

Folkeskolen i forandring – i et lærerperspektiv



Folkeskolen i forandring – i et lærerperspektiv

Fortrolig

Ikke fortrolig

Prøvens form (sæt kryds)	Projekt	Synopsis	Portfolio	Speciale X	Skriftlig hjemmeopgave
-----------------------------	---------	----------	-----------	----------------------	---------------------------

Uddannelsens navn	Cand. Mag i Læring og forandringsprocesser		
Semester	10.		
Prøvens navn/modul (i studieordningen)	Specialerapport		
	Studienummer	Underskrift	
Navn: Mette Kragh Nielsen	20137598		
Afleveringsdato	1/6 2015		
Projekttitel/Synopsistitel/Speciale- titel	Folkeskolen i forandring – i et lærerperspektiv		
I henhold til studieordningen må opgaven i alt maks. fylde antal tegn	2400 x 80 = 192.000		
Den afleverede opgave fylder: (antal tegn med mellemrum i den afleverede opgave) (indholdsfortegnelse, litteraturliste og bilag medregnes ikke)	110.631		
Vejleder (projekt/synopsis/speciale)	Birthe Lund		

Jeg bekræfter hermed, at dette er mit originale arbejde, og at jeg alene er ansvarlig for indholdet. Alle anvendte referencer er tydeligt anført. Jeg er informeret om, at plagiering ikke er lovligt og medfører sanktioner. Regler om disciplinære foranstaltninger over for studerende ved Aalborg Universitet (plagiatregler): <http://www.plagiat.aau.dk/regler/>

Indhold

Abstract	3
1. Indledning	5
1.2. Problemfelt	8
2. Problemformulering	9
3. Metode	10
3.1. Fænomenologi	10
3.2. Struktur af opgaven/læsevejledning	12
3.3. Empiriindsamling	13
3.3.1. Observationer og feltarbejde	13
3.3.2. Interview	15
3.4. Kritik	17
4. Begrebsdefinitioner	19
4.1. Den nye folkeskole – de nye omstændigheder	19
4.1.1. Skolereform	19
4.1.2. Arbejdstidsaftalen	22
4.1.3. Opsummering af skolereform og arbejdstidsaftale	23
5. Teori	24
5.1. Andy Hargreaves	24
5.1.1. Individualisme	24
5.1.2. Konstrueret kollegialitet og arbejdsfællesskab	25
5.1.3. Tid	26
5.1.4. Den totale lærer	28
5.2. Forståelse for forandringens betydning	29
5.3. Professionsidentitet	31
6. Empiri	32

7. Analyse.....	33
7.1. Individualisme	34
7.2. Konstrueret kollegialitet	35
7.3. Tid	36
7.4. Den totale lærer	37
7.5. Forandringens betydning.....	39
7.6. Professionsidentitet	41
8. Konklusion	44
9. Perspektivering.....	48
10. Litteraturliste.....	50
Bilag 1 - Spørgsmål om lærergerningen i 'den nye folkeskole'	52
Bilag 2 – Informant 1	54
Bilag 3 – Informant 2	57
Bilag 4 – Informant 3	60
Bilag 5 – Informant 4.....	62
Artikel: Emotioner i lærelivet	65

Abstract

Title: The Danish elementary school in transition – from a teacher perspective

Theme: The theme of this thesis takes its starting point in the agreement on ”*et fagligt løft af folkeskolen*” from the 7th of June, 2013, and the agreement on working hours for elementary school teachers in Demark introduced parallel with it. The main purpose of the thesis is to illustrate which elements have influenced the teachers in their daily work, and how this has possibly been expressed by the interviewed teachers. The thesis seems to be extremely relevant, since the change in the Danish elementary school hasn’t come into effect until the current school year (2014/15) and is therefore an ongoing process of change.

Problem statement: In what way has the new circumstances with the new reform and the changed deal on working hours in the Danish elementary school effected the individual teachers’ daily work and way of being a teacher?

Objective: The objective of this thesis is to examine how the Danish school teachers has experienced the change, from the old way of being a teacher, to suddenly having to find, and in part, recreate the role of being a teacher under the new circumstances with the reform and deal on working hours. The factors that are being explored in this thesis is among others to clarify which experiences, thoughts and feelings the individual teacher has had in regards to the implementation of the new deal on working hours. It is explored which specific changes the teachers have experienced (both positive as well as negative) in regard to the changes. The thesis also seeks to answer which focus areas a possible school board could have to succeed with the current process of change that the reform and deal on working hours involve and/or entail.

Method: Both a theoretical and an empirical approach is applied to the issue at hand. The theoretical foundation is based on school researcher, Andy Hargreaves, studies of teachers' work in various school cultures. The point of reference will be Hargreaves’ concepts on individualism, the constructed collegiate spirit, being “the complete teacher” and his notion of time, hence the theoretical standpoint expects the ability process and analyze the empirical data in a way that will answer the problem statement.

Tine Rask Eriksen's theory on professional identity will be applied, since there is a need to identify which factors are in play, when creating a professional identity, along with which precautions you must take to understand this creation. The professional identity is under constant change, which is why it is relevant to keep this in mind, when the informers' statements are analyzed to identify which consequences the reform and deal on working hours has had for the individual teacher.

William Bridges' theory on Transition Management will be applied in order to understand the significance of the changes for the individual, since this theory should clarify the elements that occur in the connection to the implementation of the reform and deal on working hours in the elementary school.

It is the intent to validate this thesis with a phenomenological scientific theoretical approach, since that with a phenomenological starting point it cannot be taken for granted what other people (thereby also the specific group of people such as the teachers) feel, think and want. With the phenomenological starting point the informers' experiences will be explored as thoroughly as possible, which will clarify how the individual teacher has interpreted the new rules for the work in the elementary school. Therefore it has been necessary to clarify which circumstances depict the true image of the teachers' working environment, where an explanation is sought through analysis of the empirical data gathered.

Results/conclusion: The purpose of this thesis has been to include varied empirical data that combined has shown, that the new circumstances in the school has had great influence on the interviewed teachers and on their thoughts, feelings and experiences, that comprise how they understand what it means to be a teacher. The solution is to instill trust in teachers, to give teachers the necessary time to do their work, and to ensure that the implementation of the process of change should happen after extended research and considerations on possible opposition and conflicts. The study has shown that the concept of contributory influence has been neglected after the new circumstances, which is why a change in mind set is needed in regards the implantation process. Therefore it is pertinent that teachers once again feel like they have a key role in the development of the Danish elementary school and no longer function as a bystander.

1. Indledning

Psykolog Kent Nielsen, ledende overlæge Kurt Rasmussen, psykolog David Glasscock og overlæge Ole Carstensen skriver i forordet til deres bog ”Forandring som vilkår” (Nielsen, et. al. 2008, s. 9) at:

”Forandring er i dag ikke længere en afvigelse fra det normale, men i stedet et vilkår, som virksomheder er underlagt, hvis de vil overleve og udvikle sig.”

Senere i samme afsnit i deres bog forklares der yderligere, at vores samfundsmæssige udvikling har bevirket, at virksomhederne har brug for at forholde sig til det vedvarende pres for udvikling og forandring. Dette pres for udvikling og forandring er faktorer, den danske folkeskole (som jeg med udgangspunkt i forrige sætning vil definere som en virksomhed) har måttet forholde sig til de seneste par år, hvor der er sket radikale ændringer. Dette speciale er blevet til, fordi jeg personligt har været – og er til stadighed - meget optaget af den forandring, der har været/sker i folkeskolen i disse tider. Den 13/6 2013 udkom SRSF-regeringen sammen med Det Konservative Folkeparti, Venstre og Dansk Folkeparti med en lov om reformændring af den danske folkeskole. Denne ændring har haft konsekvenser for såvel lærere som elever, da det blandt andet har betydet, at eleverne på landets folkeskoler får en længere skoledag, og at lærerne skal undervise mere. Samtidigt udarbejdedes der også en regulering af lærernes arbejdstidsaftale. Blandt andet betød det, at lærerne nu skulle have fuld tilstedeværelse på skolen i arbejdstiden, som kunne planlægges helt og holdent af de respektive skoleledere. Der blev forhandlet arbejdstidsaftale mellem Kommunernes Landsforening (KL), repræsenteret af Michael Ziegler og formanden for Danmarks Lærerforening (DLF), Anders Bondo Christensen. Forhandlingerne af arbejdstidsaftalen gik temmelig trægt og endte med at gå helt i stå og skabe en lockoutsituation for lærerne, da parterne ikke kunne blive enige. Lærerne på landets folkeskoler blev i 25 dage (fra d. 1. april 2013 til 26. april 2013) lockoutede, hvilket betød begrænset undervisning til eleverne på både landets folkeskoler, ungdomsskoler, produktionsskoler, sprogskoler med flere, da det udelukkende var tjenestemandsansatte lærere samt lærere, som ikke var medlem af en fagforening hørende under Lærernes Centralorganisation, der måtte møde på arbejde i lockoutperioden.

Opbruddet i forhandlingerne medførte flere protester og fik i medierne en del negativ kritik, blandt andet fra DLF's formand, Anders Bondo Christensen. Bondo benyttede under forhandlingerne en del det sociale medie Twitter – og især under den daværende lockout. I et tweet fra d. 26/4 2013 angående uenigheden i arbejdstidsaftalens indhold, udtalte Bondo, at det var tankevækkende, hvordan statsministeren og regeringen dog kunne vide, hvad lærerne ønskede - ”... *De har aldrig spurgt os!!*” (Bondo C., 2013, 1). Bondo forklarede i et kort interview (Bondo C., 2013, 2), da han trådte ud fra forhandlingslokalerne d. 25. marts, at det havde været svært at forhandle, når facit var givet på forhånd. Bondo udtalte i videoklippen, at forhandlingerne havde været absurde og havde manglet fleksibilitet i forhold til at mødes og gå på kompromis i relation til begge parter ønsker for arbejdstidsaftalen. En gennemgang af hovedpunkterne i reformen og i arbejdstidsaftalen vil blive specificeret senere i denne opgaves kapitel 4, men for at gøre det mere overskueligt for læseren listes her de, fra ministeriets side, tre mål for den nye, danske folkeskole:

- Folkeskolen skal udfordre alle elever, så de bliver så dygtige, som de kan.
- Folkeskolen skal mindske betydningen af social baggrund for de faglige resultater.
- Tilliden til og trivselen i folkeskolen skal styrkes blandt andet gennem respekt for professionel viden og praksis.

Da denne nye skolesituation med reform og arbejdstidsaftale stadig er i en tidlig fase, vil hoveddelen af materialerne, litteraturen og referencerne herom/hertil være hentet fra internettets diverse medieplatforme. Jeg har erfaret, at mange typer medier dækkede nyhederne om skolereformen, lærernes lockoutsituation og den efterfølgende nye arbejdstidsaftale ret massivt, hvorfor der pludseligt var mange mennesker med lige så mange meninger om den danske folkeskole, som ønskede at tilkendegive en holdning til dette nu højaktuelle emne. Disse massive holdningstilkendegivelser fra både privatpersoner og fagfolk om, hvordan de syntes, at skolen skulle være, kan for mig at se have været en medvirkende faktor til, hvorledes enkelte medarbejdere på den skole, hvor jeg havde mit 9. semesters praksisophold, har opfattet deres egen situation. Jeg har via uformelle samtaler med læreruddannede folk erfaret, at mediedækningen og den følgende polemik gjorde flere lærere usikre på, hvad der ville møde dem, når de startede på job efter sommerferien 2014. Denne medieomtalte opfattelse af lærergerningen kan muligvis have påvirket samt skabt et forventningspres på lærerne

og dermed været en faktor i spillet om lærernes opfattelse af deres lærergerning i de nye omstændigheder.

Der har i forskellige medier været mange rundspørger, som viser nogle skræmmende tal – blandt andet havde 75 % af de adspurgte lærere i en rundspørge udarbejdet af DR Nyheder svaret, at de nye arbejdstidsregler gav dem lyst til at forlade deres job (Berlingske 2014). En nylig undersøgelse fra Aalborg Lærerforening viser, at tre ud af fire lærere i Aalborg Kommune overvejer at forlade deres fag (Danmarks Lærerforening 2015). Disse tal, synes jeg, er ret opsigtsvækkende og har givet mig lysten til at undersøge, hvorfor det ser sådan ud.

Jeg har i dette speciale valgt at fokusere på, hvilken betydning de nye omstændigheder (skolereform og arbejdstidsaftale) har haft for den enkelte lærer. Jeg har nemlig med min egen baggrund som læreruddannet og med studiejob som lærevikar selv oplevet, hvilken indvirkning den nye folkeskolereform og den ændrede arbejdstidsaftale har haft på medarbejderne på skolerne.

De radikale forandringer, som folkeskolen gennemgår i disse år, betyder nye målsætninger, samt at man som medarbejder på en skole skal håndtere stadig mere komplekse problemstillinger, der udfordrer de velkendte arbejdsmåder. Det er nu også op til hver enkelt kommune at forvalte deres folkeskoleområde, og derfor kan vilkårene for skolerne variere fra kommune til kommune. Jeg er interesseret i at finde ud af, hvad der i forbindelse med den nye arbejdstidsaftale og skolereform har affødt de mange stærke reaktioner fra lærerens side. Denne nye måde at drive skole på byder op til en ny slags dans, som såvel lærerne som ledelsen på skolerne først skal lære trinene til, inden de kan struktureres. Det kunne have været enormt fascinerende at undersøge ledelsesperspektivet grundigere, end jeg kommer til i denne opgave – men jeg har begrænset mig til kun at undersøge lærerperspektivet grundet specialets omfang og tidsperspektiv.

1.2. Problemfelt

Da jeg ser skolen som værende et produkt af det samfund, vi lever i, vil jeg definere enhver ændring af vores folkeskole som en samfundsændring. Denne ændring betyder, at der med de mindste semantiske ændringer og justeringer af ordlyden i folkeskolens formålsparagraffer er tale om en værditilpasning, der ses i samfundet som helhed – og den gældende tidsånd bliver samtidigt formuleret i denne værditilpasning. Med den evindelige vekselvirkning mellem samfund og skole vil væsentlige samfundsmæssige kursændringer berøre det fundament, som jeg mener, at skolen er for os alle. Ændringer i denne skolestruktur har, som beskrevet i forrige afsnit, haft større indflydelse, end det måske var tænkt. Dette betydningsfulde reformationsarbejde synes IKKE at være en simpel manøvre, der hurtigt vil blive implementeret uden større konsekvenser og dermed udgøre et forbedret samfundsmæssigt fundament. Hvordan, disse forandringer vil udmønte sig i vores samfund på længere sigt, er naturligvis kun at gisne om, men jeg vil forsøge at skaffe mig overblik over samt beskrive, hvilke konsekvenser de nye omstændigheder har for den enkelte lærer. Jeg vil gerne undersøge, hvad den enkelte lærer i disse tider kan have oplevet/oplever i den danske folkeskole, hvilket, jeg mener, er relevant og vigtig for at forstå lærernes bevæggrunde og til tider stærke meninger. Det er med andre ord altså konsekvenserne for lærerne i forbindelse med effektueringen af de nye skoleomstændigheder, jeg vil undersøge nærmere i dette speciale, hvorfor det leder mig frem til min problemformulering i nedenstående kapitel.

2. Problemformulering

Med udgangspunkt i ovenstående problematikker vedrørende den nye skolereform og lærerens arbejdstidsaftale vil jeg i dette speciale undersøge følgende:

På hvilken måde har folkeskolens nye omstændigheder med ny skolereform og ændret arbejdstidsaftale haft indvirkning på den enkelte lærers daglige virke og dennes måde at være lærer på?

Jeg har udarbejdet nedenstående arbejdsspørgsmål med henblik på, at de skal bruges løbende i dette speciale for at kunne afdække de emner og fokuspunkter, der gør det muligt at få besvaret min problemformulering efter endt analyse.

Arbejdsspørgsmål:

- Hvilke erfaringer, tanker og følelser har den enkelte lærer haft i forbindelse med implementeringen af den nye arbejdstidsaftale?
- Hvordan har lærerne oplevet skiftet mellem ”den nye” og ”den gamle” måde at være lærer på?
- Hvilke konkrete ændringer har lærerne oplevet (her menes såvel positivt som negativt)?
- Hvilke fokuspunkter kunne en eventuel skoleledelse tænkes at have for at succedere med den aktuelle forandringsproces, som reformen og arbejdstidsaftalen indebærer og/eller medfører?

3. Metode

3.1. Fænomenologi

I indeværende speciale vil jeg undersøge lærernes reaktioner og oplevelser i forbindelse med den nye folkeskolereform og arbejdstidsaftale. Det videnskabsteoretiske udgangspunkt i såvel det skrevne speciale som i indsamlingen af min empiri, har jeg valgt, skal være fænomenologisk, da jeg mener, at denne tilgang er relevant for mit specialeemne.

Netop det, at man med fænomenologien ikke kan tage for givet, hvordan andre personer og dermed også specifikke grupper af mennesker føler, tænker og ønsker, synes jeg, indfanger noget af essensen af den virkelighed, jeg blandt andet har oplevet i min praksis på 9.semester og gennem den nyindsamlede empiri, jeg har indhentet til dette speciale. Jeg har opfattet det således, at der i mediebleddet har været en nærmest massiv strøm af kritik – især mod den nye arbejdstidsaftale - fra blandt andet lærernes fagforenings side (Danmarks Lærerforening, forkortet DLF). Når jeg efterfølgende har talt med forskellige lærere – blandt andet på min praksisskole, så åbenbarer det sig, at der er forskellige opfattelser af de nye arbejdsbetingelser (her menes reformen og arbejdstidsaftalen) og konsekvenserne heraf. For eksempel mener nogle af lærerne, at det er ganske forfærdeligt, at de skal have fuld tilstedeværelse på skolen, hvorimod andre lærere er meget tilfredse med at kunne gå hjem og holde fri, når den skemalagte arbejdstid er forbi.

Jeg er overbevist om, at jeg med en fænomenologisk tilgang vil kunne undersøge mine informanternes oplevelser og erfaringer bedst muligt og dermed få præciseret, hvordan den enkelte lærer har opfattet de nye omstændigheder i folkeskolen. Det har derfor været nødvendigt for mig at få afklaret hvilke forhold, der tegner det sande billede af lærernes arbejdsmiljø, hvilket jeg har forsøgt at få redegjort for via min empiriindsamling.

Edmund Husserl betegnes som værende grundlæggeren af fænomenologien, og det er i hans ånd, at man tænker relationen mellem subjektet og verden gennem subjektets intentionalitet, hvorved man opnår en erkendelse *om* noget og ikke udelukkende opnår erkendelse. Husserls fænomenologiske tankegang ses som en teori, der påpeger, at man ikke er forudsætningsløs i sine observationer, og

dermed gør man op med den skarpe sondring imellem subjekt og objekt i den positivistiske teori. Husserl stiller sig kritisk overfor, at man med brug af teser og teorier kan forudse, hvordan subjekter reagerer på sociale fænomener, og hvordan disse opleves (Thisted 2010, s. 54-57). Det er vores erkendelse, der bidrager til vores forståelse af det, vi har for øje, og det er i vores overlevering til andre mennesker, at vores synsvinkel på objektet bliver tolket af modparten. Dette er vigtigt for min metode, da jeg med tidligere observationer har noteret mig, at opfattelsen og erkendelsen af de problematikker, der opstår i forbindelse med de nye omstændigheder i folkeskoleregi, har indvirkning på den enkelte lærers følelser i den daglige arbejdsdag.

Med dette udgangspunkt bør man derefter stile efter at tematisere forholdet til verden. Det er det, som Husserl kalder for *reduktion*. Dette skal dog ikke forstås således, at man mister noget - der er ikke tale om et tab. Derimod skal det forstås sådan, at der skiftes grundindstilling, hvilket giver nye erfaringsmuligheder samt udvider horisonten og erfarings sfæren. Med reduktionen vil man bedre kunne forstå verden og efterfølgende forstå og tolke verden på en anden og ny måde.

Fordi fænomenologien både er en teori og en metode, der forklarer hvad bevidsthed er, så er fænomenerne altså det, der kommer til syne for vores bevidsthed. Fænomenologien som metode handler om at undersøge og analysere, hvordan et bevidsthedssubjekt danner sig en mening (af Husserl også kaldet *intention*) om netop det, som vedkommende oplever.

I dette speciale vil fænomenologien være den overordnede tilgang, der anvendes for at kunne belyse det empiriske materiale i forbindelse med indsamlingen samt analysen af dette.

3.2. Struktur af opgaven/læsevejledning

Formålet med dette speciale er som nævnt tidligere at få undersøgt, hvordan den enkelte lærer blandt andet har oplevet de nye skoleomstændigheder. For at kunne hjælpe mig til en forståelse af problematikkerne i dette har jeg valgt at gøre brug af forskellige metoder og teorier. Her følger en gennemgang:

Min opgave er bygget op således, at der i de følgende afsnit i indeværende metodekapitel vil være en beskrivelse af de metoder, jeg har anvendt, de overvejelser jeg har gjort mig, samt den kritik jeg har til de valgte og eventuelt fravalgte elementer.

I kapitel 4 vil der følge en begrebsdefinition/redegørelse for de specifikke ændringer og tiltag vedrørende de nye skoleomstændigheder – reformen og arbejdstidsaftalen. Dette gøres for at få gjort læseren opmærksom på, hvilke elementer fra disse, der sammen med de anvendte teorier og metoder kan være relevante i forhold til mine informanternes svar samt analysen heraf.

Kapitel 5 indeholder specialets teoriramme, som jeg har udvalgt med henblik på at få analyseret mit empiriske materiale og anskueliggjort fra forskellige perspektiver. De anvendte teoretikere er udvalgt med henblik på at være understøttende for besvarelsen af min problemformulering. Hvorvidt teorierne passer i en sammenhæng vil blive beskrevet, når disse bringes i spil og knyttes til analysedelen. Kapitel 6 indeholder en kort beskrivelse af den empiriske baggrund, der forefindes og som anvendes i kapitel 7, der indeholder specialets analysedel.

Slutteligt vil jeg i kapitel 8 gennemgå de aspekter i opgaven, som bidrager til specialets besvarelse af problemformuleringen, hvorfor jeg vil opsummere specialet og svare konkluderende på min problemformulering. I kapitel 9 vil jeg i min perspektivering nævne nogle af de andre aspekter, som specialet ikke er kommet ind på, men som anses som værende af stor relevans for dette. Jeg vil her fremsætte eventuelle løsningsorienterede forslag samt komme med mit bud på, hvad fremtiden kan bringe for den danske folkeskole.

3.3. Empiriindsamling

Jeg vil nu gennemgå de typer empiri, der ligger til grund for mine undersøgelser og min analyse i dette speciale, samt hvilke overvejelser jeg har haft med disse.

3.3.1. Observationer og feltarbejde

I dette speciale har jeg valgt at inddrage dele af min empiri fra mit 9. semesters praksisophold, som fandt sted i en specialafdeling på en større kommunal skole i Aalborg Kommune. Specialafdelingen, der i daglig tale kaldes 'Centerafdelingen', er et undervisningstilbud for elever i alderen 6-18 år (fordelt på tre klassetrin), der har massive indlæringsvanskeligheder, er psykomotorisk udviklingshæmmede og kan have diverse tillægsdiagnoser samt eventuelle fysiske handicaps. Dette praksisophold strakte sig over knap tre uger i efteråret, hvor jeg primært varetog undervisningen af eleverne og indgik på lige vilkår i teamsamarbejdet med de andre ansatte. Da der i afdelingen var akut behov for nye ansatte, påtog jeg mig en lærerstilling i knap tre måneder, da det var optimalt at få en arbejdskraft, der kendte til eleverne og deres vanskeligheder. Det fra dette praksisophold, jeg har foretaget mine observationer.

Et observationsstudie er en oplagt og anvendelig metode til at anskueliggøre, hvordan forskellige fænomener opfattes gennem handling og interaktion ud fra et etnografisk materiale, hvorfor jeg har forsøgt at komme så tæt på fænomenerne som muligt. Jeg lavede feltnoter i et slags observations-skema, som jeg anvendte som mit arbejdsredskab, der skulle rumme mine data. Disse noter blev skrevet i tre forskellige kolonner: deskriptivt, analytisk og metodologisk. Disse betegnelser vil jeg definere ud fra Margit Saltoftes ord: det beskrivende (jeg ser), det analyserende (jeg tænker) samt det metodologiske (jeg undres) (Saltofte, 2013).

Mit daværende mål med at få indsamlet empiri via observationer og interviews blev grundet min ansættelse samt to sygemeldinger på ubestemt tid fra henholdsvis afdelingslederen og fra den medarbejder, jeg havde aftaler om at følge, derfor ikke ført ud i livet. Målet var dengang at undersøge, hvordan det tværfaglige arbejde fungerede, og hvordan dette eventuelt kunne optimeres, da der var givet udtryk for fra både ledelsens og fra de ansattes side, at dette ikke fungerede optimalt. Det var derfor meningen, at jeg skulle indgå som en flue på væggen til møder internt i centerafdelingen

samt til møder med ledelsen og via interviews med enkelte medarbejdere og afdelingslederen kunne få klarlagt afdelingens eventuelle problematikker. Med denne viden skulle jeg udvikle en række løsningsforslag til, hvordan samarbejdet såvel internt i afdelingen som med ledelsen kunne optimeres.

De eventuelle krav for indsamling, behandling og analyse af det videre arbejde og brug af det indsamlede empiriske materiale blev desværre aldrig diskuteret og regelsat. Jeg har nedskrevne dokumenter med mine observationer og de relevante elementer, som er indsamlet under bl.a. personlige samtaler samt diverse møder med de ansatte fra Centerafdelingen; men da jeg aldrig fik aftalt de nærmere omstændigheder med afdelingslederen, har jeg valgt ikke at vedlægge disse observationer, da jeg ikke finder det etisk forsvarligt. Det har ikke været hensigten med disse dialoger og møder at fremskaffe empiri til mine projekter, hvorfor de informationer, jeg herved har fået samlet sammen, netop kan være sket i en – for de ansatte – privat kontekst og i fortrolighed. Samtidig har jeg til dato ikke fået afstemt med skolens ledelse, hvilke informationer fra det allerede indsamlede materiale, jeg har måttet anvende offentligt, da der har været hyppige udskiftninger og rotationer på ledelsesgangen grundet sygdom og opsigelser.

Jeg konstaterer derfor, at jeg ikke kan opfylde de krav, som burde have været aftalt på daværende tidspunkt. Dog forsøgte jeg i efteråret at observere meget nøgternt og objektivt, hvilket nu strider mod min fænomenologiske tilgang. Jeg synes dog, at den indsigt, jeg fik ved at observere så vidt muligt uden at inddrage mig selv, gav et rigt udgangspunkt for at undersøge visse fænomener nærmere. Dette være sig indeværende speciales hovedtema: nemlig lærerens oplevelser med de nye skoleomstændigheder. Jeg vil således gøre brug af mine tidligere erfaringer, observationer af og samtaler med medarbejderne på den føromtalte skole, når jeg skal sammenholde mit nye empiriske materiale (spørgsmålsarkene, som vil blive introduceret senere i dette speciale).

For at opnå en særlig viden om de medarbejdere der var i afdelingen på min daværende praksisskole, for at afdække hvilke vilkår de arbejdede under, samt hvilke eventuelle problematikker der fandtes i deres dagligdag, brugte jeg feltarbejde. Jeg forsøgte at få kvalificeret mine fund ved at gøre min empiriindsamling så neutral som mulig, hvorfor det resulterede i en deskriptiv beskrivelse af mit feltarbejde, da jeg derigennem bedre vil kunne forstå og analysere de indbyrdes relationer på den givne arbejdsplads. Mit fokus var at få beskrevet de forhold, der eksisterede på arbejdspladsen,

samt hvordan disse opstod, blev vedligeholdt og ændret indenfor de givne rammer af det konkrete fællesskab og dennes kontekst. Med min blotte tilstedeværelse er jeg udmærket klar over, at det skabte en anderledes situation for de ansatte, hvorfor jeg risikerer, at de ansattes holdninger kan have været præget heraf. Set i lyset af min position i felten har jeg - grundet et kort ansættelsesforhold samt tidligere tilknytning til afdelingen i form af at være både praktikant og vikar - måske fremstået mere eller mindre inhabil, hvilket eventuelt kunne skabe en slags interessekonflikt. Ydermere kan jeg have haft svært ved at være objektiv, hvilket kan påvirke tanken om at gøre mig subjektiv og inhabil. Dette kan have skabt visse problemer for validiteten af fundene og mine analyser og fortolkninger. Jeg vil dog - med udgangspunkt i mit fænomenologiske ståsted og min analysetilgang med baggrund i Hargreaves' teorier - forsøge at nærme mig opgaven med den bedst mulige intention om at kunne behandle materialet med afsæt i medarbejdernes følelser og oplevelser. De ansatte på min tidligere praksisskole har ganske uopfordret udtrykt deres holdninger og følelser i forskellige kontekster. Disse informationer har jeg samlet som noter i stikordsform og draget mine egne konklusioner af, hvorfor dette kan være fejltolkninger af den enkelte medarbejders reelle holdning.

3.3.2. Interview

Jeg havde med dette speciale planlagt at lave 3-4 kvalitative forskningsinterviews med mine informanter, men grundet egen sygdom, sygdom hos en informant og en fortrydelse fra yderligere en informant, blev dette pludseligt ikke muligt. Jeg har i stedet benyttet mig af internetkorrespondancer via e-mail og det sociale medie Facebook, hvor jeg har søgt at indhente informationer baseret på et spørgsmålsark (bilag 1), hvor informanterne har svaret skriftligt på de spørgsmål, som jeg har tilsendt dem i et Word-dokument. Jeg har dog valgt at medtage afsnittet om, hvordan jeg havde forberedt mine interviews, da denne metode delvist har affødt de spørgsmål, der er udfærdiget i bilag 1, og som oprindeligt er udsprunget af en interviewguide, jeg havde udarbejdet. Jeg er udmærket klar over, at der er forskel på den interviewmetode, jeg i det efterfølgende beskriver, og den internetkorrespondance med spørgsmålsarkene, som blev realiteten. Man kan selvfølgelig fejfortolke såvel skriftlige som mundtlige svar, men ved en samtale ville jeg muligvis have kunnet opfange eventuelle uoverensstemmelser og fravigelser fra spørgsmålene og dermed fået vedkommende til at uddybe hans/hendes svar. Jeg vil påstå, at dialogen har været anderledes via e-mail og Facebook, netop fordi det er foregået skriftligt, og jeg dermed ikke kan se/fornemme informanternes humør, mimik og

kropssprog, som ellers ville have været en stærk indikator, der kunne bruges til at understrege informantens holdninger til de givne spørgsmål og emner. Jeg må derfor erkende, at de fysiske samtaler måske kunne have givet mig et bedre indblik i informanternes følelser og dermed underbygget det empirisk, fremkomne materiale. Min senere analyse vil være skabt ud fra mine arbejdsspørgsmål, som sammen med informanternes svar på mit spørgsmålsark, mine observationer og feltarbejde samt teoretiske fundament vil fungere som de analytiske styringsredskaber.

Den struktur, jeg ville have benyttet mig af for at gennemføre de kvalitative forskningsinterview, er fundet med inspiration fra Kvale og Brinkmanns såkaldte ”Syv faser for interviewundersøgelser”. Disse syv faser er følgende: tematisering, design, interview, transskription, analyse, verifikation og rapportering (Kvale og Brinkmann, 2008, s. 122). Denne metode er valgt, fordi man med det kvalitative forskningsinterview forsøger at forstå verden ud fra interviewpersonernes synspunkter og derigennem forsøge at udfolde den mening, der knytter sig specifikt til deres oplevelser (Kvale & Brinkmann, 2008, s. 17). Den viden, der produceres i interviewet, forstår jeg som værende kontekstafhængig og relationel. Forskningsinterviewene skulle bygge på en professionel samtale, der havde til hensigt at afdække informanternes svar gennem et struktureret forløb med spørgsmål, jeg på forhånd havde nedfældet. Gennem disse svar ville det være muligt for mig at analysere, fortolke og forstå de fra informanterne beskrevne fænomener. Min fænomenologiske tilgang betyder, at jeg igennem interviewet ville have fokus på ikke kun at få aktiveret informanternes intellektuelle sider, men også sat den emotionelle og den sociale side i værk for at få åbnet op for emner, der måske ikke har været så tydelige og tilgængelige hos informanten. Det var i disse samtalsituationer, jeg regnede med at få afklaret informantens reelle holdninger til de givne emner.

Jeg planlagde at foretage interviewene som semistrukturerede, da man med denne tilgang får mulighed for at lave ændringer undervejs, som interviewet foregår. Det semistrukturerede interview udføres med udgangspunkt i en eksisterende basisskabelon for interviewet (Ibid. s. 20). At have en basisskabelon betyder, at der på forhånd er udfærdiget spørgsmål eller emneområder, som man ønsker at belyse. Denne type interviewguide er dog kun foreløbig og giver mulighed for ændringer til enhver tid. Baggrunden herfor er tanken om, at der i dialogen med informanterne kan opstå svar og problematikker, der giver anledning til uddybende spørgsmål. Således opnår man en større viden om emnet end først antaget (Ibid.). Det semistrukturerede interview lægger også op til undervejs at fortolke de beskrevne fænomener, som yderligere vil give mulighed for at opnå ny viden og indsigt

på de givne områder. Med valget af en semistruktureret interviewform får jeg som interviewer visse udfordringer, da jeg skal kunne formå at holde samtalen på rette spor samt udnytte muligheden for at spørge mere uddybende ind til informantens udsagn (Ibid. s. 21).

Analysen af interviewene skulle bygges op som fortolkninger af meninger. Ifølge Kvale og Brinkmann er meningsfortolkning fokuseret på små dele af interviewene, der gennem den fænomenologiske tilgang til fortolkningen bidrager til antagelse af meningsindholdet (Ibid. s. 223). For at få skabt en sammenhæng havde jeg valgt, at metoden skulle lægge sig op af en induktiv analysestrategi, mens det samtidigt indeholdt et teoretisk fundament.

3.4. Kritik

Det var med stor bevidsthed om at undersøge sit eget felt, at jeg forsøgte at lave mine observationer på mit 9. semesters praksisophold, hvorfor jeg anerkender, at jeg i kraft af min rolle som kollega har fået ting at vide, som de ansatte muligvis ikke ville have fortalt til en ekstern person. Jeg er udmærket klar over, at jeg i kraft af egen lærerprofession kan være farvet af min personlige holdning til skolereformen og arbejdstidsaftalen, og at jeg netop ser det, jeg gerne *vil* se. Da jeg på min tidligere praksisskole talte med nogle medarbejdere om min (på det tidspunkt) forestående praksis, lavede jeg for sjov et eksempel med, at jeg kunne have en bestemt hat eller tørklæde på, når jeg var ”universitets-Mette”. Når jeg ikke havde beklædningsgenstanden på, var jeg ”lærer-Mette”. Dog syntes jeg, at dette ville være en kende omstændigt, og i skyndingen ville jeg temmelig sikkert have glemt at påføre mig den omtalte genstand. Desuden var jeg i tvivl, om hvorvidt kollegerne ville bemærke en ekstra beklædningsgenstand og dermed konteksten for min tilstedeværelse.

For at eksplicere min holdning til skolereform og arbejdstidsaftale vil jeg blot kort forklare, at jeg er meget enig i, at vores folkeskole har brug for et fagligt løft, og en reformændring har derfor været på sin helt rette plads. Dog synes jeg, at man bør starte med at løfte kvaliteten af vores læreruddannelser, da det i min optik er alfa og omega, at man har de bedst kvalificerede lærere – og det er ikke min erfaring, at læreruddannelsen i øjeblikket sikrer dette! Dette ses blandt andet i lyset af den nyligt publicerede internetartikel ”Nu udklækkes lærere uden styr på stavningen”(Politiken 2014,1), en tilkendegivelse jeg er helt enig i! Jeg vil derfor mene, at dette også lægger et pres på lærerstaben

– oveni de problematikker, som de nye omstændigheder har påført lærerne. Det er disse problematikker, jeg vil finde frem til via det nye empiriske materiale.

Jeg vil for forståelsens skyld indskyde, at blev jeg færdiguddannet lærer i juni 2013 og er fortsat direkte på denne kandidatuddannelse, hvorfor jeg ikke har meget at sige om, hvordan arbejdsbetin- gelserne har ændret sig. Jeg har ikke selv nogen erfaring med skiftet til den nye lovændring ud over det, jeg har oplevet i min korte ansættelses-, praktik-, praksis- og vikarperiode samt via oplysninger fra familie, venner og bekendte, der har arbejdet under forholdene fra før reformen og de nye arbejdstidsregler..

I dette speciale har jeg, som nævnt i indledningen, indhentet flere informationer fra internettet, da reformens reelle brug endnu ikke har fejret sin etårs fødselsdag og dermed stadig er så ny, at der ikke foreligger aktuel information på anden vis end via publicerede artikler i fagblade og artikler samt debatter på diverse hjemmesider. Jeg er derfor opmærksom på, hvordan de artikler samt andre kilder, jeg har anvendt, forholder sig subjektivt, da de oftest afspejler stærke meninger – og gerne i personlig grad.

Jeg stiller mig også kritisk overfor min empiriske indsamling af informationer via spørgsmålsarket (bilag 1). Jeg er faktisk lidt utilfreds med antallet af besvarelser, da spørgsmålsarket er sendt ud til godt og vel 45-50 lærere på forskellige skoler rundt omkring i landet. Af disse mange modtagere af spørgsmålsarket, er der kun kommet svar fra fire informanter retur. Jeg vil derfor tage udgangs- punkt i netop disse svar, men grundet denne lille mængde har jeg ikke meget at bygge mine konklusioner på. Jeg vil derfor mene, at jeg ikke kan garantere for validiteten ved en eventuel generalise- ring baseret på disse svar. Dette ser jeg som værende utilstrækkeligt i et videnskabeligt øjemed. Jeg vil derfor kun på et lille fundament kunne sammendrage disse informationer med mine valgte teori- er. Jeg er dog overbevist om, at jeg med de valgte teorier vil kunne svare fyldestgørende på pro- blemformuleringen i konklusionskapitlet samt efterfølgende komme med fremadrettede løsnings- orienterede perspektiver i perspektiveringskapitlet.

4. Begrebsdefinitioner

4.1. Den nye folkeskole – de nye omstændigheder

I dette speciale har jeg taget udgangspunkt i de ændringer, som den nye arbejdstidsaftale for lærerne samt den nye, regeringsbestemte skolereform har medført. Arbejdstidsaftalen, også kaldet Lov 409, indebærer en ny overenskomst for de danske folkeskolelærere. Den nye skolereform samt lærernes nye arbejdstidsregler har betydet væsentlige ændringer i lærernes arbejde for indeværende skoleår (2014/15), hvorfor jeg finder det relevant at få redegjort for hovedtrækkene i disse.

4.1.1. Skolereform

I følgende afsnit vil jeg redegøre for den nye folkeskolereform med fokus på de konkrete ændringer, som mine informanter har påpeget, at de har oplevet. Jeg har taget udgangspunkt i Undervisningsministeriets hjemmeside samt i Folkeskoleloven, der sammen sætter rammen for de retningslinjer, som Danmarks folkeskoler skal følge. Den nye skolereform har medført tre konkrete lovændringer, nemlig:

- Lov nr. 406 af 28. april 2014 (Forenkling af regelsættet fælles mål, kvalitetsrapporter og elevplaner samt opfølgning på mål for folkeskolen m.v.)
- Lov nr. 1640 af 26. december 2013 (Indførelsen af en længere og mere varieret skoledag)
- Lov nr. 1641 (Indførelse af obligatorisk lektiehjælp og faglig fordybelse)

(Undervisningsministeriet 2014, 1)

Sidstnævnte lovgivning, der drejer sig om den obligatoriske lektiehjælp på alle landets folkeskoler, vil dog frafalde igen efter det kommende folketingsvalg (Undervisningsministeriet 2014, 1). Nedenfor vil jeg gennemgå de hovedpunkter, der er i Undervisningsministeriets fire tematiseringer af reformens indhold (Undervisningsministeriet 2014, 2).

1) Varieret skoledag: Ændringen af Lov 1640 omhandler indførelse af en længere og mere varieret skoledag. Dermed indføres der et minimumstimental samt et vejledende timetal til alle fag (Undervisningsministeriet 2013, s. 3). Der afsættes især flere timer til dansk og matematik i 4. til 9. klasse, der undervises i fremmedsprog på lavere klassetrin samt udbydes en række valgfag fra og med 7. klasse (Ibid. s. 4). Det timeantal, der ikke afsættes til fagopdelt undervisning, skal bruges på understøttende undervisning, som kan anvendes bredt. Understøttende undervisning skal støtte og supplere den almindelige, fagopdelte undervisning samt bidrage til, at skolerne får sammenkoblet teori og praksis for dermed at sikre, at eleverne lærer mere (Undervisningsministeriet 2014, 3). Endvidere bidrager den understøttende undervisning til at hæve det faglige niveau ved, at eleverne får lov til at fordybe sig fagligt i et bredere udsnit af deres evner og interesser (Ibid. s. 3). Også motion og bevægelse bliver en integreret del af skoledagen (Ibid. s. 2). Skolerne skal selv stå for at få inddraget den kropslige aktivitet i elevernes læreprocesser i et sådan omfang, at det udgør cirka 45 minutter per skoledag (Ibid. s. 6). Lov 1641 omhandler indførelse af obligatorisk lektiehjælp og faglig fordybelse. Reformen indfører et krav til skolerne om at tilbyde lektiehjælp til alle klassetrin. Dog frafalder kravet efter næste folketingsvalg, hvor skolerne selv må afgøre behovet for antallet af timer til lektiehjælp og faglig fordybelse (Ibid. s. 7). For de ældste elever i folkeskolen skal de ekstra timer desuden bruges på at øge elevernes uddannelsesparathed og kendskab til videre uddannelsesmuligheder og arbejdsliv (Ibid. s. 13). Konceptet om “den åbne skole” indebærer, at folkeskolerne skal samarbejde med det lokale kulturliv samt andre skoler, hvorigennem eleverne opbygger et kendskab til samfundets erhvervs- og foreningsliv (Ibid. s. 8).

- 2) **Undervisning og læring:** Som jeg har forklaret i ovenstående afsnit, har den nye skolereform til hensigt at give eleverne en længere og mere varieret skoledag. I forlængelse af dette bliver der også sat fokus på undervisningens kvalitet. Den daglige undervisning skal ikke blot gennemføres af kompetente lærere og pædagoger, men skal i højere grad også møde eleverne, der hvor de er (Undervisningsministeriet 2014, 4 s. 8). Dette kommer til udtryk gennem målstyret undervisning, hvor Undervisningsministeriets Fælles Mål er de bindende nationale mål for fagene (Undervisningsministeriet 2014, 5), disse præciseres og forenkles, så de bliver til såkaldte læringsmål, hvori der tydeliggøres, hvad eleverne skal opnå af læring. De nye mål er forskellige fra de tidligere publicerede Fælles Mål fra 2009, da disse nye mål i stedet har fokus på, hvad undervisningen skal indeholde. Med de nye, forenkledede Fælles Mål bliver der nu fra ministeriets side sat fokus på, hvad eleverne skal opnå af læring, samtidig med at lærerne får nemmere ved benytte disse målsætninger i en tilpasset og differentieret undervisning. Det burde således være lettere for lærerne at undervise, da det fremgår tydeligere, hvad eleverne skal kunne. Med de nye Fælles Mål bliver det gjort tydeligt for såvel lærere, som pædagoger, ledere, forældre og elever, hvilke færdigheder, kompetencer og metoder eleverne skal tilegne sig (Undervisningsministeriet 2014, 4 s. 8). Som et led i kvalitetsudviklingen af undervisningen får man med den længere skoledag mulighed for en kvalitativ og mere varieret undervisning, hvori den ”gammeldags” undervisning ved tavlen bliver kombineret med flere praktiske former for undervisning, hvilket kan være en medvirkende faktor til at motivere såvel de fagligt stærke samt de svage elever i klassen (Undervisningsministeriet 2014, 4 s. 8). Noget af det, der fremstår som et af de afgørende aspekter i elevernes trivsel og læring i den nye skolereform, er, at elevernes egen inddragelse i skoledagen og undervisningen er vigtig for deres udvikling. Et andet område, der også får fornyet fokus, er forældresamarbejdet. I den nye reform fremstår dette også som et vigtigt element forhold til elevernes udvikling og læring. Derfor skal elevernes forældre bidrage til en udvikling og styrkelse af skole-hjemsamarbejdet, hvilket for eksempel kan ske gennem skolebestyrelsen (Undervisningsministeriet 2013, s. 16).
- 3) **Kompetencer og viden:** Med reformen bliver der også sat fokus på det, som regeringen kalder for et ”kompetenceløft af lærere, pædagoger og skoleledere”. Fra Christiansborg er der afsat en milliard kroner til at kunne styrke den faglige undervisning samt øge de ansattes kompetencer indenfor det pædagogiske område. Dette indføres for at kunne ruste de ansatte til at imødekomme folkeskolens nye målsætninger (Undervisningsministeriet 2013, s. 2).

4) Skoleledelse og styring De elementer af reformen, som jeg har beskrevet ovenfor, bevirker også, at der er ændringer på ledelsesniveauet, idet skolelederne nu har mere indflydelse på og større ansvar for den daglige styring af skolen. Der er som tidligere nævnt afsat penge til kompetenceudvikling af skolelederne, lærerne og pædagogerne. I skoleledernes tilfælde er formålet at styrke skolelederne og de kommunale forvaltninger i at gennemføre reformændringerne i praksis samt videreudvikle folkeskolen ved at styrke kvalifikationerne samt udvikle styringsværktøjer, der gør lederne i stand til at kunne tage hånd om den længere og mere varierede skoledag (Undervisningsministeriet 2013, s. 20). Konkret betyder det, at lederne skal kunne styre med data og mål som en gennemgående strategi for at sikre, at de overordnede reformmål bliver opnået. I den forbindelse omsættes reformens mål til specifikt formulerede pejlemærker som led i en øget målstyring, der skal lette skolerens og kommunernes evaluering af skolernes indsats samt eventuelt supplere denne (Undervisningsministeriet 2013 s.21-22).

4.1.2. Arbejdstidsaftalen

Dette afsnit vil være en redegørelse af Lov 409, der er udarbejdet på baggrund af Kommunernes Landforenings (forkortet KL) udgave af arbejdstidsaftalen for lærere i folkeskolen samt DLF's pjece om Lov 409 udarbejdet til deres medlemmer. Lov 409 blev søsat efter et regeringsbestemt indgreb i april måned 2013. Med Lov 409 bortfalder alle aftaler, der tidligere har været, vedrørende lærernes arbejdstid, og loven medfører derfor helt nye rammer for lærernes arbejdstider samt arbejdsbetingelser (Danmarks Lærerforening 2013, s. 2). Som noget nyt er det nu op til skolens ledelse at tilrettelægge lærernes arbejde. Dermed får skolelederne mulighed for at tilpasse ressourcerne på den enkelte skole undervejs. Lærernes arbejde kan således tilrettelægges forskelligt alt efter, hvilken skole de arbejder på. Ledelsen skal dog planlægge lærernes arbejde indenfor en given ramme: blandt andet skal lærernes arbejdstid tilrettelægges fra mandag til fredag i dagtimerne og så vidt muligt samlet (Retsinformation 2013). Det vil sige, hvor lærerne tidligere kunne forberede sig hjemme om aftenen og i weekenderne, foregår hele arbejdsdagen nu på skolen. Dette medfører, at lærerne i princippet altid har fri, når de kommer hjem. Telefonopkald, forberedelse, forældremøder samt besvarelse af e-mails skal ske i det tidsrum, hvor lærerne befinder sig på skolen. Det er kun i særlige tilfælde, at lærernes arbejdstid kan deles op med mere end en halv times fritid, som eksempelvis til skolefester eller teaterarrangementer, der arrangeres om aftenen (Danmarks Lærerforening 2013, s. 2).

Med Lov 409 er der ikke længere regler for, hvor mange dage om året lærerne skal være på arbejde. Lærernes samlede arbejdstid skal beregnes på baggrund af antallet af dage, hvor de har været på skolen, ganget med 7,4 timer (Retsinformation 2013). En gennemsnitlig arbejdsdag for lærerne er med den nye aftale udregnet til at være 7,4 timer. Ledelsen har til opgave at fastsætte det antal dage, lærerne skal møde på arbejde under forudsætning af, at arbejdsmiljølovgivningens hviletidsbestemmelser overholdes (Ibid.). Hvis lærerne arbejder mere end det antal timer, de er ansat til, så godtgøres det med afspadsring af samme varighed plus 50 procent. Afspadsringen skal varsles minimum 80 timer før afholdelsen og skal være afholdt i den givne normperiode. En såkaldt normperiode kan dække over et helt skoleår eller over en kortere periode. Det afhænger af den enkelte skoleleders beslutning (Ibid.). Skoleledelsernes opgave er også at få udarbejdet en opgaveoversigt, der angiver de arbejdsopgaver, som den enkelte lærer skal have i den angivne normperiode (Ibid.). Opgaveoversigten stiller dog ikke specifikke krav om, hvad lærerne skal lave og hvor meget tid, de har til det. Såfremt læreren ikke finder sin opgaveoversigt tilstrækkelig, må vedkommende drøfte eventuelle ændringer med skolelederen (Danmarks Lærerforening 2013, s. 3) Skolelederen bestemmer også suverænt, hvor meget den enkelte lærer skal undervise, da indførelsen af Lov 409 betød et opgør med undervisningsmaksimum (Retsinformation 2013).

4.1.3. Opsummering af skolereform og arbejdstidsaftale

Med udgangspunkt i de ovenstående redegørelser påvises det, hvorledes nogle af de konkrete ændringer med den nye folkeskolereform samt Lov 409 kommer til udtryk. Hovedpunkterne i den nye skolereform er en længere og mere varieret skoledag, kvalitetsløft af undervisningen og kompetenceudvikling af både skoleledere, pædagoger og lærere. Lov 409 medfører en ny strukturering af lærernes arbejdstid.

5. Teori

5.1. Andy Hargreaves

I dette speciale benytter jeg mig af en af de mest kendte skoleforskere, professor Andy Hargreaves' teori, som den er fremstillet i hans bøger *Hvad er værd at kæmpe for i skolen?* (Hargreaves & Fullan 2003) samt *Nye lærere, nye tider* (Hargreaves 2000), som blot er to af flere af hans bøger, der er oversat til dansk. I dette speciale har jeg valgt at inddrage Hargreaves' begreber om individualisme, den konstruerede kollegialitet og det at være 'den totale lærer' samt hans begreb om tid, da jeg med dette teoretiske ståsted forventer at kunne bearbejde og analysere mit empiriske materiale, således der slutteligt kan svares på min problemformulering.

5.1.1. Individualisme

Ifølge Hargreaves underviser de fleste lærere stadig alene i et lukket klasseværelse. Denne isolation giver lærerne en ønsket privathed og en beskyttelse mod indblanding udefra. Ulempen er mangel på kollegial feedback i form af ros, støtte eller kritik (Hargreaves 2000, s.14). Den udbredte individualisme begrundes i litteraturen ofte negativt med lærernes manglende selvtillid, forsvarspositioner, modstand mod forandring, angst for vurdering, usikkerhed og fiaskofrygt, men Hargreaves' forskning understøtter ikke disse psykologiske forklaringer på lærerindividualismen. Nyere forskning ser hellere lærerindividualismen som en rationel sammenlægning af indsatsen og som en prioritet i et stærkt presset og begrænset arbejdsmiljø, der er en konsekvens af de komplekse organisationsmæssige betingelser og begrænsninger, som folkeskolen gennemgår (Hargreaves 2000, s.218-220).

Ifølge Hargreaves har individualisme mange betydninger. Han har isoleret tre faktorer i forhold til individualisme, som listes her: (Hargreaves 2000, s. 221)

- Tvungen individualisme: Lærerne arbejder alene grundet administration eller begrænsninger, der fratager lærerne modet til samarbejde

- Strategisk individualisme: Lærerne vælger denne form som et modsvar til de stigende pres, kvalitetskrav og forventninger, der kommer fra udefra – det være sig skoleledelsen, forvaltningen og samfundet
- Selvvalgt individualisme: Denne faktor omfatter de arbejdsmønstre, som foretrækkes af personlige og pædagogiske årsager – et decideret ønske om at arbejde alene

Hargreaves skriver, at hvis det at være alene kun foretrækkes af nogle få lærere, så burde en skole og dens ledere kunne acceptere dette i en udstrækning, så der gives plads til de stærke, interessante og fantasifulde individualistiske lærere. Hargreaves mener imidlertid, at det ikke er noget godt tegn, hvis de fleste lærere på en skole foretrækker at arbejde alene (Hargreaves 2000 s. 234).

5.1.2. Konstrueret kollegialitet og arbejdsfællesskab

Hargreaves skriver om den konstruerede kollegialitet, at der her gælder det modsatte end ved det, man normalt vil tænke som en samarbejdskultur. Lærernes samarbejds mønstre er her ikke spontane, frivillige eller udviklingsorienterede, men tværtimod bundne med hensyn til tid og sted - og dermed fremstår de forudsigelige. Den konstruerede kollegialitet overlader kun lidt til individualitet eller arbejde på egen hånd. Hargreaves har fem mønstre for de indbyrdes relationer, som kendetegner de konstruerede, kollegiale aktiviteter. Disse er: *de administrativt regulerede*, *de obligatoriske*, *de implementeringsorienterede*, dem der er *bundet til tid og sted* samt *de forudsigelige*.

Arbejdsfællesskab bliver ifølge Hargreaves ofte fremstillet som noget, der i høj grad genererer en gavnlig lærerudvikling, og som sikrer, at ændringer udefra bliver implementeret effektivt. Han skriver yderligere, at når man som kolleger samarbejder og støtter hinanden, så giver det mere mod og en større parathed til at eksperimentere samt et større engagement i forhold til den enkelte lærers udvikling og faglige læring. Hargreaves forklarer, at mange af de fejlslagne skolebaserede udviklingsinitiativer, der forekommer, skyldes manglende succes med at få opbygget og vedligeholdt de nødvendige arbejdsrelationer kollegerne i mellem. De centralt, dikterede reformer vil således kunne implementeres effektivt, hvilket forudsætter, at de skal fortolkes og tilpasses konteksten (eksempelvist den enkelte skole/det enkelte team), og at de involverede lærere skal føle, at der eksisterer et fælles ansvar for arbejdet, hvilket vil generere større engagement. Ifølge Hargreaves er det en for-

udsætning, at de kollegiale relationer sker med et positivt udgangspunkt (Hargreaves 2000 s. 239-241).

Hargreaves påpeger, at lærerarbejdet er varieret og kontekstualiseret i en sådan grad, at det ikke kan blive standardiseret af administratorer (her vil jeg definere administratorerne som værende skoleledelsen). Hargreaves pointerer, at det vil hjælpe, hvis skoleledelsen fokuserer på forventningerne til opgaveløsningen end ved konstant at fokusere på den tid, det tager. Således bliver lærerne holdt ansvarlige for deres engagement i opgaveløsningen frem for i deres forbrug af tid (Ibid. s. 253).

I sin undersøgelse konkluderer Hargreaves, at den konstruerede kollegialitet ikke stemmer overens mellem det specifikke, der foregår i lærerens situation i klassen, med det eget-skøn og med den fleksibilitet, som læreren bliver nødt til at være i besiddelse af for netop selv at kunne agere fleksibelt (Ibid. s. 265-266).

Ifølge Hargreaves er manglen på fleksibilitet samt ineffektivitet to af de væsentligste konsekvenser af den konstruerede kollegialitet.

5.1.3. Tid

Hargreaves forklarer, at tid er en fundamental dimension, hvorigennem lærernes arbejde bliver fortolket og konstrueret. For læreren er tid ikke kun en 'objektiv, undertrykkende hæmsko, men også en subjektivt defineret horisont af begrænsninger og muligheder' (Hargreaves 2000, s. 124). Tid er derfor et afgørende element, når man strukturerer lærerarbejdet. Hargreaves forklarer yderligere, at definitionen af, hvad tid er, samt tildelingen af den udgør kernen af såvel lærernes arbejde samt i den politik og de opfattelser, som skolelederne har. Hargreaves analyserer og identificerer de forskellige dimensioner af tid, samt hvorledes deres indflydelse generelt har på lærerarbejdet.

Hos Hargreaves bliver det kategoriseret til fire tidsdimensioner, der er forbundet indbyrdes:

- Den teknisk-rationelle tid, der fungerer som et middel, der kan formindskes, forøges, styres, manipuleres og organiseres fra de øvre bestemmelsessteder, som, jeg her vil mene, er de kommunale forvaltninger samt skoleledelsen (Hargreaves 2000, s. 126). Begrebet tid bliver her betragtet som en objektiv variabel, der enten forstærker eller forsøger at hæmme de uddannelsesmæssige ændringer. Den øgede tildeling af tiden er især vigtig, fordi det handler om nedbryd-

ning af den negative lærerisolation og i stedet skal bruges til at få udviklet de normer, der er for den konstruerede kollegialitet. Den skemalagte tid, som er til lærernes rådighed udenfor klasse-lokalet bør øges, da det er en utrolig vigtig forudsætning for, at samarbejdet imellem lærerne bliver frugtbar, og at skoleudviklingen sker med positiv fremgang (Hargreaves 2000, s. 127-128).

- Den mikropolitiske tid stiller skarpt på den dominerende fordeling af status og magt inden for skolen. Skemalægningens mikropolitiske betydning af tid ses blandt andet ved, at de mere akademiske fag og emner har en højere status og derfor bliver tildelt mere tid og bedre skemapositioner end de praktiske fag og emner. Derigennem forstærkes de såkaldte højstatusfag yderligere samtidig med, at disse fags lærere bliver begunstiget med en lettere adgang til forfremmelser og privilegier. Disse fordele, mener Hargreaves, er årsag til, at lærerne forsøger at beskytte deres fagområder, samtidig med at de modarbejder forandringer (Hargreaves 2000, s. 130).
- Den fænomenologiske tid er tidens subjektive dimension, hvor begrebet tid har en indre varighed, der afviger fra person til person, hvilket sagtens kan være ude af trit med tiden på et ur. Menneskets fornemmelse for tid varierer nemlig i forhold til det arbejde, vi laver, samt de roller vi spiller (Hargreaves 2000, s. 132). Tid opfattes ofte forskelligt af lærerne og af ledelsen på en skole, hvilket kan udmønte sig i konflikter. I Hargreaves' bog bruger han en reference fra Edward Hall, der forklarer divergensen mellem de forskellige tidsopfattelser som værende, at lærere, der arbejder i klassen, typisk har en polykron¹ opfattelse af tid, mens ledelsen overvejende er styret af en mere monokron² tidsopfattelse.
- Den sociopolitiske tidsdimension er den måde, hvorpå bestemte former for tid bliver administrativt dominerende og dermed bliver et centralt element i den administrative kontrol med lærerarbejdet. Den monokrone tidsopfattelse er fremherskende indenfor administrationen på skoler.

Hargreaves konkluderer, at tid er et relativt og subjektivt begreb, og at tidsfaktoren kan skabe konflikter mellem lærerne og administratorerne. Ironisk nok så tilskyndes lærere til at samarbejde mere, samtidig med at der synes at være mindre og mindre, de kan samarbejde om (Hargreaves 2000, s. 148). Hargreaves opsummerer og forklarer yderligere, at når der først sker en anerkendelse af, hvor

¹ Polykron i denne sammenhæng betyder, at tiden opfattes som noget flydende – at man kan have gang i flere ting samtidigt og ikke nødvendigvis forholde sig til, hvad der er bestemt.

² Med monokron tid menes, at der kun kan være gang i en ting ad gangen. Her en punktlighed, tidsfrister og struktur anset som værende et meget vigtigt element.

meget begrebet om tid egentligt betyder for lærerne, så vil der ikke være anden mulighed, end at give dem tiden tilbage. Dette være sig både kvantitativt og kvalitativt (Hargreaves 2000, s. 151).

Med ovenstående redegørelse for Hargreaves' begreb om tid vil jeg i min analyse sammenligne lærernes begreber og udtalelser om tid med Hargreaves', hvorved eventuelle problematikker ud over anskueliggørelse gerne skal blive gennemarbejdet og analyseret. Dette vil bevirke en større forståelse for, hvordan den enkelte lærers problemer påvirker opfattelsen af lærergeringen.

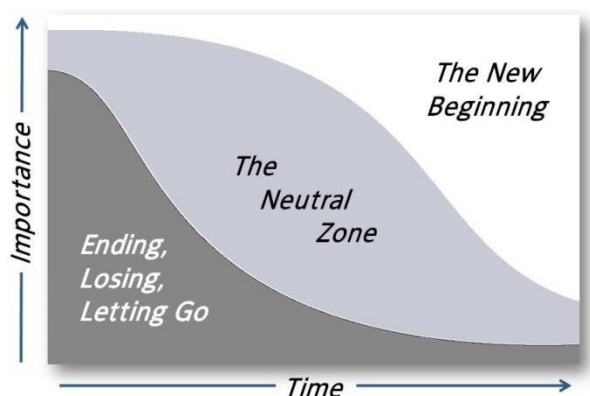
5.1.4. Den totale lærer

Hargreaves skriver i sin bog "Hvad er værd at kæmpe for – i skolen" (Hargreaves & Fullan 2003), at de strategier, der benyttes i forbindelse med personaleudvikling, isolerer de indbyrdes initiativer og dermed ikke understøtter lærerens egen, selektive udvikling. Han skriver, at der bør stræbes efter at være en tættere integration mellem personaleudviklingsstrategierne og skoleudviklingen, da det vil tage højde for, at skolen er en kompleks og foranderlig institution. Begrebet om den totale lærer udspringer ifølge Hargreaves af, at skolens ledelse bør bakke op om lærernes mulighed for selv at sætte sit præg lærerrollen og på undervisningen, da der kan være flere udgaver af det endelige resultat. Dette tolker jeg således, at ikke alle lærere er ens og dermed ikke ender med det samme tanke-sæt og det samme resultat af den samme opgave. Slutteligt betyder det for Hargreaves, at visionen om den totale lærer vil udspringe fra begrebet om den totale skole, der har til hensigt at støtte "*... alle deres læreres skøn, dømmekraft og ekspertise i en fælles søgning efter forbedring*" (Hargreaves & Fullan 2003, s. 58).

5.2. Forståelse for forandringens betydning

Som flere forskere og teoretikere påpeger (heriblandt findes blandt andre den tysk-amerikanske socialpsykolog, professor Kurt Lewin, der især var optaget af menneskets motivation, vilje- og handlingsliv, samt den amerikanske professor John Kotter der har udviklet en tretrins forandringsmodel i sit arbejde med forandringsledelse), så er mennesket skabt til at være modstander af forandringer. Denne modstand forekommer, da vi er styret af vaner og bliver utrygge, når vi møder noget nyt og ukendt – mennesket som art vil gerne kunne forudsige, hvad der vil ske i forskellige situationer, da vi har behov for at skabe en vis orden i vores omverden (Schein, 1994).

Jeg har valgt at tage udgangspunkt i William Bridges' transitionsmodel for at kunne forstå forandringens betydning for den enkelte lærer. Bridges skelner mellem en ydre og en indre proces i forbindelse med den forandring, man skal igennem (Bridges 2013, s. 5). Forandringen er i Bridges' tilfælde ment som de ændringer, der forekommer i vilkårene for organisationerne (her mener jeg skolerne), og som organisationerne/skolerne sætter for den enkelte medarbejder. Hans begreb om transition lægger sig derimod op ad den indre menneskelige tilpasning, der igangsættes, når det har betydning for det enkelte individ. Ifølge Bridges er transition altså en indre proces, hvilket betyder, at to lærere ikke reagerer ens, hvis de er udsat for samme forandring, da det beror på deres perspektiv i forhold til den givne forandring. Såfremt forandringen synes at være ønskværdig og attraktiv, så vil den enkelte lærer kunne antage en mere konstruktiv og proaktiv tilgang til transitionsprocessen, end hvis det modsatte var aktuelt (Ibid. s.3-10).



Figur 1: William Bridges' transitionsmodel

Figuren herover viser Bridges' transitionsmodel og de tre faser, hans teori udspringer fra. Hvis man befinder sig i den mørkegrå del, afslutningsfasen, er det, fordi noget man har viden om/noget man kender til/noget der har betydning, bliver afsluttet. Dette vil påvirke enkeltindividet mentalt og kan bevirke en uklarhed, fordi man nu skal omstille sig til noget ukendt. Uklarheden skyldes ifølge Bridges graden af det tab og den vinding, man oplever i forhold til den specifikke forandring, om hvilken man måske ikke har modtaget den nødvendige information, og hvad det vil medføre (Ibid. s. 7). Hvis man ikke kan se, hvilke gevinster og muligheder forandringen kan medføre, er det fordi, forandringen faktisk fratager os noget, vi er glade for, føler os trygge ved og ikke nødvendigvis tilbyder et tilfredsstillende alternativ. Hvis man i denne afslutningsfase kun oplever modstand og et tab, så kan det komme til udtryk ved, at man føler afmagt, vrede, skuffelse og generel frustration, hvilket kan komme til udtryk over for den/dem, der betragtes som værende ansvarlig for forandringen.

I den midterste del, den neutrale zone, skal man kunne give slip på det, man kender, så der kan skabes plads til det nye og ukendte. Dette kræver ifølge Bridges, at man enten ubevidst eller bevidst ønsker at tage skridtet videre i transitionsprocessen (Ibid. s.8). I denne fase vil man kunne føle ulyst, modløshed og forurettethed, hvis man har direkte modstand mod forandringen. Dette kan ofte medføre en fastholdelse af gamle vaner og rutiner, samt at man forholder sig forholdsvist passivt, kritiserer forandringen og undlader at søge løsninger. Så snart man dog begynder at slippe disse gamle vaner og tankesæt, burde man så småt begynde at være mere positiv og motiveret, så følelserne i stedet vil være kendetegnet ved nysgerrighed, håb og fortrøstning. Muligvis vil man søge at tage initiativer til løsningsorienterede samtaler og selvstændigt prøve at finde mere håndgribelige metoder at håndtere den nye situation på.

I modelles sidste fase, den nye begyndelse, er man nu parat, afklaret og formår at handle i overensstemmelse med de gældende vilkår. Dog er det ikke nødvendigvis således, at afklaringsprocessen, der udspringer fra den neutrale fase, vil kunne føre til, at forandringen erstatter det, man muligvis vil opleve som betydningsfulde tab i løbet af processen. I den nye begyndelse vil man møde den virkelighed, som man har forestillet sig undervejs. Her vil man opleve, at man med en forbeholden accept af forandringen stadig vil kunne føle en form for opgivelse, modvillighed og trods, da arbejdet måske ikke længere har den store interesse. Hvis accepten er uforbeholden, vil man kunne føle loyalitet, engagement og tryghed, hvilket endvidere vil kunne generere initiativer og en mere løsningsorienteret tilgang.

Der er i Bridges' tre faser tale om en transition, som kan have forskelligt udfald, men som alle gennemgår, når de møder forandringer. Hvordan disse faser eventuelt kommer til udtryk hos den enkelte lærer, vil jeg undersøge i analysekapitlet.

5.3. Professionsidentitet

I bogen ”professionsidentitet i forandring” pointerer Tine Rask Eriksen, at det er i mødet mellem professionernes kulturelle praksisformer og det enkelte individ, at den pågældendes professionsidentitet opstår (Eriksen & Jørgensen 2005). Eriksen skriver endvidere, at identiteten er et af de træk, der gør, at vi som mennesker adskiller os fra hinanden. Af dette vil jeg udlede, at lærerne, pædagogerne og de øvrige ansatte på de danske folkeskoler må besidde hver deres professionsidentitet. Som enkeltindivid er man dog også i besiddelse af en egenidentitet. Denne egenidentitet kommer til udtryk, således at den enkelte lærer/pædagog/skoleleder ikke nødvendigvis besidder den samme viden og de samme kompetencer som artsfællerne, på trods af at de deler en fælles uddannelsesbaggrund. Professionsidentiteten er under konstant forandring, forklarer Eriksen yderligere og sætter dermed streg under, at identiteten er en slags dannelsesproces, hvori den kulturelle og sociale proces udvikles sammen men en udvikling af professionerne. (Ibid.). Det er altså med baggrund i denne professionsidentitet, at hver enkelt medarbejder på skolerne har sit tankesæt og sine handlingsbestemmelser.

6. Empiri

I arbejdet med indsamlingen af mit empiriske materiale for at afklare, hvordan enkelte lærere har oplevet forholdene omkring reformændringen af den danske folkeskole, har jeg erfaret, at flere lærere har givet udtryk af at føle sig forbigået og overset af deres leder, hvilket jeg synes stemmer meget godt overens med det følgende citat:

”Ifølge fænomenologien bør man aldrig tage det for givet, at man ved, hvad en anden person føler, tænker eller ønsker...” (Brinkmann & Tanggaard 2010 s.186)

Det er med en fænomenologisk tilgang, som beskrevet i mit metodeafsnit, at jeg har samlet det nyeste af min empiri. Min empiri består af diverse observationer fra mit praksisophold i efteråret 2014, fra små uformelle samtaler med lærerbekendte gennem det seneste års tid samt fra besvarelser af det spørgsmålsark, der er i sin rene form er vedlagt som bilag 1. Informanternes svar på disse ark findes vedlagt som bilag 2-5. Det er med afsæt i dette empiriske materiale, at jeg i næste kapitel vil analysere, de forhold, der gør sig gældende, og som jeg har oplevet gennem de, i kapitel 3, omtalte empiriske indsamlingsmetoder.

7. Analyse

Da debatten om reformationen af den danske folkeskole stod på sit allerhøjeste, var det noget, der også formåede at skabe opmærksomhed uden for vores landegrænser. Internationalt set har der blandt andet været flere svenskere på banen med formaninger og advarsler om den nye reform og arbejdstidsaftale, da de 'hinsidan' selv har gennemført en såkaldt "kommunalisering af den svenska skolan". Den svenske professor Leif Lewin, der står bag en stor udredning, som den svenske uddannelsesminister har bestilt, forholder sig meget kritisk til den nye, reformerede danske model. I en 773 sider lang rapport om kommunaliseringen af den svenske skole har han blandt andre hovedpunkter udformet en kritik af, at den svenske regering valgte en gennemførelse af en decentraliseret mål- og resultatstyring på én gang, hvilket ifølge Lewins undersøgelse resulterede i alt for lidt støtte til både lærere og kommuner. Han giver udtryk for, at både lærerne såvel som kommunerne ikke har nok medindflydelse på de nye mål for den svenske folkeskole (Lewin 2014). Lewin skriver i sin rapport at han mener, at den svenske kommunalisering af folkeskolen decideret er et mislykket projekt, lærerens vilkår er blevet forringet, og at det ikke længere er muligt for lærerne at have det frirum til at være medbestemmende over for deres egen praksis, som det tidligere har været tilfældet. Derfor stiller Lewin sig undrende over, at man fra dansk side ikke har skelet til nabolandet på den anden side af Øresund for netop at kunne imødegå de begreber som usikkerhed, utilfredshed, misforståelser og indkøringsvanskeligheder, som han har oplevet i det svenske tilfælde.

I indeværende kapitels følgende afsnit vil jeg i henhold til Hargreaves' teorier om individualisme, konstrueret kollegialitet og arbejdsfællesskab, tid og den totale lærer forsøge at belyse, hvorvidt disse begreber findes anvendt i mit empiriske materiale. Jeg vil forsøge at få klarlagt, om forandring og professionsidentitet har påvirket den enkelte lærers opfattelse af sig selv og af de nye skoleomstændigheder ved at se nærmere på William Bridges og Tine Rask Eriksens pointer omkring dette. Jeg vil slutteligt opsummere og efterfølgende konkludere, hvordan de nye skoleomstændigheder har påvirket den enkelte lærers daglige virke og dennes måde at være lærer på.

7.1. Individualisme

I henhold til individualisme er der ifølge Hargreaves` isoleret set en kategorisering, der dækker følgende tre faktorer: Tvungen, strategisk samt selvvalgt individualisme. Den tvungne individualisme ser jeg blandt andet beskrevet hos informant 2, der udtrykker sig således:

”Det er svært at vænne sig til at skulle forberede alt på skolen og nogle ting er mere meningsfulde at tage med hjem – og de tillader heldigvis stadigvæk en vis mængde flex rundt omkring, så man kan gøre det, der giver mest mening. Men det giver nogle udfordringer, at man pludselig skal gøre ALT indenfor en bestemt tidsramme, som man før i tiden kunne tilpasse ens eget dagsprogram – og humør.” (Bilag 3, spørgsmål 1)

Netop det, at man kan gøre det, der giver mest mening for den enkelte lærer, ser jeg som værende et vigtigt element i disse nye skoletider, da jeg med udgangspunkt i de fire svarark fornemmer, at informanterne har følt en indgriben (i større eller mindre grad) i deres læreridentitet, som dog kan lempes en smule ved, at skoleledelsen eksempelvis har givet lidt mere frie tøjler i form af den såkaldte flexetid³. Dette vil jeg mene giver plads til den individualisme, som Hargreaves påpeger, er resultatet af en rationel sammenlægning af indsatsen, der prioriteres i det pressede arbejdsmiljø.

Informant 1 karakteriserer den gamle måde at være lærer på som ”fri” og rummelig og kalder den nye måde at være lærer på for rigid og kontrollerende (Bilag 2, spørgsmål 6+7). Han har også følt, at han konstant har været bagud, og at det var en meget rigid måde at arbejde på: *”Du skal arbejde her og nu.”* (Ibid., spørgsmål 2). Dette pres på den enkelte medarbejder synes altså ikke at have en positiv effekt hos informanten. Han skriver, at det har en negativ effekt, at han er tvunget til at arbejde indenfor bestemte tidspunkter, fordi ”alle andre jo gør det” (Ibid., spørgsmål 3).

Hos informant 3 påpeges det, at ”den gamle måde at være på” betød mere selvstændighed, samt at man var alene og hele tiden ”var på” – altså at man skulle præstere, hvilket hun understreger ved at forklare, at hun havde følelsen af, at hun aldrig havde rigtig fri. Igen er det den tvungne individua-

³ Flexetid (forkortelse af ’fleksibel arbejdstid’) er ifølge Den Danske Ordbog: En ordning hvor de ansatte i en virksomhed i et nærmere bestemt omfang selv kan tilrettelægge deres arbejdstid idet de dog skal arbejde et fastsat antal timer om dagen, ugen eller måneden. Kilde: <http://ordnet.dk/ddo/ordbog?query=flexetid>

lisme, som også tidligere har været en brik i spillet om, hvordan læreridentiteten er/var stykket sammen.

7.2. Konstrueret kollegialitet

Den konstruerede kollegialitet beskrives af Hargreaves som eksisterende, når man ser lærernes samarbejds mønstre som bundne med hensyn til tid og sted. Dette mener jeg hænger utrolig godt sammen med den nye arbejdstidsaftale, der dikterer tilstedeværelse på skolen i lærernes arbejdstid. Eksempler på dette ses blandt andet i informant 4's svar på spørgsmålet om, hvilke negative effekter hun har oplevet:

"At jeg arbejder meget mindre effektivt, når jeg sidder i et rum med andre." (Bilag 5, spørgsmål 3)

Med dette in mente er jeg overbevist om, at den nye måde at være lærer på ikke er gavnlige for alle lærerne, da denne tvungne forberedelse på skolen kan være en hæmsko for den enkelte lærers kreative og faglige potentiale. Med udgangspunkt i Hargreaves teori om at arbejdsfællesskabet og den konstruerede kollegialitet kan medføre flere positive elementer, ser jeg som værende ideel, idet man har mulighed for at udnytte hinandens ressourcer og samtidig generere mod og parathed til at følge med forandringen. Det er mit indtryk, at informanter gør brug af deres kolleger som sparringspartnere og til at søge råd hos. Dette er jo netop hensigten og burde styrke fællesskabsfølelsen, der gerne skulle udvikles i en positiv retning. Informant 3 skriver, at hun samtaler med sine kolleger om, hvordan man fremstår i klassen, og hvordan de negative situationer skal håndteres. Hun karakteriserer den nye måde at være lærer på som at være *"Professionel med tydelige rammer om sit arbejdsliv. Arbejder tæt sammen med sine kollegaer."* (Bilag 4, spørgsmål 7). De positive ændringer, hun har oplevet, er blandt andet, at hun synes, det er nemmere at mødes med kollegaerne, og at der er mere samarbejde.

Informant 1 skriver, at det er vigtigt, at: *"arbejdspladsen skal leve op til forventningen om, at lærerne skal sidde der og forberede – man skal have den fornødne plads og de fornødne arbejdsredskaber."* (Bilag 2, spørgsmål 14). Det er her et 'must', at de fysiske rammer er på plads for at denne lærer hvilket, jeg må fastslå, vil være nødvendigt for, at han kan fungere i arbejdsfællesskabet.

Som det er tilfældet hos informant 2, så oplever hun, at hun grundet de nye omstændigheder får mødt eleverne oftere på skolens gange, da hun udenfor undervisningstimerne nu opfattes ”... *som en, der faktisk ER på skolen*” (Bilag 3, spørgsmål 12). Dette, vil jeg mene, skyldes arbejdstidsaftalen med krav om tilstedeværelse og skolens interne regelsæt om teamsamarbejde, som forefindes i dokumentet om værdigrundlaget på skolens hjemmeside⁴.

7.3. Tid

Med udgangspunkt i de fire tidsdimensioner, som Hargreaves opstiller, vil jeg se på informanternes svar, for om der kan drages paralleller, som vil være relevante i forbindelse med at få afdækket spørgsmålet om, hvordan den enkelte lærer er påvirket af de nye skoleomstændigheder. I mange af de holdninger, der har været givet udtryk for i medierne og hos de lærere, jeg har talt med, så er det den udskældte arbejdstidsaftale, der stjæler en del af linjepladsen i informanternes svar.

Informant 2 skriver: *”Der er mindre tid til forældresamarbejde og lignende og det foregår under mere besværlige vilkår. På den anden side, så slipper man for at skulle tage stilling til noget arbejdsrelateret, når man er hjemme.”* og at *”Man er dårlige og mere ”akut” forberedt end tidligere – og andre gange, er man tvunget til at planlægge så langt frem i tiden, at man ikke kan huske, hvorfor man planlagde forløbet, som man nu engang gjorde. Bare for at få tiden til at gå en dag, hvor ens forberedelse strækker sig over mange timer.”* (Bilag 3, spørgsmål 1+2). Denne form for tid vil jeg mene, er i overensstemmelse med Hargreaves’ definition af den sociopolitiske tid, da lærernes forberedelsestid er bestemt administrativt (læs: bestemt af skolelederen). Informant 2 forklarer yderligere, at hun nogle dage er meget presset og træt, fordi hun har for meget om ørerne og ikke har mulighed for at skubbe opgaverne til et senere tidspunkt. Dog synes hun, at det giver mere fritid og bedre samvittighed, når hun har fri fra arbejde (Ibid., spørgsmål 9+7). Dette siger noget om den fænomenologiske tid, da dette begreb er relativt og opfattes subjektivt, idet hver enkelt lærer har forskellige roller og arbejdsopgaver. Dermed ikke sagt, at alle lærerne har det på samme måde, da det beror på den individuelle fornemmelse for tid og arbejdsbyrde.

⁴ Den pågældende skoles værdigrundlag findes på følgende adresse:
<http://toftthoejskolen.skoleporten.dk/sp/42333/file/Inpage/3852cde8-52fe-4323-855e-4aa58735fe2a>

Til spørgsmålet, om hvilke negative effekter han har oplevet i forbindelse med den nye arbejdstidsaftale, skriver informant 1, at han nu er tvunget til at arbejde indenfor bestemte tidspunkter, fordi alle andre jobs er sådan indstillet (Bilag 2, spørgsmål 3). Han efterrationaliserer ved at forklare: ”Man har (formentlig) fri, når man har fri. Længere dage, bevares, men alt er overstået på skolen.” (Ibid., spørgsmål 4). Denne form for tid, som beskrives med informantens ord, mener jeg stemmer overens med Hargreaves’ teknisk-rationelle tid, da tildelingen af tid fra skoledelsens side netop udspringer fra arbejdstidsaftalen og er øget med henblik på, at lærerne kan nå deres arbejdsopgaver, inden arbejdsdagen er slut.

Informant 4 svarer, at hun med de tildelte arbejdstider ikke kan agere som tidligere, idet det fastsatte krav om tilstedeværelse betyder, at man muligvis har måttet melde sig syg i situationer, hvor man førhen ville have kæmpet sig igennem. Da jeg tolker, at hun tidligere har kunnet overskue at gennemføre lektionerne, men med arbejdsdagens nuværende længde finder det uoverskueligt, så vil jeg her drage konklusionen, at tidsdimensionen spiller en vigtig rolle for denne lærer. En længere arbejdsdag synes for hende ikke nødvendigvis at være den bedste løsning.

Netop begrebet om tid har jeg oplevet som en meget vigtig faktor hos de lærere, jeg har talt med i løbet af det seneste års tid. Det er ofte noget der dukker op i forbindelse med snak om forberedelse og manglen på tid til netop dette - at der ikke er nok tid til de mange opgaver, som lærerne har til hensigt at løse indenfor rammerne af den nuværende arbejdstidsaftale.

7.4. Den totale lærer

Jeg har i mine informanters svar forsøgt at trække paralleller til Hargreaves’ begreb om den totale lærer, da dette begreb omhandler den enkelte lærers opfattelse af lærergerningen og mulighed for at føle sig som en del af noget større og ikke bare som en brik i spillet, der spilles af de højere magter (skoleledelsen) og ikke genererer den åbenhed og inddragelse, som, informant 3 mener, er et vigtigt fokuspunkt for skoleledelsen (bilag 4, spørgsmål 14).

Når informant 1 skriver som svar på spørgsmål 5, at han har overvejet at forlade lærerfaget grundet sin egen tvivl om at være god nok i forhold til kravene, så er det for mig at se et tydeligt eksempel

på, hvordan opfattelsen af lærergerningen er. Denne lærer kunne muligvis have behov for at føle sig bedre inkluderet i skoleudviklingen, så dennes kompetencer var blevet værdsat og følte som værende på højde med det, der reelt kræves (jævnført Hargreaves). Der kan her være et såkaldt mismatch i forhold til, hvordan læreren tolker kravene, og hvordan ledelsen ser dem. Jeg tolker hans svar på spørgsmål 3 om de negative effekter således, at han ikke har haft megen selvbestemmelse, da han giver udtryk for, hvor hårdt omstillingen fra 120 minutters undervisning til 60 minutters produktiv forberedelse og dernæst 120 minutters undervisning har været. Hvis denne lærer havde mulighed for at få tilrettelagt sin arbejdstid anderledes, vil jeg ikke tro, at han ville strukturere det således, som det er i hans tilfælde nu. Han mener, at ledelsen bør have som fokuspunkt, at de skal være villige til at lave ændringer og generelt set være mere åbne omkring ændringer. Dette er en vision, som Hargreaves gerne så udført oftere, så man ville kunne operere med 'totale lærere i en total skole' (Hargreaves & Fullan, 2003, s. 57-58).

Den gamle måde at være lærer på karakteriseres hos informant 2 således:

"Frihed til at tænke selv, planlægge selv og 'frihed under ansvar'. Der var tillid til, at tingene fungerede og at man selvfølgelig var velforberedt og veloplagt. Ingen blandede sig i, hvad man gjorde hvornår, hvordan og hvorfor." (Bilag 3, spørgsmål 6).

Hun påpeger også, at det for hende at se ikke er et sundt arbejdsmiljø grundet de kollegiale brokkehoveder, hun omtaler i spørgsmål 5. Jeg ser det således, at ovenstående citat giver grobund for, at lærerens egen, selektive udvikling bliver understøttet, som Hargreaves jo netop mener, det bør være, hvis man stiler efter at være den totale lærer. Spørgsmålet, der umiddelbart trænger sig på, er,

om det er muligt at gøre arbejdsmiljøet mere sundt, hvis "brokkehovederne" fik lov til at bestemme mere over egen praksis og tidsforbrug. Dette kunne være en fremtidig projektidé, som jeg dog ikke vil søge at forske nærmere i med dette speciale.

7.5. Forandringens betydning

Noget af det, der faktisk ikke har overrasket mig, da jeg gennemgik informanternes svar, var, at de alle har tilkendegivet, at skiftet mellem ”den nye” og ”den gamle” måde at være lærer på har været svært. Dette stemmer nemlig overens med den antagelse, jeg har haft, og med den bevæggrund, der er for overhovedet at undersøge dette felt nærmere. Informant 2 svarer på spørgsmål nr.2, at hun ikke forstår, hvorfor man vil gå ind og blande sig i noget, der har fungeret indtil videre, og som formentligt ville have fortsat således. Hun synes, den nye måde at være lærer på kan karakteriseres med ordene: ”*Struktur, kontrol og dårlig stemning*” (Bilag 3, spørgsmål 7). Et af de fokuspunkter, en evt. skoleledelse bør have for at klare reformationen af skolen + lærernes arbejdstidsaftale, er følgende:

”Rul arbejdstidsaftalen tilbage. Bibehold store dele af reformen, men med input fra DLF.”
(Ibid., spørgsmål 14)

Det er fra henholdsvis informant 3 og informant 4 vigtigt, at der er mere åbenhed og inddragelse af medarbejderne samt en trang til at ”*Få styr på hvad de vil – lærerne bliver frustrerede af den der ingen-ved-noget-følelse.*” (Bilag 5, spørgsmål 14). Denne mangel på overskuelighed, mener jeg, kan være en medvirkende faktor til, hvorfor disse informanter har en generel negativ holdning til spørgsmålet om, hvilke forholdsregler ledelsen bør tage. Dog er noget af den nye forandring allerede blevet en del af jobbet – nemlig at man ikke arbejder hjemmefra. Som Informant 4 skriver om ændringer i relationen til eleverne (spørgsmål 12), så svarer hun ikke på mails, når hun har fri - og en af de positive ting, som forandringen har medført, er, at der er meget mere plads i hjemmet, da alt materiale jo er på hendes arbejdsplads på skolen (spørgsmål 4). Hun forklarer, at det er: ”*Fedt at have fri, når man har fri – hvis man da ikke har smuglet noget med hjem.*” (Bilag 5, spørgsmål 4). Til dette vil jeg antage, at dele af forandringen er slået succesfuldt igennem, mens der dog i enkelte tilfælde stadig er en snert af gamle rutiner og vaner – nemlig når man tager arbejdet med hjem, selvom dette ikke længere er en del af jobbet.

Informant 3 skriver, at hun syntes, skiftet mellem den nye og gamle måde at være lærer på var lidt kaotisk i starten, men at det meste er ved at falde på plads nu. Nu? I maj måned? Efter cirka 10 måneder går jeg ud fra, at det for informanten må føles trygt at vide, hvordan ledelsen på hendes ar-

bejdsplads endelig har fået styr på deres brug af flexetid og dermed gjort det mindre firkantet, end det informanten umiddelbart har givet udtryk for i sit svar på spørgsmål nr. 1 (Bilag 4). Informanten forklarer til spørgsmål nr. 4, at de positive ændringer, hun har oplevet, er, at hun har lettere ved at skille arbejde og fritid fra hinanden, da hun får større mentalt overskud af at kunne gå hjem, når hun har fri. Samtidigt skriver hun til spørgsmål 4 at en af de negative effekter er, at: *”Man melder sig måske syg i situationer, hvor man ville kæmpe sig igennem de tre lektioner, man skulle have og så tage hjem bagefter, men nu skal du være der til kl. 15.30, det kan du ikke overskue, når du er lidt syg.”* (Bilag 4, spørgsmål 3). Jeg antager derfor, at forandringen har haft sine konsekvenser, og at transitionen synes at være i fasen med den nye begyndelse, da man er begyndt at forholde sig til de nye omstændigheder og agerer efter disse. Informanten er i min optik ret tydelig i mælet: hun ville kunne have klaret de få lektioner under de ”gamle” omstændigheder, men da der med de nye omstændigheder er krav om tilstedeværelse på skolen, tager hun disse forhold seriøst og agerer efter de nye omstændigheder.

Informant 1 forklarer, at også han har oplevet *”... at ledelsen havde svært ved at følge med.”* (Bilag 2, spørgsmål 1).¹ Han skriver, at eleverne virker/virkede mere fjerne for ham, *”... da det hele kom til at gå op i faglighed (selvfølgelig), forberedelse og pres fra oven.”* (Bilag 2, Spørgsmål 12) hvormed jeg udleder, at han mener noget er gået tabt. Han skriver endvidere: *”Tilbage til at rive plastret af – omvæltningen kom på én gang og var ikke så godt forberedt (fra ministeriet) som den kunne have været. Man burde nok have indført det i små rater over en årrække i stedet for bare at kappe hovedet af kyllingen og lade det løbe løbsk.”* (Ibid.). Med dette citat mener jeg, at denne informant kan have haft en negativ indstilling til forandringen grundet den dårlige forberedelse af forandringen, som han mener, ministeriet er skyldig i. Informanten giver i spørgsmål 3 udtryk for, at en af de negative erfaringer, der er fulgt med de nye omstændigheder, er, at han konstant skal tvinge sig selv til at kunne omstille sig, så han får udnyttet sin forberedelse til den kommende tid (Ibid., spørgsmål 3).

7.6. Professionsidentitet

Som tidligere skrevet, pointerer Tine Rask Eriksens i sin teori om professionsidentitet, at det er i mødet mellem praksisformerne i professionernes kultur, at enkeltindividets pågældende professionsidentitet opstår. Som jeg ser det, vil der også i mødet med medierne og de generelle opfattelser af lærergerningen, der hersker i informanternes nærvær, ske en påvirkning af processen bag udviklingen af professionsidentiteten. For at besidde en læreridentitet adskiller man sig fra andre mennesker, der ikke er læreruddannede/arbejder som lærere. Det er samtidig vigtigt for mig at understrege, at de adspurgte informanter grundet deres egenidentitet og opfattelsen af denne ikke kan skæres over en kam og dermed sagt, at der så ikke kan generaliseres. Informanternes opfattelse af egenidentiteten er subjektiv, udgør deres individuelle tankesæt og kan være under konstant forandring. Derfor skal informanternes svar ses i lyset af deres aktuelle tilstand og situation, da de svarede på spørgsmålene.

Jeg har spurgt informanterne om, hvordan de vil karakterisere den ”nye” samt ”den gamle” måde at være lærer på. Til dette beretter informant 1, at den ”gamle” måde at være lærer på betød, at man var fri og rummelig, hvorimod man efter de nye skoleomstændigheder kan karakterisere lærergerningen som rigid og kontrollerende. Han mener, at skiftet til den nye reform og arbejdstidsaftale var som at få hevet et plaster af (Bilag 2, spørgsmål 1). Han forklarer yderligere:

”Nok var der 15-16 mdr. mellem lockout og start på ny reform og arbejdstidsaftale, men det var (for) stor en omvæltning” (Ibid.).

Til spørgsmål 3, der vedrører, hvilke negative effekter han har oplevet, skriver han, at: *”... alle andre skal ikke omstille sig konstant for tvinge sig selv til at forberede til den kommende tid”.*

Disse udtalelser ser jeg som værende et udtryk for den ændring, den givne informant har oplevet, og som bidrager til hans forståelse af, hvordan de nye omstændigheder påvirker hans egen opfattelse af lærergerningen. For at kunne gøre opfattelsen af lærergerningen bedre, skriver han som svar til spørgsmål 13, at han tvivler på, om folkeskolen nogensinde kommer til at fungere således, at alle

har det godt i skolen. Han forklarer ydermere, at der er krav om, at lærerne skal være meget bedre nu, da der er stigende pres grundet uopdragne elever og forældre, og skriver videre, at:

”Vi skal blive meget bedre til at motivere og få børnene i gang, hvilket bliver sværere og sværere jo mere vi får på tallerkenen. Det er også en grænse for appetitten.”(Ibid.).

Dette svar forstår jeg således, at der her tales om for mange arbejdsopgaver og for lidt tid til at udføre dette, hvilket stemmer vel overens med Hargreaves’ begreb om den fænomenologiske tid, da ledelsen nødvendigvis ikke deler sin monokrone tidsopfattelse med den typiske polykrone opfattelse af tid, som jeg forstår informanten har.

Informant 2 forklarer, at hun har overvejet at forlade lærerfaget, fordi det, hun i sin tid gik ind til, ikke længere stemmer overens med de realiteter, hun har erfaret. Hun påpeger dog, at det faktisk ikke har noget med den nye arbejdstidsaftale at gøre, men at det *”... ikke længere er hyggeligt at være lærer...”* fordi folk er negative og brokker sig (Bilag 3, spørgsmål 5). Hun forklarer om sin effektivitet i klassen, at eleverne kan mærke, hvis hun ikke er i hopla, og at hendes dårlige humør kan generere en dårlig stemning i klassen, hvilket resulterer i en dårlig time. Hun synes, at lærerne trænger til at få respekt fra fagfolk og befolkning, da det ifølge hende forholder sig således: *”Lærere har altid haft et plettet ry og beskyldt for alverdens ting. Det er ikke udbredt blandt andre erhverv.”* (Ibid. spørgsmål 13).

Til samme spørgsmål, om hvad der skal til for at gøre lærergerningen bedre, foreslår informant 4: *”Lav et tv-program, hvor politikerne går ind og er lærere for en uge.”* (Bilag 5) Ovenstående ser jeg have en meget stor indflydelse på de to læreres opfattelse af, hvordan lærergerningen har lidt under negativitet og eventuelle misforståede opfattelser af professionens indhold og daglige virke. Informant 4 tilkendegiver, at lærerne bliver frustrerede, fordi der hersker en følelse af, at *”ingen-ved-noget”* (Ibid. spørgsmål 14).

Hun har en følelse af mistillid og har endda overvejet at forlade lærergerningen, fordi hun:

”... ikke gider arbejde røven ud af bukserne, når samfundet opfatter min profession som doven, og fordi jeg ikke føler jeg kan gøre det så godt, som jeg gerne vil, med den tid jeg har.” (Ibid. spørgsmål 5)

Informant 1 skriver ligeledes, at han har haft overvejet at stoppe som lærer grundet arbejdsbyrden og manglende tillid samt sin egen overbevisning om at være god nok i forhold til de krav, der er stillet. Af de fire adspurgte har alle fire overvejet at stoppe lærergerningen. De tre af informanterne har (Informant 1, 2 og 4) overvejet at forlade lærerlivet af årsager, der har at gøre med den nye reform og den nye arbejdstidsaftale, der altså har rokket ved professionsidentiteten hos de adspurgte.

Ud fra de forrige kapitler i min analyse vil jeg i det næste kapitel opsummere specialets hensigt ved at svare på min problemformulering.

8. Konklusion

Min problemformulering lød som følger:

På hvilken måde har folkeskolens nye omstændigheder med ny skolereform og ændret arbejdstidsaftale haft indvirkning på den enkelte lærers daglige virke og dennes måde at være lærer på?

Som det var tanken fra undervisningsministeriets side, var det (og er det til stadighed!) meningen, at man med den nye folkeskolereform ”skal gøre en god folkeskole bedre” (Undervisningsministeriet, 2014, 2), idet ”Alle elever i den danske folkeskole skal blive så dygtige, som de kan. Uanset om de er fagligt stærke eller har brug for et fagligt løft. Uanset hvilken baggrund de har. De skal trives. Det er dét, den nye folkeskole handler om.” (Undervisningsministeriet, 2014, 4). Endvidere var der opstillet tre mål for folkeskolen (Ibid.):

- Folkeskolen skal udfordre alle elever, så de bliver så dygtige, som de kan.
- Folkeskolen skal mindske betydningen af social baggrund for de faglige resultater.
- Tilliden til og trivsel i folkeskolen skal styrkes blandt andet gennem respekt for professionel viden og praksis.

For at dette kan blive en realitet har det været nødvendigt at udarbejde den nye reform og den parallel indførte arbejdstidsaftale for lærerne. Jeg har i arbejdet med dette speciale via mit empiriske materiale erfaret, at de nye omstændigheder har påvirket lærerne således, at de føler sig pressede, ikke har den fornødne tid og at flere har overvejet at forlade lærergerningen.

Som jeg ser det, så hersker der ingen tvivl om, at lærerne har haft hårde odds, da denne forandring blev implementeret og blev iværksat ude på skolerne. Som jeg tidligere har skrevet, følte Anders Bondo Christensen, at der ikke blev lyttet ordentligt til lærerne og at en kompromisløsning nærmest var umulig. Med dette vil jeg påstå, at denne mangel på medindflydelse har skabt en mere negativ stemning og givet samarbejdet og tankesættet omkring de nye omstændigheder dårligere modtagelse, end hvis lærerne var blevet lyttet til. Det er i fuldstændig overensstemmelse med Hargreaves' ord ingen tvivl om, at lærernes nye konstruerede kollegialitet har lidt under, at der er mangel på fleksibilitet, og at det har vist sig at være ineffektivt at undlade at inddrage aktørerne - nemlig lærerne på landets skoler.

Med den nye skolereform er arbejdsdagen blevet længere, og arbejdstiden skal lægges på skolen i modsætning til den tidligere fleksible løsning, hvor det var op til den enkelte lærer at navigere i sin arbejdstid. Der er krav om, at skoledagen skal være mere varieret, eleverne skal have motion og bevægelse minimum 45 minutter om dagen, samt lærerne skal bruge mere tid på understøttende undervisning grundet en stigende inklusion. Alle disse faktorer ser jeg som værende eksistentielt for at kunne forstå bevæggrundene for de svar, jeg har fået fra de fire informanter. Som tidligere nævnt i kritikafsnittet på side 18 finder jeg min egen empiriindsamling utilfredsstillende, men jeg har dog med de valgte teoretikere kunnet understøtte det empiriske materiale ud fra de anvendte teorier. Da jeg tidligere har beskrevet, at lærernes arbejdstid er bestemt administrativt, vil jeg med afsæt i analyseafsnittet om tid konkludere, at tidsaspektet fylder meget hos de adspurgte lærere. Netop det, at arbejdstiden er ændret, har betydet flere forandringer i lærerens dagligdag. Den lidet tilstedeværende medbestemmelse synes negligeret ved indførelsen af de administrativt indførte fastlagte skema-rammer for den enkelte lærer. Jeg har med min empiri fået indtryk af, at der ikke længere eksisterer kontakt til forældrene i samme grad, som før de nye ændringer trådte i kraft, da forældrene og lærere nu må interagere i lærerens fastlagte arbejdstid. Informant 3 svarede, at hun føler sig mindre stresset, netop fordi hendes telefontid slutter på skolen, og at hun derfor ikke har arbejde med hjem, og at hun ”går hjem når jeg har fri” (Bilag 4, spørgsmål 4). Jeg er vokset op med en mor, der var lærer, hvorfor jeg udmærket kender til situationer, hvor telefonen har ringet på nærmest alle tider af døgnet, alle ugens dage, når forældrene har fundet det nødvendigt. Hvorvidt disse samtaler lørdage aftener rent faktisk var nødvendige, tør jeg ikke gisne om. Jeg må konkludere, at når kontakten mellem skole og hjem prioriteres efter hvorledes den enkelte skoledag forløber samt hvornår og hvis

der er afsat tid - og ikke nødvendigvis er bestemt af eventuelle problemer og deres omfang, så må det unægtelig give et ringere samarbejdsforhold.

Som jeg tolker Hargreaves' begreb om den konstruerede kollegialitet, så finder jeg det interessant at have opdaget, at en af informanterne faktisk giver udtryk for, at hun synes at trives godt med de nye omstændigheder, da hun har oplevet mere samarbejde med kollegerne (Bilag 4, spørgsmål 4). Ved at bruge mine informanternes og sammendrage deres svar med Hargreaves' teori erfarer jeg, at den konstruerede kollegialitet kan være en god og positiv ting, da informanten trives med en grad af det. Vi kan af dette lære, at vi som mennesker måske er mere omstillingsparate og mindre negative overfor forandringerne, end jeg først har antaget.

Når Hargreaves omtaler, at individualismen blandt lærerne kan være en faktor, man skal være opmærksom på, da det kan skabe en følelse af ikke at være en del af noget. Den konstruerede kollegialitet kan omvendt udmønte sig i manglen på selvstændighed hos den enkelte lærer. Det er derfor vigtigt, at de nødvendige kollegiale arbejdsrelationer bliver opbygget og vedligeholdt, da det ellers kan resultere i udviklingsinitiativer, der slår fejl. I og med at der gives udtryk for, at man bør stile efter den totale lærer i den totale skole, og at tid kan opfattes på forskellig vis, og dermed også kan have forskellig betydning, så er det alfa og omega, at der arbejdes mere ud fra dette, så der ikke skabes forværring og yderligere negativitet omkring lærerne og den professionsidentitet, de besidder.

Når Eriksens begreb om professionsidentitet synes at være under konstant udvikling, så er det vigtigt at tage højde for, at mennesker i en forandringsproces ikke alle ender med at finde hen til slutmålet ad den samme rute. Det betyder immervæk, at der foregår en paralleludvikling i reformeringen af den nye folkeskole. Hver gang forandringsprocessen medfører en ændring, må den enkelte lærer ændre sig i forhold til dette.

Når Bridges vælger at anskue transitionsprocessen gennem de tre faser, er der det med viden om, at individer sagtens kan være placeret forskelligt indenfor den samme fase. Det betyder derfor, at den stadige udvikling af den danske folkeskole sker i forskellige tempi og med forskellige tankesæt, der ydermere genererer forskellige handlinger og resultater.

Da jeg med baggrund i en fænomenologisk tilgang har søgt at undersøge og analysere, hvorledes et bevidsthedssubjekt danner sig en mening om det, som den givne person oplever, så er der, med udgangspunkt i de enkelte informanter, blevet tematiseret det forhold til de nye skoleomstændigheder, som de har givet udtryk for. Jeg har med den fænomenologiske tilgang opnået en erkendelse *om* noget – nemlig hvordan reformen og arbejdstidsaftalen har påvirket den enkelte lærer.

Jeg mener, at de nye skoleomstændigheder er blevet indført på en yderst bombastisk og næsten diktatorisk måde – som noget der er presset ned over hovederne på de berørte ansatte i skoleregi. Jeg er slet ikke i tvivl om, at uoverskueligheden i de indledende måneder gjorde sit til den negative påvirkning, som lærerne synes at have lidt under. Der har simpelthen på en gang været for meget justering ved hele lærerjobbets grundlag, til at den implementerede forandring ville ende succesfuldt.

9. Perspektivering

Dette speciales resultater har betydning og relevans for at kunne forstå den delvist komplekse tilgang, enkelte lærere har haft til de nye skoleomstændigheder. Med min analyse har jeg fundet af, at lærerne er mærkbart påvirket af den, især negative, tilgang til emnet om den danske folkeskole i forandring. Da undersøgelser af lærernes arbejdsomstændigheder har resulteret i skræmmende tal – at cirka hver tredje lærer har overvejet at forlade deres fag – så finder jeg det naturligt, at man kunne have undersøgt, hvad der ligger til grund for dette brud med professionen. Jeg vil mene, at man med ønsket om at skabe en bedre folkeskole bør have in mente, at de, der skal føre denne ide ud i livet, er lærerne - de lærere som har givet udtryk for ikke at føle sig veltilpasse med den nye situation, da der har været så stor indgriben i det, deres professionsidentitet er skabt ud fra. At de tidligere så frie tøjler nu er strammet så meget, at det for mig at se kan virke hæmmende for lærernes effektivitet og forberedelseskvaliteten af deres undervisning. Dette er for mig at se - og ud fra Hargreaves' teori et fundamentalt fokuspunkt i den forandringsproces, som folkeskolen undergår. Dette er et vigtigt punkt for hele tankesættet omkring den danske folkeskole: lærernes frihed og tid til at forberede!

Politikerne vil have eleverne til at trives og blive fagligt dygtige, hvilket jeg ikke ser ske mest optimalt, når lærerne giver udtryk for at føle sig pressede, stressede, negligerede og tromlet (Politiken 2014, 2). Jeg undres derfor over, om folkeskolen bliver det, som tanken bag foreskriver det. Jeg vil pege på, at man kunne se nærmere på, hvordan man burde have taget bedre forholdsregler for konflikter ved eventuelt at have lavet en undersøgelse af de implicerede parter forudindtagede holdninger i et forsøg på fremover at kunne skabe kompromiser og hjælpe hinanden til en fagligt funderet udvikling af den danske folkeskole! Dette stemmer overens med Bridges' tanker om at forandringen skal være forståelig for den enkelte medarbejder. Især har der været spørgsmål og tvivl om, hvorvidt ledelserne på de danske folkeskoler egentlig var rustede til denne nye, store opgave – at løfte folkeskolen. Jeg finder det utroligt interessant, at ledelsen nu har så stor magt over lærernes arbejdstid og synes derfor, at et speciale med fokus på skoleledelsen kunne været enormt givtigt og relevant for at kunne forstå de mange aspekter i de nye skoleomstændigheder. Dette ville netop også bidrage til en større forståelse for forandringen samt give et mere nuanceret billede af, hvordan den reelle tilstand på skolerne egentlig er.

Det kunne have været interessant at se endnu mere gennem brillerne på dem, der arbejder ”hands-on” fra første parket – på skolerne rundt omkring i Danmark. Det kunne muligvis have givet færre konflikter og mindre negativitet, hvis man havde taget sig tid til at gennemføre større undersøgelser, der eventuelt kunne have afdækket de problematikker, som for tiden er blevet reguleret med et nyt overenskomsttillæg. Dette har blandt andet til hensigt at sikre, at lærerne og ledelsen på skolerne får lidt mere albuerum til at kunne tolke og navigere i det regelsæt, som politikerne trumfede igennem i foråret/sommeren 2013.

Som det er kommet til udtryk gennem min analyse, har jeg opdaget, at der er flere forskellige faktorer, der kunne tåle at blive undersøgt nærmere - blandt andet hvorfor lærerne har haft lyst til at stoppe i det, en af informanterne har følt tidligere var et ”kald”, men som hun nu vil karakterisere som en ”fabrik” (Bilag 5, spørgsmål 6+7).

Jeg er overbevist om, at det i sin tid havde været den ultimative løsning, hvis parterne i forhandlingen om lærernes arbejdstidsaftale havde formået at nå frem til en måde at imødesee forandringens konsekvenser på. Man kunne med fordel have studeret en af de talrige teorier omkring forandringens betydning for det enkelte individ for at få en større forståelse for, hvad der kan forekomme af forhindringer.

Endvidere ville det også have været en fornøjelse at undersøge en helt anden gren af dette – nemlig skoleelevernes reaktioner på den nye skoledag. Hvordan eleverne, som det jo i bund og grund drejer sig om, har reageret i løbet af de sidste to år, hvor skoleforandringen har haft sit indtog.

Samtidig med at man kunne undersøge elevernes forhold til de nye omstændigheder, mener jeg, at det ville være helt uforsvarligt ikke at medtage forældreaspektet. Hvordan forældrene har mærket forandringerne, findes der flere debatter om på eksempelvis de forskellige nyhedsmediers hjemmesider på internettet. Denne vinkel på folkeskolen ville igen kunne bidrage til en omfattende, og nuanceret udlægning af holdninger, tanker, følelser og reaktioner til emnet om den danske folkeskole i forandring.

10. Litteraturliste

OBS: Alle internetreferencer er tjekket og fundet brugbare pr. 29/5 2015

- Berlingske (2014): *Ny skolereform tager arbejdsglæden fra lærerne*.
<http://www.b.dk/nationalt/ny-skolereform-tager-arbejdsglaeden-fra-laererne>
- Bondo C., Anders (2013, 1): Tweet om arbejdstidsaftalen fundet på:
<https://twitter.com/ANDERSBONDO/status/328003691359633408>
- Bondo C., Anders (2013, 2): Kort interview om arbejdstidsaftaleforhandlingerne fundet på:
<http://www.dr.dk/Nyheder/Indland/2013/03/25/155815.htm>
- Brinkmann, Svend og Tanggaard, Lene (2010). *Kvalitative metoder - en grundbog*. Hans Reitzels Forlag. 1. udgave
- Bridges, William (2013): *Managing Transitions – making the most of change*. Forlaget Nicholas Brealy Publishing. 3. udgave
- Danmarks Lærerforening (2013): *Lov 409 - udvalgte regler*.
http://www.dlf.org/media/962619/dlf_Lov409-pdf.pdf
- Danmarks Lærerforening (2015): *3 ud af 4 Aalborg-lærere overvejer at forlade faget*.
<http://www.dlf.org/nyheder/2015/januar/aalborg-laerere-overvejer-at-forlade-faget>
- Eriksen, Tine Rask & Jørgensen, Anne Mette (2005): *Professionsidentitet i forandring*, Akademisk Forlag. 1. Udgave
- Hargreaves, Andy (2000): *Nye lærere, nye tider*. Forlaget KLIM. 1. udgave
- Hargreaves, Andy & Fullan, Michael (2003): *Hvad er værd at kæmpe for – i skolen. Samarbejde om forbedring*. Forlaget KLIM. 1. udgave
- Kvale, Steinar & Brinkman, Svend (2008): *Interview - Introduktion til et håndværk*. Forlaget Hans Reitzel. 2. Udgave
- Lewin, Leif (2014): *Staten får inte abdikera - om kommunalisering av den svenska skolan*. Rapport fundet som PDF på:
<http://www.regeringen.se/contentassets/3d6becee49b3433982d24e78f3ba4bbf/staten-far-inte-abdikera--om-kommunalisering-sou-20145>
- Nielsen, Kent et. al. (2008): *Forandring som vilkår – om udvikling og ledelse af arbejdsmiljø*. Børsens Forlag

- Politiken (2014,1). *Nu udklækkes lærere uden styr på stavningen.*
<http://politiken.dk/indland/uddannelse/ECE2496902/nu-udklaekkes-laerere-uden-styr-paa-stavningen/>
- Politiken (2014, 2): *Antorini: Rigtig mange lærere føler sig tromlet.*
<http://politiken.dk/indland/uddannelse/ECE2311709/antorini-rigtig-mange-laerere-foeler-sig-tromlet/>
- Retsinformation (2013): *Lov 409 - Lov om forlængelse og fornyelse af kollektive overenskomster og aftaler for visse grupper af ansatte på det offentlige område.*
<https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=146561>
- Saltofte, Margit (2013): *At finde frem til det uforudsigelige: Etnografiske fortællinger om elevers kreative processer i skolen.* *Qualitative Studies*, 4(1): 72-85.
- Schein, Edgar H. (1994): *Organisationskultur og ledelse.* Forlaget Valmuen
- Thisted, Jens (2010). *Forskningsmetode i praksis - Projektorienteret videnskabsteori og forskningsmetodik.* Munksgaard. 1. udgave.
- Undervisningsministeriet (2013): *Aftale om fagligt løft af folkeskolen.*
<http://www.uvm.dk/~media/UVM/Filer/Folkeskolereformhjemmeside/2014/Oktober/141010%20Endelig%20aftaletekst%207.6.2013.pdf>
- Undervisningsministeriet (2014, 1): *Lovgrundlag.* <http://www.uvm.dk/Den-nye-folkeskole/Lovgrundlag>
- Undervisningsministeriet (2014, 2): *Den nye folkeskole.* <http://www.uvm.dk/Den-nye-folkeskole>
- Undervisningsministeriet (2014, 3) *En længere og mere varieret skoledag.*
<http://www.uvm.dk/Den-nye-folkeskole/En-laengere-og-mere-varieret-skoledag>
- Undervisningsministeriet (2014, 4): *Den nye folkeskole. –En kort guide til reformen.*
<http://www.uvm.dk/~media/UVM/Filer/Folkeskolereformhjemmeside/2014/Juni/140611%20miniguide%20reform.pdf>
- Undervisningsministeriet (2014, 5): *Forenklede Fælles Mål.* <http://www.uvm.dk/Den-nye-folkeskole/Udvikling-af-undervisning-og-laering/Maalstyret-undervisning-og-laering/Faelles-Maal/Forenklede-Faelles-Maal>

Bilag 1 - Spørgsmål om lærergerningen i 'den nye folkeskole'

Alder:

Anciennitet:

Stilling (her menes hvilke fag/klassetrin og evt. hvilken type skole du arbejder på):

1. Hvordan har du oplevet skiftet mellem den nye og den gamle måde at arbejde på? (*OBS: Er du ny lærer og har kun oplevet at arbejde under de nye forhold, så besvar venligst spørgsmål nr. 17 i stedet*)
2. Hvilke erfaringer, tanker og følelser har du haft i forbindelse med den nye arbejdstidsaftale?
3. Hvilke negative effekter har du oplevet?
4. Hvilke positive ændringer har den nye arbejdstidsaftale medført?
5. Har du overvejet at forlade lærerfaget – begrund venligst hvorfor/hvorfor ikke?
6. Hvordan vil du karakterise den "gamle" måde at være lærer på?
7. Hvordan vil du karakterisere den "nye" måde at være lærer på?
8. Hvordan ser du din egen form for klasseledelse? Hvilke stikord vil karakterisere det?
9. Hvordan opfatter du din adfærd i klassen? Eks. mere/mindre positiv/negativ og overskud/lettere til frustration?
10. Forekommer det dig mere eller mindre effektiv når du viser positive eller negative følelser i klassen?

11. Hvordan kan ovenstående balanceres/evt. ændres, hvis det bør det?
12. Har du lagt mærke til om der er sket en ændring i forhold til din relation til eleverne efter du er begyndt at arbejde under den nye arbejdstidsaftale?
13. Har du forslag til hvad der evt. skulle til for at gøre opfattelsen af lærergerningen bedre?
14. Hvilke fokuspunkter mener du, at en evt. skoleledelse bør have for at kunne klare reformati-
onen af skolen + lærernes arbejdstidsaftale?

Følgende spørgsmål udfyldes KUN hvis du er ny lærer og ikke har arbejdet under den tidligere overenskomst:

15. Hvordan finder du ud af hvilken tilgang du skal bruge for at skabe relationer til elever og kolleger?
16. Bruger du erfarne kolleger til at sparre med? (Forebygge, holde hovedet koldt, efterrationalisere)
17. Hvilket indtryk har du fået af danske folkeskole og din arbejdsplads/dine kolleger under den nye reform og arbejdstidsaftale?

Bilag 2 – Informant 1

Mand, 28 år

Anciennitet: 27 mdr.

Stilling: (her menes hvilke fag/klassestrin og evt. hvilken type skole du arbejder på): Efterskole, 8.kl

1. Hvordan har du oplevet skiftet mellem den nye og den gamle måde at arbejde på?

(OBS: Er du ny lærer og har kun oplevet at arbejde under de nye forhold, så besvar venligst spørgsmål nr. 17 i stedet)

Jeg oplevede skiftet som at hive et plaster af – vi blev lockoutet og det blev indført. Nok var der 15-16 mdr. mellem lockout og start på ny reform og arbejdstidsaftale, men det var (for) stor en omvæltning. Jeg startede på en stor folkeskole i august og ledelsen havde meget svært ved at følge med.

2. Hvilke erfaringer, tanker og følelser har du haft i forbindelse med den nye arbejdstidsaftale?

Det er/var intet problem at bruge tiden, da man konstant var bagud, men det var en meget rigtig måde at arbejde på. Du skal arbejde her og nu.

3. Hvilke negative effekter har du oplevet?

Tvunget til at arbejde indenfor bestemte tidspunkter. ”Jamen, det gør alle andre jo?” – ”Ja, men alle andre skal ikke omstille sig konstant for tvinge sig selv til at forberede til den kommende tid”.

Læs: Det var meget hårdt at gå fra 120 minutters undervisning direkte til 60 minutters (produktiv) forberedelse for dernæst at omstille sig til endnu 120 minutters undervisning.

4. Hvilke positive ændringer har den nye arbejdstidsaftale medført?

Man har (formentlig) fri, når man har fri. Længere dage, bevares, men alt er overstået på skolen.

5. Har du overvejet at forlade lærerfaget – begrund venligst hvorfor/hvorfor ikke?

Ja – arbejdsbyrde, manglende tillid, egen overbevisning om at være god nok i forhold til kravene.

6. Hvordan vil du karakterise den ”gamle” måde at være lærer på?

”Fri”, rummelig

7. Hvordan vil du karakterisere den ”nye” måde at være lærer på?

Rigid, kontrollerende

8. Hvordan ser du din egen form for klasseledelse? Hvilke stikord vil karakterisere det?

Punktform, streng/konsekvent, humoristisk

9. Hvordan opfatter du din adfærd i klassen? Eks. mere/mindre positiv/negativ og overskud/lettere til frustration?

I forhold til ændringer – nemmere til frustrationer, mere negativ adfærd, mindre overskud til uforudsete ting

10. Forekommer det dig mere eller mindre effektiv når du viser positive eller negative følelser i klassen?

Det er nok hip som hap om man er glad eller sur.

11. Hvordan kan ovenstående balanceres/evt. ændres, hvis det bør det?

Det ved jeg ikke. Det tænker jeg er op til den enkelte lærer at vælge den ageren, som nu en gang passer til den person man er.

12. Har du lagt mærke til om der er sket en ændring i forhold til din relation til eleverne efter du er begyndt at arbejde under den nye arbejdstidsaftale?

Eleverne virker (virkede) mere fjerne for mig, da det hele kom til at gå op i faglighed (selvfølgelig), forberedelse og pres fra oven. Tilbage til at rive plastret af – omvæltningen kom på én gang og var ikke så godt forberedt (fra ministeriet) som den kunne have været.

Man burde nok have indført det i små rater over en årrække i stedet for bare at kappe hovedet af kyllingen og lade det løbe løbsk.

13. Har du forslag til hvad der evt. skulle til for at gøre opfattelsen af lærergerningen bedre?

Den er svær. Et eller andet sted skal Folkeskolen jo op og køre, så ALLE har det godt i skolen, men det tvivler jeg meget på nogensinde kommer til at ske. Manglende opdragelse hos børn/forældre og krav om at vi skal være meget bedre end vi er nu. Vi skal blive meget bedre til at motivere og få børnene i gang, hvilket bliver sværere og sværere jo mere vi får på tallerkenen. Det er også en grænse for appetitten.

14. Hvilke fokuspunkter mener du, at en evt. skoleledelse bør have for at kunne klare reformationen af skolen + lærernes arbejdstidsaftale?

Arbejdspladsen skal leve op til forventningen om, at lærerne skal sidde der og forberede – man skal have den fornødne plads og de fornødne arbejdsredskaber.

Villig til ændringer og åbenhed om ændringer.

Imødekommenhed og en åben dør.

Bilag 3 – Informant 2

Kvinde, 25 år

Anciennitet: 3 år

Stilling (her menes hvilke fag/klassetrin og evt. hvilken type skole du arbejder på): Engelsk og håndarbejde på 4.-7.klassetrin på landsbyskole.

1. Hvordan har du oplevet skiftet mellem den nye og den gamle måde at arbejde på?

(OBS: Er du ny lærer og har kun oplevet at arbejde under de nye forhold, så besvar venligst spørgsmål nr. 17 i stedet)

Der er mindre tid til forældresamarbejde og lignende og det foregår under mere besværlige vilkår. På den anden side, så slipper man for at skulle tage stilling til noget arbejdsrelateret, når man er hjemme. Det er svært at vænne sig til at skulle forberede alt på skolen og nogle ting er mere meningsfulde at tage med hjem – og de tillader heldigvis stadigvæk en vis mængde flex rundt omkring, så man kan gøre det, der giver mest mening. Men det giver nogle udfordringer, at man pludselig skal gøre ALT indenfor en bestemt tidsramme, som man før i tiden kunne tilpasse ens eget dagsprogram – og humør. Fordelen er helt sikkert, at man har FRI, når man tager hjem og ikke behøver skænke arbejdet en tanke før næste dag.

2. Hvilke erfaringer, tanker og følelser har du haft i forbindelse med den nye arbejdstidsaftale?

At jeg ikke forstår hvorfor, man vil gå ind og blande sig i den slags. Det har fungeret indtil nu – og ville formentlig også fortsætte sådan. En stor del af det ansvar hviler også på de enkelte skoler – og deres måde at forstå aftalen på. Den bliver jo løsningsnet op mange steder. Det giver ikke altid mening at være på skolen i de tidsrum. Man er dårlige og mere ”akut” forberedt end tidligere – og andre gange, er man tvunget til at planlægge så langt frem i tiden, at man ikke kan huske, hvorfor man planlagde forløbet, som man nu engang gjorde. Bare for at få tiden til at gå en dag, hvor ens forberedelse strækker sig over mange timer.

3. Hvilke negative effekter har du oplevet?

Er vist allerede nævnt

4. Hvilke positive ændringer har den nye arbejdstidsaftale medført?

Er allerede nævnt

5. Har du overvejet at forlade lærerfaget – begrund venligst hvorfor/hvorfor ikke?

Ja. Det jeg gik ind til engang er ikke længere realiteterne rundt omkring. Men det afgørende argument for at forlade lærerfaget er faktisk stemningen rundt omkring. Det er ikke længere ”hyggeligt” at være lærer – folk er negative, pressede og nogle brokkehoveder. Som brokker sig, bare fordi de kan. Det er ikke et sundt arbejdsmiljø. Men jeg elsker stadig omgangen med børn, så det er svært at gå helt væk fra.

6. Hvordan vil du karakterise den ”gamle” måde at være lærer på?

Frihed til at tænke selv, planlægge selv og ”frihed under ansvar”. Der var tillid til, at tingene fungerede og at man selvfølgelig var velforberedt og veloplagt. Ingen blandede sig i, hvad man gjorde hvornår, hvordan og hvorfor.

7. Hvordan vil du karakterisere den ”nye” måde at være lærer på?

Struktur, kontrol og dårlig stemning. Men mere fritid og bedre samvittighed i ens privatliv.

8. Hvordan ser du din egen form for klasseledelse? Hvilke stikord vil karakterisere det?

Struktureret, firkantet, nemt at forstå og god uformel stemning.

9. Hvordan opfatter du din adfærd i klassen? Eks. mere/mindre positiv/negativ og overskud/lettere til frustration?

Overskudsagtig, sjov, energisk, velforberedt og nem til grin/smil. Men mere spildtid frem og tilbage til klassen. Nogle dage mere presset og træt pga. for meget om ørerne – og ikke mulighed for at skubbe opgaverne til senere tidspunkt.

10. Forekommer det dig mere eller mindre effektiv når du viser positive eller negative følelser i klassen?

Hvis man møder ind til en undervisningssituation i dårligt humør og i dårlig stemning – så bliver det også en dårlig time, for det smitter af på børnene og de kan nemt mærke, hvis man ikke er i hopla.

11. Hvordan kan ovenstående balanceres/evt. ændres, hvis det bør det?

Ved ikke

12. Har du lagt mærke til om der er sket en ændring i forhold til din relation til eleverne efter du er begyndt at arbejde under den nye arbejdstidsaftale?

Bedre relationer, tror jeg faktisk. Man møder oftere børnene rundt på gangen og hilser på dem udenfor undervisning. Så de opfatter én, som en, der faktisk ER på skolen.

13. Har du forslag til hvad der evt. skulle til for at gøre opfattelsen af lærergerningen bedre?

Respekt blandt fagfolk såvel som befolkning. Lærere har altid haft et plettet ry og beskyldt for alverdens ting. Det er ikke udbredt blandt andre erhverv.

14. Hvilke fokuspunkter mener du, at en evt. skoleledelse bør have for at kunne klare reformationen af skolen + lærernes arbejdstidsaftale?

Rul arbejdstidsaftalen tilbage. Bibehold store dele af reformen, men med input fra DLF.

Bilag 4 – Informant 3

Kvinde, 26 år

Anciennitet: 2 år

Stilling (her menes hvilke fag/klassetrin og evt. hvilken type skole du arbejder på): 1.klasse: dansk, kristendom og idræt. 3. klasse: historie og idræt. 4. klasse: historie og idræt. Støtte på en pige i 9. klasse.

Landsbyskole med 250 elever ca.

- 1. Hvordan har du oplevet skiftet mellem den nye og den gamle måde at arbejde på? (OBS: Er du ny lærer og har kun oplevet at arbejde under de nye forhold, så besvar venligst spørgsmål nr. 17 i stedet)**

Lidt kaotisk i starten, men det meste er ved at falde på plads nu. Ledelsen var lidt firkantet i starten, men er ved at bløde op med mere fleksid mm.

- 2. Hvilke erfaringer, tanker og følelser har du haft i forbindelse med den nye arbejdstidsaftale?**

- 3. Hvilke negative effekter har du oplevet?**

Det kan være svært at have en lang dag, hvis man er lidt træt – man kan ikke lige tage et afbræk. Man melder sig måske syg, i situationer hvor man ville kæmpe sig igennem de tre lektioner man skulle have og så tage hjem bagefter, men nu skal du være der til kl. 15.30, det kan du ikke overskue, når du er lidt syg.

- 4. Hvilke positive ændringer har den nye arbejdstidsaftale medført?**

Det er nemmere at mødes med kollegaerne. Mere samarbejde med kollegaerne. Jeg føler mig mindre stresset, fordi jeg bedre kan adskille arbejde og fritid nu – når jeg går hjem har jeg fri. Jeg har større mentalt overskud.

- 5. Har du overvejet at forlade lærerfaget – begrund venligst hvorfor/hvorfor ikke?**

Kun få gange. Skyldes ikke den nye arbejdstidsaftale, men den store opdragelses-dimension i folkeskolen.

6. Hvordan vil du karakterise den ”gamle” måde at være lærer på?

Man var lidt mere selvstændig og alene. Man var altid på, følte aldrig, at man havde rigtig fri.

7. Hvordan vil du karakterisere den ”nye” måde at være lærer på?

Professionel med tydelige rammer om sit arbejdsliv. Arbejder tæt sammen med sine kollegaer.

8. Hvordan ser du din egen form for klasseledelse? Hvilke stikord vil karakterisere det?

Struktur og tydelighed.

9. Hvordan opfatter du din adfærd i klassen? Eks. mere/mindre positiv/negativ og overskud/lettere til frustration?

Min adfærd i klassen har ikke ændret sig. Jeg har for det meste overskud og er glad. I nogle situationer kan jeg godt blive frustreret.

10. Forekommer det dig mere eller mindre effektiv når du viser positive eller negative følelser i klassen?

Når jeg viser følelser i klassen smitter det af på eleverne, så jeg bestræber mig på at vise flest positive følelser.

11. Hvordan kan ovenstående balanceres/evt. ændres, hvis det bør det?

Gennem samtaler med dine kollegaer og opnå erfaring med at håndtere negative situationer.

12. Har du lagt mærke til om der er sket en ændring i forhold til din relation til eleverne efter du er begyndt at arbejde under den nye arbejdstidsaftale?

Nej, det mener jeg ikke, at der er.

13. Har du forslag til hvad der evt. skulle til for at gøre opfattelsen af lærergerningen bedre?

Nej – desværre.

14. Hvilke fokuspunkter mener du, at en evt. skoleledelse bør have for at kunne klare reformationen af skolen + lærernes arbejdstidsaftale?

Åbenhed. Inddragelse af medarbejderne.

Bilag 5 – Informant 4

Kvinde, 34 år

Anciennitet: 2 år til sommer – første år på privatskole

Stilling (her menes hvilke fag/klassetrin og evt. hvilken type skole du arbejder på): Tysk 5.+6., UU 6., fokus 8., geografi 8, natur/teknik 5. samt kristendom 5.+8. på alm. folkeskole

- 1. Hvordan har du oplevet skiftet mellem den nye og den gamle måde at arbejde på?**
(OBS: Er du ny lærer og har kun oplevet at arbejde under de nye forhold, så besvar venligst spørgsmål nr. 17 i stedet)

Jeg oplever både fordele og ulemper.

- 2. Hvilke erfaringer, tanker og følelser har du haft i forbindelse med den nye arbejdstidsaftale?**

Erfaring: Tidsnød. Tanke: At det er synd for eleverne. Følelse: Mistillid.

- 3. Hvilke negative effekter har du oplevet?**

At jeg arbejder meget mindre effektivt, når jeg sidder i et rum med andre.

- 4. Hvilke positive ændringer har den nye arbejdstidsaftale medført?**

Mere plads hjemme hos mig selv, fordi der ingen skolebøger er. Fedt at have fri, når man har fri – hvis man da ikke har smuglet noget med hjem.

- 5. Har du overvejet at forlade lærerfaget – begrund venligst hvorfor/hvorfor ikke?**

Ja. Fordi jeg ikke gider arbejde røven ud af bukserne, når samfundet opfatter min profession som doven, og fordi jeg ikke føler jeg kan gøre det så godt, som jeg gerne vil, med den tid jeg har.

- 6. Hvordan vil du karakterise den ”gamle” måde at være lærer på?**

Kald.

7. Hvordan vil du karakterisere den ”nye” måde at være lærer på?

Fabrik.

8. Hvordan ser du din egen form for klasseledelse? Hvilke stikord vil karakterisere det?

Hård men retfærdig og med humor.

9. Hvordan opfatter du din adfærd i klassen? Eks. mere/mindre positiv/negativ og over-skud/lettere til frustration?

Samme som før.

10. Forekommer det dig mere eller mindre effektiv når du viser positive eller negative følelser i klassen?

Forstår ikke spørgsmålet.

11. Hvordan kan ovenstående balanceres/evt. ændres, hvis det bør det?

Ved ikke.

12. Har du lagt mærke til om der er sket en ændring i forhold til din relation til eleverne efter du er begyndt at arbejde under den nye arbejdstidsaftale?

Ja – jeg svarer ikke på elevernes mails, når jeg er hjemme, og har mindre tid til hyggesnak på gangene.

13. Har du forslag til hvad der evt. skulle til for at gøre opfattelsen af lærergerningen bedre?

Lav et tv-program, hvor politikerne går ind og er lærere for en uge.

14. Hvilke fokuspunkter mener du, at en evt. skoleledelse bør have for at kunne klare reformationen af skolen + lærernes arbejdstidsaftale?

Få styr på hvad de vil – lærerne bliver frustrerede af den der ingen-ved-noget-følelse.

Følgende spørgsmål udfyldes KUN hvis du er ny lærer og ikke har arbejdet under den tidligere overenskomst:

15. Hvordan finder du ud af hvilken tilgang du skal bruge for at skabe relationer til elever og kolleger?

Overordnet er jeg jo bare mig – nogle gange er jeg en overbærende og forstående mig, andre gange en sur mig.

16. Bruger du erfarne kolleger til at sparre med? (Forebygge, holde hovedet koldt, efterrationalisere)

Ja

17. Hvilket indtryk har du fået af danske folkeskole og din arbejdsplads/dine kolleger under den nye reform og arbejdstidsaftale?

Artikel: Emotioner i lærelivet

Mette Kragh Nielsen

Stud. mag i Læring og Forandringsprocesser

Institut for Læring og Filosofi

Aalborg Universitet

10.semester

Abstract

Denne artikels hovedtese er, at den nye skolereform og den nye arbejdstidsaftale er blevet fremstillet negativt i medierne og derfor har haft større indvirkning på den enkelte lærers oplevelser og emotioner. Dette har medført, at lærerne har befundet sig i et krydspres mellem sig selv, medierne og befolkningens opfattelse af lærergerningen. Derfor findes det interessant at undersøge de emotionelle forhold blandt lærerne. Artiklen har dermed til hensigt at bidrage til diskussionen om, hvorvidt lærernes følelser påvirker deres daglige arbejde.

Hvad er emotioner?

Som en start vil jeg her definere brugen af ordet ”emotion” i denne artikel. Jeg definerer det således, at ordet emotion bruges som en samlet betegnelse for vores menneskelige organismes udtryk og adfærd i forhold til vurderingen af eksterne hændelser, som eksempelvis kommer til udtryk, når vi er vrede over noget eller befinder os i en tilstand af frygt, glæde og lignende. Emotion er den engelske oversættelse af det danske ord ”følelse”, som jeg i stedet ser som værende organismens oplevelse af at være i en bestemt emotionel tilstand – dette værende nærmere en sansning, end en affektiv forståelse. Følelser – er ligesom farver – et langt kontinuum med en bred vifte af gradueringer, der eksempelvis kommer til syne via ansigtsudtryk eller i tonelejet, når vi taler. Her betyder intensiteten af disse udtryk, at følelserne vil variere fra menneske til menneske, fra kontekst til kontekst (Sylwester, 1994). Det er altså ikke sådan opfattet, at alle lærere har samme udtryk trods deres fælles professionsbaggrund, da denne intensitet altså er individuelt betonet.

Emotionerne er noget, der i særdeleshed har været udtrykt i stærke vendinger i forbindelse med de nye skoleomstændigheder, der dækker over implementeringen af den nye folkeskolereform og den ændrede arbejdstidsaftale for lærerne.

Vigtigheden af forståelsen for det enkelte individs emotioner

Når jeg skriver denne artikel om emotionerne i lærerlivet er det, fordi interessen for dette valgte felt er fremkommet grundet den nyligt indførte og allestedsnærværende danske folkeskolereform og ændring af lærernes arbejdstidsaftale, som har medført visse følelsesmæssige tilkendegivelser fra de implicerede parter. I denne artikel er dog med fokus på lærerne.

Den canadiske mikrosociolog Erving Goffmann har i sin teori fra 1959 fokuseret på, hvordan vi mennesker tilpasser vores følelser udadtil i forhold til andre mennesker ud fra et fænomenologisk synspunkt (Hochschild, 1979). Dog beskriver han ikke nærmere, hvordan man eventuelt tilpasser sine følelser overfor sig selv. Der er fra Goffmanns side tilsyneladende ingen forbindelse mellem menneskets personlighed og den kontekst, individet befinder sig i (Ibid.).

Noget om selvregulering

At følelser har indvirkning på uddannelsen ses i flere afhandlinger og rapporter, der har haft til hensigt at studere, hvorledes vores opmærksomhed medfører indlæring og hukommelse i undervisningsøjemed. Da mennesket som organisme ikke nødvendigvis forstår det følelsesmæssige system fuldt ud, kan det derfor være svært at greje hvordan det reguleres i skolen. Det er muligt at definere følelser og handlinger som eksempelvis dårlig opførsel samt negative indstillinger til specifikt, uddelegeret skolearbejde. Jeg vil mene, at der sjældent bliver indberegnet følelser i undervisningsplanerne og dermed ikke tages højde for, hvordan resultatet af undervisningen (læringen) udmøntes, når der sker en sammenkobling af en stimulerende og eventuelt følelsesmæssigt positiv eller negativ erfaring i klasseværelset. Det handler om, at vores krop – i særdeleshed hjernen – føler specifikke følelser, som kommer til udtryk ved, at der sker en kognitiv udvikling. Dette bør fra biologers synspunkt vel anses som en ganske unik sammensmeltning af biologi og psykologi, hvorfor det må tænkes at generere en slags magtfuld uddannelsesmæssig tilstand – at være læringsparat. Denne tilstand er altså der, hvor følelserne kommer til udtryk gennem det, den givne person oplever og erfarer. Der er her, de specifikke inputs bliver bearbejdet igennem de nærmest medfødte generelle kategoriseringer af indkommende oplysninger (Sylwester, 1994). Dette vil eksempelvis kunne føre til irrationel frygt og eventuel tåbelig adfærd, idet man som menneske muligvis ikke formår at regulere de forskellige inputs og derfor ikke er bevidst om, hvorfor man besidder de følelser, der opstår.

Rosemary E. Sutton skriver om resultatet af sin undersøgelse af lærernes vrede, frustration og selvregulering, at lærerne giver udtryk for hellere at ville forklare deres emotioner med at være frustreret fremfor vrede, da det synes at være mere socialt accepteret at benytte netop denne terminologi. Jeg forstår det således, at lærernes tanker er påvirket af, hvilken betydning, de mener, at omgivelserne giver de nævnte begreber. Dette kan i givet fald bevirke en form for følelsesmæssig regulering.

Læringsperspektiv og emotioner

Læring er et spørgsmål om en ændring i kapaciteten hos det enkelte individ og fungerer som et overordnet begreb, der ifølge Illeris defineres som noget, hvor:

”(...) en række processer, der betegnes med ord som socialisering, kvalificering, kompetenceudvikling og terapi, falder ind under det valgte læringsbegreb og betragtes som særlige typer af læreprocesser eller som særlige vinkler at opfatte læring ud fra” (Illeris 2006, s.16).

Som det tolkes ud fra Knud Illeris' teori om læring og om følelser, motivation og vilje, så bliver læring sat i en relation, der gør, at det enkelte menneskes kognitive og motoriske læring hænger sammen med et mere samfundsmæssigt perspektiv. Det samfundsmæssige synspunkt er ifølge Illeris konstrueret således, at det kan anskues fra flere vinkler- både på mikro- og makroniveau, der har en gensidig påvirkning⁵. Endvidere forklarer Illeris, at det samtidig er den lærendes personlige indstilling til det, der skal læres (altså den personlige motivation), der er omdrejningspunktet (Illeris 2006, s.96-102). Eksempel: det forholder sig med andre ord således, at selv om en hel gruppe af dansk lærere arbejder ud fra de samme overordnede regler og målsætninger for danskundervisningen på et givent klassetrin, så er indholdet og elevernes udbytte af undervisningen forskelligt, da gruppen af lærere har forskellige forudsætninger og erfaringer. Igen vil der være en differentiering i udbyttet hos den enkelte klasses elever, da disse ligeledes har forskellige forudsætninger og potentialer for læring.

Det vil altså sige, at den enkelte lærer har til opgave at kunne reflektere over egen praksis og igennem læringsfasen udvikle sig og slutteligt ende med et resultat, der har genereret specifik viden.

Afrunding

Som jeg ser det, baseret på ovenstående og med afsæt i resultatet i mit speciale *Folkeskolen i forandring – i et lærerperspektiv*, så vil det tage modet fra alle de involverede parter samt knække forbedringskulturen, hvis den negative indstilling til forandringen fortsætter, og der stadig hersker en følelse af skam over at ligge dårligt placeret i PISA-undersøgelserne. Derfor vil jeg påpege, at lærernes motivation og forståelse for lærerlivets emotionelle aspekter bygger på lærernes behov for tryghed, samhørighed (at være en del af et fællesskab), en tydelig målsætning samt plads til individualitet og handlingsfrihed indenfor de i fællesskabet fastsatte rammer.

Selvom vi befinder os i år 2015, kan der stadig hentes inspiration til arbejdet i folkeskolen hos en af foregangsmændene til den moderne sociologi, Emile Durkheim. Han skriver i slutningen af 1800-tallet, at det vil være optimalt, at lærerstaben er fælles om at sikre den daglige undervisning, så den bliver tydelig i alle skolens fag. Undervisning skal give sammenhæng og være transparent for eleverne, hvorfor Durkheim må mene, at lærerne skal udvikle undervisningen i fællesskab, således

⁵ Mikroniveau forstås i denne sammenhæng som værende hos det enkelte individ/individgruppe. Er ofte refereret til som *virksomhedsniveau*.

Med makroniveau menes samfundet og den omgivende kontekst.

det fremtidige fælles grundlag sikres. Dette ser jeg som værende en del af løsningen på de problematikker, som reformationen af den danske folkeskole har ført med sig.

Det er utvivlsomt et krævende arbejde for såvel ledelse og lærere som for eleverne og deres forældre, at få skabt et konstruktivt samarbejde, der skal forbedre det fælles fundament: ønsket om den optimale folkeskole. Løsningen er derfor, at man hele tiden må forsøge at blive bedre ved at reflektere over egen praksis, over egne emotioner og over, hvad ens individ kan bidrage til det samlede resultat med.

Referencer

- Hochschild, Arlie: *The Presentation of Emotion*. Kap. 4. Lokaliseret d. 27/5 på:
http://www.sagepub.com/upm-data/13293_Chapter4_Web_Byte_Arlie_Russell_Hochschild.pdf
- Hochschild, Arlie (1979): *Emotion Work, Feeling Rules, and Social Structure*. The American Journal of Sociology, vol. 85, no.3
- Illeris, Knud (2006): *Læring*. Roskilde universitetsforlag. 2. Udgave
- Sutton, Rosemary E. (2007): Teacher's anger, frustration and self-regulation. Kap. 15 i: Schutz, Paul A. & Pekrun, Reinhard (2007): *Emotion in education*. Elsevier Inc.
- Sylwester, Robert (1994): How emotions affect learning. I: *Educational leadership*. Issue no. 52 (1994).