan løbe til hverdag, og får tid til at læse mere. Omstillingen har dog også konsekvenser for Gittes energiniveau:

Jamen altså det er, jeg kan gøre tingene, når jeg har lyst til at gøre dem.

Trine: *Så der er noget mere frihed derhjemme?*

Der er mere frihed. Men jeg er også mere træt. Mærkeligt nok. Men det tror jeg, er det der med at gå fra undervisningen, hen at forberede sig og tilbage til undervisning. Altså de der skift, der kommer i løbet af en dag.

- Gitte, bilag 1

Jeppes har tilsyneladende ikke vurderet arbejdstimerne derhjemme på samme fod som arbejdstimerne lagt på skolen, men oplever dog en forbedring af sit privatliv:

Det giver for mig god mening at lægge alle mine timer på skolen, for det har jeg altid gjort. Jeg har så også lagt timer derhjemme selvfølgelig, med at tjekke beskeder osv. om aftenen, eller måske arbejde videre på et forløb, hvor jeg kunne sidde og se lidt TV og så samtidig arbejde på et lidt længere forløb. Og det...altså mit privatliv har det bedre af, at jeg ikke kan gøre det mere, for så er jeg tilstede.

- Jeppe, bilag 1

Opdelingen mellem arbejde og fritid gavner dermed Jeppes privatliv, men har, som vi så på s. 67, konsekvenser for, hvad han kan nå, og dermed hvordan han vurderer sig selv som lærer. Marianne er også begejstret for sine nye arbejdsforholds indvirkning på hendes fritid, da hun før skulle forberede sig i weekenderne (bilag 1):

Jeg er jo blevet super glad for, at jeg har fri kl. tre om fredagen og først skal møde ind ti minutter i otte om mandagen. Det må jeg sige.

Jamen jeg synes som sagt, jeg er glad for det der med, at jeg lukker døren, og så går jeg hjem. Det er jeg superglad for. Det kan jeg godt bruge. Men jeg synes samtidig med, jeg kan godt se, at der er noget, meget mere end før, så på den måde er det jo stressende. At man ikke får lavet de ting, man synes man skal. Men jeg tror egentlig, jeg kan godt lide det der, men det er det, jeg kan lide, jeg kan jo ikke lide, at jeg har fået mindre tid til at forberede mig og sådan noget altså, det er jo dårligt altså. Ja. Så det ved jeg ikke. Er det...forståeligt?

- Marianne, bilag 1

Informanternes udsagn peger i retning af, at de mange ekstra timers arbejde uden for officiel arbejdstid har været en kilde til begejstring såvel som belastning – på samme tid. Det, der belaster i arbejdet, begejstrer tilsyneladende nu i fritiden. Mariannes ”er det...forståeligt?” er et klart tegn på, at hun er opmærksom på kompleksiteten i, at én og samme ændring for arbejdsvilkårene kan være belastende såvel som begejstrende.

Gitte er ligesom Marianne tilsyneladende opmærksom på paradokset og ambivalensen i, at det, der stjæler begejstring fra dem i arbejdet, tilføjer det i fritiden: at de får mere frihed ved at få fritid – men at det sker gennem afskaffelsen af frihed til selv at tilrettelægge arbejdet:

Altså vi skal højne børnenes faglighed samtidig med, at vi har mindre tid til at højne den faglighed. Altså det, man skal ikke være universitetsuddannet for at finde ud af, det hænger ikke sammen. Og det gør det ikke. Så jeg synes, det er noget værre skidt.

- Gitte, bilag 1

Gittes oplevelse af paradokset mellem at være utilfreds med indførelsen af arbejdstidsreglerne, men glad for det, der følger med, tydeliggøres yderligere i, hvordan hun vurderer sit arbejde:

Altså det lyder mærkeligt, når nu du har hørt på alt det her, at jeg er faktisk rigtig, rigtig glad for mit arbejde.

Trine: *Så du formår at trives i det?*

...der er ups and downs ikke, men ja, det synes jeg.

- Gitte, bilag 1

Lærerne kan derfor siges at være fanget i denne komplekse situation – for kan man være imod arbejdstidsreglerne, og samtidig ville beholde friheden? Kompleksiteten kan formentlig gøre det svært for lærerne at vurdere deres arbejde, men dét at opleve begejstring gennem en anden faktor kan samtidig tænkes at gøre belastningen mere tålelig.

Følgesvenden: den dårlige samvittighed 2.0

Det lader dog til, at den dårlige samvittighed, og dermed dens belastende karakter, blot er rykket fra den private arena ind i arbejdsarenaen:

Jamen der er jo ingen tvivl om, at der er selvfølgelig noget, der kører i hovedet, fordi man ikke kan være lige godt forberedt til det hele.

- Marianne, bilag 1

Før nævnte Marianne, at skolen 'mudrede' i hovedet, fordi hun også arbejdede om aftenen. I forbindelse med indførelsen af de nye arbejdstidsregler, er denne mudren blot erstattet af en anden mudren – noget, 'der kører i hovedet' fordi hun netop *ikke* må bruge aftenen. Spørgsmålet er derfor, om Marianne kan være foruden den dårlige samvittighed hvis hun ønsker fortsat at subjektiveres som en god lærer. Det lader til, at hun enten må acceptere den dårlige samvittighed som følgesvend, eller sænke forventninger til sig selv. Ét af regeringens incitament bag arbejdstidsreglerne var en imødekommelse af "lærernes bekymring for »det grænseløse arbejde«, som handler om, at lærerne har møder om aftenen og i weekenden og har andre opgaver uden for traditionel arbejdstid" (Politiken.dk: Fakta), men noget tyder på, at arbejdet for Mariannes vedkommende til stadighed er grænseløst: dels fordi hun stadig tager arbejde med hjem for at nå det hele, dels fordi tankerne om, hvad hun *ikke* når stadig rumsterer i hendes hoved. Spørgsmålet er derfor, om arbejdstidsreglerne overhovedet er med til at sætte grænser for, hvornår nok er nok.

Modmagt

Lærerne bliver tilsyneladende selv nødt til at skære ind til benet i forhold til, hvad der er realistisk at nå, og det lader i nogle tilfælde til at blive på bekostning af deres egne ønsker til god undervisning/at være en god lærer. I andre tilfælde vælger lærerne at se bort fra de officielle krav for i stedet at gøre det, der giver mening for dem:

Det er det, der hedder understøttende undervisning. Og det er vi rigtig, rigtig dårlige til her på stedet. Fordi vi bruger det ikke. Altså det skulle gå ud på, at vi skulle sætte nogle lege i gang, altså nu er vi jo så i indskolingen, at vi skulle sætte nogle lege i gang og være sammen med ungerne der. Men altså, vi er ret enige om i indskolingen,

at børnene har lov – eller har brug for at være – at have deres frirum, hvor de ikke er voksenstyrede. Så vi lader dem bare lege. [...]. Så vi er rigtig mange derude, vi har gule veste på, så vi er lette at spotte, hvis der er noget. Men vi bruger ikke det der med, at vi går ind og sætter noget i gang. Vi har, altså det vi gør, det er vi er obs på de elever, som tuller rundt alene, hvis det er den samme, vi ser flere gange. Så er vi sådan lidt og prøver at få dem med ind i nogle lege, eller går og taler med dem eller noget. Så det er det ligesom blevet til.

- Gitte, bilag 1

I dette tilfælde er Gittes udsagn ikke direkte relateret til arbejdstidsreglerne, men kan anskues som led i en modmagt mod de overordnede ændrede vilkår. Ønsket om at give børnene deres eget frirum, kan tænkes ubevidst at være et ønske for Gitte i hendes job, hvorfor hun går imod kravet for at give børnene det, hun ikke selv får.

Den pædagogiske stolthed skinner igennem, men man kan diskutere, i hvor høj grad Gitte står på mål. Når hun benævner det som noget, de er dårlige til, i stedet for at sige, at de aktivt har fravalgt det, bærer det præg af en vis undsigelse af bruddet på de krav, Gitte og hendes kolleger har valgt ikke at underlægge sig.

Også Jeppe har fravalgt at underlægge sig nogle af kravene i folkeskolereformen, men står mere tydeligt på mål for sit fravalg, og forbinder det direkte med den tidsmangel han oplever i forbindelse med de nye arbejdstidsregler.

Altså med reformen, der kom også nogle nye tiltag som skulle presses lidt ind i den undervisning som man så i forvejen kørte. F.eks. med bevægelse, vi har så kørt med at det skal være fem minutter pr. lektion, der kan jeg godt sige, at det lever jeg ikke helt op til. Men og det har nogen gange virket lidt, at man faktisk skal begynde at gøre noget andet midt i en time, der ikke giver mening [...]

Trine: *Lader du så være med at gøre det hvis det ikke giver mening for dig?*

Ja. Altså jeg gør det, når jeg kan se, det giver mening. Og ellers gør jeg det ikke. Og så er det også lidt, det kræver også lidt ekstra forberedelse, fordi det er en af de nye

ting, og den forberedelse har jeg egentlig ikke lige pt. Det er lidt i perioder, hvor travlt man har, så i nogle perioder, der kan jeg godt have overskud med tid, og så kan man så kigge på de ting, men ellers så er det vigtigste for mig jo, at det faglige stof i hvert fald er på plads.

- Jeppe, bilag 1

Jeppe og Gittes udsagn kan forstås ud fra Foucaults (1998 i Tynell 2001) forklaring om modmagt, det vil sige, at lærerne modsætter sig de krav, de oplever at skulle leve op til. Når det ønskes af lærerne, at de skal nå så og så mange opgaver inden for arbejdstiden, men de ikke kan nå alt, kan det ses som et stille oprør, at lærerne modsætter sig.

Når de krav, de skal leve op til, kolliderer med mængden af tid, de har, modsætter de sig disse ved ikke at udføre udvalgte dele af kravene. Her er der tale om eksplicitte krav til, hvilke tiltag lærerne skal implementere i undervisningen, men som ikke giver mening for dem rent fagligt og pædagogisk. Jeppe's udtryk om at disse tiltag skulle 'presses' ind i den igangværende undervisning viser de tidsmæssige udfordringer ved det, og det lader til, at det primært er disse, der gør, at det ikke giver mening for ham at implementere dem. For Gittes vedkommende er det en pædagogisk holdning, som hun øjensynligt deler med sine kolleger, til, at børn udvikler sig bedst, hvis de får lov at lege selv. Dette kan siges at udgøre et styringsrationale for Gitte, men et styringsrationale, der kolliderer med de eksplicitte krav, lærerne møder. Dét, at hun siger "*det er vi rigtig dårlige til*" viser, at hun er bevidst om det normative i en sådan implementering, men det er en spidsfindig måde at udtrykke sig om et bevidst fravalg. Hendes svar kan hænge sammen med den ambivalens, Gitte muligvis føler over at gå imod det eksplicitte styringsrationale, for i stedet sammen med sine kolleger, at agere ud fra, hvad de finder mest hensigtsmæssigt ud fra en faglig vurdering. For Jeppe handler det om en prioritering af, at det faglige stof skal være i orden, hvilket nødvendigvis må ske på bekostning af for eksempel bevægelse. Derfor bliver det med disse modmagtsstrategier tydeligt, hvordan lærerne til dels forsøger at modsætte sig de parametre, der ellers fra officiel side ville kategorisere dem som gode lærere, for i stedet at følge deres egne parametre for selvsamme.

Delkonklusion

Der ligger både begejstring og belastning i det 'ekstra' – de frivillige aktiviteter efter skoletid, eller samtalerne med forældrene, som Marianne af erfaring mener hjælper, men som går fra hendes forberedelsestid. Hvor det før gik udover fritiden, går det nu udover forberedelsestiden, hvor

lærerne må gå på kompromis med eller give afkald på det, der giver dem begejstring, for at kunne nå det, de formelt set skal nå. Tidsrammerne fjerner det, der begejstrede, og belaster indenfor arbejdets rammer, men begejstrer i fritiden, hvorfor lærerne øjensynligt har det ambivalent med arbejdstidsreglerne.

Konklusion

Arbejdstidsreglerne ser ud til at lægge restriktioner på det engagement, lærerne gerne ville lægge i faget, hvilket ændrer på deres forudsætninger for, hvornår de kan vurdere sig selv som gode lærere – i hvert fald i den grad de forventer af sig selv. Det engagement, de nu ikke finder plads til, er dog tilsyneladende kun at finde i deres forventninger til sig selv. Lærerne ønsker tilsyneladende at subjektivere sig selv som pligtopfyldende, hvorfor de stadigvæk kan leve op til deres opfattelse af, hvad der fra officiel side kræves af dem for at være gode lærere. Det er dog ikke tilstrækkeligt for dem at leve op til de officielle krav, hvis de skal vurdere sig selv som gode lærere ud fra deres forventninger til sig selv. Lærerne oplever dermed en uoverensstemmelse mellem de krav, de møder, og de krav de stiller til sig selv. De vil gerne tilføje 'det ekstra', men kan ikke grundet restriktionerne på tiden. Det, at der fra officiel side dikteres, hvor meget tid lærerne skal bruge på forberedelse, hænger dermed ikke sammen med deres forventninger til sig selv.

Lærerne føler muligvis ikke, at den måde, de ønsker at subjektiveres som gode lærere, tilgodeses med de nye arbejdstidsregler, hvorfor de er splittet mellem at være 'passende individer' under de normer, arbejdstidsreglerne er udtryk for, og de normer og praksisregimer, de selv tillægger værdi. Som konsekvens befinder de sig i et limboland, hvor de, hvis de skal leve op til egne forventninger, må inddrage egen tid – hvilket de ikke må, og derfor holder skjult. Derfor er de ladt tilbage med konstant selv at måtte vurdere, hvilken slags lærer, de kan leve med at være, ud fra de rammer, arbejdstidsreglerne giver dem. Den indre arbejdsgiver får dermed en stor rolle i forvaltningen af lærernes prioriteringer.

Lærerne lader til gennem 'det ekstra' at tillægge faget mere end der reelt kræves af dem. Deres faglighed breder sig nemlig også over såkaldte 'bløde værdier', og disse passer dårligt ind under en

kontrolpræget tilgang til og evaluering af arbejdet, hvorfor lærerne på anden vis må skabe mening i arbejdet. Dette for eksempel ved at forsøge at nå målene ved at skære ned for deres engagement – hvilket dog ikke synes ubetinget at lykkes for dem. Én af lærerne synes som konsekvens at finde det nødvendigt at trodse reglerne om overarbejde for at kunne tilføje lærergerningen 'det ekstra element', hun og de andre lærere understreger vigtigheden af. Det, lærerne nævner som begejstrende i faget, er alle elementer, der tilsyneladende ikke er mulighed for eller plads til med de nye arbejdstidsregler. Det betyder muligvis, at lærerne i langt mindre grad end før oplever, at de kan virke som gode lærere ud fra deres egen optik under arbejdstidsreglerne. Det lader til, at lærernes mulighed for fortsat at vurdere sig selv som gode lærere afhænger af deres evne til at omdefinere, hvad en sådan gør og er.

Der lader til at opstå et sammenstød mellem det sandhedsparadigme, lærerne kender, og de rammer, de nu har fået. Et nyt sandhedsparadigme skabes øjensynligt, men det er ikke uden omkostninger og besvær for lærerne. Sandheden om, hvad der kendetegner en god lærer, forekommer derfor kompleks for dem. Som låg over både de officielle krav og deres egne forventninger ligger arbejdstidsreglerne, som gør det komplekst for lærerne at finde mening i et fag, der både består af faglige krav og sociale kompetencer – det ekstra element – som der i mere begrænset omfang end før er plads til. Lærerne er spændt ud imellem de krav, de bliver mødt med, og de forventninger, de har til sig selv. Disse er ikke nødvendigvis gensidigt udelukkende – lærerne viser for eksempel velvilje over for at implementere tiltagene i folkeskolereformen i det omfang, det giver mening for dem. Dog synes tidsrestriktionen i arbejdstidsreglerne at ligge til hinder for nogle af elementerne i folkeskolereformen, da de kræver forberedelsestid – en mangelvare ifølge lærerne.

Det 'ekstra', som lærerne øjensynligt ikke længere finder det muligt i samme grad at tilføje arbejdet, har de dog tilsyneladende fået igen, om end i deres privatliv, hvor de nu kan være tilstede for deres familie – og for sig selv – på en ny måde. Derfor er lærerne ikke entydigt negative overfor arbejdstidsreglerne, men er påvirket af den ambivalens der ligger i, at de på den ene side ikke finder tid til at være de lærere, de gerne vil være inden for de rammer, de har, og på den anden side nyder godt af den klare opdeling mellem arbejde og fritid, der nu gør, at lærerne har tid til familie og nye fritidsinteresser. Det, der før begejstrede, fordi der var plads til engagementet, var samtidig en kilde til belastning, da det førte til dårlig samvittighed i privatlivet. Fritiden begejstrer nu, fordi den dårlige samvittighed er forsvundet – men den er ikke forsvundet længere væk, end at den nu

tilsyneladende figurerer indenfor arbejdstiden, fordi lærerne ikke har tid til at tilføje det engagement, de gerne ville. Lærerne befinder sig som konsekvens i en dobbeltbindende situation.

Man kan spørge sig selv, om lærerne oplever, at det er legitimt at udtrykke tilfredshed med arbejdstidsreglerne, eller om det siger noget om, om de er gode lærere eller ej. Det grænseløse arbejde var som nævnt også en kilde til dårlig samvittighed, og dermed belastning, og lærerne er øjensynligt lettede over at have fået en klarere opdeling mellem arbejde og fritid. Men entydigt at udtrykke tilfredshed med arbejdstidsreglerne overfor deres kolleger kunne måske implicit pege på, at lærerne ikke er ambitiøse, dedikerede og engagerede nok, ud fra hvad der opfattes som normen for den gode lærer blandt lærerne selv. Engagementet og opofrelsen kan tænkes at afføde respekt hos kollegerne, hvorfor lærerne muligvis udtrykker sig negativt om arbejdstidsreglerne for at subjektiveres som netop ambitiøse, dedikerede og engagerede blandt deres kolleger.

Individualiteten versus solidariteten er ligeledes et tema blandt informanterne. Det øgede sygefravær, som to af lærerne i øvrigt selv har bidraget til, lægger et pres på de tilbageværende kolleger. Man kan derfor diskutere, hvad lærernes muligheder er for selv at bidrage til en løsning af de problematikker, de oplever som følge af arbejdstidsreglerne. Én af lærernes løsninger er individuel, hvilket hun selv problematiserer, men det er tilsyneladende den eneste løsning og udvej, hun kan se på sin egen situation, da hun blev ramt af hukommelsestab og sygdom som følge af indførelsen af arbejdstidsreglerne. Den ene informant, der ikke selv har været sygemeldt, plæderer for solidaritet, og ser ikke ud til i samme grad at tage det for nært, at han ikke længere kan levere det, han gerne vil. Hans kald på solidaritet kan muligvis ses i lyset af hans accept af tingenes tilstand. Denne accept finder de to øvrige informanter muligvis ikke på samme måde opnåelig, selvom de forsøger at udtrykke, at de indretter sig efter vilkårene. Derfor bliver spørgsmålet, om medarbejdernes succesgrad i forhold til at acceptere og indrette sig efter vilkårene i de nye arbejdstidsreglerne er afgørende for, i hvor høj grad de kan finde ud af at omdefinere sig som gode lærere under netop de vilkår. Denne tanke kan ses i sammenhæng med den høje grad af individualisering af ansvaret, som blandt andet Anders Raastrup Kristensen tematiserer. Dette fordi ansvaret for at tilpasse sig vilkårene – og at finde ud af, hvad der skal til for at tilpasse sig - ser ud til udelukkende at ligge på lærernes skuldre. Selvteknologierne og de 'operationer', lærerne må udøve på sig selv, beror dermed på fornemmelser af, hvad den gode lærer gør under de nye arbejdsvilkår, der er kommet med arbejdstidsreglerne. Yderligere kompliceret bliver ansvaret, når

lærerne skal finde ud af med sig selv, om den gode lærer, de gerne vil være, er kompatibel med den lærer, de kan være med de nye arbejdsvilkår. Et spørgsmål, som den enkelte lærer tilsyneladende må besvare – flygt eller kæmp?

Perspektivering

De kontrolmekanismer, der gør sig gældende i lærerfaget med tidsregistrering, målkrav og andre former for dokumentation præger også andre dele af den offentlige sektor. I nulserne stod en borgerlig regering i front for den såkaldte Den Danske Kvalitetsmodel - en effektivisering af sundhedssektoren, som blev og til stadighed blive dokumenteret igennem diverse målstyringsværktøjer. Sundhedsminister Nick Hækkerup ønsker nu at gøre op med den bureaukratisering, effektiviseringsmålingen har medført (Politiken.dk: Mere behandling og Politiken.dk: Papirvælde.)

Når der samtidig indføres arbejdstidsregler for folkeskolelærerne, og deres arbejde er kendetegnet ved mere kontrol og mindre autonomi, kan man stille spørgsmålstegn ved, om regeringens ønske om afbureaukratisering således kun gælder for sundhedssektoren. En undersøgelse foretaget i 2013 af hovedorganisationen FTF viste, at offentligt ansatte såsom folkeskolelærere, sygeplejersker og politibetjente bruger omtrent en time dagligt på dokumentation. Ifølge Bente Sorgenfrey, formand i FTF, kan en fjerdedel af den sammenlagte dokumentationstid undværes, og det handler ifølge hende om at vise de offentligt ansatte tillid (Politiken.dk: Bureaukrati). Ifølge Nick Hækkerup vil afbureaukratiseringen af sundhedsvæsenet medføre et øget fokus på patienterne, hvilket sundhedspersonalet længe har efterspurgt (Politiken.dk: Mere behandling).

For lærerne tegner der sig et billede af et lignende ønske i form af at levere nærværende undervisning med tid til den enkelte elev (læs blandt andet Limborg et al 2012). Der synes således at være et udtalt ønske i den offentlige sektor om at komme kerneopgaven nærmere. Det tilgodeses tilsyneladende først nu i sundhedssektoren, mens lærerne, som eksemplificeret i indeværende afhandling, til stadighed oplever en besværliggørelse igennem arbejdstidsreglerne i forhold til at levere det, de gerne vil. Hvor der i den ene sektor dermed åbnes op for en afbureaukratisering, oplever lærerne derimod tilsyneladende den modsatte tendens.

Litteraturliste

- Buch, Anders, Andersen, Vibeke og Sørensen, Ole H.:** *Videnarbejde og Stress – mellem begejstring og belastning*, 1. Udgave, 1. Oplag, Jurist og Økonomforbundets Forlag, 2009
- Brinkmann, Svend & Tanggaard, Lene** *Kvalitative metoder – en grundbog* 1. udgave, 4. oplag, Hans Reitzels Forlag, 2010
- Esmark, Anders, Laustsen, Carsten Bagge & Andersen, Niels Åkerstrøm** *Poststrukturalistiske analysestrategier* 1. udgave, Roskilde Universitetsforlag, 2005
- Dean, Mitchell** *Governmentality – Power and Rule in Modern Society* 2. udgave, Sage Publications, 2010
- Foucault, Michel** "Two Lectures." (1976) *Power / Knowledge: Selected Interviews and Other Writings, 1972-1977*. Ed. Colin Gordon. Brighton: Harvester, 1980. 78-108
- Foucault, Michel** *The Subject and Power* Critical Inquiry, vol. 8, No. 4, The University of Chicago Press, 1982
- Foucault, Michel** *Ethics – essential works of Foucault 1954 -1984* (red.: Rabinow, Paul), volume 1, New Press, 1998
- Foucault, Michel** *Overvågning og straf* Det Lille Forlag, 2002
- Geertz, Clifford:** *The Interpretation of Cultures* Basic Books, 1973 (E-bog)
- Gergen, Kenneth J. & Joseph, Tojo** *Organizational Science in a Postmodern Context*
- Hatch, Mary Jo & Cunliffe, Ann L.** *Organization Theory* 2. udgave, Oxford University Press, 2006
- Jensen, Iben** *Grundbog i kulturforståelse* Samfundslitteratur, 2. udgave, 2013
- Kvale, Steinar og Brinkmann, Svend** *Interview - Introduktion til et håndværk* 2. udgave 1. oplag Hans Reitzels Forlag, 2008
- Limborg, Hans Jørgen, Albertsen, Karen og Jensen, Maja Flensborg** *Dokumentationskrav i folkeskolen – tidspres, krænkelse eller faglig udfordring?* Tidsskrift for Arbejdsliv, 14. årgang, nr. 4, 2012
- Nicol, Bran** *The Cambridge Introduction to Postmodern Fiction* Cambridge University Press, 2009
- Nielsen, Mette Lykke** *Far, mor og ingeniør – Tilblivelser af hverdagsliv mellem arbejds- og familieliv* ph.d.-afhandling, 2008
- Pearson, Carolyn L. & Moomaw, William** "The Relationship between Teacher Autonomy and Stress, Work Satisfaction, Empowerment, and Professionalism" *Educational Research Quarterly*, s. 37-53, Sep. 2005

Ryle, Gilbert *The Concept of the Mind*. The University of Chicago Press, 1949 (E-bog)

Raastrup Kristensen, Anders *Det grænseløse arbejde – at lede de selvledende medarbejdere* Gyldendal, 1. udgave, 1. oplag, 2011

Raffnsøe, Sverre, Gudmand-Høyer, Marius og Thaning, Morten *Foucault* Samfundslitteratur, 1. Udgave, 2008

Stampe, Trine: *Holdbart Arbejdsliv – selvteknologier og stiltien*, 2014

Thejsen, Thorkild *Lærernes Kampe – Kampen for skolen*, 1. udgave, 1. oplag, 2014 (E-bog)

Tynell, Jesper *Da medarbejderne blev en ressource*, 2001

Willig, Rasmus *Kritikkens U-vending* Hans Reitzels Forlag 1. udgave, 2. oplag, 2013

Artikler

b.dk.: <http://www.b.dk/nationalt/regeringens-lovindgreb-faar-haard-kritik>

dlf.org: http://www.dlf.org/media/974300/professionsideal_endelige-version.pdf Brugt 12/5-2015

Information: <http://www.information.dk/103142> Brugt 24/5-2015

KL.dk: Aftaleteksten:

http://www.kl.dk/ImageVaultFiles/id_62271/cf_202/Klik_her_for_at_se_aftaleteksten.PDF

Brugt 5/5-2015

Lederweb.dk: http://www.lederweb.dk/documents/de_6_guldkorn.pdf

Det Grønne Område: *Viceborgmester langer ud efter KL* Artikel i Det Grønne Område, 18. februar 2015

Politiken.dk: Sygefravær <http://politiken.dk/indland/uddannelse/ECE2485668/laerernes-sygefravaer-er-i-mange-kommuner-steget-med-20-procent/> Brugt 22/4-2015

Politiken.dk: Fakta *Fakta: Her er folkeskolelockouten i tal* <http://politiken.dk/indland/uddannelse/uddannelsefakta/ECE2045440/fakta-her-er-folkeskole-lockouten-i-tal/> Brugt 5/5-2015.

Politiken.dk: Mere behandling <http://politiken.dk/indland/politik/ECE2634705/minister-mere-behandling-og-mindre-skrivebordsarbejde-paa-sygehuse/> Brugt 25/10-2015

Politiken.dk: Papirvælde

<http://politiken.dk/forbrugogliv/sundhedogmotion/ECE2634644/regeringen-vil-stoppe-papirvaelde/> Brugt 25/5-2015

Politiken.dk: Bureaucrati <http://politiken.dk/oekonomi/arbejdsmarked/ECE2070754/bureaukrati-aeder-en-time-hver-dag/> Brugt 25/5-2015

TV2.dk: <http://nyhederne.tv2.dk/article.php/id-66185760:forst%C3%A5-1%C3%A6rerlockout-p%C3%A5-et-%C3%B8jeblik.html> Brugt 5/5-2015.

Videnskab.dk <http://videnskab.dk/kultur-samfund/nye-perspektiver-pa-stress-i-arbejdslivet> Brugt 21/5