

Skolereformen

– casestudie af en vellykket implementering

Alexandra Gurzhiy Hougaard

Studienummer: 20142742

Vejleder: Jens Lind

Aalborg Universitet – Sociologi, 10. Semester 2017

Antal anslag: 188.952 – 30 ECTS

Abstract

In august 2014 the latest Danish school reform became effective. Along with it was the act 409 passed which meant radical change for the way teachers used to administrate their work. The aim of the school reform was to make every pupil as skilled as he og she can be. This meant several initiatives for the pupils. To name a few: additional hours of classes per week, more classes with Danish and mathematics, beginning to learn foreign language earlier, tutoring and academic immersion and more exercise and movement during a school day. While these initiatives are basically quite useful the act 409 made implementation of these rather difficult.

After being effective for soon almost 4 years it was found interesting to evaluate the experience which the teachers as well as the principals have gained during this time. This was done through a study of a case with successful implementing of the changes. The case was found through applying quantitative research methods and explored further through personal interviews. The findings were then evaluated from different perspectives and analyzed in context with psychological work environment.

The findings showed that the principal of the school has an enormous responsibility regarding a successful implementation. Their mission is first and foremost to make the teachers see the positive in the changes and involve them in the decisions that are made related to the implementing of the reform and act of 409. It is also important not at attempt to do everything at once and remember to care for the wellbeing of the teachers in the process.

Indholdsfortegnelse

Kapitel 1 - Problemfelt	1
1.1 Indledning	1
1.2 Skolereformen	2
1.3 Lov 409	5
1.4. Hvad er en succesfuld implementering?	7
1.5 Problemformulering	10
Kapitel 2 – Videnskabsteoretisk tilgang	11
2.1 Hermeneutik	11
2.2 Socialkonstruktivisme og folkeskolens historie	12
Kapitel 3 – Metodisk tilgang	17
3.1 Den kvantitative metode	17
3.1.1 Formålet med spørgeskemaundersøgelsen.....	18
3.1.2 Baggrund for udvælgelse af spørgsmål til kvantitativ spørgeskemaundersøgelse.....	18
3.1.3 Udarbejdelse af spørgeskemaundersøgelsen.....	19
3.1.4 Udvalgelse af målgruppe.....	19
3.1.5 Resultater af spørgeskemaundersøgelsen.....	20
3.1.6 Resultaternes konsekvenser for videre arbejde	33
3.2 Den kvalitative metode	35
3.2.1 Udvalgelse af respondenter	35
3.2.2 Sammensætning af interviewguides og interviewgennemførelse	36
3.2.3 Vurdering af hypotesen.....	38
Kapitel 4 – Teori	40
4.1 De danske modeller	40
4.2 Psykisk arbejdsmiljø	42
4.3 Karasek – krav og kontrol	46
Kapitel 5 – Analyse	48
5.1 Evaluering af ændringer	48
5.1.1 En længere skoledag for eleverne og lærernes arbejdstid	48
5.1.1.1 Inklusion og øget undervisningstid for lærerne	49
5.1.1.2 Deling af arbejdsbyrde og fordybelse eller mangel på samme	50
5.1.1.3 U hensigtsmæssig forberedelsestid	52
5.1.1.4 At følge reglerne eller at stole på hinanden?	54
5.1.1.5 Udbytte af længere skoledage for eleverne	57

5.1.1.6 Opsummering	58
5.1.2 Læringskonsulenter og motion og bevægelse	60
5.1.3 Målstyret undervisning.....	61
5.1.4 Varieret og virkelighedsnær undervisning	62
5.2 Andre faktorer	65
5.2.1 Økonomi.....	65
5.2.2 Lærernes alder	66
5.2.3 Det sociale	68
5.3 Evaluering af ledelsen.....	68
5.3.1 Gennemsigtighed	71
5.3.2 Tidsfaktor	72
5.3.3 Opsummering.....	73
5.4 Statslig regulering af arbejdsmarkedet	74
5.5 Arbejdsrelateret stress og vurdering af løsninger	77
5.6 Reformens fremtid i lærernes øjne.....	81
Kapitel 6 – Resultater	83
6.1 Diskussion	83
6.2 Konklusion	84
6.3 Perspektivering.....	86
Referenceliste	87

DIAGRAMOVERSIG

Diagram 1: Q2 - Hvad er din alder?	22
Diagram 2: Q11 - Er dit sygefravær højere, lavere eller det samme nu som før skolereformen?	22
Diagram 3: Q9 - Sammenlignet med før folkeskolereformen dækker du så oftere eller sjældnere ind som vikar for dine kolleger?	23
Diagram 4: Q12 - Føler du dig stresset af arbejdsrelaterede årsager?	24
Diagram 5: Q12A - Er dit stressniveau større, mindre eller ligesom før skolereformen?	24
Diagram 6: Q22 - Når du alle arbejdsopgaver?	25
Diagram 7: Q22A - Har du (som følge af lov 409/reformen) skåret ned på antallet af skriftlige opgaver, du skal rette?	25
Diagram 8: Q25 - Hvordan føler du dig forberedt sammenlignet med før reformen?	25
Diagram 9: Q26 - Hvor stor en andel af din forberedelsestid ligger spredt i mindre blokke (mellem 15-30 minutter)?	26
Diagram 10: Q26A - Er din forberedelsestid mere eller mindre effektiv i forhold til før reformen?	27
Diagram 11: Q13 - Nu har du været igennem noget tid med skolereformen, hvordan synes du, den fungerer på din skole?	27
Diagram 12: Q15 - Hvor godt er efter din opfattelse samarbejds klimaet mellem kommunen (kommunalpolitikere og skoleforvaltning) og din skole omkring implementeringen af reformen?	28
Diagram 13: Q16 - Generelt vurderet, er du da tilfreds med måden, lov 409 og skolereformen påvirker dit arbejde?	28
Diagram 14: Q17_1 - Der har været gode intentioner med lov 409 og skolereformen (spørger til enighedsgraden)	29
Diagram 15: Q17_2 - Der er ikke taget tilstrækkeligt hensyn til lærernes arbejdsvilkår ved lov 409 og skolereformen (spørger til enighedsgraden)	29
Diagram 16: Q21 - Med det antal arbejdsopgaver, du har i dag, vil du da helst:	30
Diagram 17: Q21B - Arbejder du alt i alt mindre, det samme eller mere i forhold til tidligere på grund af reformen eller lov 409?	30
Diagram 18: Q23 - Jeg har meget lidt indflydelse på tilrettelæggelsen af min arbejdstid, da den bestemmes af ledelsen på skolen (spørger til enighedsgraden)	31
Diagram 19: Q24_2 Lederen på min skole inddrager lærerne i beslutningen om implementeringen af lov 409 og reformen (spørger til enighedsgraden)	31
Diagram 20: Q24_1 - Lederen på min skole gør en stor indsats for at motivere lærerne til at få reformen gennemført (spørger til enighedsgraden)	32
Diagram 21: Q24_3 Lederen på min skole er fleksibel i implementeringen af lov 409 og reformen (spørger til enighedsgraden)	32
Diagram 23: Q17_3 - Lov 409 og skolereformen er understøttende for mit arbejde (spørger til enighedsgraden)	59
Diagram 22: Q14 - Regner du med, at reformen til næste skoleår kommer til at fungere bedre, dårligere eller ligesom nu?	82

TABELOVERSIG

Tabel 1: Oversigt over kontakt med skolerne i Favrskov kommune.....	20
Tabel 2: Oversigt over spørgsmål og besvarelser fra spørgeskemaundersøgelsen	33
Tabel 3: Brug af Åben Skole.	64
Tabel 4: Sammenligning af opstillede faktorer og forandringsledelsesindikatorer.....	73

FIGUROVERSIGT

Figur 1: Personlige pointer i forhold til coping	44
Figur 2: Fokuspunkterne i Social Kapital.....	45
Figur 3: Job strain model	46
Figur 4: Krav-kontrol-modellen	79
Figur 5: Personlige pointer i forhold til coping – lærernes placering.....	80

BILAGSOVERSIG

Bilag 1: Udvalgte spørgsmål

Bilag 2: Skabelon til opsætning af spørgeskemaundersøgelsen (USB)

Bilag 3: Interviewguide til lærerne, der har arbejdet under den gamle reform (se tillægget til tillidsrepræsentanten herunder)

Bilag 4: Interviewguide til lærer, der ikke har arbejdet under den gamle reform

Bilag 5: Interviewguide til skolelederen

Bilag 6: Grov transskription af interview med ”gammel” lærer 1 (USB)

Bilag 7: Grov transskription af interview med ”gammel” lærer 2 (USB)

Bilag 8: Grov transskription af interview med ”gammel” lærer 3 (også tillidsrepræsentant) (USB)

Bilag 9: Grov transskription af interview med ”ny” lærer (USB)

Bilag 10: Grov transskription af interview med skolelederen (USB)

Kapitel 1 - Problemfelt

1.1 Indledning

I oktober 2012 blev tankerne om en folkeskolereform for første gang præsenteret af Helle Thorning-Schmidt. To måneder senere ser Regeringens forslag til reformen dagens lys; en længere skoledag med mere undervisning og flere aktivitetstimer – lærerne skal have flere undervisningstimer end hidtil. Som krav til overenskomstforhandlinger varsler Kommunernes Landsforening (KL) om et opgør med lærernes daværende arbejdstidsaftale, hvilket får lærerne til at protestere. En måned efter overenskomstforhandlingerne bryder sammen, bliver over 50.000¹ lærere lockoutet d. 1. april, hvilket resulterer i, at 557.000² folkeskolelever ikke kan modtage undervisning i næsten fire uger (Information, september, 2017).

De fleste af os husker nok lockouten. Måske ikke personligt, men man kendte sandsynligvis nogen, der var direkte påvirket af konflikten. Om ikke andet har vi i hvert fald alle sammen set billederne i nyhederne den gang. Måske da lærerne dannede menneskekæde fra Roskilde til København eller da lærerne i Silkeborg brød isen på Almind Sø for at tage sig en frisk dukkert (Jensen & Jørgensen, 2013). Måske husker man de strikkede halstørklæder til træerne, som lærerne havde lavet – en opfordring til at strikke et forlig sammen (Folkeskolen.dk, juni, 2013).

Vi husker lockouten i billeder og fortællinger, men hvordan huskes den af lærerne, der gik ude i kulden for at forklare folket, at de ikke strejker, men simpelthen ikke må komme på arbejde? En lærer fortæller (Bilag 6, s.5, 27-40), at hun var rystet af situationen og folks opførsel over for dem. Hun oplevede blandt andet, at folk, der kom kørende forbi i biler kunne finde på at tænde for sprinklerne for på den måde at komme til at ramme med sprinklervæske. Der blev råbt efter dem, at de skulle tage og skride på arbejde og rakt finger også. Til trods for uretfærdig behandling fra almen befolkning på gaderne, var det ikke det, der var det værste i forbindelse med reformen. Det sværeste var at vende tilbage til arbejdet og arbejde og undervise, som man plejede, selv om man

¹ Tallene varierer mellem 50.000 og 70.000 afhængigt af kilderne, og hvorvidt man blot medtager lærerne, der var ansatte i folkeskolen, eller om man regner alle overenskomstansatte lærere med.

² Tallene for folkeskolelever, der blev ramt af lockout varierer ligeledes mellem 557.000 og ca. 700.000, hvor også her gælder det, at det afhænger af, hvor bredt man tæller.

blev ”pisset på”, som hun udtrykte det. Frustrationen af, at man ikke var blevet hørt. Det skulle bare bides i sig. Folkeskolen skulle have et fagligt løft og selv om folkeskolen i Danmark var rigtig god, så skulle den nu blive endnu bedre (UVM). Til trods for lærerne var sure og følte sig trådt på. Nu var der også nye arbejdstidsvilkår, og det skulle de også acceptere.

Det store spørgsmål er bare, om man kan forvente, at lærerne løfter folkeskolens faglige niveau, når de ikke er glade for at gå på arbejde? Og vigtigst af alt, når skaden nu er sket, hvordan kan der rettes op på tingene? Med håbet om at kunne lokalisere en skole med vellykket implementering, vil opgaven her søge at af dække hvilke parametre har betydning for, at lærerne ser implementering som værende vellykket og dermed kan have påvirkning på deres arbejdsglæde i en positiv retning. Forud for at kunne stadfæste, hvorvidt implementeringen er vellykket, skal der stadfæstes, hvad en vellykket implementering består af – dette vil der blive redegjort nærmere for i afsnit 1.4, hvorefter læseren vil blive præsenteret for den endelige problemformulering.

1.2 Skolereformen

Regeringens udspil fra december 2012 ”Gør en god folkeskole bedre – et fagligt løft af skolen” blev i juni 2013 udmøntet i en aftale mellem de tre daværende regeringspartier samt Venstre og Dansk Folkeparti om en faglig løft af folkeskolen. Selve folkeskoleloven er todelt og blev vedtaget lige før jul 2013. Den ene del handler om en længere og en mere varieret skoledag, som blev vedtaget med tilslutning fra Socialdemokraterne, Radikale Venstre, Socialistisk Folkeparti, Venstre, Dansk Folkeparti og De konservative. Den anden del om indførelse af obligatorisk lektiehjælp og fagligfordybelse blev imidlertid vedtaget uden tilslutning fra De Konservative. Denne havde Liberal Alliance også stemt imod (Rasmussen et al., 2015).

Reformen opstod ud af politisk enighed om, at folkeskolen skulle forandres, da for mange elever afsluttede folkeskolen uden at kunne det, der skulle til for at kunne klare sig godt på en ungdomsuddannelse. Den nye folkeskole skulle handle om, at alle elever skulle blive så dygtige, som de kunne og uanset om de var fagligt stærke eller havde brug for et fagligt løft (UVM).

Disse ambitioner skulle nås gennem en styrket målstyring. Der blev indført nationale mål og som noget nyt blev de nationalt bindende Fælles Mål præciseret og forenklet. Som nævnt blev der også

indført udvidet undervisningstid, der var den første del af loven. Derudover blev der også indført understøttende undervisning. En inklusionslov blev også vedtaget i forlængelse skolereformen, der betød, at flere elever skulle undervises i almindelige klasser (Rasmussen et al., 2015).

Implementeringen af reformen begyndte fra starten af skoleåret 2014. Målene det faglige løft i folkeskolen blev sammenfattet i tre punkter:

1. Folkeskolen skal udfordre alle elever, så de bliver så dygtige, de kan.
2. Folkeskolen skal mindske betydningen af social baggrund for de faglige resultater.
3. Tilliden til og trivslen i folkeskolen skal styrken blandt andet gennem respekt for professionel viden og praksis.

Som Undervisningsministeriet beskriver i sin guide til reformen skulle den nye reform betyde en længere og mere varieret skoledag for eleverne, der skulle give plads til at kunne lære mere. Tiden skulle også være med til at give den enkelte elev plads til at fordybe sig i det, som motiverer vedkommende bedst, således at hver enkeltes behov blev tilgodeset og eleverne, hver især, fik lov til at lære i sit tempo. Tiden skulle også give plads til at anvende forskellige undervisningsformer, der kunne imødekomme alle børn og give dem et billede af, hvad det er for et samfund de er en del af, og hvordan de kan anvende, hvad de har lært i skolen, kan anvendes i det virkelige liv. Den ekstra tid skulle bruges med dygtige lærere og pædagoger, hvor undervisningskvaliteten også skulle højnes gennem en kompetenceløft af lærere og pædagoger. Helt specifikke forandringer kan specificeres i disse otte punkter:

1. En længere skoledag
2. Flere timer til dansk og matematik
3. Fremmedsprog skulle starte i mindre klasser end før
4. Lektiehjælp og faglig fordybelse
5. Motion og bevægelse: i gennemsnit 45 minutter dagligt
6. Den åbne skole: samarbejde med det omgivende samfund
7. Nye fag: håndværk og design og madkundskab
8. Flere valgfag fra 7. klasse

Der blev opstillet et række initiativer, der skulle være med til at forbedre rammen for undervisningen:

1. Målstyret undervisning
2. Styrket klasseledelse og mindsket uro i folke- skolen
3. Varieret og virkelighedsnær undervisning
4. Øget indflydelse til forældre og inddragelse af elever
5. Kompetenceudvikling for lærerne
6. Samarbejde mellem lærere og andre medarbejdere
7. Læringskonsulenter, der skulle tilbyde praksisnær viden, inspiration og vejledning til kommuner og skoler i hele landet.

Derudover blev ledelsen stillet til ansvar for at nå målene og for, hvordan disse mål skulle nås. Hertil blev der også taget række initiativer:

- Efteruddannelse af skoleledere
- Regelforenklinger
- Mål og opfølgning; her specificeres der, at det er udviklingen i elevernes faglige niveau og trivsel, der skal være omdrejningspunktet for dialogen mellem stat, kommuner, skoler og forældre, hvorfor der skulle etableres et fælles ledelsesinformationssystem med centrale data om elevernes og skolernes udvikling (UVM).

Senere kunne undervisningsministeriet komme med en redegørelse for, hvordan udviklingen i folkeskolen følges efter reformen gennem en række nationale og lokale evalueringer (UVM, 2017):

- **Nationale test og trivselsmåling:** årlige nationale test og trivselsmåling, gennemført af UVM, som skal belyse situationen i forhold til de tre overordnede mål (se s.3, øverst).
- **Årlig statusredegørelse:** UVM redegør årligt for udviklingen i folkeskolen. Dette skal danne grundlag drøftelser med centrale interessenter.
- **Evaluerings- og følgeforskningsprogram:** skal bidrage til at dokumentere status på implementeringen, samt effekterne, erfaringerne og resultater af folkeskolereformen, herunder skoleledelse, undervisning og læring.

- **Kommunale kvalitetsrapporter:** kommunerne udarbejder kvalitetsrapporter hvert andet år. Disse skal tjene som et afsæt for dialog om fremtidig udvikling.
- **Kvalitetstilsyn:** skal hjælpe med identificere skoler og kommuner med udfordringer med det formål at skabe dialog omkring mulige udbedringer.
- **Ledelsesinformationssystem:** skal kunne give let adgang til alle relevante data for skoleudvikling både for ledelser og forvaltninger.
- **Redegørelse til Folketinget:** senest fem år efter ændringerne i loven, som følge af skolereformen, skal UVM give en redegørelse om virkninger og eventuelle behov for ændringer.
- **Ministeriets Læringskonsulenter:** et korps af konsulenter tilbyder blandt andet vejledningsforløb og kurser til kommuner og skoler, som en understøttelse til eventuelle udfordringer i forbindelse med reformimplementeringen.
- **Dialog med folkeskolens interessenter:** UVM er løbende i dialog med centrale aktører omkring folkeskolen.

1.3 Lov 409

En væsentlig tilføjelse til reformen havde været lov 409, der fra 1. August, samtidigt med at skolereformen, skulle påbegynde sit virke og fastsætte rammerne for organiseringen af lærernes arbejde. Danmarks lærerforening (DLF) understreger i deres pjecen om loven, at store ændringer for lærere i folkeskolen er tidligere blevet gennemført gennem aftaler mellem dem og KL på det kommunale område eller Danske regioner på det regionale område, mens de i dette tilfælde ikke har haft medansvar for aftalen, og loven er udelukkende blevet til i et samarbejde mellem regeringen og KL.

Loven ophævede alle lokale arbejdstidsaftaler, dog med mulighed for at nye kunne indgås. Indgåelse af aftalerne kunne stå mellem kreds og kommune eller mellem skolens ledelse og tillidsrepræsentanten (TR). som igen blev på sin vis begrænset af, at både regeringen og KL, frarådede lokale aftaler, der ville begrænse ledelsesretten (Lov 409, DLF, 2013).

Altinget.dk kunne i februar 2014 efter en rundspørge, som de selv havde gennemført, konstatere, at en meget stor del af lærerne ville efter sommerferien 2014 blive bedt om indfinde sig på skolerens matrikler i hele deres arbejdstid. På dette tidspunkt var lokale aftaler stadigvæk en undtagelse.

Rundspørgen blev gennemført i 76 lærerkredse, hvoraf 34 har deltaget, hvilket dækker over 36 kommuner. Blandt besvarelserne var der blot tre kommuner, der på det tidspunkt havde indgået en lokal arbejdstidsaftale og to var i gang med forhandlingerne. Tallene glædede KL, idet de mente, at dette var udtryk for, at kommunerne fulgte de intentioner, som lå i lovgivningen (Altinget, 2014). Omkring samme tid fortæller DLF, at flere og flere lærere søger til de kommuner, der har fået en arbejdstidsaftale på plads. Det overraskede ikke daværende (også siddende; DLF, 2017) DLF's næstformand Dorte Lange, der mente, at arbejdstidsaftaler gav *"en anden tryghed i forhold til at lave et godt stykke arbejde"* (DLF, februar, 2014). Antal af kommuner med lokale arbejdstidsaftaler steg år for år: 51 kommuner i skoleåret 14/15, 62 kommuner i 15/16 (Jyllands-Posten, 2016), og tallene blev ved at stige frem til indeværende skoleår, hvor 72 kommuner startede i august med arbejdstidsregler, som resultat af enighed mellem kommunerne og den lokale kreds. Formanden for Overenskomstudvalget i DLF, Gordon Ørskov Madsen, tilføjede hertil, at nogle kommuner var gået tilbage til lov 409, da nye vilkår ikke var gode nok, men samlet set havde antallet af kommuner med lokale arbejdstidsaftaler steget til starten af skoleåret 17/18 (Folkeskolen.dk, august, 2017). Alt i alt påvirkede lov 409 arbejdstidsaftalerne, som beskrevet ovenover, antal arbejdsdage, arbejdstidens placering, tilstedeværelse, opgaveoversigt, undervisningstillæg, weekendgodtgørelse og samarbejde om personaleforhold samt sikkerhed og sundhed. Kun nogle af disse bliver uddybet herunder, da de ikke alle relevante i forhold til opgavens vinkel på reformen, og bliver derfor heller ikke inkluderet i hverken spørgeskemaundersøgelsen, eller spurgt til i dybdeinterviews efterfølgende.

Antal arbejdsdage blev efter lov 409's indtræden fastsat efter arbejdsmiljølovgivningen, hvilket betød, at man fik krav på hvileperioder, fridøgn og pauser, derudover var der ikke længere regler for, hvor mange dage om året lærerne skulle arbejde. Skolens ledelse eller kommunen skulle fastsætte antallet af arbejdsdagene, dog med udgangspunktet for elevernes skoleår på 200 dage, samt en gennemsnitlig arbejdstid for lærerne på 37 timer om ugen.

Fra lovens indtræden fjernede man som udgangspunkt også muligheden for at dele arbejdstiden op, således, at der var ophold på mere end en halv time – væsentlige forhold skulle forhold, såfremt denne regel skulle fraviges. Dertil fik man også ret og pligt til at indfinde sig på arbejdspladsen, eller hvor arbejdet måtte finde sted, i den fulde arbejdstid. Kunne man ikke få tiden til at slå til

således alle arbejdsopgaverne kunne nås, skulle dette drøftes med TR til Faglig Klub, hvilket derefter ville blive taget videre med til ledelsen.

Ledelsen blev pålagt at udarbejde en opgaveoversigt, der dog ikke skulle opfattes som urokkelige rammer for lærerens arbejde gennem året, ej heller tidsbegrænsninger i forhold til opgaverne, men såfremt ændringer skulle komme i løbet af skoleåret, der påvirkede opgavernes indhold, skulle disse drøftes mellem ledelsen og læreren.

Pjecen om lov 409 er en del af DLF's i alt tre pjecer, der blev udarbejdet i oktober 2013 for at give lærerne overblik, råd og vejledning i forbindelse med reformen, lov409 og ageren i tiden frem mod ikrafttræden af de to. I *Reformen – udvalgte temaer*, påpeger DLF endnu en gang sin manglende medbestemmelse, og skriver, at det er en politisk beslutning, at lærerne skal finansiere en længere skoledag. I håb om, at undervisningens kvalitet ikke skal forringes samtidig med, at lærerne får rimelige arbejdsvilkår, giver DLF en hjælp ved at producere en række spørgsmål, der skulle bruges til såkaldt Faglig Klub, som man kunne tage udgangspunkt i ved lokale drøftelse om implementering af reformen (Reformen, DLF, 2013). Derudover blev lærerne rådet til at vente med at lægge planer for kommende skoleår, indtil tillidsrepræsentanten fra skolen har været på foreningens kurser, hvor der ville blive gennemgået en række temaer. Planlægningen derefter blev også rådet til at foretage med TR i centrum og i tæt samarbejde med kredsen (Gode råd, DLF, 2013).

1.4. Hvad er en succesfuld implementering?

Der er flere aspekter, der skal tages i betragtning før man kan vurdere, hvorvidt implementering har været succesfuld. Først og fremmest er det måden, hvorledes reformen kom til, der blev betragtet som tvang og gav følelsen af, at man ikke blev hørt (Bilag 6, s. 5:28), hvilket startede utilfredshed.

Det er svært at se positivt på tingene, når man ikke kan få lov til at ytre sig om faglige eller praktiske bekymringer, eksempelvis, vilkårene man får for at løse en opgave. Canadierne James McKinnon og John Ryan, der har haft sine erfaringer med arbejdskonflikter på skoleområdet, udtalte til en dansk lærer på det internationale Symposium i Ontario i efteråret 2013, at en lockout sandsynligvis havde været det værste middel til at få motiveret lærerne. Ender man med et lovindgreb, hvor man

tvinger lærerne tilbage til arbejde til trods for utilfredsheden, så kan det på langt sigt betyde negative konsekvenser for skolesystemet. I Canada oplever man stadigvæk, at lærerne kan blive frustrerede over de tidligere arbejdskonflikter, selvom der er gået mere end 10 år. Man får ikke lærerne til at yde bedre og arbejde hårdere ved at starte med at sige, at det som de i forvejen gør er uacceptabelt, som en lærer forklarer; ”*At der faktisk var nogen, der troede, at vi ikke lavede vores arbejde ordentligt. Det kom faktisk virkelig bag på mig – det må jeg sige!*” (Bilag 6, s.5:31-32).

Politiske udtalelser uden anerkendelse og respekt for lærerne har heller ikke bidraget til øget tillid, snarere tværtimod. Til trods for, at man søgte inspiration til reformen i Ontario, glemte man at få nogle af de vigtigste råd med, da canadiske skolefolk forklarede det vigtigste ved implementeringen: at man skulle få lærerne med på reformen, da det er dem, der skal bære vægten – uden dem går det ikke. Canadiske embedsmænd og skoleledere på alle niveauer udtalte, at det væsentligste forudsætning for gennemførelsen af reformen var lærernes medejerskab til reformen (politiken.dk, 2014). Vendepunktet for de canadiske reformer kom, da der blev udtrykt tillid over for lærerne. Regeringen viste lærerne, at de anså dem som værende dem med viden og stolede på, at de var engagerende og professionelle i udførelsen af deres arbejde. Herfra kunne man begynde at etablere et partnerskab, der byggede på respekt og tillid, og hvor man støttede dem i at nå deres mål, i stedet for at dikterede, hvordan de skulle udføre deres arbejde.

Det er ikke sikkert, at fine ord som motivation og undervisningsdifferentiering er vejen frem, og man skal også passe på med store reorganiseringer og store nye IT-løsninger. Derimod skal det ganske enkelt handle om målsætninger, og om hvad der kan gøres bedre – hvor blod, sved og tårer menes at være den bedste ingrediens til forandring, mener Kenneth Lindbirk Thomassen, lærer på Tranbjergskolen i Aarhus Kommune, når han skriver om hemmeligheden bag en succesfuld skole-reform på folkeskolen.dk.

Strategieksperten, der til dagligt rådgiver virksomheder om forandringer og er med i tværgående forandringsprojekt Ny Nordisk Skole, Michael Thomsen, udtaler i sit interview til DR, at efter hans mening hviler implementeringen på skoleledernes skuldre. De skal som de første få folk til at se, at der er en nødvendighed for ændringer. De færreste kan lide forandringer, men hvis man ser mulighederne i dem, kan man nemmere komme ombord (seminarer.dk). Claus Hjortdal, leder for Skolelederforeningen er enig med Michael Thomsen. I en kronik for Jyllands-Posten fra januar i 2015 skriver han ”*skolelederne lige nu har et af Danmarks vigtigste lederjob*”. Han udtaler på

vegne af skolelederne, at der er tre væsentlige forhold, der skal tages i betragtning og være i fokus, hvis reformen skulle blive til en succes: tingene tager tid, alle skal være med til at løfte og der skal frihed til løsning af opgaver.

Det at få lærerne til at se, at forandringerne er nødvendige burde nok have ligget langt forud reformen, således at de kunne komme ind i den med en mere positiv tankegang. Da dette ikke er mulighed nu, mener Michael Thomsen, at en udvej kunne være at "sælge" reformen til lærerne som en ramme, der gerne skal give dem mulighed for kreativitet og fælles udvikling. Samtidigt handler det om at få involveret medarbejderne og spørge til, hvordan skolen kan blive bedre under de præmisser, som man har fået, og forsøge at udvikle skolen i en retning, hvor lærerne har indflydelse på udviklingen. Kan det lykkes at få folk til at arbejde sammen om udfordringerne i stedet for at være negative over for forandringerne, så kan det blive rigtig positivt. Der foreslås derudover, at de klassiske "hårde" reformværktøjer bliver erstattet med de "bløde". Så i stedet for regulering og kontrol, skal man se mere i retning af inklusion, involvering og understøttelse.

Herunder er et overblik over, hvilke ting kunne være brugbare at have med i ligningen, når en implementering kan vurderes at være succesfuld, når ovennævnte erfaringer og vurderinger sammenfattes:

1. Positivt syn på reformen
2. Man skal samarbejde om udfordringerne
3. Brug af bløde reformværktøjer
4. Frihed til løsning af opgaver
5. Tid

Da tingene tager tid, kan betyde, at der faktisk ikke foreligger en definition på en vellykket implementering endnu. Derudover erfares det også, at der foreligger rigtig mange opskrifter på, hvad en succesfuld implementering egentlig er. Nogle vil også sige, at det handler om, hvem man spørger. De fem punkter opstillet ovenover er blot de ting, som blev vurderet at være af essens at have med i en case, der tilnærmelsesvis kunne betragtes som værende vellykket.

1.5 Problemformulering

Med en redegørelse for, hvad skolereformen og lov 409 indeholdte af forandringer, var det opgavens mål at give læseren et billede af, hvor store forandringer, der egentligt var tale om. Eventuelt også lede læserens tanker på, hvordan situationen havde været på et hvilket som helst andet arbejdsplads, hvor arbejdsrammerne tidligere havde været meget mere op til arbejdstageren, og hvor arbejdsgiveren udviste tillid til, at medarbejderen var i stand til at løse problemet efter bedste evne med de værktøjer, som var til rådighed, og ellers søgte råd, såfremt der var behov for det.

Gennem redegørelsen af skolereformen samt lov 409 har læseren formentlig fået et billede af, at ændringerne har været meget omfattende. Som Christine Antorini gav udtryk for ved Sorømødet i 2013, er skolereformen den største skolepolitiske forandring i mange, mange år og vil medføre radikale forandringer (Rasmussen et al., 2015).

Som redegørelsen antyder, havde reformen og lov 409 bragt mange forandringer med sig, som både lærerne og lederne skulle vænne sig til. I sit oprindelige udgangspunkt handlede reformen om forandringer for eleverne, fagligt løft af folkeskolen og gøre børnene så dygtige, som de kunne blive – dette for så vidt stadigvæk er målet. Dog bragte reformen også en masse implikationer med sig, idet eleverne skulle have en længere skoledag, skulle der også være nogen til at undervise dem i flere timer. Da eleverne skulle have en mere varieret undervisning, var der også nogen, der skulle planlægge denne spændende og varierede undervisning. Et af dilemmaerne var nu blot, at tiden blev begrænset, der blev stillet mål op, tingene skulle nu kontrolleres mere og lærerne, dem, der skulle trække læsset blev slet ikke taget med på råd, umiddelbart til trods for anbefalinger fra Canada, der allerede havde en lang række erfaringer med forandringer i skoleregi og arbejdskonflikter. Der er nu gået 3,5 år siden reformen trådte i kraft. Reformen, herunder kommunerne, skolerne, lederne, lærerne og eleverne har været gennem et utal af evalueringer, og skulle man spørge lærerne, ville de aldrig se et spørgeskema igen, hvis de havde et valg. Dog har støvet fra reformens ankomst langt fra lagt sig, og derfor blev det anset som værende interessant at forsøge at finde en case, der har sluppet bedre fra det end andre. Problemformuleringen for denne opgave er derfor:

*”Casestudie af vellykket implementering af skolereformen,
herunder undersøgelse af faktorer og tiltag,
der kan have indflydelse på en positiv modtagelse af reformen fra lærernes side”*

Hvorvidt casen er vellykket skal vurderes af medarbejderne på den pågældende skole og specielt lærerens oplevelse af situationen vil være midtpunktet i opgaven. Casen med den vellykkede implementering skal findes gennem spørgeskemaundersøgelse, hvorefter man vil undersøge tilfældet nærmere gennem dybdeinterviews med medarbejderne på skolen. Som det bemærkes i afsnittet om, hvad en succesfuld implementering er, kan svarene variere afhængigt af, hvem man spørger. Derfor skal både lærere, herunder en tillidsrepræsentant, samt lederen på skolen give sin mening til kende. Det metodiske i forbindelse med udvælgelsen af målgruppe vil blive gennemgået i afsnittet om den metodiske tilgang.

Dette specialets videnskabsteoretiske ståsted kan placeres i den hermeneutiske og socialkonstruktivistiske tilgang, hvilke vil blive redegjort for i Kapitel 2. De teoretiske rammer, som vil blive brugt til analysere de indhentede data, vil blive beskrevet kapitel 4, men inden da vil læseren blive præsenteret for den metodiske tilgang i opgaven.

Kapitel 2 – Videnskabsteoretisk tilgang

Følgende kapitel vil indeholde en kort gennemgang af projektets videnskabsteoretiske tilgang. Tilgangen er et vigtigt aspekt af fortolkningsforståelsen af det emne, som man undersøger, og kan derudover heller ikke undgå at have en indflydelse på undersøgelsens resultater, hvorfor det er vigtigt, at læseren bliver præsenteret for dette før projektets arbejde for alvor begynder at tage form.

2.1 Hermeneutik

De to centrale begreber i hermeneutikken er fortolkning og mening. Udtrykket er det meningsfulde. Personer kan give udtryk for noget, og det at forstå, hvad vedkommende udtrykker, betyder at kunne forstå vedkommende. I selve ordet udtryk ligger der, at der er en persons indre akter, såsom meninger, vilje og følelser, udtrykkes i ydre og iagttagelige handlinger, såsom tale og arbejde, som resulterer i ydre produkter. De indre akter kan betegnes som *opfatten*, mens de ydre som *fatten*, mens produkterne kategoriseres som greb, spor og levn. Mens man opfatter og fatter, bygger man videre på de allerede eksisterende spor og levn, samt greb og håndgreb (færdigheder og kunnen), som også vil stå efter til overtagelse af kommende generationer (Pahuus, 2012).

Helt tilbage i antikken blev der udpeget tre trin i fortolkningsprocessen: at forstå, at udlægge og at anvende (Jacobsen et. al, 2010). Her er skal der skelnes mellem forståelse og fortolkning af en handling, hvor det er målet at forstå de indre akter, det subjektive og den handlendes syn af situationen, og på den anden side – konteksten og det sociale, som handlingen bygger på, med andre ord anvendelse af en bestemt forståelse og fortolkning (Jacobsen et. al, 2010; Pahuus, 2012).

Med overstående in mente – det subjektive og konteksten – skal forståelsen og fortolkningen bevæge sig frem og tilbage mellem de to dele, set som de enkelte dele og en helhed. Dette kaldes for den hermeneutiske cirkel. Dertil skal man tage Gadammers betragtninger til følge; ikke nok skal man bevæge sig frem og tilbage mellem de enkelte dele og helheden af fænomenet, men også mellem forståelseshorizonten og selve helhedsmening af fænomenet (Pahuus, 2012). I praksis betyder det, at der ikke kan være tale om et blankt lærred, når man skal forholde sig til eller forstå et fænomen, der vil altid være tale om en forforståelse. Vi vil altid have en forforståelse af den sociale virkelighed, som er baseret ud fra de erfaringer, som vi har gjort os. Derfor er det vigtigt også at etablere en bevægelse mellem fortidig og nutidig horisont, såvel som at se fænomenet i forhold til dets historiske meningssammenhæng (Jacobsen et. al, 2010).

Skal man overføre det på projektets undersøgelsesfænomen, som er skolereformen, skal man således ikke blot se på lærernes følelser i forhold til det, men også konteksten – hvorledes fænomenet er blevet implementeret. Derudover skal der forholdes til, at lærerne ikke går blanke til udlægning af deres meninger og oplevelser med implementeringen af reformen, men at de har været vant til andre arbejdsvilkår, hvilket giver dem en forforståelse af fænomenet. Skal man derimod se på, hvordan de nye lærere oplever reformen, kan der til en vis grad siges, at da de ikke selv har oplevet reformen, kan de heller ikke have en forforståelse af denne. Det vil dog være nærliggende at mene, at de udsagn, som de hører fra de erfarne lærere kan være en erfaring i sig selv, som de kan fortolke på og derudfra danne sig en mening omkring fænomenet.

2.2 Socialkonstruktivisme og folkeskolens historie

Ved et socialkonstruktivistisk udgangspunkt betragtes et fænomen som noget, der formet og præget af menneskelig interesse til trods for, at det normalvis kan betragtes som noget ”naturligt”. Når et fænomen bliver genstand for en socialkonstruktivistisk debat, kan der deri ligge en opfordring til

en kritisk vurdering deraf, der burde lede til overvejelse af ophævelse eller ændring af det. (Collin, 2012). De fænomener, som bliver genstand for debatten ville ikke kunne eksistere uden for den omfattende sociale aktivitet, de udspringer af. Mange forskelligartede ting er blevet erklæret for at være sociale konstruktioner; blandt andet følelser, farver og endda naturen (Collin i Jacobsen et. al, 2010). Denne opgave vil arbejde med ideen om, at folkeskolen som institution er en social konstruktion. For at bruge et af socialkonstruktivismens foretrukne udtryk (Collin i Jacobsen et. al, 2010.) menes skolen at være *kontingent*. Folkeskolen er utvivlsomt varierende fra samfund til samfund, hvor det i visse lande eksempelvis ikke anses for at være nødvendig. Det kan handle om en anden form for skole, hvis man kigger på en isoleret stamme i Amazonas eller Tanzania. Det kan handle om kulturelle forskelle, hvor man ikke har skole som institution på den måde, som vi forstår den her i Danmark eller generelt i Europa. Der kan også være tale om kulturelle forskelle i forhold til køn, hvor nogle steder kan uddannelse være et privilegium, der er forbeholdt for mænd. Ikke mindst kan der være tale om skoleforskelle fra en samfundsklasse til en anden, hvor det ikke at have råd til uddannelse, eller blot nødvendighed til at arbejde i stedet for at gå i skole, kan betyde at folk vokser op uden at have gået i skole en dag i deres liv. I Danmark kan klasseforskelle betyde valget mellem privat- og folkeskole.

Ikke mindst har den danske folkeskole ændret form igennem historien; fra den første landsdækkende skolelov i 1814, som omfattende almueskolerne på landet, der blandt andet betød syvårig skolepligt for børnene til friskoleloven i 1855, der betød, at der blev tale om undervisningspligt, der tillod at børnene blev undervist hjemme af forældrene under tilsyn fra myndighederne, til 1899, hvor der blev vedtaget en lov om mål, der skulle nås i folkeskolen. Disse vedrørte både antal undervisningstimer om ugen, antal elever pr. klasse, samt bestemmelser om forskellige fag. Det er blandt andet i denne lov, at begrebet 'folkeskolen' begynder at blive anvendt. Dette kommer i forbindelse med en ny national tænkning, der på det tidspunkt har et forandrende syn på den almindelige befolkning, hvor folket opfattes som en udelt størrelse. Her kommer folkeskolen til udtryk som et produkt af social konstruktion, som konstrueres og forandres i takt med den sociale omverden.

Loven om almenskoler fra 1903 er endnu et godt eksempel på fænomenets forandring – her i kulturel kontekst, hvor forskelsbehandling på kønsområdet får et spring, og piger får adgang til den offentlige gymnasieskole, hvor de inden loven kun havde haft adgang til privat undervisning.

Denne lov skabte derudover forbindelse mellem to skoleformer, der betød, at der nu var mulighed for dem, der havde evnerne, også at have adgang til højere uddannelse (skelnen mellem de skoleformer vil ikke blive uddybet yderligere her). Dette er et godt eksempel på fænomenets forandring i forhold til klasseopdeling.

I mellemkrigstiden var disciplin stadig i centrum, mens man også gjorde forsøg med nye undervisningsformer og reformpædagogisk nytænkning, hvor det skulle være barnet, og ikke lærestoffet, der skulle prioriteres. Der blev dog strammet lidt på retningslinjer i folkeskoleloven fra 1937, der blandt andet indeholdt følgende: *"Folkeskolens Formaal er at fremme og udvikle Børnenes Anlæg og Evner, at styrke deres Karakter og give dem nyttige kundskaber"*. Mens de faglige mål ikke blev uddybet synderligt, blev der gjort meget ud af at danne rammer omkring børnenes identitetsdannelse, hvor meningen var, at skolen skulle udvikle elevernes sans for kristelige værdier og kærlighed til hjemmet og eget folk og land. Disse mål er meget afspejlende for datidens samfund idet landet befandt sig under den tyske besættelse, og der blev tænkt meget i at styrke den nationale bevidsthed.

Folkeskoleloven af 1958 handlede mere om struktur end indhold. På det pædagogiske område kom børnene igen mere i centrum, og der var blandt andet fokus på sociale kompetencer og dygtiggørelse af børnene til at gå ud i samfunds- og erhvervslivet.

I 1967 blev korporlig afstraffelse i skolerne afskaffet ved lov, og dermed blev en bredt accepteret opdragelsestradition gjort ulovlig. Endnu et godt eksempel på, hvordan folkeskolen har udviklet sig i takt med samtidens tendenser. I 1970'erne var det målet med folkeskolen at gøre eleverne til gode samfundsborgere. og for at imødekomme de øgede krav til dette, blev undervisningspligten udvidet fra syv til ni år i 1972. I folkeskolen fra 1975 laves der strukturelle ændringer, sprogfag og matematik opdeles i niveauer, samt skulle alle fag afsluttes med folkeskolens afgangseksamen.

Mens der i krigstiden var fokus på at opdrage børne gennem skolen i en nationalistisk ånd med kærlighed til hjemmet og eget folk, var denne fokus rykket mod at styrke selvstændighed hos børnene i 90'erne. I folkeskoleloven fra 1993 blev det blandt andet obligatorisk at undervise i tværgående emner, og der blev desuden indført en projektopgave i 9. klasse, som skulle styrke en problemorienteret arbejdsform. Derudover blev undervisningsdifferentiering et kernebegreb, som tog udgangspunkt i individuelle evner og behov.

I starten af 00'erne betød folkeskolen 10 års obligatorisk undervisning, vægten på kundskabsfaglighed blev øget og politikere og ministerier så fornuften i tests og nationale standarder, i forlængelse af hvilket der i 2003 blev angivet centrale kundskabs- og færdighedsområder. De detaljerede læseplaner for folkeskolen blev af Undervisningsministeriet udgivet under overskriften 'Klare Mål', hvor der i forordet blandt andet stod:

"Hensigten er, at de nye centrale kundskabs- og færdighedsområder og de tilhørende delmål skal give lærerne et mere klart og tydeligt billede af, hvad børnene skal lære, uden at der tages stilling til, hvordan. Der er tale om en hjælpende hånd til den enkelte lærer i tilrettelæggelsen af undervisningen." (danmarkshistorien.dk)

Denne formulering blev anset for at være bemærkelsesværdig i forhold til et af punkterne, der er stillet op i afsnit 1.4, nemlig "Frihed til løsning af opgaver". Der er ikke gået i dybden med en undersøgelse af, hvilke forhold gjorde sig gældende i forbindelse med, at der *"ikke skulle tages stilling til, hvordan"*, dette kunne imidlertid tyde på en form for "normalisering" af folkeskolen, dog ønskede man stadigvæk, *"at undervisningen bliver differentieret og dermed målrettet til den enkelte elev"*.

Det ovenstående giver anledning til at kigge på de samfundstendenser, der begyndte at stadfæste sig i folkeskoleregi i starten af 00'erne. Her kan der trækkes parraller til den seneste folkeskolereform. I den udtrykkes der et ønske om større inklusion (UVM, 2017) samtidig med, at Undervisningsministeriet i en guide til den nye folkeskole skriver, at der skal være tid til fordybelse, der skal motivere og være lærende for den enkelte elev, hvor alle skal have mulighed for at lære i det tempo, der bedst passer på vedkommendes behov. Derudover skal der også anvendes forskellige undervisningsformer, der skal ramme bredt og motivere alle børn, *"Uanset, hvad de kan, og hvordan de lærer bedst"*. Der synes at være uoverensstemmelser i udformninger af begge reformer, idet man samtidigt med et ønske om større inklusion og mindre overvejelse til, hvordan børnene skal lære, stræber efter at have den enkelte elev i centrum. Målene med den seneste reform, følgerne af disse, samt indflydelsen på lærerne og eleverne vil blive uddybet yderligere i analyseafsnittet.

Som en afsluttende bemærkning til folkeskolen som et socialkonstruktivistisk fænomen skal den seneste folkeskolereform kigges på i forhold til endnu en samfundsmæssig påvirkning, og der forsøges i større træk at besvare spørgsmålet om, hvorfor den ansås for at være nødvendig på nuværende tidspunkt. Til trods for, som der tidligere er givet eksempler på, at folkeskolen er forskellig fra samfund til samfund og fra kultur til kultur, har de seneste års internationalisering og globalisering tvunget os i en sammenlignings- og konkurrencekultur. Ikke mindst på videns- og uddannelsesgrundlaget. Christine Antorini havde direkte forbundet det brede folkeskoleudspil med elevernes for lave resultater i PISA 2012. Hun mente, at med de investeringer, der blev gjort i folkeskolen, var der også forventninger om, at de danske elever skulle ligge over OECD-gennemsnittet i PISA. Liberal Alliances undervisningsordfører, Merete Riisager, udtrykte i den forbindelse bekymring overfor validiteten af den nye reform, da denne ikke hvilede på noget forskningsbaseret grundlag, og stillede derfor også spørgsmålstejn ved, hvorfor denne skulle medføre ændringer i placeringen på PISA ranglisten, da den danske folkeskole havde stået stille til trods for gennemførelse af mange reformer, sammenlignet med andre lande (magisterbladet.dk). Den menneskeskabte konkurrenceramme har fået Danmark til at søge inspiration i Ontario, Canada. Efter en uges inspirationstur havde medlemmerne af uddannelsesudvalget fået noget forskelligt med hjem. Mens nogen så begrænsninger i afskaffelse af metodefriheden, så andre muligheder i ændringer af eget indstilling til større forventninger til eleverne (folkeskolen.dk). Men er tilfældet, som Jan Andreasen skriver et debatindlæg i Politiken: *"Ontario er Ontario og Danmark er Danmark"*. Er det i virkeligheden ikke muligt, eller i bedste fald problematisk, som han mener, at forsøge at overføre reformer fra en skolekultur til en anden med en forventning om succes? Handler dette måske om, at de sociale konstruktioner ikke succesfuldt kan konstrueres direkte ud fra eksempler, men noget, der skal komme af sig med tiden og følge det menneskelige virke, som fænomenet er indlejret i?

Kapitel 3 – Metodisk tilgang

Arbejdet med at finde en case med vellykket implementering vil blive gennemført efter induktiv forskningsmæssig tilgang. Dette til trods for, at denne bliver kritiseret af hermeneutikere, fordi der menes at blive overset, at der altid vil foreligge en forforståelse for emnet. Kritikken vil blive taget med i de analytiske overvejelser. Hertil skal der også bemærkes, at det ikke er specialets mål lave empiriske generaliseringer ud fra den indsamlede data, men at finde frem til nogle *analytiske* generaliseringer, der kan sige noget om faktorer, der kan bevirke til en vellykket implementering. Da induktive slutninger ikke er logiske, vil det heller ikke være logisk at slutte ud fra den fundne data, at såfremt faktorerne finder sted på en anden skole, vil dennes implementering automatisk blive god (Jakobsen et al., 2010:405).

Der vil først blive indsamlet empirisk materiale, som skal lede til en case, der hypotetisk er vellykket efter de indledningsvist opstillede kriterier i afsnit 1.4, for herefter at gå i dybden med at undersøge casen gennem dybdegående interviews. Dette skal hjælpe til at finde frem til de aspekter, der i realiteten gør denne case vellykket, og som hypotetisk skal kunne bruges som en form for facitliste af tiltag og faktorer, som skal være til stede for til at gøre implementeringen af skolereformen bedre på andre skoler. Med udgangspunkt i ovenover beskrevne forskningsmetode er det nærliggende, at læseren bliver præsenteret for de metodiske overvejelser i dataindsamlingsfasen, samt resultater af den kvalitative undersøgelse før introduktionen af de teorier, som bliver anvendt til analysen – denne vil finde sted i Kapitel 4.

Fremgangsmåde for dataindsamlingen bliver gennemført og beskrevet i to dele, henholdsvis spørgeskemaundersøgelsen under den kvantitative metode og dybdeinterviews uden den kvalitative metode.

3.1 Den kvantitative metode

Kvantitativ metode siges oftest at være deduktiv og tjener til at teste en opstillet hypotese (au.dk; Jakobsen et. al, 2010). I dette tilfælde vil kvalitativ metode, altså en spørgeskemaundersøgelse, blive brugt til at finde frem til en case, der viser tendenser af at have en vellykket implementering, og vil derfor være teorigerende frem for at være teoritestende.

3.1.1 Formålet med spørgeskemaundersøgelsen

Spørgeskemaundersøgelsen, som var tiltænkt til udsendelse blandt folkeskolelærere, bygger på rapporten fra Fagbladet Folkeskolen Folkeskolereform og lov 409 – ”Et år efter” (Februar, 2015). Rapporten forsøger at afdække, hvorvidt lærerne er tilfredse med implementeringen af folkeskolereformen og lov 409, samt generel oplevelse af disse. Spørgeskemaundersøgelsen, der lå til grund for rapportens indhold bestod af 34 spørgsmål, som var opdelt i seks sektioner; selve reformen, lov 409 og tiltaget om fuld tilstedeværelse, forberedelse og forberedelsestid, inklusion, lektier og lektiehjælp samt ytringsfrihed. En del af disse spørgsmål blev sammenlignet med en lignende undersøgelse fra september 2014 for at se, hvorvidt der er sket ændringer i lærernes forhold til arbejdet. Samme fremgangsmåde blev også benyttet i denne opgave, hvor der skal ses på, hvorvidt der sket ændringer fra 2015 til nu (efterår 2017).

3.1.2 Baggrund for udvælgelse af spørgsmål til kvantitativ spørgeskemaundersøgelse

Da hovedformålet med denne opgave er at finde ud af, hvilke parametre, kan spille ind for, at implementering er succesfuld for lærerne og deres arbejdstilfredshed, blev der udvalgt spørgsmål, der kunne pege i en retning af, hvorvidt lærerne trives i implementeringen eller ej. Spørgsmålene stammede fra de tre første sektioner i rapporten: selve reformen, lov 409 og tiltaget om fuld tilstedeværelse, samt forberedelse og forberedelsestid. De udvalgte spørgsmål kan ses i Bilag 1: Udvalgte spørgsmål. Det var nødvendigt at foretage ændringer i visse spørgsmål, eksempelvis steder, hvor der stod ”siden sidste år”, da der ikke sammenlignes med sidste år, men siden reformens implementering. De steder, hvor der er foretaget ændringer i spørgsmålene er markerede med gult, samt er ændringerne tilføjede bagved i []. Svarmulighederne forblev uændrede, således at disse var sammenlignelige med resultaterne fra 2015.

Den indledende liste med udvalgte spørgsmål var noget længere, dog blev en del af dem sorteret fra efter gennemgang med testperson, der ligeledes er lærer. Testpersonens feedback gav et bedre indblik i, hvilke spørgsmål er relevante i forhold til opgaven idet man blev tvunget til at besvare spørgsmålet ”Hvad vil du bruge det her spørgsmål til?”. Andre spørgsmål blev frasorteret grundet testpersonens viden til situationen i den kommune, hvor skemaet skulle formidles, hvilket gjorde

spørgsmålet overflødig, mens det gav mening at spørge om visse forhold på landsbasis, hvilket blev gjort i rapporten ”Et år efter” (Fagbladet Folkeskolen, 2015)

3.1.3 Udarbejdelse af spørgeskemaundersøgelsen

Spørgeskemaundersøgelsen blev udarbejdet i samarbejde med Epinion, hvor der blev benyttet hjælp til selve opsætning og udarbejdelse af link, som skulle bruges til udsendelse til deltagerne. Skemaet blev sat op på baggrund af en opsætningsskabelon, der benyttes i virksomheden i forbindelse med opsætning af spørgeskemaundersøgelser, både til CAWI og CATI. Skabelonen kan ses i Bilag 2: Skabelon til opsætning af spørgeskemaundersøgelsen. Ud over de udvalgte spørgsmål, som kan ses i Bilag 1, blev der også knyttet andre spørgsmål på. Disse omhandler blandt andet baggrundsspørgsmål, spørgsmålet om, hvorvidt man er tillidsrepræsentant på den pågældende skole, samt skærme, hvor man bedes om at oplyse sine kontaktinformationer, såfremt man ønsker at deltage i et dybdeinterview. Den første kommer umiddelbart i starten af spørgeskemaundersøgelsen og henvender sig til lærere, der ikke har oplevet at arbejde under den gamle reform, mens den, der ligger sidst i skemaet er forbeholdt de lærere, der har prøvet at arbejde under den gamle skolereform. Derudover er der tilføjet en anden felt til udfyldelse af personoplysninger, som man, som deltager, kan udfylde, hvis man ønsker at deltage i en lodtrækning om 2 biografbilletter, som blev udloddet blandt deltagerne i håb om at booste deltagerantallet. Desværre var dette ikke en stor faktor i forhold til deltagerprocenten, som vil blive beskrevet nærmere i afsnittet om resultater af spørgeskemaundersøgelsen.

3.1.4 Udvalgelse af målgruppe

Allerede i opgavens opstartsfasen blev der besluttet at arbejde med Favrskov Kommune. Det var der to grunde til; den ene var, at der forelå noget personligt bekendtskab til en lærer i kommunen, der kom med positive udtalelser til forholdene på egen skole, og havde en generel fornemmelse for, at kommunale forhold var muligvis forhandlet bedre end visse andre steder – det var værd at undersøge nærmere. Den anden grund til, at Favrskov kommune blev valgt frem for eksempelvis Aarhus, hvor egen bopæl ligger, er kendskab til, at en anden studerende har haft store udfordringer med at

indhente et tilfredsstillende antal svar gennem spørgeskemaundersøgelse, og ud fra en formodning om, at der i Favrskov kommune var mere overskud, blev denne udvalgt.

Nedenfor et overblik over de folkeskoler, som ligger i Favrskov kommune, hvordan der blev oprettet kontakt til disse, samt om kontakten har resulteret i besvarelser og hvor mange.

	Skole	Kontaktform	Tilbage melding	Antal besvarelser
1.	Bavnehøjsskolen (0.-6. kl.)	Telefonisk kontakt med lederen	Lovede at sende linket rundt blandt lærerne	Ingen
2.	Hadbjerg Skole (0.-9. kl.)	Telefonisk kontakt med lederen	Personalet havde frabedt flere skemaer – nej tak	Ingen
3.	Hadsten Skole (0.-10.kl.)	Telefonisk kontakt med lederen	Nej tak til deltagelse	Ingen
4.	Haldum-Hinnerup Skolen (0.-9. kl.)	Mail sendt til lederen på sekretærens opfordring	Ingen svar fra lederen	Ingen
5.	Korsholm skole (0.-6. kl.)	Mail sendt til lederen på sekretærens opfordring – blev dog advaret om et nej	Ingen svar fra lederen	Ingen
6.	Lilleåsskolen (0.-6. kl.)	Telefonisk kontakt med lederen	Nej tak til deltagelse	Ingen
7.	Præstemærkskolen (0.-9. kl.)	Telefonisk kontakt med lederen	Vil gerne deltage	18 (+ 2 uafsluttede)
8.	Rønbækskolen (0.-9. kl.)	Mail sendt til lederen efter aftale med sekretæren	Lederen vendte tilbage på mail – vil gerne deltage	11 (+ 6 uafsluttede)
9.	Skovvangsskolen (0.-10. kl.)	Telefonisk kontakt med lederen	Vil gerne deltage	(1 uafsluttet)
10.	Søndervangsskolen (0.-9. kl.)	Mail sendt til lederen efter aftale med sekretæren	Lederen vendte tilbage på mail – vil gerne deltage	Ingen
11.	Tungelundsskolen (0.-9. kl.)	Telefonisk kontakt med lederen	Vil ikke udsætte personalet for flere skemaer	Ingen
12.	Ulstrup skole (0.-9. kl.)	Telefonisk kontakt med vicelederen	Vil gerne deltage	10 (+ 2 uafsluttede)
13.	Østervangsskolen (0.-9. kl.)	Telefonisk kontakt med lederen	Nej tak – vil gerne passe på personalet	Ingen

Tabel 1: Oversigt over kontakt med skolerne i Favrskov kommune

Som oversigten indikerer, blev Favrskov kommunes deltagerprocent heller ingen succes. Til trods for, at der i alt var 6 skoledere, der tilkendegav, at de ville formidle skemaet blandt lærerne, ser det ud til, at kun 3 skoler holdte, hvad de lovede. Der mistænkes, at lederen på Skovvangsskolen selv åbnede det ene skema for at gennemgå spørgsmålene for bagefter at træffe beslutningen om ikke at formidle denne blandt personalet.

3.1.5 Resultater af spørgeskemaundersøgelsen

Forventningerne om en noget fornuftigere svarprocent end i Aarhus Kommune, blev desværre ikke indfriet, og da besvarelserne fra dem, der ikke havde prøvet arbejdet under den gamle reform, blev frasorteret, endte samplen med blot 31 besvarelser. Som man kan se i skabelonen for spørgeskemaopsætningen, blev lærerne, der ikke har prøvet at arbejde under den gamle reform kun spurgt ind til, hvorvidt de havde lyst til at deltage i et dybdegående interview, og hvis der blev svaret 'Ja',

blev det bedt om at oplyse kontaktinformation, og ellers blev skemaet afsluttet. Grundet til denne skildring er, at de fleste af spørgsmålene går netop på at sammenligne forholdene før og efter reformen, hvilket de nyere lærere ikke ville være i stand til at gøre. Der blev dog alligevel givet mulighed for deltagelse i et dybdegående interview, da det ansås at være relevant også at forhøre en nyere lærer om, hvordan vedkommende oplevede stemningen på skolen i forhold til reformen. Dette område skulle undersøges i forhold til punktet om succesfuld implementering nummer 1, hvor det at få lærerne til at indse, at der er brug for forandring vil også betyde, at der er en mere positiv stemning over for reformen, hvilket de nyere lærere også burde kunne bekræfte, hvis denne ellers opleves i det daglige på deres arbejdsplads. Ved de foreløbige stikprøver på besvarelserne så tallene ud til at give et positivt udslag i retning af Præstemarksskolen, hvilket viste sig også senere at blive bekræftet ved flere af spørgsmålene. Som nævnt var det meget begrænset med besvarelserne, og det ville derfor ikke være brugbart til at drage nogen konklusioner, hvilket heller ikke blev gjort. Spørgeskemabesvarelserne blev brugt til at få en idé af, hvilken skole man skulle kontakte i forbindelse med dybdegående interviews samt tjente nogle af spørgsmålene fra spørgeskemaet, samt besvarelserne deraf, som en inspiration til udformning af interviewguides. I forhold til kontakt med skolerne, skal der hertil bemærkes, at der foreligger personligt bekendtskab med en af lærerne på Præstemarksskolen, hvilket blandt andet gjorde, at lederen gik med til at formidle spørgeskemaet blandt lærerne, og hertil tilføjede, at havde man kontaktet skolen uden nogen relation til nogen af lærerne på skolen, ville man blive afvist. Derudover blev lærerne, i forbindelse med deling af spørgeskemaet også oplyst om, hvem ønskede besvarelserne, hvilket kunne have påvirket svarprocenten i en positiv retning. Ud af de 31 besvarelser er 16 fra Præstemarksskolen, hvilket uden tvivl også skal tages med i betragtning i forhold til resultaternes validitet. Når dette er nævnt, blev besvarelserne alligevel gennemgået en for en, og diagrammer blev konstrueret, hvor man kan se den procentvise fordeling på svarene delt op i tre sammenligningsvariable: tallene fra hele landet fra 2015, tallene for hele Favrskov kommune (altså de tre skoler samlet) og tallene for Præstemarksskolen. Der skal hertil understreges, at det er selvfølgelig ikke alle besvarelser, der giver positivt udslag til fordel for Præstemarksskolen, hvilket også vil blive taget med i analysen af situationen på skolen.

Nedenfor bliver læseren præsenteret for hvert enkelt spørgsmål og resultaterne heraf, samt hvilke overvejelser, der blev gjort, da dette spørgsmål blev medtaget med i spørgeskemaet.

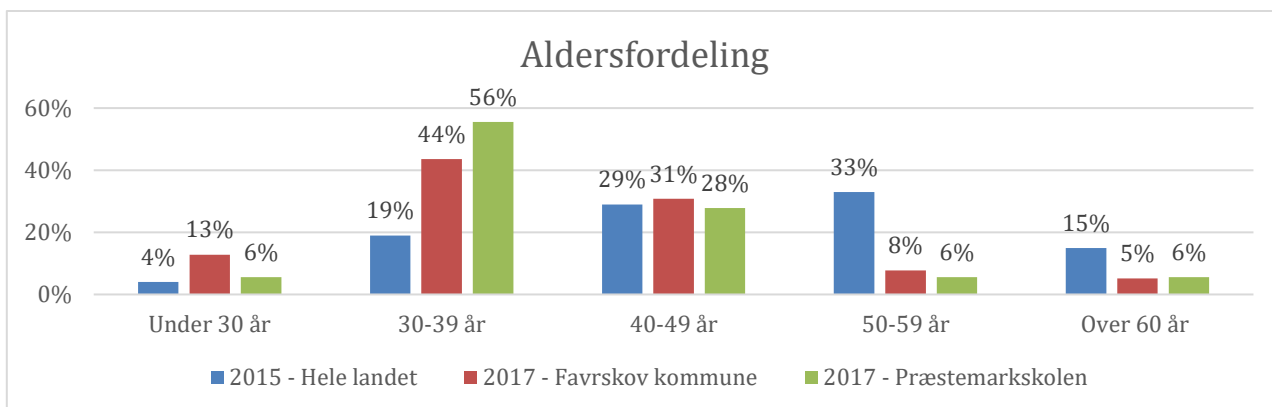


Diagram 1: Q2 - Hvad er din alder?

Diagrammet om aldersfordeling er det eneste spørgsmål, hvor svarene fra lærerne, der ikke har prøvet at arbejde under gamle reform er medtaget. Dette blev gjort med henblik på at få et vist billede af, hvor unge eller gamle lærerne i Favrskov kommune og på Præstemarkskolen er. Tallene for hele landet, der blev indhentet i 2015 baserer sig på besvarelser fra medlemmer af Folkeskolens stående panel. Da panelerne er sammensatte med henblik på at have en nogenlunde ligelig demografiske repræsentation, giver det rigtig god mening, at aldersfordelingen ligger som den gør. Tallene fra kommunen og den specifikke skole derimod er en direkte repræsentation af de lærere, der har besvaret skemaet. Aldersgruppen 30-39 år er godt repræsenteret både i kommunen og på Præstemarkskolen, som er noget, der er værd at bemærke til senere analyse. Aldersspørgsmålet blev medtaget i spørgeskemaundersøgelsen grunden en oprindelig tese om, at alderen kan have en betydning for, hvor succesfuld implementeringen er på en given skole.

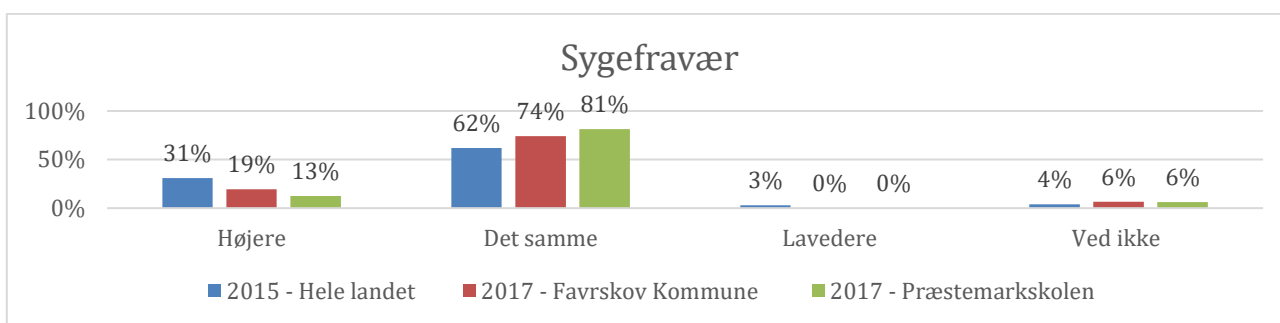


Diagram 2: Q11 - Er dit sygefravær højere, lavere eller det samme nu som før skolereformen?

Der er to tilfælde af højere sygefravær på Præstemarksskolen, hvoraf den ene ikke skyldes reformen, og i det andet tilfælde svares der ”Ved ikke” til, hvorvidt sygefraværet skyldes reformen.

Derudover kan man på diagrammet se, at både kommunalt og lokalt på skolen har forholdene i forhold til sygefravær ikke ændret sig syndeligt sammenlignet med før reformen. Udslaget i højere sygefravær på landsbasis i 2015 kunne skyldes det stadig nyopstartede reform, hvor chokket fra forandringerne ikke helt havde lagt sig endnu.

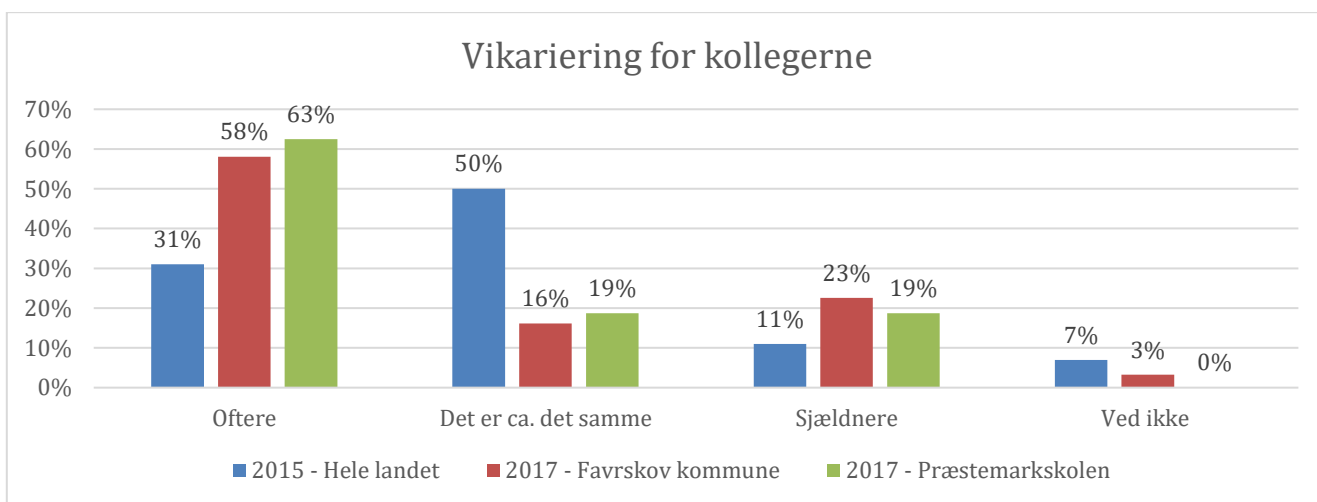


Diagram 3: Q9 - Sammenlignet med før folkeskolereformen dækker du så oftere eller sjældnere ind som vikar for dine kolleger?

Spørgsmålet om, hvor ofte man dækker ind for sine kolleger, grundet sygdom og / eller fridage skulle bidrage til at få en fornemmelse af, hvor travlt lærerne har det sammenlignet med før reformen. Her kan man se, at tallene for kommunen og præstemarksskolen ligger ret tæt op ad hinanden, hvilket kan skyldes de ensartede arbejdstidsaftaler inden for kommunen. Tallet fra 2015, der derimod er noget lavere end de andre to, hvor det, at tallet for ’Det er ca. det samme’ var højere, kunne skyldes, at reformen på det tidspunkt ikke havde fået alle aspekter på plads, og man muligvis benyttede sig af vikarer i højere grad, end man gør det nu. Mængden af udefrakommende vikartimer varierer også fra kommune til kommune, afhængigt af, hvilke aftaler, man havde fået plads. Som man kunne læse i afsnittet om lov 409 (s.6, øverst), var der på tidspunktet af undersøgelsen i april 2015 kun omkring 50 kommuner landet over, der havde indgået en lokal aftale.

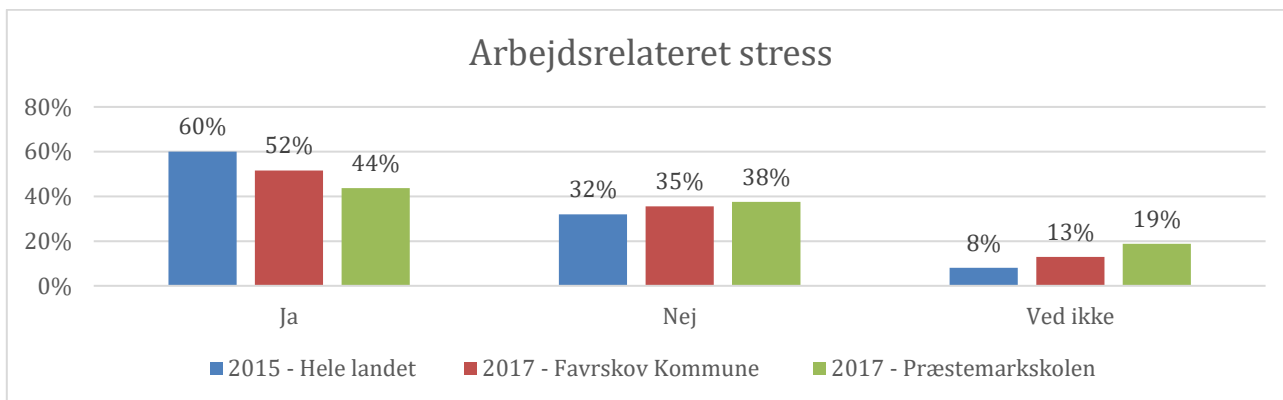


Diagram 4: Q12 - Føler du dig stresset af arbejdsrelaterede årsager?

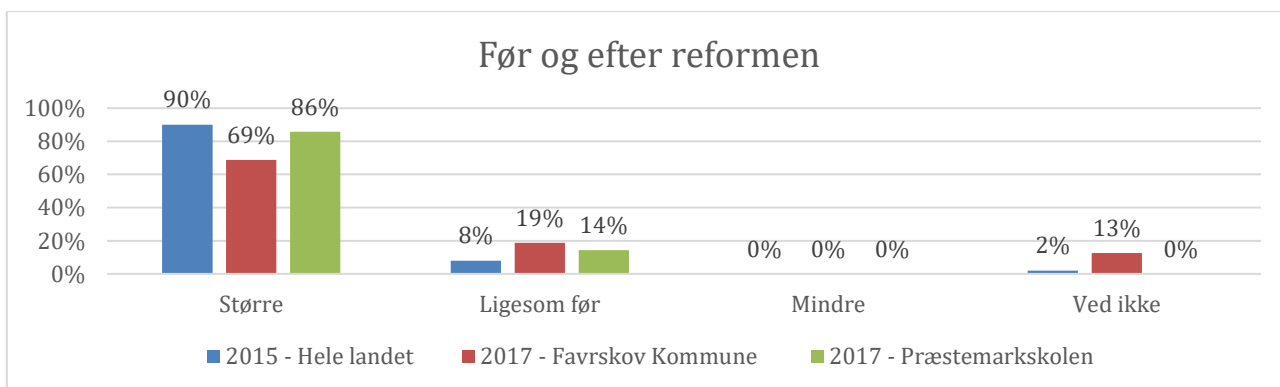


Diagram 5: Q12A - Er dit stressniveau større, mindre eller ligesom før skolereformen?

Stressspørgsmålet Q12 skulle være en mulig indikator på, hvorvidt skolens måde at implementere reformen på har været så hensigtsmæssig, at lærernes stressniveau havde faldet siden reformen kom til, da hensigten med reformen havde noget af vejen været at normalisere lærernes arbejdstid, så man kunne holde fri, når man havde fri og ikke tænke på arbejde hele tiden, hvilket skulle eliminere arbejdsrelateret stress. Igen her er tallene både kommunalt og lokalt en lille smule lavede, dog umiddelbart ikke noget, som giver meget stof til eftertanke. De fleste af dem, der svarer 'Ja' til at være stressede i forbindelse med arbejde, føler også, at stressniveauet efter skolereformen er større end tidligere. Dette kunne hænge sammen med, at man ikke når alle sine arbejdsopgaver, og bliver nødt til at skære ned på mængden af skriftlige opgaver, hvilket minimerer omfanget af rettetarbejde. Dette kan ses ud fra de næste to diagrammer:

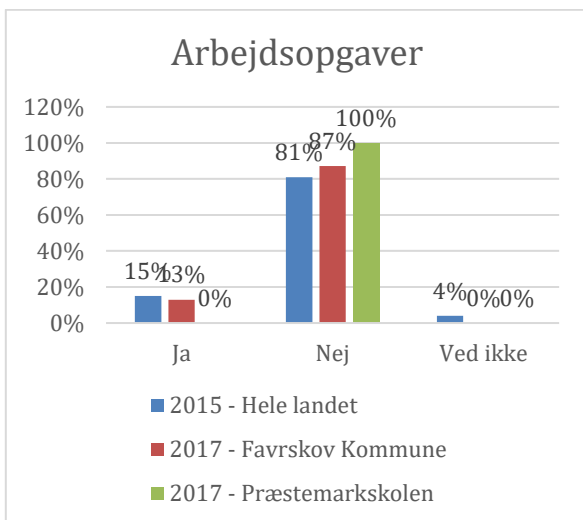


Diagram 6: Q22 - Når du alle arbejdsopgaver?



Diagram 7: Q22A - Har du (som følge af lov 409/reformen) skåret ned på antallet af skriftlige opgaver, du skal rette?

I forlængelse af, at man ikke når sine arbejdsopgaver og bliver nødt til at skære ned på disse, kan der med fordel kigges på generel kvalitet af forberedelse, hvor 100% på Præstemarksskolen faktisk svarer, at de føler sig enten 'Dårligere' eller 'Meget dårligere' forberedte.

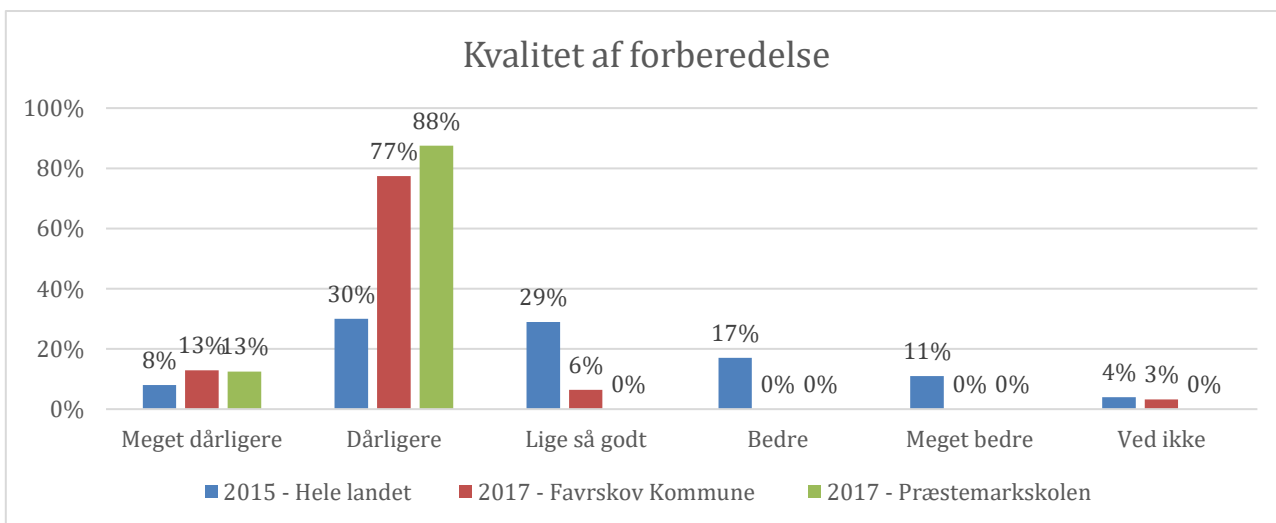


Diagram 8: Q25 - Hvordan føler du dig forberedt sammenlignet med før reformen?

Træder man et skridt videre hen, kan man få en idé om, hvorfor tingene står sådan til i forhold til at nå arbejdsopgaver og forberedelse. I diagram 9 kan få overblik over, hvorledes lærernes forberedelsestid er fordelt. Umiddelbart følges hele tre variable nogenlunde ad, ud over et udsving på Præstemarkskolen, der viser, at der ikke er mange lærere, der har omkring 10% af deres forberedelsestid i små blokke. Derudover er tendensen desværre, at det står værre til på Præstemarkskolen med høj andel af forberedelse i små blokke.

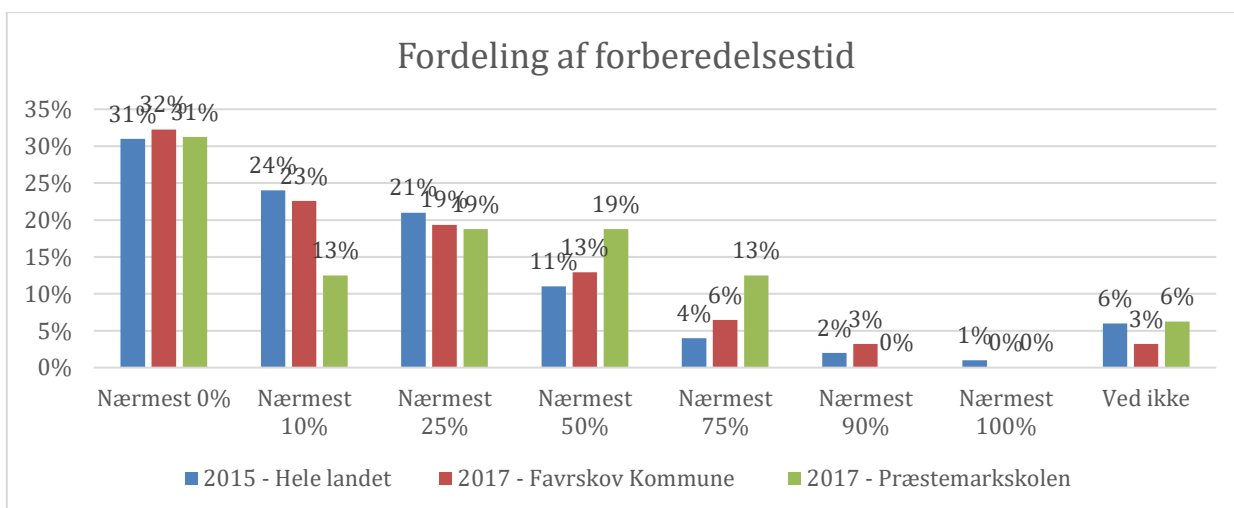


Diagram 9: Q26 - Hvor stor en andel af din forberedelsestid ligger spredt i mindre blokke (mellem 15-30 minutter)?

Herfra kan man have en formodning om, at forberedelsens effektivitet også falder (diagram 10), når man ikke har meget sammenhængende tid til at forberede sig i. Derudover menes den store del af forberedelsestid i små blokke at skyldes, at man på Præstemarkskolen i højere grad vikarierer for hinanden (se Diagram 2,), hvor der på den måde udgår de større sammenhængende tider. Samtidigt kan man også se en lille stigning i ”Mere effektiv” forberedelse, såvel i kommunen, som på skolen, sammenlignet med besvarelserne på landsplan fra 2015. Til trods for, at besvarelserne omkring forberedelse kan virke til at trække Præstemarkskolen i negativ retning, men som man kan se i Tabel 2, var dette ikke vejet så tungt i samlede vurdering, og viste sig senere heller ikke være af den store negative betydning, hvilket vil blive uddybet i analysedelen af opgaven.

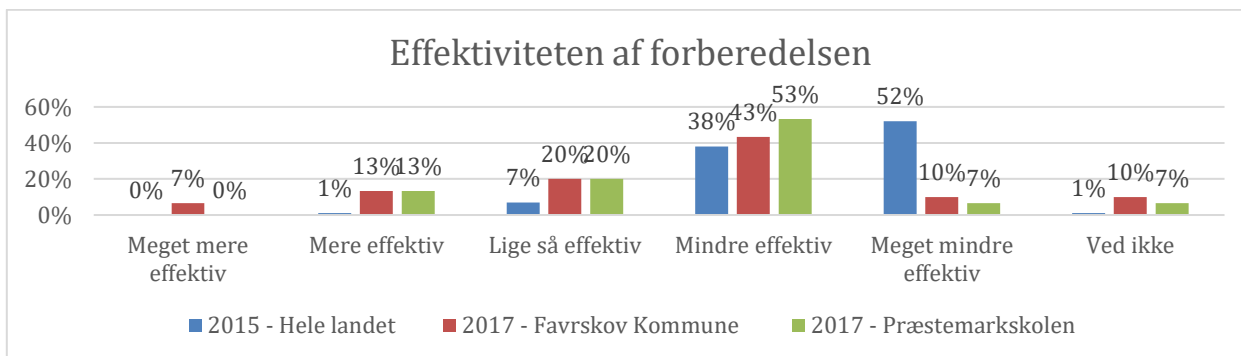


Diagram 10: Q26A - Er din forberedelsestid mere eller mindre effektiv i forhold til før reformen?

I de næste fire spørgsmål, der bliver fremlagt her, blev lærerne bedt om at vurdere reformens funktionalitet og dennes påvirkning på deres arbejde. I forhold til, hvordan reformen har fungeret fra ikrafttræden til nu ligger Præstemarkskolen et par procent over de kommunale besvarelser i ”Dårligt” kategorien, men i ’Godt’ overhaler de med 3%, samt er der også nogen, der synes, at reformen har fungeret ’Meget godt’, hvilket også ser positivt ud i hele kommunen. 50% forholder sig imidlertid neutralt til reformen.

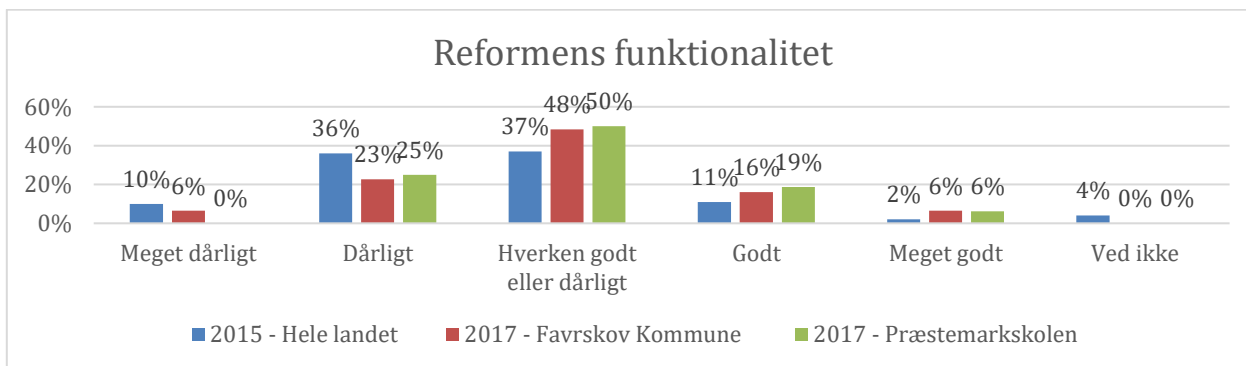


Diagram 11: Q13 - Nu har du været igennem noget tid med skolereformen, hvordan synes du, den fungerer på din skole?

Som man senere i analysen vil finde ud af, betyder samarbejde med kommunen en hel del i forhold til, hvordan implementeringen bliver grebet an på skolerne. Der er det blandt andet skolechefen, der har en del indflydelse på, hvordan tingene fungerer. Derfor blev lærerne også bedt om at vurdere denne faktor. Gennem interviews viste det sig også, at lærerne ikke har det store viden på området, og her var det derfor lederen, der fortalte, hvordan samarbejdet var. Dettets spørgsmål

medtages ikke i den samlede vurdering om, hvorvidt Præstemarksskolen kan være et case med vellykket implementering.

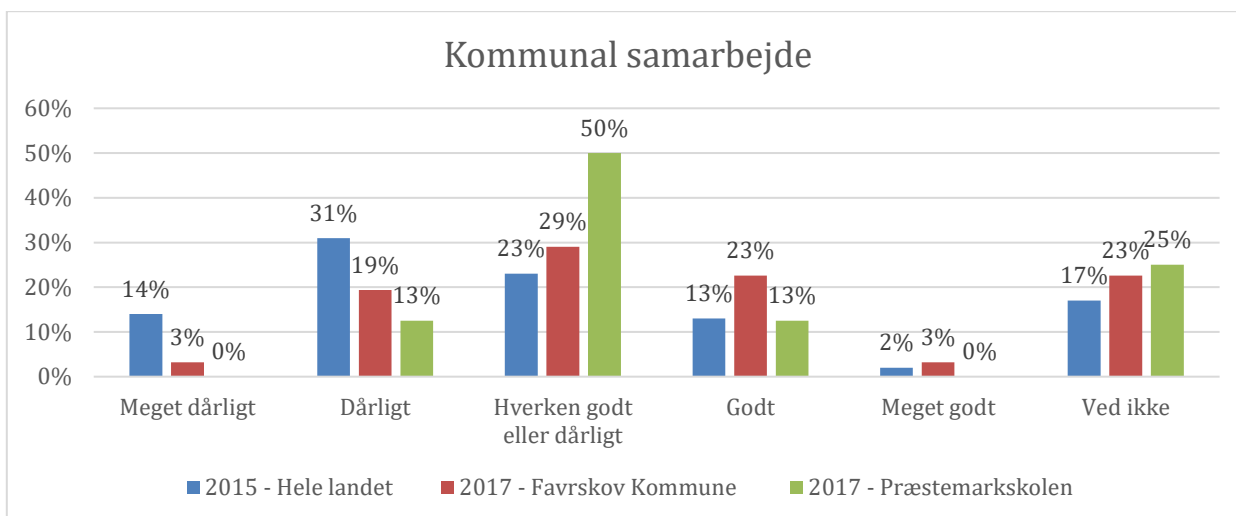


Diagram 12: Q15 - Hvor godt er efter din opfattelse samarbejdsklimaet mellem kommunen (kommunalpolitikere og skoleforvaltning) og din skole omkring implementeringen af reformen?

I de næste tre spørgsmål bedes lærerne at forholde sig til reformen helt generelt, dens påvirkning på deres arbejde og de oprindelige intentioner. Mens på alle tre variable kan man se, at langt de fleste ikke er tilfredse, så er mange flere imidlertid enige i, at der havde været gode intentioner med indførelsen af reformen (diagram), mens en hel del også forholder sig neutralt.

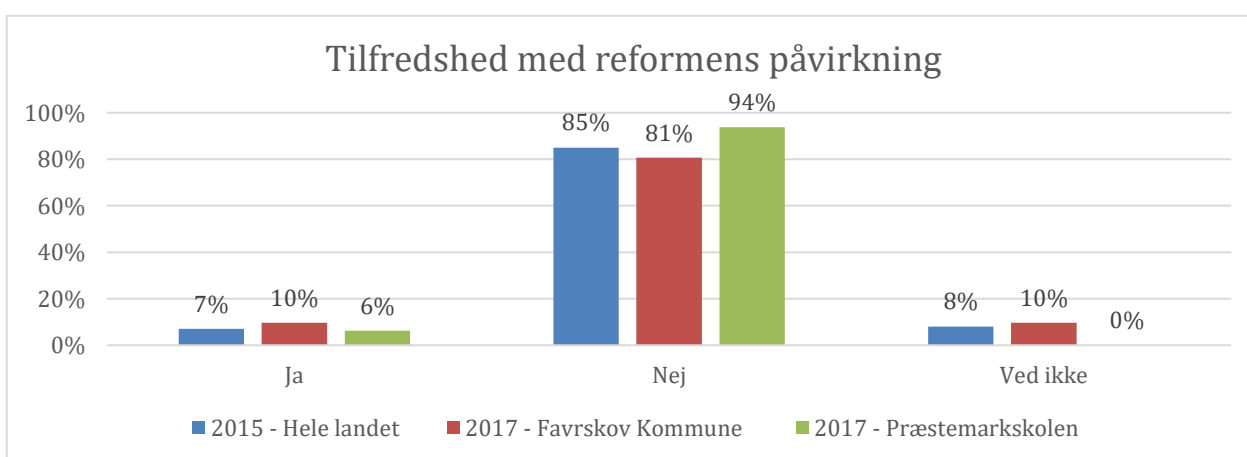


Diagram 13: Q16 - Generelt vurderet, er du da tilfreds med måden, lov 409 og skolereformen påvirker dit arbejde?

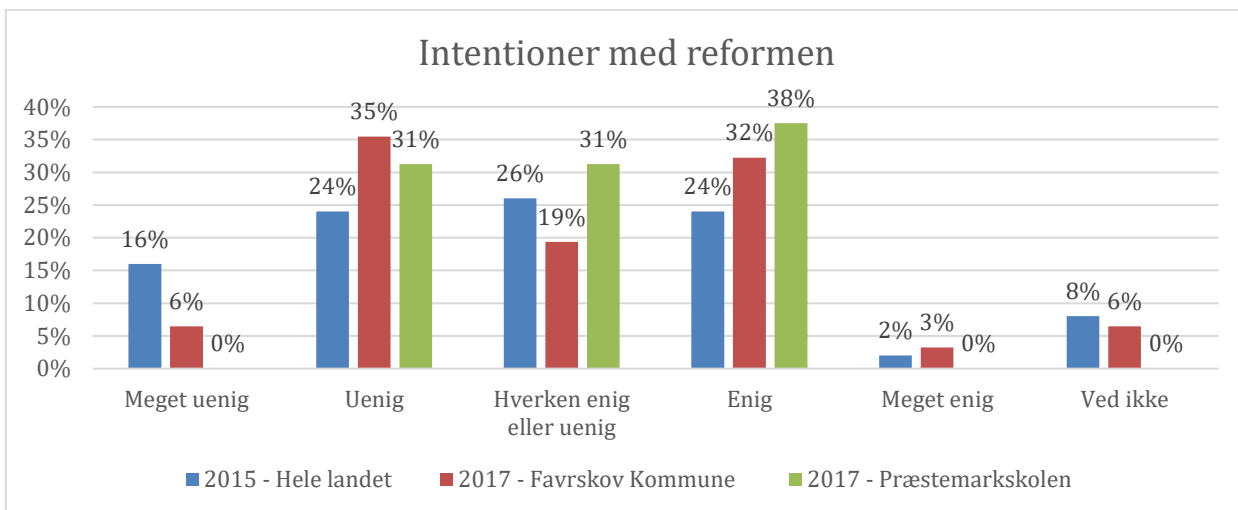


Diagram 14: Q17_1 - Der har været gode intentioner med lov 409 og skolereformen (spørges til enighedsgraden)

Diagrammerne 15-17 giver et overblik over vurderingen af arbejdsvilkår og arbejdstid. Det første spørgsmål er dog stadigvæk i forhold til en helhedsvurdering af reformen. Langt de fleste besvarelser ligger i 'Enig' eller 'Meget enig' kategorierne, mens lærerne på Præstemarkskolen har større tendens til at være enig mod midten af skalaen, som påviser en knap så stærk holdning.

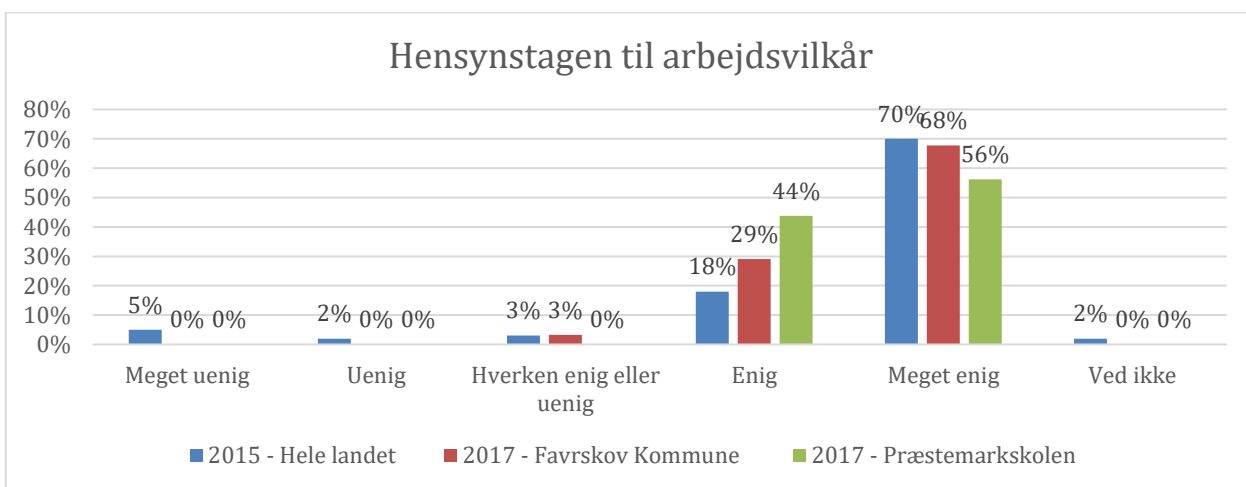


Diagram 15: Q17_2 - Der er ikke taget tilstrækkeligt hensyn til lærernes arbejdsvilkår ved lov 409 og skolereformen (spørges til enighedsgraden)

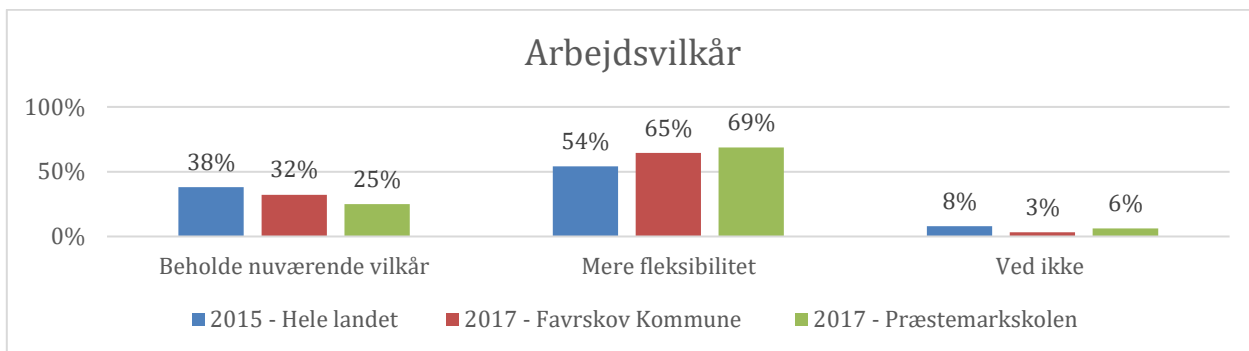


Diagram 16: Q21 - Med det antal arbejdsopgaver, du har i dag, vil du da helst:

Både kommunalt og lokalt vil størstedelen have mere fleksibilitet, som der var i gamle reform, dog ikke ensbetydende med gamle forhold, som der ellers bliver spurgt til i spørgeskemaundersøgelsen fra 2015. Dette spørgsmål blev modificeret lidt for at tilpasse sig til nuværende realitet. Den umiddelbare vurdering var, at af højere grad af ønske til mere fleksible arbejdsvilkår på skolen skyldtes det faktum, at der er en smule større andel, der er begyndt at arbejde mere efter reformen og ville derfor få det justeret på den måde, at arbejdstiden gik ned igen. Dette var imidlertid ikke tilfældet, når man kiggede nærmere på besvarelserne en for en. Der er seks lærere, der arbejder mere efter reformen, og 4 af dem vil gerne have mere fleksibilitet, mens de resterende to vil gerne beholde nuværende vilkår, hvilket kunne pege i retning af, det at arbejde mere efter reformen er ikke nødvendigvis negativt. Derfor er dette heller ikke taget med som et negativt aspekt i helhedsvurderingen i Tabel 2.

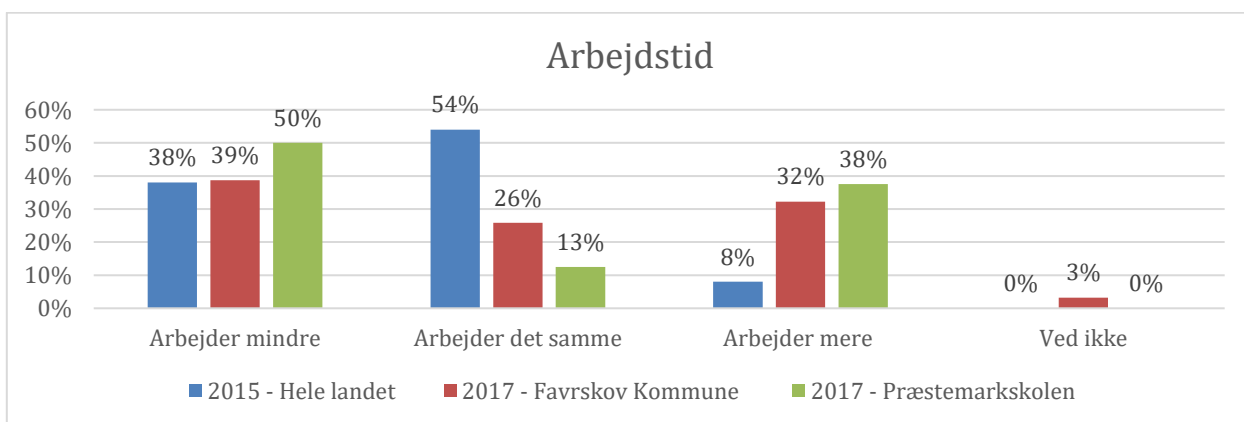


Diagram 17: Q21B - Arbejder du alt i alt mindre, det samme eller mere i forhold til tidligere på grund af reformen eller lov 409?

De næste fire diagrammer beskriver lærernes holdning til, hvor meget indflydelse de har på tilrettelæggelse af deres arbejdstid, og hvorvidt lederen tager medarbejderne med på råd, når der skal træffes beslutninger i forhold til det. Det er netop denne sekvens af spørgsmål, der har været afgørende for vurderingen om, hvorvidt man skulle gå videre med dybdeinterviews på Præstemarksskolen. Hele 81% på skolen mener ikke, at de ikke har indflydelse på tilrettelæggelsen af arbejdstiden.

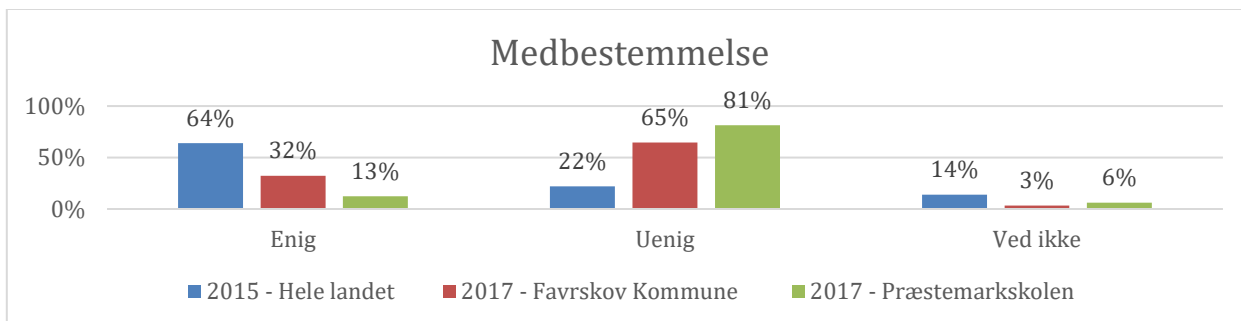


Diagram 18: Q23 - Jeg har meget lidt indflydelse på tilrettelæggelsen af min arbejdstid, da den bestemmes af ledelsen på skolen (spørges til enighedsgraden)

I forlængelse af dette kan man også se, at ikke nok har man medbestemmelse i tilrettelæggelsen i ens arbejdstid, men lærerne bliver generelt inddraget i beslutninger, der vedrører implementeringen af reformen og lov 409. Over 50% udtrykker enighed i forhold til udsagnet, mens 31% forholder sig neutralt, hvilket

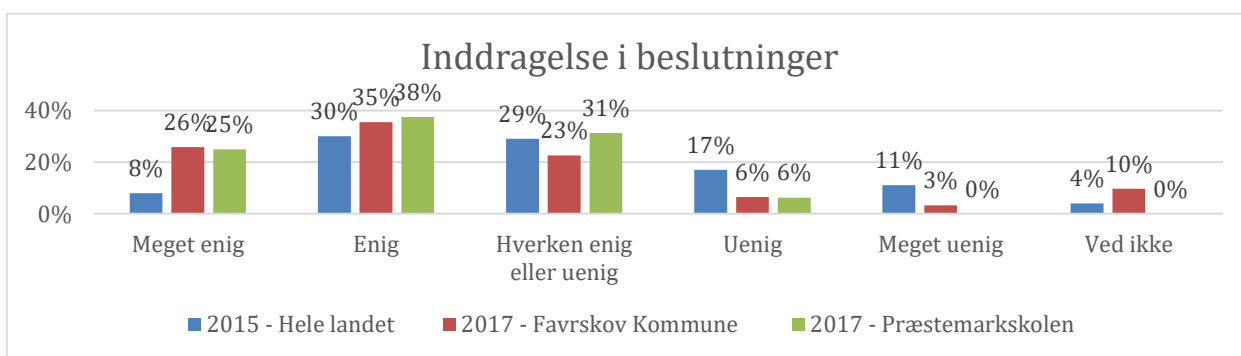


Diagram 19: Q24_2 Lederen på min skole inddrager lærerne i beslutningen om implementeringen af lov 409 og reformen (spørges til enighedsgraden)

Hele 69% er 'Meget enig' eller 'Enig' i, at lederen gør en del ud af at motivere lærerne mod at få reformen gennemført. Sagt på en anden måde, gør lederen noget ud af, at få medarbejderne til at se, at der er brug for forandringerne, eller at dette kan være en positiv ting.

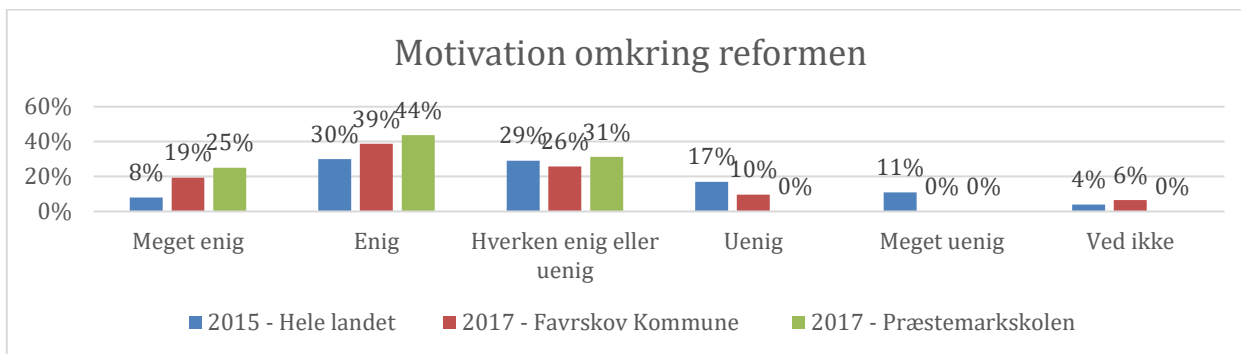


Diagram 20: Q24_1 - Lederen på min skole gør en stor indsats for at motivere lærerne til at få reformen gennemført (spørger til enighedsgraden)

Til sidst kan man se, at der peges i retning af, at der er stor fleksibilitet i implementeringen, så dette kunne betyde, at der netop bruges de 'bløde' reformværktøjer, frem for de hårde. Hele 88% udtrykker enighed i dette i større eller mindre grad. Der er desuden ingen på de tre deltagende skoler, der er uenig i, at lederen udviser fleksibilitet over for implementeringen.

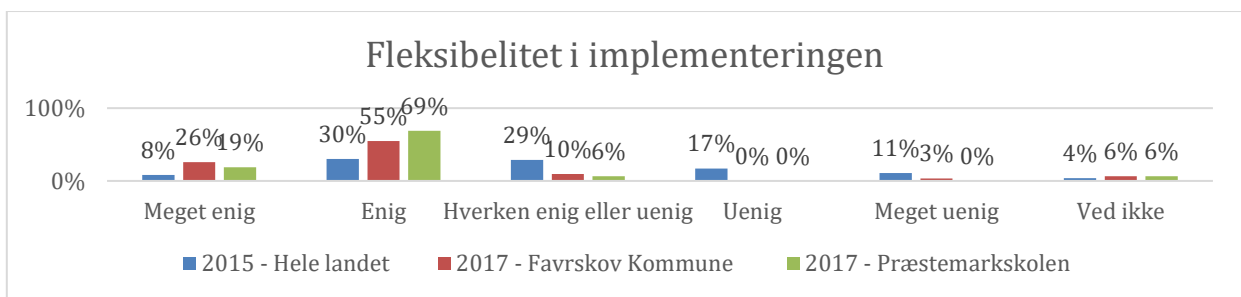


Diagram 21: Q24_3 Lederen på min skole er fleksibel i implementeringen af lov 409 og reformen (spørger til enighedsgraden)

I næste afsnit vil læseren blive præsenteret for, hvad resultaterne kom til at betyde for videre arbejde. Resultaterne af de gennemgåede besvarelser er sammendraget i Tabel 2 og farvekodet for at vise, hvordan besvarelserne var vægtet i forhold til vurdering af, om forholdene på Præstemarksskolen var bedre end andre steder.

3.1.6 Resultaternes konsekvenser for videre arbejde

Diagram nr.	Q nr.	Spørgsmål	Hvad fortæller tallene på Præstemarksskolen	Positivt eller negativt udslag
Helbred og travlhed				
2	Q11	Er dit sygefravær højere, lavere eller det samme nu som før skolereformen?	81% oplever ingen ændring i sygefraværet før og efter reformen	Positivt
3	Q9	Sammenlignet med før folkeskolereformen dækker du så oftere eller sjældnere ind som vikar for dine kolleger?	63% vikarier oftere for kollegerne	Negativt
4	Q12	Føler du dig stresset af arbejdsrelaterede årsager?	Ligger lavere både i forhold til lands- og kommunetallene	Positivt
5	Q12A	Er dit stressniveau større, mindre eller ligesom før skolereformen?	Tæt på tallene på landsbasis, højere end i kommunen	Neutralt / Negativt
6	Q22	Når du alle dine arbejdsopgaver?	100% svarede 'Nej'	Negativt
7	Q22A	Har du (som følge af lov 409/reformen) skåret ned på antallet af skriftlige opgaver, du skal rette?	Ligger lige over landsbasis, men lige under kommunen	Negativt / Positivt
8	Q25	Hvordan føler du dig forberedt sammenlignet med før reformen?	Alle på skolen føler sig 'Dårligere' eller 'Meget dårligere' forberedte	Negativt
9	Q26	Hvor stor en andel af din forberedelsestid ligger spredt i mindre blokke? (mellem 15-30 minutter)	Ca. en tredjedel af besvarelsene (32%) har mellem 50% og 75%	Negativt
10	Q25A	Er din forberedelsestid mere eller mindre effektiv i forhold til før reformen?	Skolens "Mindre effektivitet" er 15% højere end landsgennemsnittet og 10% højere end kommunen	Negativt
Vurdering af reformen				
11	Q13	Nu har du været igennem noget tid med skolereformen, hvordan synes du, den fungerer på din skole?	Både udslag på den gode og den dårlige side, mens halvdelen af besvarelser ligger i midten af skalaen	Neutralt
13	Q16	Generelt vurderet, er du da tilfreds med måden, lov 409 og skolereformen påvirker dit arbejde?	Alle tre variable svarer over 80% 'Nej' til dette spørgsmål. Præstemarksskolen ligger dog lidt højre	Neutralt / Negativt
14	Q17_1	Der har været gode intentioner med lov 409 og skolereformen (spørges til enighedsgraden)	Større procent af besvarelser på 'Enig' kategorien end på de andre variable.	Neutralt / Positivt
Arbejdstid og -vilkår				
15	Q17_2	Der er ikke taget tilstrækkeligt hensyn til lærernes arbejdsvilkår ved lov 409 og skolereformen (spørges til enighedsgraden)	Præstemarksskolen har en lille tendens med at have knap så stærk holdning hertil, de er dog stadig enige	Positivt
16	Q21	Med det antal arbejdsopgaver, du har i dag, vil du da helst:	Ønske om mere fleksibilitet er en smule højere end i kommunen, samt højere end i hele landet	Negativt
17	Q21B	Arbejder du alt i alt mindre, det samme eller mere i forhold til tidligere på grund af reformen eller lov 409?	Halvdelen af lærerne har svaret, at de arbejder mindre end før reformen	Positivt
Medbestemmelse og lederevaluering				
18	Q23	Jeg har meget lidt indflydelse på tilrettelæggelsen af min arbejdstid, da den bestemmes af ledelsen på skolen (spørges til enighedsgraden)	81% er uenige med udsagnet, hvilket giver udtryk for, at medarbejderne bliver spurgt til deres ønsker	Positivt
20	Q24_2	Lederen på min skole inddrager lærerne i beslutningen om implementeringen af lov 409 og reformen (spørges til enighedsgraden)	63% er enige eller meget i, at de bliver inddraget i beslutninger i forbindelse med implementeringen. Tallene ligger dog ret meget op ad de kommunale besvarelser	Neutralt
19	Q24_1	Lederen på min skole gør en stor indsats for at motivere lærerne til at få reformen gennemført (spørges til enighedsgraden)	69% udtrykker enighed i motivation fra lærerens side. Ingen uenige besvarelser.	Positivt
21	Q24_3	Lederen på min skole er fleksibel i implementeringen af lov 409 og reformen (spørges til enighedsgraden)	Stor enighed i, at lederen udviser fleksibilitet i forbindelse med implementeringen	Positiv / Neutral

Tabel 2: Oversigt over spørgsmål og besvarelser fra spørgeskemaundersøgelsen

Oversigten i ovenstående tabel viser, hvordan besvarelsene fra Præstemarksskolen har ligget i forhold til besvarelsene på landsbasis samt kommunalt, hvilket i praksis betyder en sammenligning med to andre skoler i kommunen. Farvemarkeringerne indikerer, hvilke spørgsmål havde vejret mest, da der skulle afgøres, hvorvidt Præstemarksskolen kunne være en case, der var værd at undersøge nærmere. Generelt har udvalget af vellykket case hvilet meget op ad, hvorvidt casen kunne tyde på at indeholde de faktorer, som er nævnt i afsnit 1.4. Punkterne understøttes af besvarelsene på følgende måder:

1. Positivt syn på reformen – Q24_1 – lederen gør noget for at fremme lysten til at gennemføre reformen.
2. Samarbejde om udfordringerne – Q24_2 – lærerne inddrages i beslutninger, der vedrører ændringer i forbindelse med implementeringen af reformen og lov 409.
3. Brug af bløde værktøjer – Q24_3 – lederens fleksibilitet i implementeringen af reformen og lov 409.
4. Frihed til løsning af opgaver – Q23 – lærerne har indflydelse på tilrettelæggelsen af arbejdstiden.

De fire spørgsmål, der er beskrevet ovenover, er dem, der er markerede med mørkegrønt i tabellen, da disse havde vejret mest i vurderingen. Tre af de resterende fire spørgsmål, der er markerede med lysegrønt er nogle faktorer, der beskriver lærernes helbred og arbejdstid, som betragtes at være vigtige i forhold til beskrivelse af medarbejdernes tilværelse på arbejdspladsen. Det sidste spørgsmål, som også blev taget med i vejningen er det, hvor lærerne bedes om at vurdere, hvordan reformen har fungeret på skolen indtil nu. Til trods for udfaldet 'Neutralt' blev det betragtet som værende af positiv ladning, at der ikke blev svaret mere i den negative retning. Derudover, da mange besvarelser er placerede i midten kan det indikere, at tingene er fine som de er, uden at man tillægger det større betydning, og derfor har svært ved at placere forholdene bedre eller dårligere på skalaen.

Efter de givne resultater fra spørgeskemaundersøgelsen blev det endeligt besluttet at tage kontakt til nogle af de lærere, som havde udtrykt, at de gerne vil deltage i en dybdeinterview, for at undersøge forholdene på skolen nærmere.

3.2 Den kvalitative metode

Det siges, at hvis man foretager en kvalitativ undersøgelse med udgangspunktet i hermeneutikken kan der være tale om indhentning af relativt subjektive data, der kan være forskerafhængige. Man kan selv blive en del af måleapparatet, og det er derfor vigtigt allerede nu at klargøre kriterierne for at acceptere hypotesen om (Jacobsen et. al, 2010), at Præstemarksskolen er en case med vellykket implementering. Kriteriet er, at der skal indhentes eksplicitte udtalelser fra lærerne gennem dybdeinterviews om, at forholdene på skolen i forbindelse med implementeringen af reformen og lov 409 er bedre end på andre skoler, kendt af respondenterne.

3.2.1 Udvælgelse af respondenter

Udvælgelse af respondenter startede med en gennemgang af besvarelserne fra Præstemarksskolen og sortering i disse for at finde frem til de respondenter, der havde udtrykt ønske om at deltage i et dybdeinterview. Dette blev gjort i samarbejde med en lærer, som arbejder på skolen, og selv deltager som den lærer, der ikke har prøvet at arbejde under den gamle reform. Hertil skal der også oplyses, at der foreligger en personlig relation til denne respondent. Det er desuden også ham, der oprindeligt havde snakket meget rosende om skolens forhold, og det er der ideen til specialets emne blev født. Han kunne med fordel forklare, hvilke lærere kunne være relevante at tage fat i set i lyset af deres arbejdsopgaver. Derfor blev fundet frem til følgende tre, der har arbejdet under gammel reform:

- Kvinde, arbejdet på Præstemarksskolen i 20 år. Arbejder hovedsageligt i udskolingen (7.-9. klasser), men underviser også på mellemtrinnet (3.-6. klasse på Præstemarksskolen, normalvis dækker mellemtrinnet over 4.-6. klasser.)
- Kvinde, har været lærer i 21 år, arbejdet på Præstemarksskolen siden 2003. Underviser kun på mellemtrinnet. Har en vejlederfunktion.
- Kvinde, har været lærer i 10 år, tillidsrepræsentant – har været det i 2,5 år. Underviser som udgangspunkt også kun på mellemtrinnet, men lige nu dækker ind for et par kolleger på både 7. og 9. årgange.

Dertil også respondenterne, der ikke har prøvet at arbejde under den gamle reform:

- Mand, har været lærer i 3,5 år. Har arbejdet på Præstemarkskolen siden marts 2015. Underviser hovedsageligt på mellemtrinet, men har idræt og idrætsrelaterede valgfag i udskoling.

Ud over de fire lærere blev skolelederen også interviewet for såvel at få en fornemmelse af, hvorvidt hun så tingene på samme måde, som at høre, hvordan det er at være skoleleder, når reformen og lov 409 skal fungere på ens skole. Lederen er kvinde. Hun fik stillingen 9 måneder inden reformen skulle træde i kraft, da den tidligere leder gik på pension. Hun var viceleder på skolen forinden, og kendte derfor godt skolen.

Derudover blev en mand, der underviste i udskoling også kontaktet. Han vendte ikke tilbage, og der blev besluttet blot at holde sig til det ovennævnte og ikke finde en erstatning for ham.

3.2.2 Sammensætning af interviewguides og interviewgennemførelse

Sammensætning af interviewguides, samt de personlige semistrukturerede interviews blev gennemført med indsigter fra forsknings- og interviewmetoder fra Kvale & Brinkmann (2009). Der blev brugt tre forskellige spørgeskemaer i processen (se Bilag 3-5), da respondenterne dækkede over forskellige stillinger.

Tillidsrepræsentanten fik samme spørgsmål, som de andre to lærere, der har prøvet at arbejde under den gamle reform, blot med et tillæg, som er med i Bilag 3. Den lærer, der ikke har prøvet at arbejde under den gamle reform fik nogle anderledes spørgsmål, da man ikke kunne på samme måde kunne vurdere visse aspekter af implementeringen, som de gamle lærere kunne. Der kunne eksempelvis ikke spørges til "Hvordan var det før?" eller lignende. Han blev dog også spurgt til, hvordan han opfattede stemningen fra de ældre lærere, der i højere grad kunne forholde sig til ændringerne.

Generelt blev spørgsmålene udformet med spørgeskemaundersøgelsen i tankerne, hvor det var målet at få et dybere indsigt i forholdene på skolen. Alle fem blev spurgt til, om de kunne komme med eksempler på, at tingene på deres skoler fungerede anderledes, end de gjorde andre steder, som var dem bekendt. Dette spørgsmål blev stillet for at kunne afklare, hvorvidt de tendenser, som man kunne se i tallene fra spørgeskemaundersøgelsen, kunne blive bekræftet, eller eventuelt afkræftet. De andre tre temaer i interviewene for lærerne var:

- At få ord på, hvordan omstruktureringen forgik, og hvordan lærerne og skolen tog imod reformen.

- Finde ud af, hvordan begrænsning i arbejdstiden og fleksibiliteten i arbejdsvilkårene har påvirket lærerne, siden reformen og lov 409 trådte i kraft.
- Få en beskrivelse fra lærerne om, hvordan ledelsen har taklet implementeringen.

Lederen blev også spurgt, hvordan hun oplevede tingene i starten. Derudover blev der spurgt til, om der bliver brugt mere tid på personalepleje, ment i forbindelse med eksempelvis stress og dertil relateret sygdom. Der blev desuden også spurgt til udfordringer forbundet med implementeringen såvel de arbejds-mæssige, som de generelle, såsom hvad kunne have blevet gjort anderledes, hvis det havde stået til skolelederen selv.

Tre af de fem interviews blev gennemført på skolen, hvor respondenterne selv havde fundet tidspunkter, hvor de følte, de kunne have tid til et interview. De to interviews med lærerne blev gennemført i deres forberedelsestid, hvilket allerede nu påviser fleksibilitet i deres arbejdstidstilrettelæggelse. Interviewet med skolelederen blev gennemført efter arbejdstid, også på skolen. De resterende to interviews fandt sted i mit hjem. Tidsmæssigt tog interviews mellem 30 og 45 minutter. Deltagerne fik 2 biografbilletter som tak for hjælpen.

Alle interviews blev optaget og derefter transskriberet groft. Der blev vurderet, at en grov transskribering af interviews vil være tilstrækkeligt til en efterfølgende analyse, da det i dette undersøgelsestilfælde ikke er afgørende, om man får alle ophold, overlap og respondentens intonation mm. med, til forskel for, hvis man beskæftigede sig med narrativ metode i forbindelse med undersøgelsen. Derfor er uafsluttede sætninger, udtryk som 'Øh' og 'Eh' og lignende heller ikke i bilagene med transskriberinger af interviews. På en anden måde sagt er samtalerne blevet nedskrevet så tæt på en forstående skriftsprog som muligt, uden egentlig at der blev lavet om i det sagte. Derudover blev personlige historier og andre fra emnet afvigende bemærkninger heller ikke medtaget.

Der blev besluttet ikke at kode det transskriberede materiale grundet omfanget. Da det kun handlede om fem interviews af maksimalt 45 minutters varighed, blev det vurderet, at blot en gennemsøgning af data i analysefasen vil være tilstrækkelig til at finde de relevante udtalelser.

3.2.3 Vurdering af hypotesen

Som nævnt i afsnit 4.2 skulle der helt eksplicitte udtalelser til fra respondenterne om, at Præstemarksskolens måde at implementere på er bedre end andre steder, før hypotesen om, at Præstemarksskolen er en vellykket case, skulle accepteres. Dette begyndte allerede at blive bekræftet i interview nummer 2, hvor tillidsrepræsentanten blev interviewet. Hun siger nemlig:

”Ja, altså, jeg mødes jo med de 13 andre skoler en gang om måneden, altså tillidsrepræsentanter fra de 13 andre skoler, og det er ret tydeligt, at vi er på denne her skole har mange, hvad kan sige sådan, altså vi har mange regler nedskrevet. Så folk er ikke i tvivl om, hvad reglen er. Og vi har også en ledelse, som gerne vil gøre det så godt for os som muligt. Hvor nogle af de andre TR’er giver udtryk for, at nogle gange, så virker det som om at ledelsen forsøger at snyde dem lidt.” (Bilag 8, 1:23-26)

En anden lærer bekræfter lidt TR’s udtalelser om, at deres skole skiller sig fra andre i kommunen:

”Altså de vikarer, som vi har haft udefra, som så har været rundt på flere skole og været i længerevarende vikariater, de siger også, at når man kommer ind på vores lærerværelse og ind på vores skole, så mærker de bare en positiv stemning i modsætning til andre skoler i Favrskov kommune. Og det har vores TR sikkert også fortalt dig, om andre skoler i kommunen.” (Bilag 7, 3:10-14)

Læreren fra Præstemarksskolen, der ikke havde prøvet at arbejde under den gamle reform startede heller ikke på skolen, da han blev færdiguddannet. Lederen på den første skole beskriver han som *”meget distanceret”* i forhold til ledelsen på Præstemarksskolen, samt nævner, at flere beslutninger blev truffet af ledelsen på egen hånd. Til spørgsmålet om, hvorvidt grunden til, at han søgte væk var lederen, blev der svaret nej, da han kunne lide andre kollegerne på steder, men tilføjer dog: *”Men havde jeg vidst, hvad jeg kom til efterfølgende, så havde jeg skiftet.”* (Bilag 9, 1:30-2:3). Derudover udtaler han også følgende:

”Men jeg kunne også lynhurtigt mærke, at der var... det var meget mere struktureret. Men jeg er ikke sikker på, at det har noget med reformen eller arbejdstiderne at gøre som sådan. Jeg tænker bare, at sådan var det, eller er det, på den skole. Og sådan har det sikkert også været i et stykke tid med den ledelse.” (Bilag 9, 2:15-18)

En anden lærer kommenterer også på det gode ved ledelsen på Præstemarkskolen:

”Jeg tror det, der måske gør, at en del ting er faktisk lykkedes her, det er, jeg tror vores ledelse har en rigtig stor andel i det. Både fordi de fra starten af ikke har lagt sådan en kæmpe pres, at nu skulle alt bare fungere fra starten af, men at man ligesom har fokus på nogle forskellige elementer over tid.” (Bilag 6, 1:28-31)

Derudover, når der er tale om bedre implementering og mere tilfredse lærere, så handler en god implementering ikke nødvendigvis kun arbejdsvilkårene, men også det sociale, som der også eksempler på udtalelser på, blandt andet denne her:

”Jeg snakkede også med en fra en anden skole i kommunen om det sociale, altså sommerferiefrokoster er faktisk lidt vigtige på sådan en skole. Ikke? Vi vil gerne hold en fest, drikke en øl, 2, 4, 7 eller hvad man nu kan finde på. På den skole, som jeg nævnte, der kom der 12. 12 lærere til sommerfestfrokosten! Ved os, der kommer vi altså omkring 50.” (Bilag 7, 3:14-18)

Ud fra givne eksempler på udtalelser fra lærerne blev der besluttet at acceptere hypotesen om, at Præstemarkskolen er en case med vellykket implementering. Hertil skal der understreges, at det på intet tidspunkt er hensigten at påstå, at denne case er den bedste case, der findes. De indhentede data er blot de observationer, som præget af det fokus, som blev anlagt (Jakobsen, 2010) fra starten af projektet (se afsnit 3.1.4 om udvælgelse af målgruppe). Projektet var begrænset af ikke at kunne nå ud til respondenterne på landsbasis, således at man eksempelvis kunne sammenligne ”en til en” med tallene fra spørgeskemaundersøgelsen fra 2015, og derved finde den bedste case på landsbasis. Derfor var målet blot at finde frem til den bedst mulige case i det område, man havde udvalgt.

Kapitel 4 – Teori

Der tages udgangspunkt i statslig regulering på arbejdsmarkedet på makroplan og psykisk arbejdsmiljø på mikroplan som baggrunden for, hvorfor Præstemarksskolen kan betragtes som en case med en vellykket implementering. I forbindelse med psykisk arbejdsmiljø bliver casen analyseret ved hjælp af Robert Karaseks krav-kontrol-model.

4.1 De danske modeller

For nu omkring 25 år siden blev den 'danske model' lanceret. Denne betegnelse dækkede over, hvordan arbejdsmarkedsrelationerne fungerede i Danmark. Cirka 10 år senere kom den danske flexicurity-model. Betegnelsen stammer fra Due og kollegerne, som i store træk besad de egenskaber, som var blevet identificeret af Walter Galenson i 1952. Hovedpointen i den danske model ligger i, at det danske arbejdsmarked er stærkt præget af kollektivt aftalesystem, hvorfor denne også kan benævnes som 'aftalemodellen'. Modellen betragtes først og fremmest som at have evnen til at skabe og fordele værdier i erhvervslivet gennem samarbejde mellem parterne, mens flexicurity-modellen styrker virksomhedernes produktivitet og konkurrenceevne, samt beskæftigelse i samfundet. Begge modeller betragtes som udgangspunkt at hjælpe alle parter; både arbejdsgivere og lønmodtagere, samt samfundet i sin helhed. Arten af 'byttehandler' er imidlertid ikke den samme hos de to modeller. Arbejdsmarkedsmodellerne bliver betragtet ud fra et dobbelt teoretisk begreb; på den ene side er udgangspunktet, at reguleringen af arbejdslivet i et kapitalistisk samfund bygger på aktørernes adfærd, hvor der foregår en fordeling af værdier mellem dem. På den anden side er tanken om, om at magtfordelingen mellem arbejdsgivere og lønmodtagere er asymmetrisk til arbejdsgiverens fordel. Her kan der blandt andet spørges til, hvorvidt der er en balance mellem de forskellige interesser inden for systemet, og om systemet kun tilgodeser nogle interesser på bekostning af andre, eller om alle parter får fordelene. Yderligere er der også spørgsmålet om, hvorvidt lønmodtagerne kan sige fra over for nogle reguleringer, eksempelvis gennem en faglig organisering, eller er de nødt til at affinde sig i de vilkår, som arbejdsgiveren sætter.

Der skelnes mellem tre hovedtyper af regulering: markedet, kollektive aftaler og lovgivning. Når det drejer sig om markedsregulering af arbejdsvilkår, er der tale om ulige magtforhold mellem

lønmodtager og arbejdsgiver, da det er arbejdsgiveren, der efterspørger arbejdskraften, mens lønmodtageren udbyder den. Kun i sjældne tilfælde kan der tale om mangel på arbejdskraft på visse områder, hvor lønmodtageren kan udnytte situationen.

Reguleringer efter kollektive aftaler giver lidt bedre magtbalance mellem lønmodtagere og arbejdsgivere, da det her er fagbevægelsen, der optræder som en samlet kraft og kan eksempelvis tage strejke i brug som våben. Her vil en overenskomst lægge bund for, hvilke løn- og arbejdsforhold man vil og må acceptere.

Den tredje måde en regulering kan ske på er gennem lovgivning. Denne sigter som regel efter at sikre stabile arbejdsforhold på arbejdsmarkedet, og kan kun være til fordel af en af parterne. Reguleringen til fordel for en arbejdsgiver kan eksempelvis dreje sig om en konfliktbegrænsning, der forbyder strejker. Danmark betragtes her som et land, hvor de kollektive aftaler er den mest udbredte måde at regulere på.

Situationen med implementeringen af folkeskolereformen og lov 409 vil tage udgangspunkt i aftalemodellen, der besidder følgende kendetegn nævnes:

- De kollektive forhandlinger tager udgangspunkt i de af parterne fastlagte spilleregler.
- De kollektive aftaler er afgørende for reguleringen af løn- og ansættelsesvilkår.
- Staten har en lav grad af involvering gennem lovgivning; ved lovgivningen skal parterne have indflydelse på indholdet deraf.
- De høje organisationsprocenter på begge sider understøttet den stærke partregulering
- Indeholder regler for sammenspillet mellem tillidsrepræsentanter og ledelse, hvor grundideen er, at samarbejdet skal være berigende for begge parter
- Aftalesystemet er understøttet af en reguleret strejkeret. Strejker kan kun iværksættes i to tilfælde, hvoraf den er fornyelse af overenskomster. Strejkeretten skal være med til at sikre en balance overfor den ejendoms- og ledelsesret, som arbejdsgiveren repræsenterer.

Aftalemodellen kan siges at være en del af fælles ideologi, idet den går tilbage til Septemberforliget (1899) og har siden da fået en anerkendelse og gensidig respekt mellem parterne (Dunlop, 1958 i Knudsen & Lind, 2012). Diskursivt betragtes ordet 'model' som noget positivt og noget, som man

skal tage ved lære. Den danske model betragtes ofte, af blandt andet forskere, for værende en arbejdsmarkeds bonus pater familias, og handler man ikke som ham, så handler man som udgangspunkt forkert (Knudsen & Lind, 2012). Ved at se på implementeringen af reformen og lov 409 i sammenhæng med aftalemodellen søges der at afdække, hvilke faktorer har spillet en rolle i forbindelse med utilfredsheden blandt lærerne.

4.2 Psykisk arbejdsmiljø

Der bruges i dag, som aldrig før, rigtig mange ressourcer på at minimere den mistrivsel og sygefravær, som stress medfører. Stress er relateret til både vores fysiologiske, psykologiske og sociale sundhed, og kan på langt sigt kan også betyde ringere produktivitet. Stress rummer en række tværfaglige overlappende betegnelse i sig, der handler om individets kamp for at tilpasse sin tilværelse inden for en konflikt, eller over for eksempelvis frustration og angst – dette blev første gang påpeget af Richard S. Lazarus, en af pionererne i stressforskning (Larsen et. al, 2014). Hans psykologiske definition på stress lød som følger:

”Stress defineres som et særligt forhold mellem personen og omgivelserne, som opfattes som en belastning af personen, eller som overstiger hans ellers hendes ressourcer og truer han eller hendes velbefindende.” (Lazarus og Folkman (1984) i Larsen et. al, 2014)

En mere fysiologisk beskrivelse af stress blev fremført af Bo Netterstrøm, hvor han så stress som:

”en tilstand i organismen, der fysiologisk er karakteriseret af ved energifrigørelse og psykologisk ved ulyst og anspændthed.” (Netterstrøm (2002) i Larsen et. al, 2014)

I arbejdsmæssige sammenhænge skal man huske på, at stress er noget, man kan blive udsat for, noget man oplever, og noget man har - de tre perspektiver er forbundet. Der er dog tale om lidt mere specifikke forhold ved hvert af dem. Larsen et. al (2014) sammenligner det at være udsat for stress i arbejdslivet, som at være udsat for trafikken. Vi er alle ude i det, og det kan være tilfældigt, hvem ofrene for denne bliver. Når der opleves stress på arbejdspladsen skal man være opmærksom

på arbejdets tilrettelægning. Til sidst, betyder det *at have* stress noget om ens personlige velbefindende.

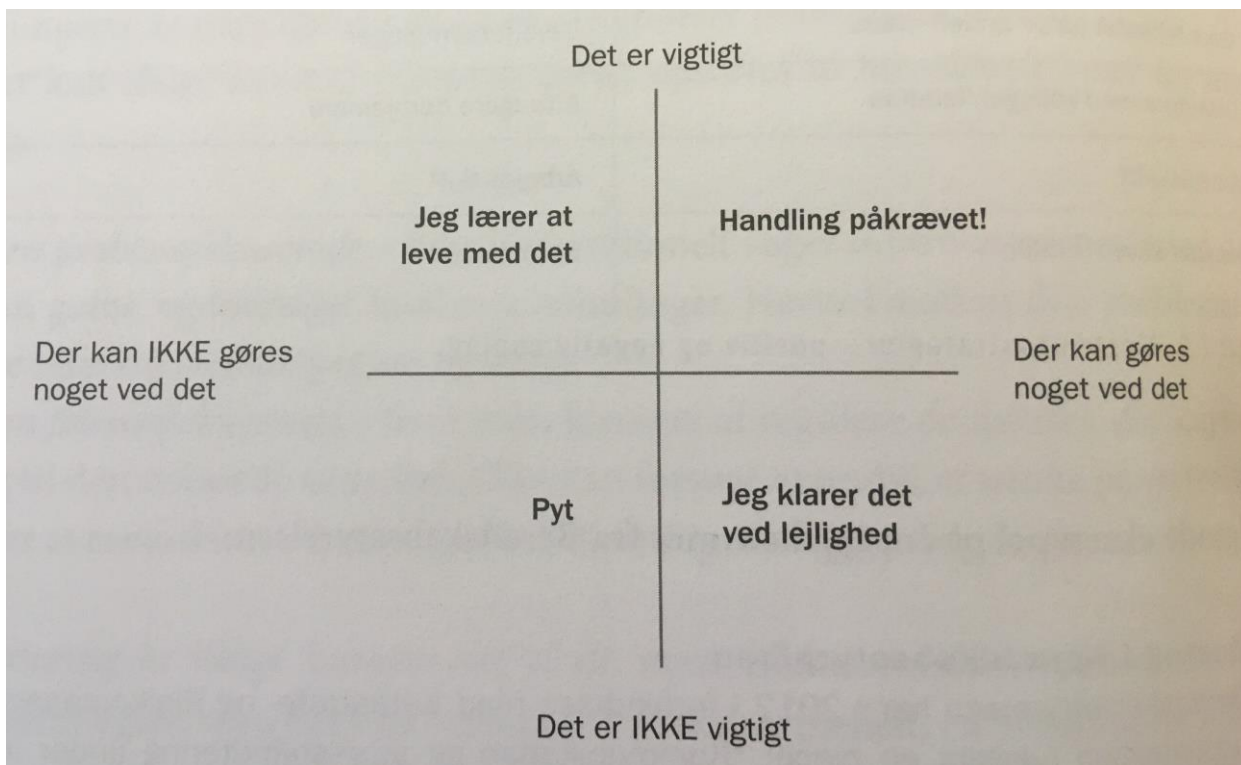
Man kan tage to tilgange til stress, hvor vejen til den individorienterede tilgang vil gå gennem coping- og personlighedsparadigmet. Den organisationsorienterede tilgang indeholder belastnings- og den anerkendende paradigme, samt i en vis grad det konstruktivistiske paradigme. De fem ovennævnte paradigmer, samt det psykofysiske og benægtende paradigmer, er med til at forstå stress som fænomen. Det er dog nødvendigt at skille dem ad i form af tre forskellige tilgange, henholdsvis social, psykologisk og fysiologisk stress. Den fysiologiske stress indeholder de forhold, som er at finde i omgivelserne, mens den psykologiske stress betegner reaktionen hos individet. Den tredje type, den sociale stress handler om relationen mellem forhold i omgivelserne og individet. Denne relation kan defineres gennem såkaldte stressorer, hvor der kan skabes ubalance mellem et eller flere af disse i forhold til en persons arbejdsrelation (Larsen et al., 2014;199-200).

Stressorerne er:

1. Indflydelse
2. Mening
3. Belønning
4. Forudsigelighed
5. Social støtte
6. Krav

Man kan blive i stand til at håndtere psykologisk stress, såfremt man lærer at forstå, hvordan løsningsmekanismen fungerer. Det gør det på to måder. Man kan tale om den problemfokuserede funktion, hvor det handler om at ændre på udfordringerne mellem person og miljø. Dette kan ske ved rationel søgning af information på, hvilke handlinger kan foretages og føre dem ud i livet. Den anden måde er den følelsesfokuserede, hvor det her drejer sig om at regulere sine følelser, forsøge at indgå at tænke på en given situation som en trussel samt revurdere den rationelle betydning af denne (Larsen et al., 2014:202).

For en arbejdsgiver er det vigtigt at forholde sig til, hvordan medarbejderne opfatter deres muligheder for at ændre de forhold, der forårsager stress. Dette kan gøres efter følgende model:



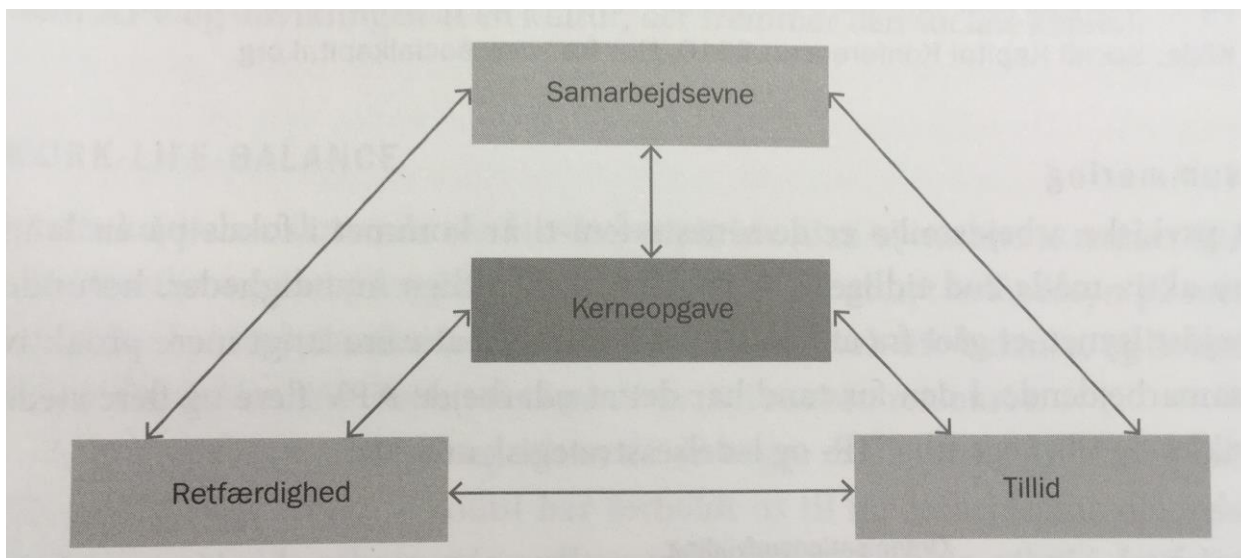
Figur 1: Personlige pointer i forhold til coping

(Kilde: Larsen et. al, 2014; 202)

Et positivt psykisk arbejdsmiljø kommer igennem virksomhedens forebyggelse på både personlig og organisatorisk plan. Utrygheden kan hurtigt skabe ubalance i det psykiske arbejdsmiljø, og specielt virksomhedsmæssige og personlige målsætninger, der ikke kan nås kan være angstprovokerende. Væsentlige forhold i at konstruere et sundt arbejdsmiljø er direkte afkodelige gennem de ovennævnte stressorer (Larsen et. al, 2014;205), samt ud fra Figur 1, ud af hvilken en løsningsstrategi kan bygges. Dette vil være målet i afsnittet 5.6, hvor forholdene på Præstemarkskolen vil blive analyseret.

Et typisk dilemma i forbindelse med vurderingen af trivslen for medarbejderne er arbejdstid og arbejdspress, hvilket må også siges at være relevant i analysen omkring reformen og lov 409. Problematikken ligger i dedikation på den ene side og for meget arbejde på anden, hvor den første er trivselsskabende, mens den sidste kan opleves som en belastning og dermed stress. Ikke kun mængden af arbejde har en betydning, men også hvorledes arbejdstiden disponeres.

Siden 2008 har begrebet social kapital inden for erhvervsverden fyldt meget i arbejdsmiljødebatten. Her stræber man efter, både inden for det offentlige og det private, at kravet om øget produktivitet ikke skal betyde mindre trivsel. Det sociale kapital er et begreb, hvor det er sammenspillet mellem ledelse, medarbejdere og kolleger indbyrdes. Nedenfor i Figur 2 illustreres fokuspunkterne for social kapital:



Figur 2: Fokuspunkterne i Social Kapital

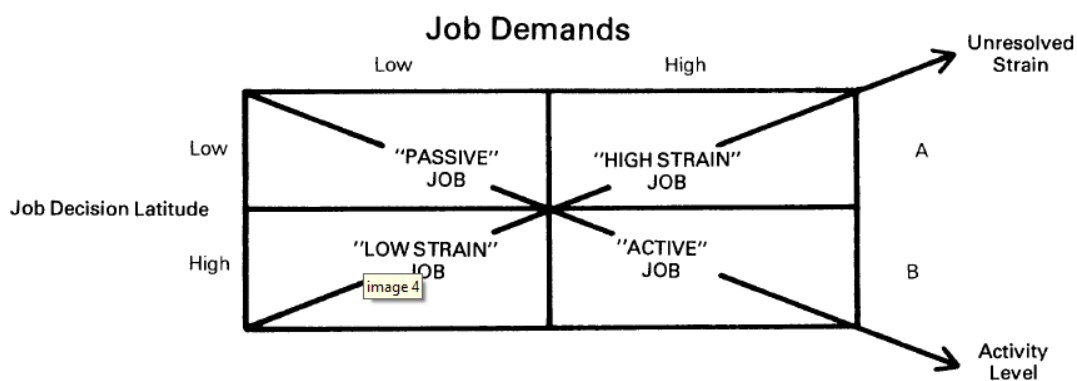
(Kilde: Larsen et. al, 2014; 211)

Den amerikanske forsker Jody Hoffer Gittels definerer i sin bog *High performing healthcare* fra 2009 social kapital som en egenskab en virksomhed besidder, gør medlemmer i organisationen i stand til at løse den kerneopgave, der er sat som mål (Larsen et. al, 2014). Denne model vil ligeledes blive anvendt i analyseafsnittet, hvor der vil blive vurderet på social kapital på Præstemarkskolen. Som afslutning på emnet psykisk arbejdsmiljø som teoretisk HR-ramme for analyse af skolecasen skal nævnes work-life-balance. Her handler det om, at alle medarbejderne på en arbejdsplads kan stå i forskellige situationer i deres private liv. Derfor til trods for, at der er gode samarbejdsvilkår i virksomheden, man har en fælles ramme at arbejde ud fra og der er gensidig tillid, kan medarbejderne stadigvæk være utilfredse, for det er ikke sikkert, at samme ramme passer på alle. Det betyder altså, at til trods for det gode kollegiale forhold, kan forholdet mellem arbejdsliv og familieliv være

ude af balance. Det afgørende for dette kan være spørgsmålet, om hvorvidt man er pålagt tilstedeværelse på arbejdspladsen. En af de førende forskere i work-life-balance skrev i 2005, at før man kan forstå begrebet work-life-balance skulle man gøre op med en social norm om, at mange timers tilstedeværelse er det eneste udtryk for engagement og høj produktivitet (Larsen et. al, 2014). Analysen i denne sammenhæng vil ikke egentlig ikke gå så meget på, hvordan lange dage med krævet tilstedeværelse på arbejdspladsen påvirker familielivet, men at tilstedeværelsen kan være udtryk for en lidt forældet syn arbejdsmarkedet, og dette ikke nødvendigvis skaber bedre resultater. Stressfaktoren vil blive uddybet mere gennem Karaseks krav-kontrol-model, som er beskrevet i næste afsnit.

4.3 Karasek – krav og kontrol

Helt tilbage i 1979 foreslog Karasek med sin krav-kontrol-model, at det er to faktorer, som er fremtrædende i udvikling af stress. Disse faktorer er, som navnet på modellen indikerer, jobbets krav og kontrol. Karaseks observation var, at de tidligere fund, som kan have modsagt hans teori bundet i ufuldendte eller mangelfulde modeller, der i sin tid byggede på nogle isolerede undersøgelser. Hans påstand er, at det afgørende at vurdere og dermed også skelne mellem de krav, der sættes på arbejdspladsen og graden af medbeslutning, som medarbejderne får, når de skal udføre de opgaver, der er påkrævede (Karasek, 1979).



Figur 3: Job strain model

Kilde: Karasek (1979)

Kravene defineres ud fra kriterierne jobbelastning og intellektuelle krav til jobbet, hvor kontrollen vurderes ud fra graden af autonomi og dømmekraft inden for valg metoder til løsning af opgaven. Karasek fandt, at sammensætning mellem høje krav og lav kontrol ville resultere i høj belastning, hvilket i sin tid kan føre til helbredsproblemer, herunder stress. Modstykket til dette felt ligger i "Active"-job feltet, hvor ændring i graden af indflydelse kan resultere i en situation, hvor medarbejderen bliver stimuleret af jobbet, hvilket i sidste ende kan have helbredsmæssige fordele. (Landy & Conte, 2010; Institut for Folkesundhed, 2007). Ud fra denne, dog en smule forenkede model vil lærernes arbejdskrav blive analyseret.

Kapitel 5 – Analyse

I dette kapitel vil den indhentede data blive analyseret på både makro- og mikroniveau. Læseren vil først blive præsenteret for en evaluering af implementeringen fra såvel forskellige vinkler; lærernes og lederens, som i forhold til forskellige tiltag og faktorer. Evalueringen skal danne et billede af, hvordan arbejdsvilkårene er på Præstemarksskolen i forbindelse med implementeringen af reformen og lov 409. Denne skal ydermere danne grundlag for en analyse med indsigter fra Robert Karasek, som skal give en forståelse af, hvad implementeringen har betydet for den psykiske arbejdsmiljø og herunder stress, for dermed at påvise effekten af en ”succesfuld” implementering på Præstemarksskolen.

5.1 Evaluering af ændringer

I følgende afsnit vil der blive redegjort for et udvalg ændringer, der har fundet sted i forbindelse med implementeringen af skolereformen og lov 409, og er blevet undersøgt i dybdeinterviews. Nogle tager udgangspunkt i ændringerne for børnene, mens andre omhandler initiativerne i forbindelse med forbedring af undervisning. Begge kan påvirke lærerne i større eller mindre grad. Eksempelvis give frustrationer, der påvirker ens arbejdsglæde eller øger arbejdsrelateret stress og dermed give en dårligere vurdering af implementeringen.

Tiltag, der vil blive gennemgået fra listen over specifikke forandringer for børnenes skolegang, som kan findes i afsnit 1.2 Skolereformen, er: (1) En længere skoledag (herunder vil man komme ind på, hvordan dette påvirker lærernes arbejdsvilkår samt (4) Lektiehjælp og faglig fordybelse), (5) Motion og bevægelse: i gennemsnit 45 minutter dagligt; samt tiltag til forbedring af undervisning: (1) Målstyret undervisning, (3) Varieret og virkelighedsnær undervisning (hvor der vil blive draget paralleller til et af forandringerne for børnene: (6) Den åbne skole: Samarbejde med det omgivne samfund), (7) Læringskonsulenter, der skulle tilbyde praksisnær viden, inspiration og vejledning til kommuner og skoler i hele landet (herunder vil motion og bevægelse blive gennemgået).

5.1.1 En længere skoledag for eleverne og lærernes arbejdstid

I forbindelse med løftet af folkeskolen blev der vurderet, at eleverne skal have en længere og mere varieret skoledag, hvilket betyder mere tid til at lære med dygtige lærere og pædagoger. I praksis

betød det, at de mindste elever, som normalvis betyder 0. til 4. klasser, skulle have en skoledag til omkring kl. 14, 4. til 6. klasse, til klokken 14.30, som på Præstemarkskolen også omfatter 3. klasse, da disse som nævnt tidligere, tæller med i mellemtrinnet. Udskolingen skulle have undervisning til omkring kl. 15 (UVM).

Dette er selvfølgelig også et emne, som blev spurgt ind til i interviews med både lærerne og lederen. Det figurer ikke som et adskilt spørgsmål i interviewguiden, da der blev påregnet, at det er noget, der automatisk ville komme op i løbet af samtalen, hvilket det også gjorde.

En længere skoledag for eleverne har ikke kun betydet flere timer for dem, men også flere undervisningstimer for lærerne, hvilket i sidste ende går ud over deres forberedelsestid. I denne sammenhæng støder man ind i en masse problemer, som vil blive gennemgået i følgende underafsnit. Nogle af emnerne herunder overlapper, hvilket skyldes, at tingene er meget tæt forbundne og påvirker alle sammen hinanden i større eller mindre grad.

Lederen kommenterer hertil, at hun ikke mener, at lov 409 har været særlig hensigtsmæssig i forhold til hendes arbejde, da en "normalisering af lærerne", som hun havde hørt tale om forud for reformen, gavner ikke lærerne, heller ikke i sidste ende børnene særlig meget lige nu, som hun vurderer det. *"Og det kan være supersvært langt væk fra folkeskolen egentlig helt at forstå, hvorfor det faktisk er lidt svært"*, forklarer hun i forbindelse med en uddybelse af, hvorfor eksempelvis den sjette ferieuge ikke er passende at implementere i lærerfaget (Bilag 10, 3;22-4-10).

5.1.1.1 Inklusion og øget undervisningstid for lærerne

Sådan som en af de erfarne lærere ser det, er en af de største problematikker, i forhold til mindre tid til undervisningsforberedelse, mangel på fokus på en specifik elev, der har brug for noget ekstra. Da der blev spurgt til det øgede inklusion, forklarede hun, at det i store hele ikke var en stor ændring i sig selv, da de på skolen altid har haft en tradition for inklusion og hun mener, at de er ret gode til det, men bemærker hertil, at hun godt kan tænke en tanke om nogle elever, at de havde nok haft det bedre med et andet tilbud, og det at hjælpe dem ekstra vil altid betyde, at det er på bekostning af nogen andre (Bilag 6, 2;28-32). Hun mener, at dette er et dilemma, som man står ofte står med som lærer, hvor man i undervisningssituationen skal vælge, hvem har brug for tiden hårdest. I forlængelse af dette kommer vi ind på forberedelsestiden, hvor hun påpeger, at der ikke er længere tid til at sidde og forberede til de, på den ene eller den anden måde, udfordrede elever, som man

havde før reformen. Man kan godt være fint forberedt, men ikke bedre end, at nogle ting er man nødt til at føle sig frem til i selve undervisningen, da der netop ikke er plads til den slags forberedelser inden. Her er det en fordel at have været lærer i længere tid, mener hun. Efter hendes mening ligger der to ting i det: større erfaring, som man kan trække på i situationer, hvor man er knap så godt forberedt, samt en mere afslappet holdning til disse situationer, hvor man ikke har den fulde kontrol (Bilag 6, 3;11-16).

Større inklusion kan også bevirke usikkerhed i hverdagen, da man ikke kan vide, hvad man skal være forberedt på. En af lærerne fortæller, at hun har tre børn i klassen med ekstern tilknytning, som betyder, at de egentligt går i specialklasse, men kan komme ind til hendes undervisning og være med til visse timer (Bilag 6, 3;1-4). Problemet med denne ordning er dog, at børnene har så specielle behov, at man aldrig ved, hvornår de har overskud til at være med i normal klasseundervisning. Hun kender dem ikke særlig godt, hvilket kan eksempelvis skabe en usikkerhed i forhold til forberedelse. Da de dog kommer forholdsvis sjældent, har hun valgt ikke at bruge for meget tid på det, men dette kan skabe problemer i en undervisningssituation, hvis ikke man er forberedt på at tage imod dem, hvilket kan resultere i større uro i klassen, og dette er ellers et af reformens mål at mindske (UVM). Hun finder det problematisk, at man ikke altid kan tage så meget tid til klassekultur og relationer, som man ville ønske, man kunne. Det at kende et barn og kunne mærke på vedkommende, hvornår der må presses lidt på og hvornår, man kan presse lidt mindre, er et af de vigtigste ting, mener hun. Dette vedrører ikke kun decideret inklusionsbørn, men også hendes egne elever, der også har forskellige diagnoser. Hertil konkluderer hun:

”Der synes jeg, at man er i sådan etisk dilemma selv. For i virkeligheden er det, der er hårdest ved denne her reform, det er, at man alt for ofte går på kompromis med, hvad man selv tænker er væsentlig og vigtigt.” (Bilag 6, 2;39-41)

5.1.1.2 Deling af arbejdsbyrde og fordybelse eller mangel på samme

En af lærerne vurderer sin undervisning på følgende måde:

”Altså hvis jeg kigger på min undervisning, så var den da klart bedre inden reformen. Fordi der havde man mere tid til fordybelse og tid til at sidde og måske sådan finjustere. I dag er det oftere, hvor man i virkeligheden måske overtager noget fra nogen andre, og så finjusterer man det. Altså det er sjældent, at man faktisk helt fra dybden sådan sidder og laver det hele selv.”

(Bilag 6, 3:20-23)

Som mange ’Nej’-svar tydede på i spørgeskemaundersøgelsen, så når man som lærer ikke alle sine arbejdsopgaver i dag. Det gjorde man heller ikke før reformen, men man gjorde det i højere grad den gang. En af grundene var, at man selv kunne styre sin arbejdstid i meget højere grad, end før loven 409, og den anden er, at man havde færre undervisningstimer (Bilag 6, 3:34-35), jævnfør elevernes længere skoledag uden udvidelser i lærerstaben. Ændringerne har betydet, at lærerne på Præstemarkskolen skal i gennemsnit have to til tre timers yderligere undervisning end før. Nogle lærere på skolen får en reduktion i undervisningslektionerne på baggrund af visse arbejdsfunktioner, som eksempelvis tillidsrepræsentant, læsevejler, vejleder af nyansatte lærere eller dobbelt klasselærer, hvilket betyder, at man er klasselærer i to klasser. Reduktionen afhænger af den ekstra arbejdsfunktion, og er heller ikke mere end eksempelvis en time pr. uge for at være klasselærer i to klasser. Reduktionen skal dækkes ind af andre lærere i sidste ende, hvilket betyder, at de skal løbe hurtigere, som en af lærerne udtrykker det. For dem, der får reduktionen er det ikke ensbetydende med reduceret arbejdstid, da timerne i sidste ende udligner sig selv (Bilag 7, 4;1-7, Bilag 8, 2;5-15).

Den manglende tid til forberedelse har resulteret i en mere teamorienteret undervisningsplanlægning. Det indebærer, at forløbene bliver delt mellem de relevante faglærere, hvor man fordeler hovedansvaret for de forskellige dele, for bagefter at samle tingene. Der er frihed til at justere og tilpasse det samlede forløbsplan til sig selv og ens elever, dog kan det være svært mener, en af lærerne, specielt i forbindelse med undervisning i billedkunst, hvor det kan være problematisk at mærke efter, hvad vil være okay at justere på i forhold til en kreativ udlægning fra en kollega. Hun tilføjer hertil, at dette gøres af nød grundet den manglende tid til forberedelse. Havde det været tilfældet, at alle skulle stå for at planlægge et helt forløb selv, ville det resultere i stress, mener hun (Bilag 6, 5;4-21).

En problematik, der opstår i forhold til fælles forberedelse og udvidelse i undervisningslektioner, er, at det kan være svært at finde et tidspunkt, hvor alle de relevante lærere kan mødes om noget forberedelse, selv om det eventuelt bare handler om fordelingen af arbejdsopgaver inden for et forløb (Bilag 7, 2;33-36). Til trods for, at det kan være svært at finde fælles tid, kan det være rigtig fint at gøre det sammen, men det er også fint at fordele forberedelsesarbejdet mellem sig i teamet, synes en af lærerne. Det, der dog er afgørende i den slags deling af arbejdsbyrde er, at *”man i første omgang finder ud af, om man er på samme spor og bølgelængde, så er der en vis enighed i, hvor skal man hen af, og hvad er målet.”* (Bilag 7, 6;8-10) Fordelen ved at være fælles om arbejdsbyrden er, at man kan lave forløb på tværs af fag og på den måde fordybe sig i ting på en anden måde, da man får tid til udforskning af emnet i begge fag. Det er noget, der tilføjer fleksibilitet til opgaveløsninger.

Den nye lærer kommenterer på arbejdsdeling som en udfordring. Han synes det er svært at overtage noget, som en anden har forberedt, at folk har forskellig tilgang til tingene. Han forsøger dog at tage tingene som de kommer, og tilpasser egentlig ikke tingene så meget til sig selv, når han modtager nogle dele af forløbene fra andre. Værre er det, hvis han selv skal forberede noget, som hans ældre kolleger skal bruge, da man hele tiden har i baghovedet, at dette er noget, der skal bruges af ender, der har et meget klart billede af, hvordan forløbet skal være. Derfor oplever han også, at de ofte hellere selv vil lave forløbet, end overtage noget af hans materiale. Han mener selv, at han mangler lidt rutine endnu i forhold til at lave en forberedelse til hele teamet, som han er føler er tilstrækkelig. Da han er den eneste idrætslærer i teamet bigrager han oftest med bevægelse til forløbene. Til trods for, at det umiddelbart kunne virke til, at man ikke får meget fagligt erfaring ud af overtage forberedelsen, mener han helt sikkert, at han får noget ud af det (Bilag 9, 4;25-5;3).

5.1.1.3 Uhensigtsmæssig forberedelsestid

Der menes ikke, at loven om tilstedeværelse har været nogen fordel, da det kan betyde, at man skal sidde og forberede sig efter man har haft mange lektioner, og det kan man ikke altid være i stand til, når man har været ”på” i mange timer. Ender man med at gøre det alligevel, betyder det væsentlig dårligere kvalitet på forberedelsen, da man har svært ved at koncentrere sig. I forhold til, at der i spørgeskemabesvarelserne var tendens til, at flere har deres forberedelse delt op i nogle helt små blokke, så mener hun ikke, at det er så slemt mere, dog også bemærker til, at man alligevel

ikke kan nå meget på en lektion bestående af 45 minutter. To sammenlagte lektioner er lidt bedre. En anden lærer mener, at 90 minutters forberedelses tid stadigvæk kan virke rigtig stressende (Bilag 7, 2;29-31). 90 minutter er heller ikke passende i forhold til eksempelvis rettelser af opgaver, hvor man tidligere godt kunne finde på at afsætte op til fire timer ad gangen. Dette resulterer i, at man har tendens til at skære ned på lektierne, hvilket egentligt er i overensstemmelse med tiltaget om lektiehjælp, som vil blive gennemgået i næste afsnit. I forbindelse med dette kommenterer læreren også på digitaliseringen af læringshjælpemidler, såsom diktater og læsning bliver nu tjekket automatisk, hvor man derefter har mulighed for at gå ind og tjekke den enkelte elevs problemområder, såfremt der er brug for det. Dette gør dog, at man ikke på samme måde har overblikket over, hvor langt eleverne er henne, og hvad der er brug for af faglige redskaber. Problematikken forsøges afhjulpnet fra gang til gang, hvor besvarelser fra en mindre gruppe elever bliver taget ind til nærmere gennemgang. Læreren er usikker på, hvorvidt digitaliseringen er et direkte produkt af reformen eller blot en samfundstendens (Bilag 6, 4;5-30).

Det faktum, at man ikke kan gøre tingene lige så godt, som man kunne før i tiden, eller så godt, som man ved, det kan blive, kan gøre lærerne frustrerede. En af dem kommenterer, at hun synes det er rigtig hårdt at se sine kolleger blive hårdt pressede, som i værste fald resulterer i sygdomme. grunden denne utilstrækkelighed (Bilag 6, 3;25-28).

Den nye lærer føler ikke, at han løber så stærkt, som nogle af kollegerne gør, og holder sig egentlig til den tid, som de har fået tildelt. Til gengæld indrømmer han også, at hans undervisning bærer præg af dette, og det er ikke ofte, han finder på nye, inspirerende og innovative måder at undervise på. Han vil sågar gå så vidt som at sige, at han undervisning godt kan være ret trivielt. Der er lidt held i, at han har en aldersgruppe, der godt kan lide at vide, hvad de skal lave og der skal ikke laves for meget om hele tiden. Han er dog også lidt i tvivl om, hvorvidt de bliver udfordret på det, de skal med de begrænsninger, som lov 409 skaber, hvis man overholder reglerne (Bilag 9, 3;26-32). En af lærerne tænker tilbage på tiden med fordybelse, og hvor man kunne få lov til at lade sig rive med og arbejde indtil man syntes, at tingene var lige som de skulle være. Lige nu har hun en følelse af, at forløbene bliver fremstillet som på en fabrik, da det giver en følelse af noget mekanisk og noget, der bare skal gøres, da men bliver tvunget til at gøre det på bestemte tidspunkter (Bilag 6, 4;39-5;4). Skolelederen er enig i signalet, som lov 409 sender, hun udtaler nemlig i denne forbindelse:

”Det der tidstælleri er slet ikke vejen frem. Det passer slet ikke ind. Altså jeg får sådan nogle Charlie Chaplin filmbilleder i hovedet, hvor der går en værkfører i førstesalshøjde og holder øje med, at de arbejder, ikke?” (Bilag 10, 1;28-30)

Hun forklarer, at selv hvis hun gik op i overholdelse af timetallet, så ville hun ikke have chancen til at holde styr på det, da matriklen er ret stor og hun mener, at der er vigtigere ting at tage sig til i hendes arbejde end at holde øje med lærerne på den måde (Bilag 10, 1;30-36).

Tillidsrepræsentanten har den opfattelse, at ledelsen ser lærerne som mindre fleksible nu, og utilfredse, hvis der bliver kaldt ind ti møder uden for deres mødetid. Dette er samtidigt med, at der hele tiden bliver bedt om at strække lidt på reglerne, så de netop får mere tid (Bilag 8, 7;5-14).

5.1.1.4 At følge reglerne eller at stole på hinanden?

Dette afsnit menes at dække over to punkter, der tyder på en succesfuld implementering på stedet, nemlig brug af bløde værktøjer og frihed til løsning af opgaver. Da en af lærerne blev spurgt til, hvad hun mente var anderledes på Præstemarksskolen i forhold til andre skoler, hvor hun kendte til forholdene pegede hun med det samme i retning af ledelsen og deres fleksibilitet. Til sammenligning med visse kommuner, da umiddelbart efter reformens ikrafttræden indførte ind- og udstempling ved fremmøde og afsluttet arbejdsdag, havde ledelsen på Præstemarksskolen frabedt flere opkald fra lærerne, der i løbet af dagen ringede ind på kontoret, for at få godkendelse for at forlade matriklen, om det drejede sig om indkøb af materialer til undervisning eller personlig situation, der gjorde, at man var nødt til at tage hjem. Lederen gav en fælles besked om, at det var forstyrrende for hendes arbejdsdag, og folk skulle undlade at kontakte hende i disse tilfælde og blot gøre, hvad de fandt rigtigt. Dette var et udtryk for tillid til lærerne fra ledelsens side, hvilket resulterede i gensidighed. Det samme blev gældende for fleksibilitet i forbindelse med møder og lignende og lærerne udviste respekt og gjorde det, der var i deres magt, da de vidste, at den ledelse, som de havde var en gave. Ligeledes vidste man også, at det kunne betale sig at være fleksibel, da man også fik samme fleksibilitet fra ledelsen (Bilag 7, 1;10-24). Andre gange er det ikke op til en selv, og hvis det handler om et møde om en elev, hvor mødetidspunktet afhænger af skolepsykologen,

så er man nogle gange nødt til at gå fra undervisningen. I visse tilfælde kan nogle fra teamet dække ind for ind, så er de nødt til at løbe hurtigere. I forbindelse med det er der dog stor fleksibilitet, og man gør gerne lidt ekstra for hinanden, men skulle bare lige vænne sig til det (Bilag 7, 2;1-11). en af lærerne har diskusprolaps og har derfor en aftale om, at hun må gå hjem, når hun ikke har flere undervisningstimer og hvile sig, og derefter forberede sig, når der er kræfter til det igen, til trods for dette, har hun haft det svært med ændringerne:

”Jeg er en af dem, der har haft mega svært ved at omstille mig. Og jeg har heller ikke omstillet mig, så jeg arbejder bare lige som jeg plejer. Jeg ringer også til forældrene om aftenen.

Altså jeg er faktisk rimelig ligeglad med, at jeg ikke må.” (Bilag 7, 2;20-23)

Da denne lærer også har en vejlederfunktion på skolen samt har en interesse i inklusion, kan hun ofte tage sig selv i at læse fagbøger, værktøjer fra hvilke hun anvender i forbindelse med sit virke på skolen. Det mener hun også er arbejde, og mens der ingen, der tvinger hende til at læse det udenfor de timer, som hun er blevet begrænset med, så mener hun, at det er en del af det at være lærer. Man kan blive fanget af noget og blive begejstret (Bilag 7, 2;27-29). Hun har det på følgende måde i forhold til sit arbejde:

” [...] jeg arbejder mange flere timer, end jeg skal. Også fordi jeg er lærer. Altså hele tiden. Jeg bliver inspireret af ting, [...]” (Bilag 7, 2;26-27)

Derudover er der også spørgsmål om tidsforbrug på de opgaver, der rent faktisk er givet. Her overholder hun heller ikke reglerne:

” [...] jeg bruger den tid på opgaven, der skal bruges. Jeg bliver nødt til at selv at kunne stå inde for det. Altså det skal mærkes herinde [peger mod brystkassen] og man skal kunne se lyset i børnenes øjne, og hvis den tager længere tid end den tid, jeg har fået, så bruger jeg den tid.” (Bilag

7, 3;25-28)

Det er også skoleledernes grundtanke, at opgaven må tage den tid den tager, og hun bruger ikke tiden på at bekymre sig, om de får brugt den tid, som de har fået afsat til det, eller om de bruger meget mere – opgaven skal bare løses. Hun udtaler hertil: *”Jeg ønsker simpelthen at samarbejde med mine medarbejdere i fuld tillid til, at de har styr på opgaven.”* (Bilag 10, 1;36-40).

De andre tre lærere, der blev interviewet i forbindelse med projektet har det imidlertid udmærket med ordningen. For dem betyder det, at når man har fri, så har man fri, dertil kommer blot frustrationen om, at man ikke når, hvad man skal, men som en af lærerne siger, det skal man blot lade være med at tænke for meget over, for det kan føre til stress (Bilag 6, 6;23-27). En anden lærer er helt enig med kollegaen omkring stressfaktor. Hun er ikke i tvivl om, at hun arbejdede mere end de 40 timer før reformen. Dette var dog ikke noget problem, og ikke nok, at hun ikke tænkte over det u hensigtsmæssige i det – hun gjorde det glædeligt, og glæden kom af følelsen af anerkendelse og mening. Hendes holdning ændrede sig dog brat, da der med lov 409 blev givet udtryk for, at hun ikke arbejdede nok. Det var hendes fornemmelse, at holdningen var udbredt blandt gamle lærere, at såfremt man ikke var tilfreds med den indsats, som lærerne allerede leverede, der egentlig for manges vedkommende var ud over det aftalte tid, så ville de nu heller ikke arbejde mere end der bliver sat begrænsninger for. Hun startede også med at tælle sin tidsforbrug efter reformens ikrafttræden, men stoppede igen, da det kun gjorde hende nedtrykt. Selv om hun som udgangspunkt holder fri, når hun har fri, så er hun begyndt på at forberede sig i weekender i og ferierne, selv om man egentlig ikke må. Det ser hun som et stykke frihed, hun tager sig, hvilket hjælper på arbejds glæden ved selv at vælge, hvordan man vil løse sin opgave. Faktisk passer ordningen hende helt udmærket, da denne er meget foreneligt med familielivet, i hvert fald når man har lidt ældre børn, som ikke skal hentes fra skole. Hendes bud er, at man vil møde ca. lige mange tilhængerne, eller i hvert fald lærere, der har fint med ordningen, og modstandere (Bilag 8, 5;23-6;15).

Den nyere lærer fra skolen har absolut ikke noget imod de 35 timers tilstedeværelse, som de har på skolen. Problemet er kun for mange undervisningstimer. Skulle han få lov til at ændre på noget, så ville han skære undervisningstiden ned med tre timer (Bilag 9, 4:20-24).

Uanset, om man er modstander eller tilhænger af begrænsninger i arbejdstiden, så er tilliden mellem lærerne og ledelsen meget vigtig. En af lærerne fortæller, at idet deres lærerkollegie er rigtig god, har de været gode til at selv at kunne holde styr på tingene, da ledelsen i en periode var lidt fraværende grundet en større ombygning af skolen (Bilag 7, 3;8-10), hvilket fra ledelsens side i sin

tid måtte være udtryk for tillid ikke at være tilstede på samme måde, da de stoler på, at lærerne nok skal løfte opgaven.

Det er ikke kun vigtigt at have tillid mellem ledelse og medarbejderne i forbindelse med forbrug af arbejdstid, men helt generelt. Det mener skolens tillidsrepræsentant også, at der er. Hun føler, at der er tillid fra ledelsens side om, hvis hun kommer med forslag til ændringer, at det ikke blot fordi folk vil arbejde mindre, men rent faktisk fordi de enten er hårdt udfordrede eller fordi det vil være hensigtsmæssigt at ændre på nogle fremgangsmåder. Dertil har medarbejderne også tillid til lederen om, at hun vil løse forespørgslen efter bedste evne, uden bagtanker om at give folk mere arbejde i sidste ende (Bilag 8, 7; 24-29).

5.1.1.5 Udbytte af længere skoledage for eleverne

En af lærerne, der underviser i udskolingen oplever længere skoledage som et stort problem specielt hos de ældre elever. Hun fortæller, at allerede klokken et om eftermiddagen kan eleverne være trætte og ukoncentrerede, men de sidste tre kvarterer inden undervisningen er slut er de værste – der kan eleverne ingenting. Det kunne måske reddes med noget kvalitetsundervisning, der er spændende tilrettelagt (Bilag 6, 6;16-23), som man desværre ikke har tid til at planlægge, hvilket resulterer i manglende udbytte af de længere skoledage, der man ellers var tiltænkt med reformen.

En anden lærer, der underviser på mellemtrinnet slutter sig kollegaens konklusion. Til spørgsmålet om, hvorvidt man får noget ud af de længere skoledage svarer hun meget kontant: *”Ikke en skid. Overhovedet ikke. Det synes jeg ikke.”* (Bilag 7, 4;35-36).

Der menes ikke, at der blev tænkt igennem, hvordan reformen ville påvirke børnene. Der ses en tendens til, at der er mange flere børn i dag, som har det vanskeligt i skole. Der kan være tale om skolevægning, stress eller præstationsangst (Bilag 6, 7;38-42).

Den unge lærer slutter sig også sine ældres kollegers oplevelse af situationen i forhold til længere skoledage og udbyttet af dette for eleverne: *”Det er da logik for burhøns, at kvaliteten i min undervisning daler, hvis jeg skal have flere undervisningstimer og ikke får mere tid til det.”* (Bilag 9, 2:33-34). Han føler mange gange at stå med en følelse af, at op til 80% af eleverne i en klasse får intet ud af at være længere tid i skolen (Bilag 9, 2;31-32).

Umiddelbart er givet resultaterne af PISA ikke lærerne medhold i, at tiltaget ikke fungerer til bedre læring, da de danske elever lå allerede i 2015 over OECD-gennemsnittet. Dette gælder for både dansk, naturfag og matematik, hvor stigningen var betydelig i den sidstnævnte (KORA, 2016).

En af ideerne med længere skoledage var også at inddrage hjælp til lektier i undervisningen og kunne få hjælp til dette i skolen. En af lærerne bemærker hertil, at hun synes egentlig ideen om at hjælpe eleverne mens de laver lektierne er god, da det at lære af sine fejl efter lektierne er afleveret giver en anden effekt. Hun synes dog, at det er unødvendigt, at alle skal være en del af det. Nogle børn har brug for det, mens andre sagtens kunne få hjælp til det hjemme. Når alle børn inddrages i dette, er der ikke samme fordybelse i det for de børn, der har brug for det (Bilag 7, 4;36-5;5).

Nogle gange kan den lange dag være en fordel, da man så har flere lektioner af samme fag ovenpå hinanden, og det giver frihed til variation og eventuelt også den bevægelse, som man skal have med i undervisningen. Omvendt synes man dog også, at havde børnene fået tidligere fri, kunne de selv have taget ud og bevæget sig. Hertil tilføjer den unge lærer, at samtlige børn i hans klasse går til en eller form for sport (Bilag 9, 3; 1-6).

5.1.1.6 Opsummering

Evalueringen af en længere skoledag har givet flere konklusioner på forskellige punkter.:

- Den øgede inklusion skaber usikkerhed i hverdagen, da inklusionen ikke er konsekvent grundet børnenes behov. Det er svært at forberede sig til, for så vidt der er tid til det.
- Generelt menes der at være mangel på fordybelse og hensyn til elevernes individuelle behov grundet flere undervisningstimer og dermed mindre tid til forberedelse.
- Lærerne kan komme til at stå med "et valg" mellem børnene, når det handler om inklusionsbørn og børn med andre udfordringer – nogle er nødt til at blive nedprioriteret, hvis der vurderes, at de kan klare sig selv.
- Den manglende forberedelsestid spiller en stor rolle i forhold til lærernes arbejdsvilkår. Dette resulterer i blandt andet fordeling af arbejde i forbindelse med forberedelse af forløb, hvilket kan både have fordele og ulemper, men bærer præg af, at nogle lærere kan blive frustrerede over det personlige element i forløbsudformningen.

- Efter reformen har man endnu sværere at nå alle sine arbejdsopgaver, hvorfor delingen af arbejdet også har indfundet plads som en løsning. Den fælles forberedelse kan skabe nogle logistiske udfordringer, da lærerne har flere undervisningstimer end før reformen.
- I forlængelse af dette finder lærerne forberedelsestiden uhensigtsmæssig, da man har svært ved at koncentrere sig, når forberedelsestiden ligger i forlængelse af en lang arbejdsdag, hvilket påvirker kvaliteten af forberedelse i den negative retning.
- For nogen kan begrænsning i forberedelsestiden og tvunget tilstedeværelse være en befrielse, da man holder fri, når man får fri. Andre vælger at arbejde som før, og indtil opgaven er løst på en tilfredsstillende.
- Ledelsen giver i den forbindelse lærerne lov til at administrere deres tid, som de anser passende, og udviser tillid til, at opgaverne bliver løst efter bedste evne.
- Der diskuteres desuden, hvorvidt længere skoledage for eleverne er en god idé, da de, ligesom lærerne har svært ved at holde koncentrationen sidst på dagen. En fordel, der findes ved dette er, at elevernes længere skoledage kan give mulighed for fordybelse i et emne i et fag.
- Generelt er mange lærere uenige i, at reformen er understøttende for deres arbejde, både flere lærere på skolen og i hele kommunen:

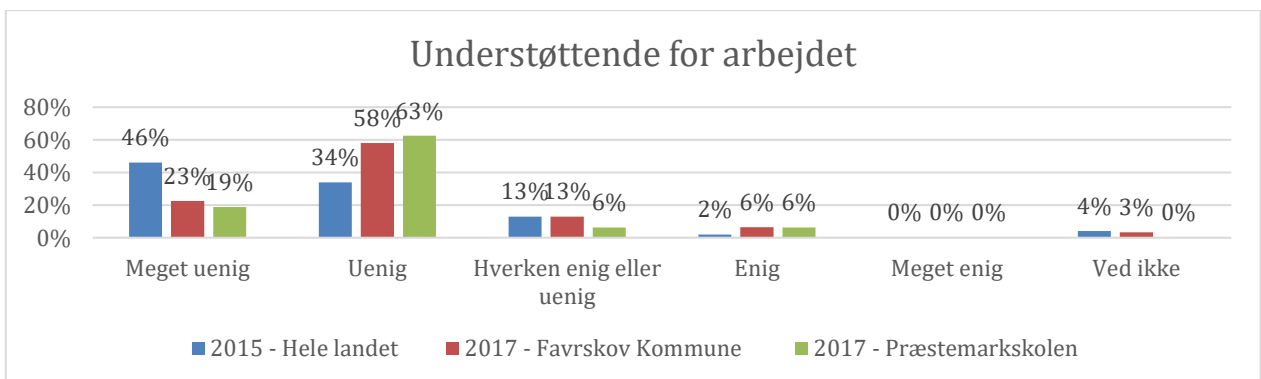


Diagram 23: Q17_3 - Lov 409 og skolereformen er understøttende for mit arbejde (spørges til enighedsgraden)

5.1.2 Læringskonsulenter og motion og bevægelse

I forbindelse med beskrivelsen af folkeskolereformen nævnes der en plan om oprettelse af et nationalt korps af læringskonsulenter, der skal være med til vejlede og hjælpe lærerne i forbindelse med de nye tiltag. De skal tilbyde inspiration til virkeliggørelse af initiativerne på kommune- og skoleniveau (UVM). Dette virker til at være noget, som bliver ført ud i verden. To af lærerne nævner et obligatorisk kursus, som blev udbudt af kommunen. Kurset tilbød værktøjer til at implementere bevægelse i undervisningen. Kurset bestod af to runder, hvor i den første runde, der varede tre timer, blev lærerne præsenteret for en masse måder, hvorpå de kunne bruge bevægelse, så tog man tilbage på skolen og fik ca. en måned til at afprøve metoderne, og derefter mødtes man igen og evaluerede. Læreren fra udskolingen udtaler sig umiddelbart meget positivt omkring det, og roser ideen, men den var desværre ikke særlig brugbar for hende, da hun mente, at metoderne henvendte sig mere til de yngre børn, og der skulle noget ekstra til at få folk i de ældre klasser at blive begejstrede for metoderne. Læreren på mellemtrinnet er omvendt rigtig begejstret, hvilket nok også bekræfter udskolingslærerens vurdering om målgruppen til kurset (Bilag 6, 1;34-2;13, Bilag 7, 5;24-33).

Der bliver ikke nævnt andre kurser, som en del af reformtiltagene, men ovenstående bekræfter, at tingene bliver gjort og lærerne er forholdsvis tilfredse med forløbet, og havde vurderet underviseren på kurset som værende meget kompetent, specielt i det udgangspunkt, at hun selv havde været lærer en gang.

Da det menes at styrke børnenes motivation, læring og sundhed, blev der besluttet at integrere 45 minutters motion pr. dag i gennemsnit i elevernes skoledag. En af lærerne oplevede, at netop med bevægelse var der mange lærere, der havde været i tvivl, hvordan man skal bruge netop bevægelse. Hun mener, at det havde været nødvendigt med sådan et kursus for at få tingene sat ordentligt i gang. Hun fortæller, at hun altid haft bevægelse med i sin undervisning, og at det faktisk er blevet mindre efter reformen, da det kræver planlægning, hvilket man ikke har tid til. Hun har altid haft den holdning, at der skulle bevægelse med i undervisningen, og praktiserede det. Indtil kurset var hun dog ikke klar over, at når der blev formuleret, at der skulle være 45 minutters motion hver dag, at dette ikke kun betød motion og bevægelse i forbindelse med læring, men også bevægelse for bevægelsens skyld. Hun syntes, at det var rart med et kursus, der gjorde tingene klarere (Bilag 7, 5;6-36).

Den unge lærer mener ikke, at det bliver til de 45 minutters motion og bevægelse i hverdagen. Dette mål nås samlet i gennemsnit, inkluderet både hans og kollegaernes timer, som er dobbelt-klasselærer, samt idrætsundervisning i løbet af ugen. Hans kollega har bevægelse meget mere indkørt i din undervisning, hvor han først planlægger bevægelse ind i timerne, hvis der er tilovers efter den almindelige planlægning. Når der skal planlægges bevægelse, så sørger han så vidt muligt noget, som kan bruges igen, da der anses for at blive lagt for meget arbejde i bevægelsesplanlægning, hvis dette kun skal bruges en gang (Bilag 9, 3;33-4;8).

5.1.3 Målstyret undervisning

En af initiativerne, der blev taget i forbindelse med reformen var en målstyret undervisning. Dette indebærer, at de Fælles Mål for fagene skulle præciseres og forenkles. Undervisningen skulle planlægges og gennemføres med disse mål for øje. Hertil kan nævnes, at der også blev tilføjet nye fag for eleverne, hvor man kan være fristet at sige, at planlægningen i reformen ikke har været helt konsistent:

” [...] der var også ting, hvor man tænkte, at det ikke gav mening, og hvor vi så kom til at stå med [...] håndværk og design. De satte noget i gang, hvor der ikke var nogen regler omkring, hvad skulle faget indeholde og sådan noget. Altså sådan nogle ting får en ting at tænke, at det er altså lidt useriøst. Altså det er fint nok, at man vil have sådan et fag, men jeg tænker, at inden man sætter det i værk, skal have tingene på plads inden skoleåret starter.” (Bilag 6, 2:20-25)

Derfor blev det af læreren, der underviser i håndværk i design også værende lidt problematisk at forholde sig til *målstyret* undervisning, når der ikke var nogen mål at forholde sig til. En anden lærer tilføjer hertil, at hun mener, at undervisningen ikke skal være *målstyret*, men i stedet for vejledende. Det er dog også hendes opfattelse, at målsætningen omkring dette punkt ikke er så presserende mere, sammenlignet med den første tid med reformen (Bilag 7, 6;41-42)

En af lærerne, der også er TR, oplever, at rigtig mange elever er hårdt pressede. Dette skyldes både de længere skoledage og det faktum, at der er kommet målstyring med reformen. Der forlanges mere af dem og i denne forbindelse opleves der store udfordringer på skolen. Det er ikke tidligere

forekommet på skolen, at eleverne i udskolingen ikke vil høre efter, når man beder dem om ting. Både lærerne og ledelse er opmærksomme på problemet, men da dette ikke skyldes en enkelt ting, er det svært at afhjælpe problemet (Bilag 8, 4;27-32).

Når eleverne bliver pressede og viser det ved at modsætte sig de beskeder, som de får lærerne, påvirker det også lærerne. Der er nemlig ikke tid til at tale med eleverne om, hvordan de har det, når man ikke engang har ordentlig tid til at forberede sig til undervisningen. Det betyder, hvis der er et problem med en elev, er der ikke altid tid til at tage hånd om det, og der opleves nu flere konflikter med eleverne på skolen. TR fortæller om en øvelse, som blev gennemført til sidste Faglig klub, hvor lærerne blev bedt om at lave en prioriteret rækkefølge af henholdsvis opgaver, som de bruger tid på, og opgaver som de ville ønske, de kunne bruge tid på. Resultaterne blev, at konflikt-håndtering i top tre på første liste, mens elevsamtaler lå højt på ønskelisten, idet der ligger meget forarbejde og skabelse af godt relationer til eleverne (Bilag 8; 4;12-25)

5.1.4 Varieret og virkelighedsnær undervisning

Hensigten med en længere skoledag var, at der skulle gives plads til lærerne til at variere undervisningen, hvor den klassiske tavleundervisning skulle kombineres med praktiske læringsformer. Dette går hånd i hånd med en af ændringerne for eleverne, hvor man gerne vil have, at skolen skal klæde eleverne på til det samfund, som de skal være en del af. Hertil nævnes også, at det er meningen, at idræts-, kultur- og foreningslivet i de lokale områder, skal være med til at hjælpe børnene på vej (Den Åbne Skole). Et andet initiativ i samme ånd er indførelsen af nye fag, som håndværk og design og madkundskab. Disse fag skal være med til at styrke børnenes innovative og kreative kompetencer, således at den danske skole kan afspejle Danmark som videns- og produktionssamfund (UVM). I denne forbindelse havde daværende børne- og undervisningsminister talt meget om geden som et eksempel, der skulle trække virkeligheden i skolernes klasselokaler. Dette kom i kølvandet af et eksempel på en god skole, der blev præsenteret til Sorø mødet i 2013. Birgit Andersen, der er leder på Strandgårdskolen i Ishøj, fortalte at i biologi åbnede eleverne en ged i stedet for en bog (folkeskolen.dk, 2013). Dette blev siden da lidt en parodi på virkelighedsnær undervisning, da geden bragte flere spørgsmål med sig end den besvarede; hvor skal skolerne få gederne fra? Er der økonomi til det? Er det overhovedet lovligt at slagte en ged i skolen? Ingen geder led

overlast – det var der ikke råd til. En af lærerne kan udmærket se ideen i det – undervisningen skal være konkret og handlepræget, og det kan godt være, at man ikke behøver at åbne en ged op, men blot det at se den i levende leve og måske få lov at klappe den, gør også noget. Den slags undervisning var netop hendes udgangspunkt. Når der undervises i et bestemt tema, skulle man også på tur og se noget, der relaterede sig til det. Problemet med sådanne ture er både tid og råd. Udflugterne kræver planlægning, som kræver tid, som man ikke har. Store planer og ønsker ender i stedet for med en cykeltur til biblioteket eller en søgning på Google. *”Når man bor i Søften og skal til Aarhus, så koster det jo 2000 kr. og det har vi jo ikke råd til.”* (Bilag 7, 4;15-32).

Både den fysiske placering af skolen og manglende råd oplever en anden lærer også i forbindelse med samarbejde med virksomheder, som også skal være en del af det, der skal ruste eleverne til at blive klædt på til det samfund, som de skal være en del af. Der er både usikkerhed omkring, hvorvidt virksomhederne gider at samarbejde, og igen er der ikke råd til at komme af sted med bus. Hun bemærker det samme til almindelige udflugter – det er der ikke råd til. Man vil rigtig gerne noget mere ud, men *”det er ikke altid, at der følger penge med til ideerne.”* (Bilag 6, 6;45-7;6).

KORA's³ kortlægningsrapport fra 2015, som var den første afrapportering af et flerårigt projekt, der har fokus på effekterne af den længere og mere varierende skoledag, viste at der var 18% af lærerne⁴, der havde svaret, der mindst en gang om måneden lagde deres undervisning uden for skolen. Imidlertid hele 53% kun lagde undervisningen uden for skolens rammer 1-5 gange om året, og 19% aldrig tog eleverne ud i forbindelse med undervisningen. Rapporten fra 2016 viste en mindre stigning i anvendelsen af Åben Skole sammenlignet med 2014, der blev evalueret i første rapport.

Nedenfor ses en tabel med tallene fra 2017, der både omfatter besvarelserne for undervisning uden for skolen og besøg med eleverne uden for skolen:

³ KORA – Det Nationale Institut for Kommuners og Regioners Analyse og Forskning, der nu er fusioneret med SFI (Det nationale forskningscenter for velfærd), som nu hedder VIVE (Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd)

⁴ Kun tallene for dansk- og matematiklærere er medtaget.

	Hver dag	2-4 gange / uge	1 gang / uge	2-3 gange / md.	1 gang / md.	Hver 2. md.	1-5 gang / år	Aldrig	Ved ikke	N
Undervisning finder sted uden for skolen*										
Pædagoger	0.19	1.55	2.13	4.84	3.29	2.33	23.84	61.82	0.00	516 (100%)
Lærere	0.16	0.83	3.30	5.70	11.33	11.25	56.04	0.00	11.36	2.543 (100%)
Besøg med elever uden for skolen										
Pædagoger	0.00	0.38	2.47	4.75	8.94	7.79	55.51	20.15	0.00	526 (100%)
Lærere	0.08	0.04	1.38	2.67	8.77	11.64	64.33	11.01	0.08	2.543 (100%)
Besøg af voksen udefra										
Lærere	0.39	1.85	2.36	1.81	3.74	3.58	40.98	45.18	0.12	2.543 (100%)

Note: * angiver, at spørgsmålsformuleringen varierer afhængig af, om spørgsmålet er stillet lærere eller pædagoger.
 Spørgsmål: Hvor ofte finder din [dansk/matematik] undervisning i [klassebetegnelse1] sted uden for skolen (i sportsklubber, naturen, byen eller andet)? (Lærer). Hvor ofte finder din undervisning sted uden for skolen (fx i sportsklubber, naturen, byen eller andet)? (Pædagog). Hvor ofte tager du eleverne med på besøg uden for skolen (fx på museum, bondegård eller virksomhed)? Hvor ofte har du besøg af en voksen udefra i din [dansk/matematik] undervisning i [klassebetegnelse1] (fx medarbejder fra lokal virksomhed, gymnasium, forening eller lignende)? (Kun lærere).

Kilde: Survey, lærere og pædagoger 2016.

Tabel 3: Brug af Åben Skole.

Kilde: KORA, Implementerings- og effektundersøgelse, 2017 – En længere og mere varieret skoledag, s. 31

Da tallene kun stammer fra besvarelser fra dansk- og matematiklærere i forhold til undervisning uden for skolen og besøg, kan det være svært at vurdere den fulde anvendelse af Åben skole. Ud fra disse tal kan man dog se, at i forhold til undervisningen uden for skolen er de 19%, der aldrig gjorde brug af dette i evalueringen fra 2015 er reduceret til 0%. Uden at der blev specificeret at lærerne, hvorvidt der blev talt om undervisning væk fra skolen er deciderede udflugter, er det den umiddelbare opfattelse, at det er besøgene, der er et større problem. Her er tallene knap så positive, dog bedre end de var i 2015. Der svarede hele 47%, at de aldrig tog eleverne på besøg uden for skolen – dette er faldet til 11% i 2017. Der er ikke sket meget med hyppigheden af besøgene, hvor i 2015 var der 12% af lærerne, der mindst en gang om måneden tog eleverne ud, til 2017, hvor tallet steg med knap 1%. Der begyndte at forekomme hyppigere tilfælde med besøg ud af huset med 2 måneders mellemrum på de to år. I forbindelse med evalueringen af den Åbne Skole påviste KORA en negativ sammenhæng mellem dette og elevernes trivsel. Ved dansklærerne gældte det både støtte og inspiration, ro og orden og generel trivsel, mens ved matematiklærerne gældte det kun støtte og inspiration. Deres forslag på forklaringen til dette ligger i, at der har været stor variation i implementeringen af dette element på tværs af skolerne, og især skolerne, der lå uden for byerne oplevede store udfordringer i forbindelse med transport og økonomien forbundet med det samt udbuddet af relevante samarbejdspartnere. Derfor vil det være nærliggende at konkludere, at

forholdene på Præstemarkskolen ikke kan betragtes som værende enestående tilfælde i forhold til manglende ture ud af huset, men at det skyldes deres geografiske placering.

5.2 Andre faktorer

Herunder bliver der gennemgået og evalueret faktorer, som ikke indgår i reformens formulering, men menes at have indflydelse på, hvorvidt en implementering kan blive succesfuld. Disse er økonomi og lærernes alder.

I forhold til interviewguiden, blev der kun spurgt ind til forskellen på, hvordan de unge og de ældre lærere forholdte sig til reformen. Til trods for tid var en af ingredienserne i opskriften på en god implementering er der ikke blevet spurgt ind til det under interviews, da denne faktor blev opfattet, som noget der ikke kunne evalueres i forhold til handling, men blot at der skulle gå noget tid, hvilket ville indebære, at folk ville vænne sig til reformen. Det viste sig imidlertid ikke at være en korrekt antagelse. Tiden som faktor bliver dog ikke gennemgået herunder, men er placeret som et afsnit under evalueringen af ledelsen, da tidsfaktoren skal ses i sammenhængen af ledelsens udnyttelse af denne.

5.2.1 Økonomi

Økonomien er allerede blevet berørt lidt i forbindelse med skolens muligheder til at tage eleverne ud i forbindelse med undervisning eller generelle udflugter. I dette afsnit kigges der dog på økonomien i større perspektiv, og hvad dette betyder for lærerne og deres forhold til reformen.

Efter 20 år som lærer, har en af respondenterne aldrig oplevet, at der skulle komme flere midler til. Derimod har hun kun oplevet nedskæringer (Bilag 6, 6;10-11). Hun fortæller også, at mange lærerstillinger er forsvundet efter reformen, hvilket hun oplever som værende det største problem. Hun kan endda godt se de mange gode ideer, der er i reformen, men mangler løsninger, hvor det er skære ned i lærerstaben var bestemt ikke en af dem i hendes øjne (Bilag 6, 7;36-38). Hun udtaler yderligere hertil:

”Jeg tænker, at reformen har gjort, at de har kunnet ligge flere undervisningstimer på os, så der har de sparet penge. Og kunne få eleverne til at gå længere i skole og sådan noget – det er

helt tydeligt. Så kan jeg ikke huske, hvor mange stillinger, det ved tillidsrepræsentanten sikkert, der er forsvundet i Favrskov. Det er faktisk en pæn slat.” (Bilag 6, 7;7-11)

Træng økonomi betyder, at lærerne skal løbe hurtigere i teams, hvis en fra teamet i syg. På Præstemarkskolen har man valgt ikke at benytte sig af vikarer udefra så meget, idet det ville betyde yderligere nedskæringer i lærerstaben. Den ekstra opgave, som er at dække ind for ens nærmeste kolleger, kan dog være hårdt for nogen (Bilag 8, 5,10-22) hun tilføjer desuden hertil, at ledelsen er ærlig omkring det i forhold til økonomien og indrømmer, at det er sværere, for hende også, at få tingene til at hænge sammen (Bilag 8, 6;24-25).

Hertil kan bemærkes, at da der i forbindelse med skolereformimplementering i Ontario blev tilført betydeligt flere økonomiske ressourcer på området, end normalt. Det drejede sig om 45% i perioden 2003-2013 (politiken.dk). Dette er ikke tilfældet i Danmark.

5.2.2 Lærernes alder

For at vende tilbage til det hermeneutiske udgangspunkt for forståelsen og fortolkningen af lærernes positionering i forhold til reformen, så gør alderen, eller som i dette tilfælde måske kan side-stilles med anciennitet, en forskel for, hvordan man forholder sig til de, for nogen, nye arbejdsvilkår.

En af de gamle lærere har den opfattelse at, de nye lærere tænker, at det er bare sådan det er, fordi de ikke har prøvet andet. Under lockoutet oplevede hun ligeledes, at de nye lærere forholdte sig neutralt til situationen og fandt det i orden, at tingene stod til, som de gjorde. Hendes tanker om dette var, at det skyldtes deres manglende forståelse for konsekvenserne af situationen (Bilag 6, 6;7-10). En anden lærer tænker det samme. Hun hører også typisk, at de nye lærere siger, at det er bare den virkelighed, som de er kommet ud i, og kender ikke til andet. Da hun bliver spurgt til, om hun tror, at de nye lærere, der ikke har prøvet at arbejde under den gamle reform, bliver påvirket af de andres eventuelle utilfredshed, svarer hun hertil, at de har et rigtig godt fællesskab, og det har hun fået at vide flere gange af vikarer, der kommer ind på skolen. De fortæller, at de oplever en rigtig god stemning og imødekommenhed, når de kommer ind på såvel lærerværelset, som generelt på skolen, som ikke opleves andre steder. Heller ikke dem, der har været andre steder i Favrskov

kommune, mener at have oplevet sådan en positiv tilgang til tingene. Hun har eksempelvis heller ikke udtrykt sin utilfredshed i form af brok på arbejdspladsen, selv om hun har været en af dem, der har haft svært ved at tilpasse sig og været lidt ked af det endda (Bilag 7, 2;37-3;14).

Tillidsrepræsentanten oplevede heller ikke bitterhed eller vrede på Præstemarkskolen i forbindelse med ikrafttræden af reformen, derimod tror hun, at der mange lærere, der synes, at der er gode ting ved den (Bilag 8, 3;22-26)

En lærer bemærker også, at umiddelbart efter implementeringen af reformen var der ret mange, der gik pension, og en stor flok nye lærere blev ansat på skolen, hvilket generelt gør dem til ung skole. Hun bringer det som et eksempel, at hun er 50, og er tredjeældste på skolen. Den unge alder på mange lærere gør, at de er mere omstillelige, selv hvis de havde nået at arbejde et andet sted før reformen. Samtidigt med de ældre lærere forsvandt også mange af de stadfæstede traditioner, hvilket gjorde, at man var nødt til at kommunikere bedre, hvis tingene skulle fungere. Det mener hun også, at man har gjort, og derfor er kommunikationen bedre end på andre skoler, hvor man lærer sig mere op ad traditionerne. Derudover foreligger en ordening på skolen, der fungerer således, at når man starter som en ny lærer på skolen, bliver man tilknyttet en erfaren lærer, som man kan følge i ca. et halvt år (Bilag 7, 7;1-16). Idet den generelle holdning på skolen er positiv, vil det også betyde, at de nye lærere ser positivt på tingene, da de ikke har deres egne erfaringer at drage ud fra og derfor får indtryk af reformen fra de ældre lærere.

Den unge lærer på skolen synes heller ikke, at han hører folk dvale i gamle dage, eller at de vil have tingene til at fungere, som det gjorde før. Det sker i hvert fald utrolig sjældent. Det eneste, som folk rigtig gerne vil ændre på, er antallet af undervisningstimer.

Generelt kunne den nye lærer mærke en ret splittet stemning på den første skole, hvor han var ansat efter endt uddannelse. Hans oplevelse var, at det helt klart var de lærere, der havde arbejdet i faget i et stykke tid, der var mest udfordrede. Da han skiftede til Præstemarkskolen, kunne han med det samme mærke en ændring. Dette til trods for tingene stadigvæk var ret kaotiske for ham både i forbindelse med opstart et nyt sted, og generelt det at finde på plads i faget. Han udtaler, at tingene var ret strukturerede, og det var hans opfattelse, at det ikke kun var reformen, der var styr på, men at der generelt var en tradition for at håndtere tingene på den måde. (Bilag 9, 2;5-25).

Som nævnt i afsnittet omkring deling af arbejdsbyrde, kan det være en udfordring for en nyere lærer at være med at bidrage til fælles forberedelse i teamet, da man ikke har rutinen kan det

være svært fremstille noget, som man føler er tilstrækkeligt. Denne tendens ser en af de ældre lærere også:

”Og der er man presset for ung lærer, tænker jeg. Fordi de har ikke en erfaring, og det betyder, at man ikke har en del masse materiale, som man bare kan hive frem altid, men også bare det der med, at man ikke panikker altid, når alting måske ikke er tip-top.” (Bilag 6, 3;17-20)

5.2.3 Det sociale

Som en af lærerne kommenteres for, i forrige afsnit er der en rigtig god kommunikation på skolen, hvilket i sidste ende har påvirket det sociale sammen også, da et godt samarbejde fagligt betyder, at man går op i hinandens velbefindende:

”Vi har et rigtig godt lærerkollegie, vi passer på hinanden, synes jeg” (Bilag 7, 3;7-8)

De sociale sammenkomster, såsom julefrokoster og sommerfester, betyder også noget. Her fortæller en af lærerne, at på en anden skole i Favrskov kommune kom der tolv medarbejdere til sommerfesten til sammenligning kom der ca. 50 til samme arrangement på Præstemarkskolen. Hertil skal tilføjes, at skolerne er omtrent lige store. Hendes kollega fra den omtalte skole fortæller, at deres sociale sammenhold er nærmest ikke eksisterende, og at dette nok skyldes ledelsen, der ikke har kunnet håndtere det, så der mener hun helt klart er en forskel (Bilag 7, 3;14-21).

5.3 Evaluering af ledelsen

En af lærerne understreger, at hun er rigtig glad for at være på Præstemarkskolen grundet, at ledelsen er moderat i sine tiltag og er meget lydhøre over for medarbejderne. Sammenlignet med andre steder med tilfælde, hvor lærerne blev tvunget til at stemple ind og ud, når de kom og gik (Bilag 6, 6;33), hvilket skolens leder også bekræfter, at hun kender til (Bilag 10, 1;24-25), så har der aldrig været lignende tilfælde på Præstemarkskolen – ledelsen har aldrig tjekket op på tilstedeværelsen. Der var blot et ønske om, at man som ledelse var nogenlunde orienteret om, hvornår lærerne regner med at være på skolen. Der tages derudover også hensyn til personlige omstændigheder i meget

høj grad, og der kan nemt aftales mere fleksible arbejdsvilkår i en periode, når man har brug for det (Bilag 8, 7;29-31). Det er ikke kun det personlige, man kan komme til med ledelsen. Der udtales ligeledes, at de er gode til at rumme, hvis lærerne føler, at de givne opgaver er for store. Den ene af lærerne mener, at det er meget vigtigt med den slags forståelse fra ledelsen i forbindelse med store forandringer, som skolereformen har været (Bilag 6, 30-40). Havde rammerne i forhold til ændringerne været for løse, kunne man altid regne med et løsningsforslag fra ledelsen:

”Men [ledelsen] også været lydhøre over for, hvad vi er kommet med. Og når vi nu nogle gange har sagt ”Nu vil vi gerne, at I siger noget konkret i forhold til, hvad I ønsker”, så har de også gjort det. Og de er også kommet med bud på, hvordan det kunne se ud, men ikke at det skulle være sådan.” (Bilag 6, 1;31-34)

En af lærerne bemærker, at det betyder rigtig meget, at man altid kan gå til ledelsen. Det gælder både lederen og vicelederen. Der er åbne dørs politik, hvilket hun anser som værende vigtigt (Bilag 7, 4;8-10). Den unge lærer har heller aldrig oplevet andet, end at blive taget rigtig godt imod, hvis man kommer ind med noget. Han beskriver vicelederen og lederen som et makkerpar, der komplimenterer rigtig godt hinanden; den ene er forstående og pædagogisk, og den anden er handlende og ærlig. Handlingen kan muligvis dreje sig om beslutningskompetencen ligger i sidste ende hos lederen. For at sætte tingene i perspektiv, oplyses der, at på de 4 måneder, hvor læreren var ansat på en skole i Aarhus Kommune, har han på intet tidspunkt været i kontakt med lederen – han var meget distanceret, siger læreren. Tingene gik altid gennem vicelederen (Bilag 9, 5;21-6;11).

Den nye lærer opfatter også ledelsen som værende meget lyttende. Hans bud er, at ledelsen er klare over, at hvis de presser deres medarbejdere for hårdt, så vil de søge et andet sted hen, hvor forholdene er bedre, enten til en anden skole eller måske en helt anden branche – han kender flere tilfælde af disse, egentlig ikke meget på Præstemarkskolen efter hans opfattelse, men generelt. (Bilag 9, 5;6-12).

Forholdene mellem ledelsen og medarbejderne er generelt rigtig godt på skolen. Som medarbejder stoler man på, at ledelsen vil en det bedste (Bilag 8, 7;19-21). Den nuværende leder har altid været vellidt. Hun har tidligere både været lærer og viceleder på skolen, og da daværende leder skulle på

pension blev hun af kollegerne opfordret til at søge stillingen. *"Hun er et ordentligt menneske og behandler os ordentligt."* udtaler skolens TR om hende (Bilag 8, 8;3-7).

De gode forhold mellem ledelse og medarbejderne på Præstemarkskolen er ikke noget nyt. Som tillidsrepræsentanten bemærker, var tidligere leder også meget vellidt af lærerne og det har altid lydt: *"alt kan lade sig gøre på Præstemarkskolen."* og det mener hun adskiller deres skole fra mange andre skoler, også inden for Favrskov kommune (Bilag 8, 7;31-38).

Lederen synes ikke, at hun oplever forfærdeligt meget utilfredshed fra lærerne med hensyn til vilkårene på skolen. Dette skal dog ses i sammenhængen med, at grundvilkårene er meget værre. Hendes udgangspunkt er, at dette er en tilstand, der er blevet besluttet af andre, og derfor ikke kan forandres i sin helhed. Derfor skal der søges at få indflydelse på det, man har kan gøre noget ved. I tiden fra reformen var en reel fremtid, til den trådte i kraft, blev der diskuteret meget på skolen, om hvad der kan gøres, så forandringen blev så gnidningsfri som muligt. Hun mener, at hvis der truffet en beslutning om blive, så skal man også prøve at få det bedst mulige ud af situationen. Det er hendes oplevelse, at denne grundtanke gennemsyrrer alle medarbejderne på skolen, hvilket også smitter af på de nye, der bliver ansat. Denne tendens er rigtig positiv i hendes øjne, da man faktisk kan få en masse medindflydelse på tingene. Hun har fuld forståelse for at lærerne kan have det rigtig hårdt i perioder, men hun oplever ikke udtryk for meget utilfredshed eller generelt negativ stemning. Hendes konklusion er, at når lærerne kommer smilende på arbejde hver dag og leverer nogle forrygende resultater samtidigt med det, må det være et tegn på, at de trives (Bilag 10, 6;27-7;11).

KORA's evalueringsundersøgelse viser, at de lærere, som godt kan se meningen med reformen og mener, at den kan føre til en bedre folkeskole, opnår bedre resultater⁵. KORA laver de antagelser, at der i disse tilfælde er generelt tale om engagerede lærere med en optimistisk tilgang til reformen og derfor også til undervisningen (KORA, 2017;75). Man kunne altså være fristet at sige, at en positiv og optimistisk holdning til tingene smitter af, og det er afgørende, at denne kommer fra ledelsen og på den måde spreder sig ud til alle medarbejderne.

⁵ Der blev påvist bedre resultater i 9. klasser i skoleåret 2014/2015, der hang sammen lærernes positive holdning over for reformen.

5.3.1 Gennemsigtighed

Tillidsrepræsentanten fortæller, at hun får det indtryk til de månedlige møder med andre TR'er i kommunen, at deres ledelse nogle gange forsøger at føre dem lidt bag lyset. Det er tilfældet, at Præstemarksskolen umiddelbart er den eneste skole i hele Favrskov kommune, der har nogle faste regler for visse ting. På andre skoler fungerer det imidlertid således, at hver enkelt lærer kan gå ind og forhandle sig til nogle ting. Eksemplet, som TR kommer med, er en regel om, at dem, der afholder terminsprøver, får fast en dag fri til at rette disse. Da dette ikke forholder sig sådan på andre skoler, stiller de andre TR'er spørgsmålstejn ved dette – det er nemlig op til lederne på de andre skoler at vurdere, hvor meget den enkelte lærer har brug for at frihed, mens det gælder for alle på Præstemarksskolen. Det mener TR'en, er rigtig positivt (Bilag 8, 1;22-37).

Det er heller ikke alle skoler, der har en aftale om reducere i undervisningstimer, når man har andre arbejdsfunktioner. Det fungerer således, at lærerne har noget, der hedder 'Faglig klub'. Dette forum bruges af lærerne og tillidsrepræsentanten til at mødes og diskutere forholdene på skolen. TR'en tager med sig herfra klager og bøn fra lærerne til ledelsen, som kigger på, om den foreslåede løsning til et givent problem kan implementeres. Lærerne blev desuden også spurgt til, hvordan deres forestillinger var forud for implementeringen (Bilag 8, 2;16-3;2).

Den nye lærer er ikke i tvivl om, at ledelsen tager medarbejderne med på råd, og kan helt sikkert mærke en forskel på, hvordan tingene bliver gjort på Præstemarksskolen, sammenlignet med det første arbejdsplads, han havde. De gør ” [...] *det bare på en mere menneskelig måde*”, siger han. Derudover får man altid en ordentlig forklaring på tingene, og intet bliver holdt tilbage, med mindre tingene rent faktisk er fortrolige. ”*Gennemsigtighed, det er der virkelig, tænker jeg.*” (Bilag 9, 5;16-20)

For lederen er det ligeledes vigtigt, at der er synlighed og forudsigelighed i arbejdsvilkårene for medarbejderne på skolen. Da det i lovgivning står meget tydeligt beskrevet, at hun som leder ikke må aftaler, gik hun efter at samtale med personalet, hvilket er tilladt – hermed blev der fremstillet retningslinjer for samarbejdet på skolen. Til det blev der brugt gamle papirer om aftalerne omkring samarbejde, som de havde forud for reformen. Dette resulterede i et ret omfattende dokument på 14-15 sider (Bilag 10, 2;8-19). Udformning af disse retningslinjer foregik i samarbejde med LMU⁶

⁶ Lokale arbejdsplads-Med-Udvalg

og fandt sted allerede det første år, og bliver ligeledes revurderet hvert år inden skoleårets start, for at se om der er brug for justeringer. Der tales typisk om forslag til ændringer på et af de faglige klubmøder i foråret, hvor lærerne har mulighed for at komme med input med henblik til næste års retningslinjer. Det, som er muligt at ændre og giver mening, gør man noget ved, men man er desværre nogle gange bundet af lovgivningen (Bilag 10, 2;35-3;17).

5.3.2 Tidsfaktor

Som Claus Hjortdal skrev, så tager det tid ”at reformere skolen og forme nye generationer” (jyllands-posten.dk). Hvad angår at forme nye generationer, så tyder det på, at Præstemarkskolen er godt på vej med dette aspekt, jævnfør beskrivelsen af lærernes alder på skolen. Lod man bare de nye generationer klare det, og bare ventede på, at alle lærerne, der havde prøvet at arbejde under den gamle reform gik på pension, ville det uden tvivl tage lang tid. Tiden handler også om, hvordan man udnytter den, og det virker til, at ledelsen på Præstemarkskolen har fundet en god måde at gøre det på, hvis man spørger lærerne:

”Jeg tror det, der måske gør, at en del ting er faktisk lykkedes her, det er, jeg tror vores ledelse har en rigtig stor andel i det. Både fordi de fra starten af ikke har lagt sådan en kæmpe pres, at nu skulle alt bare fungere fra starten af, men at man ligesom har fokus på nogle forskellige elementer over tid.” (Bilag 6, 1;28-31)

TR'en bekræfter ovenstående udtalelse fra en af kollegaen:

”Så sådan nogle små tilrettelser kommer der hele tiden. Sidste år var det det med terminsprøverne, vi fik ind og det med, at dem, der var dobbelt klasselærer fik en lektion. Så jeg føler måske, at der kommer to-tre rettelser i løbet af sådan et år”. (Bilag 8, 6;40-7;3)

Der bliver løbende fjernet visse arbejdsopgaver eller ændret vilkår for lærerne, hvis ledelsen kan se, at det er for meget medarbejderne, og TR er af den opfattelse, at hvis noget kan lade sig gøre, så siger ledelsen 'Ja'.

5.3.3 Opsummering

SFI tager udgangspunkt i forandringsledelse i forbindelse med en undersøgelse fra 2017, der skal bidrage til en opfølgning på implementeringen på ledelsesniveau. Der blev anvendt tre indikatorer for dette for at undersøge betydningen af forandringsledelse i implementering. Disse menes desuden at være i samme ånd, som de, i starten af opgaven, opstillede faktorer for en vellykket implementering. Disse spiller sammen på følgende måde:

Indikatorer for forandringsledelse	De opstillede faktorer
Oplevet nødvendighed af forandring i folkeskolen, positiv belysning af reformen, samt tryk på medfør af en bedre folkeskole	Positivt syn på reformen
Ledelsens kommunikation af visioner og handleplaner	Samarbejde om udfordringer
Medarbejderinddragelse / indflydelse på implementeringen	Brug af bløde værktøjer Frihed til løsning af opgaver

Tabel 4: Sammenligning af opstillede faktorer og forandringsledelsesindikatorer

Kilde til indikatorer for forandringsledelse: SFI (2017;71)

Der blev i SFI's undersøgelse fundet positive sammenhænge mellem ledelsens arbejde med udgangspunkt i de tre indikatorer, og lærernes implementering af mange forandringselementer fra reformen i deres undervisning. Resultaterne havde endvidere påvist, at der var en færre gnidninger i implementeringen af reformen, når ledelsen udlagde den med først og fremmest en positiv holdning og en handleplan (SFI, 2017). Set i lyset af SFI's fund kan der påstås, at Præstemarksskolen er et af de mere positive tilfælde set ud fra ledelsesevaluering. Der blev gennem evalueringen af casen påvist ledelsens positive syn på reformen, ledelsens ønske og vision for åbenhed og kommunikation samt ønsket om at få medindflydelse på forandringerne, hvortil ideerne skulle komme fra lærerne og akkompagnere deres tanker og ønsker om hensigtsmæssige arbejdsvilkår.

5.4 Statslig regulering af arbejdsmarkedet

Når der i denne analyse af implementeringen af reformen og lov 409 vil blive taget udgangspunkt i den danske aftalemodel, er det værd at bemærke Knudsens og Linds (2012) observation om en snarlig uddøen af denne grundet den seneste tids tendenser, som har fremmet en individualistisk orienteret indretning af samfundet frem før den tidligere mere kollektivt baserede solidaritet blandt lønmodtagerne. Her vil det være vigtigt at påpege, at de tendenser og påvirkninger, som Knudsen og Lind diskuterer i deres artikel vurderes at gå på det private arbejdsmarked, hvorimod sådan et fag som lærer, i hvert fald i den offentlige beskæftigelse, kan stadigvæk meget vel ses på ud fra aftalemodellens rammer. Som nævnt i afsnit 4.1 tager de kollektive forhandlinger udgangspunkt i nogle spilleregler, som fastlægges af begge parter, der indgår i forhandlingen. Forhandlingssystemet handler i store træk om indgåelse af overenskomster mellem de offentlige arbejdsgivere og lønmodtagerorganisationerne. Sidste gang forhandlingerne fandt sted i februar 2013, endte det med et forhandlingssammenbrud mellem KL og Lærernes Centralorganisation, hvilket resulterede i en lockout af lærerne i 25 dage. Da regeringen med lovindgreb i form af lov 409, der ændrer på lærernes overenskomst, afsluttes lockouten (information.dk, 2017). Lærerne i for af DLF bliver aldrig involveret i beslutningen, som de selv også understreger i deres pjece om lov 409, at de aldrig haft medansvar i forbindelse med denne aftale mellem KL og regeringen (DLF, 2013). Allerede her kan der være tale om store afvigelse fra den danske aftalemodel, som også kendetegnes ved, at staten involverer sig som udgangspunkt ikke gennem lovgivning. I de tilfælde, hvor dette er nødvendigt skal parterne have indflydelse på indholdet, hvilket må siges ikke have fundet sted, idet DLF, som handler på lærernes vegne slet ikke blev involveret i beslutningen.

”Jeg forstår ikke, at man ikke har inddraget Danmarks lærerforening” (Bilag 6, 8;13-14), udtaler en af lærerne i et dybdeinterview. Det undrer hende meget, at der kun blev taget udgangspunkt i nogle enkeltes mening og ikke bygget ændringerne på nogle forsøgsordninger for at finde ud af, hvad fungerer, og hvad fungerer ikke. Hun synes det er ærgerligt, at den tradition, som man har haft i folkeskolen om, at tingene startede nedefra, blev udslettet med ét. Derfor sidder hun lige nu med en fornemmelse af, at tingene er helt topstyrede og det handler kun om kontrol. Hun tilføjer også, at hun kan sagtens se pointen med, at folkeskolen kunne trænge til et løft, som en hvilket som helst anden organisation, der altid kan blive bedre, men nu føles det som at folkeskolen, som den

var, er væk. Desuden bemærker hun også, at en gradvis implementering havde været mere hensigtsmæssig (Bilag 6, 8;17-33).

Det, der findes enormt problematisk i dette tilfælde er, at når der i andre situationer ville eksempelvis være mulighed lønmodtagerne, her lærerne, for indlede en strejke for, som i aftalemodellens kendetegn beskrives, at sikre en balance ”overfor den ejendoms- og ledelsesret, som arbejdsgiveren repræsenterer” (Knudsen & Lind, 2012), blev de i stedet for mødt at en lockout fra arbejdsgiveren selv, som er staten. Dette betyder, at lærerne fandt sig i en situation, hvor de ikke havde noget indsigelsesret, hvilket må siges at besvare spørgsmålet i afsnit 4.1 om, hvorvidt lønmodtageren er nødt til at affinde sig i de vilkår, som arbejdsgiveren sætter. For at gøre det klart for læseren, menes svaret her at være nej, til trods for et forsøg på at sige fra gennem en faglig organisering.

Den nye lærers indtryk er, at utilfredsheden blandt kollegerne går på den højeste instans. Han oplever, at mange er frustrerede over, at de ikke blevet taget med på råd i nogle beslutninger, hvor de føler, at de faktisk har kompetence i, da man står i faget hver dag. For herefter at blive tvunget til at følge nogle regler, som man føler er 100% forkerte (Bilag 9, 2;27-31). Som en form for forklaring til beslutningerne oppefra, forklarer skolelederen, at det har været KL’s ønske med ændringerne, at skolelederne skulle have ledelsesrettet. Hun afviser dog, at hun på noget tidspunkt havde følt en manglende ledelsesret på skolen. Hun mener endda, at det er blevet sværere at udøve sin ledelsesret efter ændringerne, da lærerne, grundet megen bunden arbejdstid, mistede noget af den fleksibilitet, som hun følte fandtes før ændringerne. De nye vilkår betyder blandt andet udfordringer for lederen at få samlet nogle lærere sammen til møder, da de samtidigt, som udgangspunkt, skal overholde den faste arbejdstid, og dette ender i utilfredse medarbejdere (Bilag 10, 2;25-35). Lederen udtrykker også på et tidspunkt under interviewet, at den manglende fleksibilitet har været en af de største udfordringer i forbindelse med lov 409 (Bilag 10, 7;13-17).

Den eneste måde man synes at have givet lærerne muligheden for at blive hørt, er mulighed for, at der kan indgås nye arbejdstidsaftaler. Disse skulle udformes i samarbejde med kreds og kommune eller skolens ledelse og TR (DLF). Dette blev der også med det samme draget nytte af, da Favrskov Kommunes skolechef, som skolelederen forklarer, gik med det samme efter, at der ikke skulle være fuld tilstedeværelse på kommunernes skoler. De var med i den første gruppe af kommuner, der oprettede den aftale, der betød, at lærerne kun skulle have 35 timers tilstedeværelse på skolen, mens de resterende 5 timer kunne lægges efter egen vurdering, hvor det passede en bedst. Skolelederen

udtaler i den forbindelse, at efter hendes mening kom man ingen vegne med en videnssamfund. Tingene fungerer ifølge hende ikke på samme måde i lærerfaget, som for mange andre lønmodtagere. I denne sammenhæng mener hun, at de er heldige at stå med den skolechef, som de gør (Bilag 10, 1;16-26).

Noget andet, som virker til at have gået efter retningslinjerne på aftalemodellen er samarbejdet mellem tillidsrepræsentanten og ledelsen, der har en hensigt at begunstige begge parter i forløbet. Dette blev gjort som beskrevet i afsnittet 5.3.1 om gennemsigtighed omkring retningslinjerne på skolen, hvor tillidsrepræsentanterne for de forskellige faggrupper er med i LMU.

En af lærerne udtaler i forbindelse med reformen:

”Udfordringen med hele reformen er jo nok, at den aldrig kom nedefra. Man kunne jo sagtens tænke, at mange af tiltagene var ganske udmærkede [...]” (Bilag 6, 1;19-20)

Og:

”Jeg tror i starten var der en frustration over det der med, at man ikke var blevet hørt.”
(Bilag 6, 5;26-27)

Skolelederen er ganske vist enig med lærerens udtalelser og mener bestemt også, at man burde have undersøgt tingene forud for implementeringen, herunder både hvordan det ville påvirke børnene, lærerne og sammenspillet mellem disse to, da det er en ”dårlig cocktail”, som hun benævner det, når både lærerne og eleverne er trætte, og de trætte lærere skal stadigvæk forholde sig motiverende over for eleverne i noget, som de egentlig er blevet tvunget til. Derudover mener hun også, at der kan være store forskel på, hvad den enkelte skole kan have brug for. Egentlig kan hun godt se det gode i reformen og er helt enig i, at børnene skal blive så dygtige, som de kan – ændringerne skulle blot have været forarbejdet og testet, inden tingene blev vedtaget ved lov (Bilag 10, 7;28-8;2).

5.5 Arbejdsrelateret stress og vurdering af løsninger

Flere gange gennem de dybdegående interviews hører man om, at lærerne har travlt, de har ikke tid til at lave forberedelsen sådan, at de selv er fuldstændigt tilfredse, som tager noget af arbejds-glæden. De når faktisk slet ikke deres opgaver, og det er heller ikke altid, at de føler sig værdsat. Omvendt hører man også lærerne rose ledelsen og skolelederens evne til, eller i hvert fald forsøg på, at afhjælpe problemerne. I dette kapitel bliver der gennemgået Præstemarkskolens psykiske miljø.

Som nævnt tidligere, i afsnit 4.2 kan, når man oplever stress på arbejdspladsen kan der med fordel kigges på arbejdets tilrettelægning, for at se, om justering på disse kan få stressfaktorerne i balance igen. To af de seks stressfaktorer, indflydelse og krav vil blive gennemgået i Karaseks krav-kontrol-model, men først vil der blive kigget på de resterende fire: mening, belønning, forudsigelighed og social støtte.

Det oplevedes ofte i lærernes udtalelser, at tingene ikke gav mening. Det kunne eksempelvis være i forbindelse med implementering af et fag, der ikke var planlagt, større fordybelse, men mindre forberedelse, mere virkelighedsnær undervisning, men færre midler at gøre det for. Så her ligger ubalancen i selve meningen med reformen. Man kan også se på det fra en anden vinkel, hvor der kan være tale meningsfyldt arbejde. Som af lærerne udtaler i forbindelse med forberedelsestid, at hun bruger den tid på opgaven, som hun føler er det rigtige – det skal give mening, og man skal kunne se på eleverne, at det giver mening for dem. Dette aspekt synes at være blevet taget ud af ligningen, hvis man følger arbejdstidsreglerne på den måde, som er krævet – som flere af lærerne bemærker, når de ikke deres på en tilfredsstillende for en selv måde.

I forhold til belønningen kan der også være tale om to slags i dette tilfælde. Lærerne får selvfølgelig løn, hvilket Jan Andreasen, lektor og studievejleder, hentyder til i Politiken, er alt for lidt sammenlignet med eksempelvis Ontario, hvor skolelærerne er lønnede på samme niveau som gymnasielærerne i Danmark. Den anden slags belønning kan dreje sig om holdet; at det giver mening i sig selv at lære eleverne noget nyt hver dag og følge deres fremskridt. På denne måde kan der også siges, at hvis det giver mening på den personlige plan med eleverne, så er der også belønning. Da der er tale om lærere, der op lever trætte, ukoncentrerede og ugidelige elever grundet lange skoledage, kan der være tale om, at chancerne for belønningen i form af motivation og glæde for læring i børnenes øjne noget mindre.

Som beskrevet i afsnit 5.3.1 om gennemsigtighed, så går skoleledelsen op meget op i, at tingene er forudsigelige og synlige. På den måde er der ingen tvivl om vilkår, og retningslinjer. Lærerne på Præstemarkskolen sætter ligeledes pris på disse tiltag og misunder ikke kollegerne på andre skoler, hvor det nogle gange kan fremstå, som om ledelsen forsøger at snyde dem.

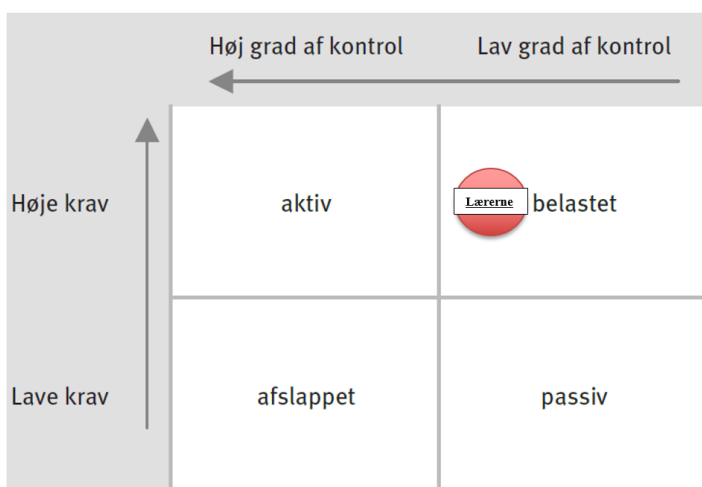
Social støtte på arbejdspladsen kan handle om praktisk, følelsesmæssig og faglig støtte og kan både komme fra kollegerne og ledelsen. Heri må der siges at være balance i det på Præstemarkskolen. Som en af lærerne på et tidspunkt udtaler, så er de rigtig god til hjælpe og passe på hinanden, når der er brug for det. Den faglige støtte ligger i delingen af arbejdsbyrde. Gennem evalueringen af ledelsen kan der ligeledes bekræftes, at ledelsen står altid klar til at hjælpe både på faglig, personlige og følelsesmæssige plan.

For at opsummere de fire stressorer, så er det altså balance i social støtte og forudsigelighed, mens både mening og belønning kan forstås tvetydigt, hvor der i begge betydninger findes ubalance.

Som tidligere beskrevet, havde Karasek påpeget, at det er afgørende for vurderingen af en arbejdsplads risiko for udvikling af stress at se på mængden af krav, der stilles til en medarbejder, samt graden af indflydelse, om medarbejderen får at indfri disse krav. Figur 4 illustrerer krav-kontrolmodellen i en mere forenklet og desuden omvendte, end vist før, udgave. På denne er lærerne placeret i forhold til de vilkår, som de har at forholde sig til. Årsagen til den givne placering i feltet ”belastet”, dog ikke helt oppe i det højre hjørne, skyldes, da der som påpeget rigtig mange i løbet af opgaven, at der på visse punkter bliver givet plads til lærerne til indflydelse og frihed til, hvordan deres opgaver skal udføres.

En af lærerne bemærker endda, at hun ikke mener, at der sættes rammer omkring, hvordan en opgave skal løses. Der opleves desuden også, at hvis der gives en opgave, og lærerne giver udtryk for, at opgaven er måske tidsmæssigt eller logistisk udfordrende, er ledelsen god til at løse op for dette (Bilag 7, 3;25-40). Mens der fra ledelsens side menes at være nogle mere frie rammer i forhold til medbestemmelse til jobindholdet, så kan det være svært at se friheden, hvis der tænkes på reformen i den store helhed. En af lærerne forklarer eksempelvis, at man sidder tilbage med en følelse fra frustration, og det er hendes opfattelse, at dette er generelt for mange lærere, da tendensen er, at der hele tiden bliver pålagt ekstra ting, som man ikke kan sige nej til, mens der ikke bliver taget noget væk og derfor bliver opgavebyrden for stor, samtidig med at man bliver begrænset i arbejdstiden (Bilag 6, 6;40-44).

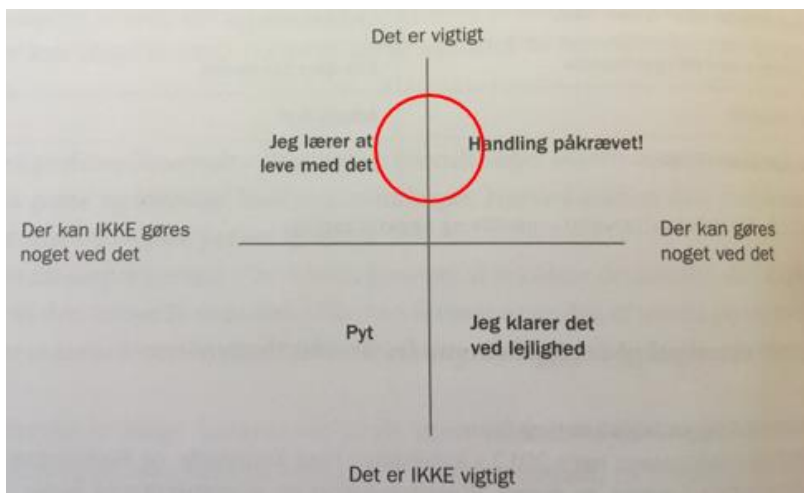
Yderligere skal der bemærkes, at det er en placering, som mest lærerne giver udtryk for, idet ledelsen gang på gang understreger, at der er ting, der kan ændres på, og det er vigtigt at give sin mening at kende: ”Og så så meget medindflydelse, som overhovedet muligt. Man kan ikke få medbestemmelse på det hele, men man kan få medindflydelse på hvad som helst.” (Bilag 10, 8;10-20). Ud fra denne grundtanke forsøger hun med udformning af fællesretningslinjer at trække lærerne fra det belastede til det aktive felt, hvor man bliver stimuleret af sit arbejde.



Figur 4: Krav-kontrol-modellen

Kilde: Karasek & Theorell (1990) i Folkesundhedsrapporten, 2017, Statens Institut for Folkesundhed.

Ud fra placeringen i krav-kontrol-modellen kan det være relevant at se på, hvor lærerne så vil blive placeret i modellen om personlige pointer i forhold til coping, som kan findes i afsnit 4.2 om psykisk arbejdsmiljø. Når placeringen deri er fundet og man egentlig kan se, at forholdene kan forandres, er der også tendens til, at der handles med forandringer til det bedre som mål.



Figur 5: Personlige pointer i forhold til coping – lærernes placering

(Kilde: Larsen et. al, 2014; 202)

En af grundene til placeringen af lærerne, hvor den røde cirkel er placeret i modellen forhold som frustrationerne og følelsen om, at man sagtens kunne have gjort det meget bedre, såfremt man havde andre vilkår, bliver skubbet lidt i baggrunden. En af lærerne har valgt at forene sig med de vilkår, som man nu har, da hun kunne mærke, at såfremt hun brugte mere tid og energi at tænke over og dette, var hun ikke forblevet lærer (Bilag 6, 6;23-27). Hun udtalte yderligere:

” [...]for de kan simpelthen ikke se sig selv i øjnene længere. Det synes jeg er lidt skræmmende. Og der tror jeg, hvis man skal overleve i det, så bliver man nødt til at tænke, at der er nogen andre, der har truffet en beslutning for en, så det er det job, man har.” (Bilag 6, 7;28-30)

Man kan beskrive udtalelsen ud fra det synspunkt, at selvfølgelig er det vigtigt at kunne se sig selv i øjnene, men samtidig med, at læreren her vælger at lære at leve med, at der er andre, der træffer beslutninger, så er der altså visse stressorer, der er i ubalance, som beskrevet i starten af afsnittet, og derfor er handling påkrævet. Et godt udgangspunkt for at handle er også at kigge på det sociale kapital, der er i virksomheden. Fokuset her ligger på, at det er samarbejdsevne, retfærdighed og tillid, der er vigtige for, at kerneopgaven bliver løst. Gennem evalueringen af faktorerne, er der blevet påvist, at tilliden mellem ledelsen og medarbejderne er gensidig, og gennem

gennemsigtighed og forudsigelighed sørger ledelsen ligeledes for retfærdighed på skolen. De to sidstnævnte faktorer resulterer i sin tid i god samarbejdsevne.

Til sidst skal der argumenteres for, hvorfor tilstedeværelse ikke nødvendigvis betyder større produktivitet eller engement og moral over for jobbet. Skolelederen fortæller nemlig, at da lockout resulterede i 25 dage uden undervisning, stod 9. klasserne på skolen til en ubehagelig oplevelse af afgangsprøver, som de ikke havde brugt tid til at forberede sig på. Mens man som udgangspunkt havde forestillet sig, at lærerne ville fralægge sig ethvert ansvar, blev det i stedet for til ekstra timer, som lærerne dog leverede mod betaling. Lederen var fuld af respekt ved fortællingen, da hun mente, at de var i sin fulde ret til at sige nej til overarbejde ovenpå den behandling, som de havde fået (Bilag 10, 6;3-15). Dog må det for lærerne nok handle om kvalitet, mening og belønning og det faktum, at man er lærer hele tiden, som en af respondenterne udtalte det.

5.6 Reformens fremtid i lærernes øjne

Afslutningsvist bringes der nogle tanker fra lærerne om, hvordan de ser reformens fremtid. Dette er nogle generelle betragtninger i forhold til reformen og ikke noget, der specifikt er møntet på tiltag på Præstemarksskolen.

En af lærerne mener, at selve reformen er acceptabel (Bilag 7, 4;14) og der var ikke mange lærere, der var sure over selve skolereformen, som der egentlig er flere positive ting ved (Bilag 8, 3;22-26). Det, der dog gør det svært er, at lov 409 farver hele billedet, og det gør derfor svært at adskille tingene (Bilag 8, 4;11-12)

En anden lærer udtaler, mens hun banker under bordet, at hendes håb er, at det vil på et tidspunkt gå op for politikerne, at det, som blev sat i værk ikke fungerer optimalt. Lærerne skal have nogle ordentlige arbejdsvilkår, hvilket hun mener, at de faktisk ikke har lige nu. Hendes frygt er også, at hvis ikke, der snart bliver gjort noget ved forholdene, vil der nok ikke være så mange, der vil gå med bukket hoved (Bilag 6, 7;18-22).

Ud fra besvarelserne fra spørgeskemaet ser det dog ud til, at til trods for håb og ønsker, at det reelle billede af fremtiden, at der ikke vil være mange ændringer foreløbigt:

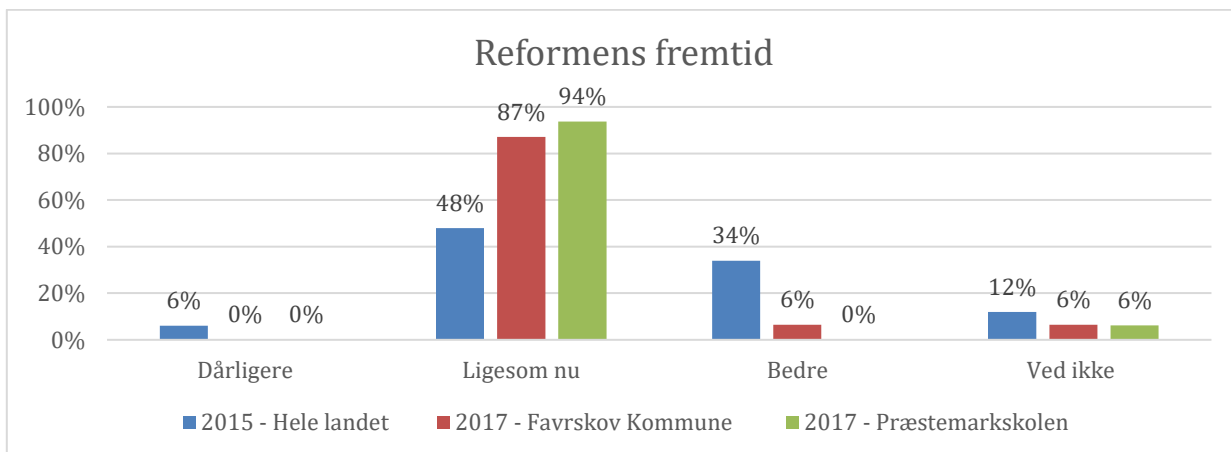


Diagram 22: Q14 - Regner du med, at reformen til næste skoleår kommer til at fungere bedre, dårligere eller ligesom nu?

I december 2017 startede forhandlingerne mellem Lærernes Centralorganisation (LC), hvori Danmarks Lærerforening blandt andet indgår, og arbejdsgiverne om vilkårene i lærernes overenskomster. Disse betegnes om ”specielle” forhandlinger – disse forventes at være afsluttet d. 28. februar 2018. Allerede forud for forhandlingerne oplevedes der er en bred opbakning fra øvrige organisationer i LC til DLF’s ønske om at få forhandlet en aftale om arbejdstid. Derudover blev der erklæret fra LC’s side, at de ikke er klar til at starte forhandlinger, før arbejdsgiverne har indledt realitetsforhandlinger vedrørende dette. Formuleringen på arbejdstidskravet er som følger:

”Aftalte rammer for arbejdstiden, der skal understøtte et professionelt lærerarbejde, lærernes mulighed for at leve op til kravene i lovgivningen og skabe kvalitet i undervisningen. Arbejdstidsregler for lærere skal sikre rettigheder, som modsvarer øvrige ansattes rettigheder på det kommunale arbejdsmarked.” (DLF, 2018).

Hvis der skulle gives et råd til politikerne vedrørende implementeringen, udtaler en af lærerne: *”at man måske i højere grad lyttede til dem, der rent faktisk lavede det arbejde, de gerne vil have lavet.” (Bilag 6, 8;14-15).*

Kapitel 6 – Resultater

6.1 Diskussion

Til trods for den udvalgte case peger mod at have nogle rigtig grundlag for at være et eksempel på en vellykket implementering, er der alligevel brug for at understrege, at fundene kan være diskutabile. I første omgang i forhold til udgangspunktet med spørgeskemaet, hvor spørgsmålene til denne blev udvalgt fra en landsdækkende undersøgelse fra 2015. Her blev der efterfølgende reflekteret over, hvorvidt forskellene på holdninger til reformen og lov 409 reelt bundet i positiv oplevelse af denne på kommuneplan og helt specifikt på skolen, eller blot et udtryk for, at lærerne har haft mulighed for at vænne sig til reformen efter de 2,5 år. Omvendt kan der også tænkes, at de positive tendenser bunder netop i tiltagene af implementeringen, der er foretaget løbende, for netop at tilpasse sig forandringerne.

Dernæst skal antal af besvarelserne i spørgeskemaundersøgelsen have en kritisk bemærkning. Læreren bliver selvfølgelig gjort opmærksom på denne problematik og der bemærkes også, at det er kan ikke påstås, at Præstemarkskolen er den absolutte vellykkede case, men egentlig blot den bedste case blandt de tre skoler, der har afgivet sine besvarelser. Det kunne dog senere med større grad sikkerhed siges, at selv hvis flere skoler havde deltaget i undersøgelsen, var udfaldet den samme. Til trods for målet med opgaven om, at der skulle lokaliseres en case med vellykket implementering, som skulle studeres, og hvor de gode ting ved implementeringen på stedet skulle udpeges, så menes det, at opgaven alligevel havde taget en drejning, hvor det ikke har lykkedes altid at kunne holde casen i centrum. Til trods for de mange detaljerede beskrivelser om forholdene på Præstemarkskolen, var det nær umuligt at forholde sig til casen alene, uden at blive draget for meget ind i diskussionen omkring hensigtsmæssigheden af folkeskolereformen og lov 409 i sin helhed.

Allerede forholdsvis tidligt i arbejdsprocessen blev det bemærket, at problematikken bærer præg af, at det ikke så meget folkeskolereformen, der har været en udfordring i forhold til implementeringen, men lov 409, der regulerede lærernes arbejdstid. Hovedsageligt tiltaget om tilstedeværelse på arbejdsstedet i den fulde arbejdstid (DLF, 2013) har givet anledning til utilfredshed. Det har dog været svært at adskille disse to fuldstændigt, da lov 409 har infiltreret og farvet opfattelsen af reformen langt hen ad vejen. Desuden også hovedtiltaget i reformen om elevernes længere skoledag

hænger sammen med lærernes fulde tilstedeværelse. Dette skabte yderligere frustrationer hos lærerne, der samtidig med flere undervisningstimer blev krævet faglig fordybelse samt målet om at tilgodese alle elevers behov, hvilket ikke hænger sammen i praksis, som man har set i de mange afsnit omkring evalueringer af diverse tiltag i reformen. Grundet ovenstående har det været nærumuligt at skelne mellem reformen og lov 409, da konklusionen omkring casen skulle formuleres. Derudover har det heller ikke været helt muligt at se casen som isoleret tilfælde og drage konklusioner på denne uden at have nogle komparative elementer ind, der påviste generelle tendenser på landsplan, for at have noget at forholde sig til.

6.2 Konklusion

Med forbehold for, de i diskussionen nævnte, problematikker, konkluderes der, at blandt de mulige kandidater viste Præstemarksskolen sig at være den bedste case, som kan bruges som en guide på, hvilke faktorer man skal være opmærksom på, hvis man skal tale om en vellykket implementering på en skole. Såvel som den indledende opskrift på en god implementering bar præg af, som mange af elementerne i evalueringen af casen, kan der ikke ses bort fra, at hovedansvaret hviler på skoleledelsens skuldre. De lærere, der deltog i dybdegående interviews henviste ligeledes gang på gang til, at ledelsen har en rigtig stor del i, at tingene, i deres øjne, er velfungerende på deres skole sammenlignet med resten af kommunen eller andre skoler, som de har kendskab til gennem deres netværk eller egne erfaringer. Ledelsens forståelse af lærernes situationen og frustration og dermed tiltag, der efter bedste evne kan afhjælpe de udfordringer, som lærerne står overfor i sin hverdag, er essensen i lærernes lyst til at tage på arbejde hver dag. Tillid fra lederen om, at lærerne nok skal løfte opgaven uden, at der bliver sat stramme rammer for, hvornår og hvordan, giver lærerne motivation og lyst til at blive ved med at gøre en forskel for de elever, der går på deres skole. Gennem en dybdegående evaluering af ledelsens arbejde blev der fundet frem til, at skolelederen arbejder ud fra elementer af forandringsledelse, hvilket indebærer at skabe en følelse af, at forandring er nødvendig, eller som minimum er positiv. Der samarbejdes omkring udfordringer gennem en åben kommunikation, vision og handleplan. Ledelsen bruger bløde værktøjer i form af både frihed til løsning af opgaver og implementering af tiltagene, som er påkrævet af regeringen, samt inddrager

medarbejderne i beslutningsprocessen herom. Oprindeligt blev der antaget, at tiden er ikke en faktor, der kan arbejdes så meget med. Det viste sig imidlertid ikke at være korrekt. Tiden har vist sig at være en rigtig vigtig faktor i forbindelse af implementering – det drejer sig blot om at udnytte det korrekt, hvilket ledelsen på Præstemarkskolen har formået at gøre. Det har i store træk drejet sig om en balance, hvor man ikke pålagte medarbejderne for meget på samme tid, samtidigt med, at man ikke blot lod tiden passere og ventede på, at tingene blev tilpasset naturligt.

Derudover blev der bemærket en ny faktor, som var lærernes alder. Fundene har peget i retning af, at jo yngre lærerne er på skolen, jo nemmere vil det være at implementere reformen. Dette skyldes to ting; den ene er lærernes manglende erfaring med den gamle reform og derfor mindre længsel efter ”gamle dage”, og den anden er omstillingsparatheden, som en af de ældre lærere bemærkede. Derudover skal ledelsens proaktivitet i forhold til håndtering af arbejdsrelateret stress tages i betragtning, hvilket kan medvirke til langt større fleksibilitet inden for de givne rammer. Som analysen påviser, gør ledelsen på Præstemarkskolen rigtig meget ud af at støtte lærerne, både fagligt og følelsesmæssigt, hvilket i sit udgangspunkt skaber en stemning af sammenhold på skolen. Derudover har skolelederen også besluttet sig fast på, at reformen kan være god, man skal bare acceptere grundvilkårene og søge efter forandring, hvor tingene *kan* forandres.

Hermed følger en opsummeret opskrift på en vellykket implementering:

- Ledelsen skal være i stand til at sætte reformen i godt lys over for medarbejderne.
- Samarbejde om udfordringerne.
- Kommunikation – ærlighed og gennemsigtighed, fra begge parter.
- Vision for fremtiden og handleplan hertil.
- Frihed til løsning af opgaver – tillid og respekt til medarbejderne om, at de klarer opgaven
- Tid – skal udnyttes konstruktivt, men man skal heller ikke forhaste sig, herunder kan brug af bløde værktøjer placeres
- Proaktivitet i forhold til medarbejdernes psykiske arbejdsmiljø – tiltag til at lette belastningen
- En vis andel af yngre medarbejdere kan være en fordel

6.3 Perspektivering

Arbejde med denne case har løbende givet anledning til ideer til videre arbejde med emnet. Særligt afsnittet 5.1.5 om varieret og virkelighedsnær undervisning fik tankerne på sammenligningsundersøgelse. I det konklusionen på afsnittet blev, at de forholdsvis trængte vilkår i forbindelse med udflugter ikke skyldtes den specifikke case som sådan, men dennes geografiske placering blev det fundet nærliggende og interessant at foretage en lignende undersøgelse i en byskole, hvor man har større mulighed for erhvervs- og kulturelle besøg. Herfra blev tankerne ledt mod yderligere differentiering. Da målet i denne opgave var at finde frem til form for tjekliste med faktorer og tiltag, der kunne veje tungt i en succesfuld implementering, blev det imidlertid løbende konkluderet, at tjeklisten blot kan bruges af skoler, der ligner Præstemarkskolen. Her tænkes der på geografi, størrelse og eksempelvis også alder, både lærerens og skolens. Derfor vil resultaterne af denne opgave kun være brugbare i et begrænset omfang. En komplet tjekliste skal optimalt indeholde flere typer af geografisk placering, som det første udgangspunkt. Derefter kunne man med fordel kigge på skolernes størrelse, for så at gå ned i niveau, hvor man vil se på både indskoling, mellemtrinnet og udskoling. Der kan ligeledes laves en form for liste med implementeringen af reformen på fagniveau, da der uden tvivl er forskel på, hvordan en musik- og en matematiklærer griber implementeringen an. Tjeklisterne på fagniveau vil med fordel kunne bruges til tværfaglige projekter, hvor lærerne kan lære og blive inspireret af hinanden.

Referenceliste

Altinget.dk: ”Kommunerne vil holde lærerne på skolerne” af Kim Rosenkilde & Peter Bang Thomsen. Publiceret: 04.02.2014

URL: <https://www.altinget.dk/kommunal/artikel/kommuner-vil-holde-laererne-paa-skolen> (sidst besøgt 19.01.2018)

au.dk: ”Kvantitativ metode”. Revideret: 11.12.2017

URL: <http://metodeguiden.au.dk/kvantitativ-metode/> (sidst besøgt: 28.01.2018)

Danmarkshistorien.dk (Aarhus Universitet): ”Skole og undervisning 1814-2014”. Publiceret: dato ikke angivet.

URL: <http://danmarkshistorien.dk/leksikon-og-kilder/vis/materiale/skole-og-undervisning-1814-2014/> (sidst besøgt: 29.01.2018)

Danmarks Lærerforening: ”Avis: Lærere valfarter til kommuner med lokalearbejdstidsaftaler”. Publiceret: 27.02.2014

URL: <http://www.dlf.org/nyheder/2014/februar/avis-laerere-valfarter-til-kommuner-med-lokale-arbejdstidsaftaler> (sidst besøgt: 19.01.2018)

Danmarks Lærerforening: ”Gode råd – om proces frem mod august ’14”. Oktober, 2013.

PDF: http://www.kreds60.org/media/5011578/dlf_goderaadpdf.pdf

Danmarks Lærerforening: Hovedstyrelse. Sidst opdateret: 27.06.2017

URL: <http://www.dlf.org/om-dlf/organisationen/hovedstyrelse> (sidst besøgt: 19.01.2018)

Danmarks Lærerforening: ”Lov 409 – udvalgte regler”. Oktober, 2013.

PDF: http://www.dlf.org/media/962619/dlf_Lov409-pdf.pdf

Danmarks Lærerforening: ”Om OK18”. Publiceret: 13.11.2017, Senest opdateret: 22.01.2018

URL: <http://www.dlf.org/loen-og-vilkaar/ok18/om-ok18> (Sidst besøgt: 05.02.2018)

Danmarks Lærerforening: ”Reformen – udvalgte temaer”. Oktober, 2013.

URL: http://www.dlf.org/media/942566/dlf_reformen.pdf

Collin, Finn: (2012) ”Socialkonstruktivisme i humaniora” i Humanistisk Videnskabsteori. Redaktion Finn Collin og Simon Køppe. 2. udgave. DR Multimedie

Fagbladet folkeskolen (februar, 2015). *Folkeskolereform og lov 409 – ”Et år efter”* (Scharling research).

URL: <http://docplayer.dk/10444082-Fagbladet-folkeskolen.html> (sidst besøgt: 12.01.2018)

Folkeskolen.dk: ”Antorini: Vi tager inspiration fra Canada med folkeskolereformen” af Pernille Aisinger. Publiceret: 19.01.2012

URL: <https://www.folkeskolen.dk/516745/antorini-vi-tager-inspiration-fra-canada-med-i-folkeskolereformen> (sidst besøgt: 30.01.2018)

Folkeskolen.dk: "Enighed om lærernes arbejdstid i 72 kommuner" af Maria Becher Trier. Publiceret: 10.08.2017

URL: <https://www.folkeskolen.dk/613028/enighed-om-laerernes-arbejdstid-i-72-kommuner> (sidst besøgt: 19.01.2018)

Folkeskolen.dk: "Hemmeligheden bag en succesfuld skolereform" af Kenneth Lindbirk Thomsen, lærer, Tranbjergskolen, Aarhus Kommune. Publiceret: 21.08.2014

URL: <https://www.folkeskolen.dk/548542/hemmeligheden-bag-en-succesfuld-skolereform> (sidst besøgt: 21.01.2018)

Folkeskolen.dk: "Husker du lockouten?". Publiceret: 19.06.2013

URL: <https://www.folkeskolen.dk/531404/husker-du-lockouten> (sidst besøgt: 21.01.2018)

Folkeskolen.dk: "Sorø mødet viser Antorinis eksempler på en god skole" af John Villy Olsen. Publiceret: 07.08.2013

URL: <https://www.folkeskolen.dk/532046/soroemoedet-viser-antorinis-eksempler-paa-god-skole> (sidst besøgt: 02.02.2018)

Information.dk: "OVERBLIK: Sådan gik til det til, da lærerne blev lockouted". Publiceret: 27.09.2017.

URL: <https://www.information.dk/telegram/2017/09/overblik-saadan-gik-laererne-lockoutet> (sidst besøgt: 21.01.2018)

Jacobsen, Hviid Michael; Kasper Lippert-Rasmussen, Peter Nedergaard (2010): *Vidensteori i statskundskab, sociologi og forvaltning*. Hans Reitzels Forlag

Jensen, Jennifer & Jørgensen, Hanne Birgitte (2013) "Knockout – fortællingen om lærerlockouten". Folkeskolens redaktion.

Jyllands-posten.dk: "Tre forudsætninger for succes" af Claus Hjortdal, Formand i Skolelederforeningen. Publiceret: 21.01.2015

URL: <https://jyllands-posten.dk/debat/kronik/ECE7374989/Tre-forudsætninger-for-succes/> (sidst besøgt: 21.01.2018)

Karasek, Robert A. Jr. (1979): "Job Demands, Job Decision Latitude, and Mental Strain: Implications for Job Redesign". *Administrative Science Quarterly*, Vol. 24, No. 2 (Jun., 1979), pp. 285-308, Sage Publications, Inc. på vegne af Johnson Graduate School of Management, Cornell University

Knudsen, Herman; Lind, Jens (2012): "De danske modeller – Plus ça change, plus c'est la même chose?" *Tidsskrift for Arbejdsliv*, 14 årg. nr. 2, 2012

KORA: "En længere og mere varieret skoledag". Kortlægningsrapporter, 2015, 2016 & Implementerings- og effektundersøgelse 2017.

URL:

2015: https://www.kora.dk/media/4326954/11013_en-laengere-og-mere-varieret-skoledag_kort-laegningsrapport-2015.pdf

2016: https://www.kora.dk/media/5619340/11013_en-laengere-og-mere-varieret-skoledag_kort-laegningsrapport-2016.pdf

2017: https://www.kora.dk/media/6661129/11013_en-laengere-og-mere-varieret-skoledag_implemterings-og-effektundersoegelse.pdf

KORA: "PISA 2015 – Danske unge i en international sammenligning". Vibeke Tornhøj Christensen (red.), KORA og forfatterne, 2016.

URL: https://www.kora.dk/media/6427993/-PISA-2015_Danske-unge-i-en-international-sammenligning.pdf

Kvale, Steinar & Svend Brinckmann (2009) "Interview – introduktion til et håndværk". 2. udgave. København: Hans Reitzels Forlag

Landy, Frank J & Jeff M Conte (2010) "Work in the 21st Century: An introduction to industrial and Organizational Psykology". 3. Udgave, Oxford, England: Blackwell Publishing, 2010.

Larsen, H. Holt, Jens Overgaard Nielsen & Bente Øhrstrøm (2014). "HRM i praksis". 1. udgave, Samfundslitteratur 2014, Gylling: Narayana Press.

Magisterbladet.dk: "Antorini: Danmarks PISA-placering burde være bedre" af Martin Ejlertsen. Publiceret: 15.01.2014

URL: <https://www.magisterbladet.dk/news/2014/januar/antorinidanmarkspisaplaceringburdevaerebedre> (sidst besøgt: 30.01.2018)

Pahuus, Mogens: (2012) "Hermeneutik" i Humanistisk Videnskabsteori. Redaktion Finn Collin og Simon Køppe. 2. udgave. DR Multimedie.

Politiken.dk: "Derfor får politikerne ikke et mirakel i den danske folkeskole" af Jan Andreasen, Lektor og studievejleder. Publiceret: 05.05.2014

URL: https://politiken.dk/debat/profiler/Jan_Andreasen/art5514698/Derfor-f%C3%A5r-politikerne-ikke-et-mirakel-i-den-danske-folkeskole (Sidst besøgt: 21.01.2018)

Rasmussen, Jens; Claus Holm; Andreas Rasch-Christensen (2015) "Folkeskolen - efter reformen". 1. udgave, forfatterne og Hans Reitzels Forlag.

Seminarer.dk: "Skolereformens implementering hænger på ledernes skuldre". Publiceret: dato ikke angivet.

URL: <https://seminarer.dk/nyheder/skoleledere-skal-sikre-succes-med-skolereform/> (sidst besøgt: 23.01.2018)

SFI: "*Gør ledelse en forskel? - ledelse af implementeringen af folkeskolereformen*" (2007). Søren C. Winter (red.)

URL: https://pure.sfi.dk/ws/files/695326/1706_G_r_skoleledelse_en_forskel_a.pdf

Statens Institut for Folkesundhed: "*Folkesundhedsrapporten 2017 – Kapitel 22: Stress*". 2017

PDF: http://www.si-folkesundhed.dk/upload/kap_22_stress.pdf

UVM: "*Den nye folkeskole – en kort guide til reformen*".

URL: <http://jebjergskole.skoleporten.dk/sp/file/363720a1-1409-4be3-81ea-d71f4ea3dd1d> (sidst besøgt: 21.01.2018)

UVM: "*Regler om inklusion*". Sidst opdateret: 26.10.2017

URL: <https://uvm.dk/folkeskolen/laering-og-laeringsmiljoe/inklusion/regler-om-inklusion> (sidst besøgt: 30.01.2018)

UVM: "*Sådan følges udviklingen i folkeskolen*". Sidst opdateret: 05.04.2017

URL: <http://www.uvm.dk/Uddannelser/Folkeskolen/Folkeskolens-maal-love-og-regler/Nationale-maal/Saadan-foelges-udviklingen-i-folkeskolen> (sidst besøgt: 22.01.2018)