



Arbejdstidsaftaler

MASTERAFFHANDLING AALBORG UNIVERSITET
NIELS YDE

Indhold

Abstract	1
1. Indledning	4
1.1 Problembaggrund	4
1.2 Problemformulering	7
1.3 Opgavens opbygning	7
2. Situationsanalyse	10
2.1 Nuværende organisering – intern analyse	10
2.2 Vejen til OK13 – ekstern analyse	15
2.2.1 Konkurrencestatens indvirkning på uddannelsessektoren	15
2.2.2 Den gamle og den nye overenskomst	16
2.3 Udmøntning af nye arbejdstidsregler på Skive Handelsskole	21
2.4 Opsummering	22
3. Læreridentitet	23
3.1 Lærernes kompetenceniveauer	23
3.2 Det følelsesmæssige liv på skolen	25
3.3 Lærerprofessionalisme	27
3.4 Hvad virker i undervisningen	28
3.5 Lærerledelse	31
3.6 Opsummering	32
4. Empiri	33
4.1 Valg af undersøgelsesdesign	33
4.2 Gennemførelse af undersøgelse i egen organisation	34
4.3 Spørgeguide	36
4.4 Analyse af empirien	37
4.4.1 Om nye arbejdstidsaftaler og tilknyttede følelser	38
4.4.2 Om autonomi	42
4.4.3 Om lærerroller	44
4.4.4 Om ledelse	47
4.5 Kvalitetsvurdering af empirien	49
4.6 Delkonklusion	50
5. Fremtidig organisation	51
5.1 Offentlig leadership pipeline	51
5.2 Lederstile	53
6. Afslutning og den næste bølge	56
Litteraturliste	60
Bilag 1: Udmøntning OK13 Handelsgymnasiet	62
Bilag 2: Lokalaftale HL	69
Bilag 3: Evalueringsoplæg til OK13	79

Masterprojektet er optalt til 124.510 anslag inklusive mellemrum og noter og eksklusive indholdsfortegnelse, abstract, litteraturhenvielse og bilag.

Abstract

The basis of this thesis is the new agreement between the unions for teachers and the Ministry of Finance. Compared to the old agreement this new one has introduced substantial changes. The teachers now have to work on the same conditions as the rest of the public labor market. This means the end to a complex set of rules that, down to the tiniest detail, regulate how long time a teacher has to spend on solving a specific task. There will be no more centralized and decentralized negotiated agreements, instead the local management has to take over and enter into a dialogue with the teachers about the tasks the latter have to solve. This master thesis deals with this question: How to develop the management task based on the new agreement for the teachers at Skive Business College?

Skive Business College is a medium-sized business college with 66 teachers employed in three different educational departments. Using the Mintzberg organizational typology, this organization is a professional bureaucracy characterized by high standardization, meaning that the teachers' competence is quite narrow and that their autonomy is quite wide as a lot of decisions are taken by the teachers.

In the macro environment, there has been a shift from the welfare state towards the competition state. Consequently, for the education system the focus has moved from democratization and formation of the students towards educating the students to take part in the labor market. The teachers' autonomy is limited in this process whereas the demand for higher efficiency and quality is rising. The new agreement called OK13 is part of this greater shift of focus. A comparison between these two sets of agreements clearly shows the major differences and the shift in paradigms that exist.

With a brand new set of agreements, the teachers' identity has been challenged. The process at the college started with the local discussions of how to apply the new agreement and ended with this school year's implementation of the local procedures. During this process, all sorts of feelings have been activated. Especially the feeling of repulsion was activated in the spring of 2013, when the new agreement was still new and unknown, including the local discussion of how the new agreement could be implemented at the college. In a situation where the teachers have to perform and deliver good quality education the need for autonomy is high. To support this the feeling of passion has to be activated. Interviewing the

teachers they said that they saw three factors that limited their autonomy: First of all, according to the new local rules the teachers have to spend around 400 hours a year at a specific time at the college – the so-called fix time. Secondly, the more intensive use of different kinds of technology at the college and, thirdly, the demand for more cooperation among the teachers, were also seen as factors that reduced their autonomy.

Interviewing both some of the teachers and the managers, to whom the teachers reported, about what kind of activity would give the best results for the students showed the same kind of results. A teacher in the classroom who is in charge and who gives the students a well-structured lecture and works actively to achieve a positive atmosphere is the ideal. It is a management task to support this. Furthermore, with the new agreement, the manager has to enter into a closer dialogue with his individual teachers since the “spreadsheet-management-style” is outdated.

With the new agreement, some new situations will occur and well-known situations will be more frequent. This calls for greater awareness for the manager concerning what style of leadership has to be used, depending on the situation. Goleman defined six different styles of leadership, and four of them should be at the manager’s repertoire:

- Authoritative leadership is to be used in situations where the manager meets a teacher showing repulsive feelings. The manager then has to express the need for change and explain the vision of the new agreement.
- Affiliative leadership has its legitimacy in situations where the teacher is demotivated. With the use of empathy the manager can build a relationship with the teacher which will result in a more harmonious relationship.
- Democratic leadership is mostly used in the organizational decision field where the manager wants to discuss development of the local rules. In a consensus seeking way, the manager tries to balance the teacher’s demand with that of the manager.
- Coaching leadership is probably mostly used in situations where the manager has a development inspired dialogue with the teacher. The manager and the teacher are both experts, but in different fields. In an appreciative way, the manager challenges the teacher to develop his practice.

1. Indledning

1.1 Problembaggrund

August 2013 blev der i erhvervsskoleområdet indført ny overenskomst for lærerne. I første omgang omfattende lærerne på de gymnasiale uddannelser med OK13 og fra august 2014 vil alle øvrige lærere blive omfattet af en anden overenskomst, der i al sin væsentlighed minder om overenskomsten for gymnasieområdet.

Den nye overenskomst adskiller sig i væsentlig grad fra de gamle overenskomster ved, at alle centralt og lokalt fastsatte forberedelsesfaktorer og akkorder er væk, og overenskomstområdet er normaliseret, således at overenskomsten på lærerområdet minder om de overenskomster, der gør sig gældende på den øvrige del af det offentlige arbejdsmarked. Indførelse af de nye overenskomster er fra forhandlerne i Moderniseringsstyrelsen blevet omtalt som et paradigmeskifte.

Oplægget til de nye overenskomster kom med Finansministeriets fremsættelse af krav over for lønmodtagerne i forbindelse med overenskomstforhandlingerne på det statslige område. I forbindelse med Finansministeriets fremsættelse af krav over for lønmodtagerne ved overenskomstforhandlingerne på det statslige område udtaler Finansminister Bjarne Corydon: *"Vores børn og unge skal være den bedst uddannede generation i danmarkshistorien. Vi skal have frafaldet ned, så flere gennemfører en uddannelse. Hvis vi skal opnå det, kræver det, at lærerne skal arbejde anderledes og være mere sammen med eleverne. Det skal være slut med, at hver en arbejdstime skal puttes i hver sin lille firkantede kasse. Den enkelte skoleleder skal kunne prioritere anvendelsen af lærernes arbejdstid fleksibelt og effektivt efter elevernes behov, lærernes kompetencer og de lokale udfordringer. Fuldstændigt som det sker på resten af arbejdsmarkedet"*.¹ Finansministeriets krav går på at lærernes arbejdstidsregler skal være de samme som ansatte på resten af arbejdsmarkedet. Paradigmeskiftet består i, at reglerne for det lokale samarbejde mellem ledelse og medarbejdere skal forenkles, således at ledelsesretten overgår til skolelederne.

¹ Pressemeddelelse fra Finansministeriet 17. december 2012. http://www.modst.dk/ServiceMenu/Nyheder/Nyhedsarkiv/OEkonomistyrelsen/~media/OK13/Pressemeddelelse_OK13.ashx.

Den nye overenskomst, der ændrer grundlæggende arbejdets tilrettelæggelse organisationen har om arbejdets tilrettelæggelse, bliver omsat til lokale arbejdstidsregler. I den proces opleves der i organisationen mange forandringer:

- Lærerne oplever, at lærerrollen og læreridentiteten grundlæggende er til diskussion. I hvert fald bliver der sat store spørgsmålstejn ved den måde, lærergerningen fremover skal udøves på. Hvor der tidligere var forhandlede akkorder, der klart understøttede, hvad der tidsmæssigt forventedes af lærerens forberedelse, er disse erstattet af bredere opgaveplaner, hvor lærerne indledningsvis føler, at de har sværere ved at orientere sig. Hvor læreren tidligere har haft "sin egen tid", bliver mere teamorienterede arbejdsformer nu prioriteret. Hvor læreren tidligere fik opfyldt deres årsnorm ved at løse en række opgaver, hvor der til hver enkelt opgave var en forhandlet akkord, skal lærerne nu arbejde 37 timer om ugen i gennemsnit og løse de opgaver, der fremgår af deres opgaveplan. Hvor lærerne tidligere oplevede en stor grad af egen ledelse, kommer nærmeste leder nu tættere på den enkelte lærer i den nye overenskomst, og dermed bliver lærerens selvforståelse udfordret.
- Den nærmeste leder har tidligere groft sagt blot behersket "regnearksledelse", og havde et stort span of control, hvor mange lærere refererer til den samme leder. Nu skal nærmeste leder være i tættere dialog med den enkelte lærer om opgavens udførelse, og det stiller nogle nye og andre krav til lederen. Populært kan bevægelsen udtrykkes som en bevægelse væk fra management hen mod mere leadership. Den nye overenskomst kommer også til at stille nye krav til ledelse af lederne, idet nærmeste leder nu kommer til at prioritere den direkte personaleledelse, hvor lederen skal i nærmere dialog med læreren omkring prioritering af opgaverne og opgavernes udførelse. Dette gør, at den nærmeste leder skal kunne beherske flere kompetencer i forbindelse med en personaleledelse af fagprofessionelle.

Udgangspunktet for masterafhandlingen vil her være de medarbejdere, der skal ledes – altså lærerne, og de personaleledere, der skal gøre det – altså lederne. Der har været en stor medieinteresse omkring indgåelse af de nye overenskomster i foråret 2013, hvor især indgåelse af overenskomster på folkeskole- og erhvervsuddannelsesområdet, der vil have effekt fra august 2014, fyldte meget. En overenskomst der blev indgået via Folketingets vedtagelse af lov

nr. 409 af 26. april 2013. Overenskomsten på gymnasieområdet blev indgået via forlig i februar 2013. Så længe det drejer sig om overenskomsternes konsekvenser for lærernes dagligdag, er de to overenskomster nærmest identiske.

I foråret 2013 var der lokalt på Skive Handelsskole en lang række drøftelser i ledelsen og mellem tillidsrepræsentanter og ledelse, samt orienterings- og debatmøder mellem ledelse og lærere. Midt på foråret 2013 var forskellen mellem, hvad ledelsen ønskede med den nye overenskomst, og lærernes ønsker langt fra hinanden, men det lykkedes for ledelsen i god og konstruktiv dialog med tillidsrepræsentanterne inden sommerferien at få præsenteret en 9-siders skriftlig udmøntning, der mere detaljeret beskriver vilkårene og procedurerne omkring den nye overenskomst. En udmøntning som lærerkollegiet accepterede. I februar 2014 er udmøntningen blevet evalueret blandt lærere såvel som ledelse med henblik på en justering af udmøntningen forud for næste skoleår.

Indførelse af ny overenskomst er en kompleks opgave, da den har mange underliggende lag og får en stor betydning for den kerneopgave, erhvervsskolerne er sat i verden for. Da overenskomsten især er vidtgående i den måde, hvorpå lærerens arbejde planlægges og organiseres, vil implementeringen især have stor betydning hos de ledere, der har det direkte personaleansvar over for lærerne.

Jeg vil være nysgerrig i forhold til at undersøge, hvordan de ledelsesmæssige ændringer, der er i gangsat, opleves af både topledere, nærmeste ledere og lærere, og hvilke ledelsesmæssige tiltag, der forventes og planlægges igangsat. Især spørgsmål omkring hvordan ledere skal have mulighed for at indgå i en mere kvalificeret dialog med den enkelte lærer. Her er dels en arbejdsmæssig udfordring for nærmeste ledere, idet dette vil være en ny og stor opgave. Dels vil det – måske – fordre en anden ledelsesstil, hvor lederen skal kunne beherske andre og nye kompetencer, end de fremherskende i dag.

Opgaveskriver er direktør på Skive Handelsskole og dermed øverste leder af en ungdomsuddannelsesinstitution, der udbyder 3 forskellige ungdomsuddannelser, organiseret i 3 uddannelsesafdelinger. Jeg vil forholde mig specifik i masterafhandlingen til egen institution og gennem hele masterafhandlingen have Skive Handelsskole som omdrejningspunkt. Masterafhandlingen vil fint kunne læses af medarbejdere på andre ungdomsuddannelsesinstitutioner, da tilsvarende problemstilling gør sig gældende her.

1.2 Problemformulering

Med et paradigmeskifte på overenskomstområdet for lærerne vil den direkte personaleledelse af den enkelte lærer skulle fornyes og udvikles. Formålet med denne masterafhandling er derfor at stille skarpt på, hvordan den direkte personaleledelse af lærerne skal udvikles på Skive Handelsskole.

Formålet med denne masterafhandling er på det konkrete plan at undersøge, hvordan den nye overenskomst for lærerne kommer til at påvirke ledelsesopgaven på Skive Handelsskole. Det overordnede undersøgelsesspørgsmål kan opstilles som:

Med afsæt i Moderniseringsstyrelsens målsætninger for den nye overenskomst: Hvordan kan ledelsesopgaven over for lærerne på Skive Handelsskole udvikles under hensyntagen til den nye overenskomst og de givne organisatoriske forhold for lærere og ledere.

Som skolens øverste leder vil jeg undersøge den nærmere baggrund for den nye overenskomsts opståen fremkomst, og nærmere undersøge den medarbejdermæssige og organisatoriske kontekst, overenskomsten skal implementeres i. Disse undersøgelser skal være med til på det konkrete niveau at identificere ledelsesmæssige tiltag, der kan betyde en optimering af ledelsesopgaven på Skive Handelsskole.

1.3 Opgavens opbygning

Objektet i denne masterafhandling er Skive Handelsskole, og der vil derfor indledningsvis være en nærmere analyse af institutionen Skive Handelsskole med henblik på at etablere en forståelsesramme for den særegne institution, som den nye overenskomst skal implementeres i. Til at analysere organisationen i afsnit 2.1 benyttes Henry Mintzbergs teori om organisationers form og funktion. Mintzberg forholder sig til både organisationens omverden og organisationsstrukturen, hvilket også er udgangspunktet i denne masterafhandling. I analysen inddrages de fagbureaukratiske magtstrukturer i forbindelse med forandringsprocesser. Indflyvningen her er baseret på et top-down perspektiv, hvor der kigges ned i organisationens struktur med fordeling af arbejdet og koordinering af funktioner.

Den nye overenskomst tilblivelse er i stor grad initieret af Moderniseringsstyrelsen i Finansministeriet. Det vil derfor være naturligt at se nærmere på, hvordan den nye overenskomst

passer i sammenhæng med den modernisering, der foregår af den offentlige sektor. Dette sker i afsnit 2.2 hvor der vælges et udefra og ind tilgang. Først ses der nærmere på den overordnede samfundsudvikling fra velfærdsstat til konkurrencestat, idet globaliseringens betydning for samfundets fortsatte udvikling afhænger af statens fortsatte konkurrencedygtighed. Ove Kaj Pedersen, der har beskæftiget sig med konkurrencestatens udvikling i internationalt perspektiv, danner baggrund for en nærmere analyse af konkurrencestatens indvirkning på uddannelsespolitikken. Herunder redegøres nærmere for de store forandringer og reformer, der er sket i sektoren gennem de sidste par årtier. De interne organisatoriske forhold tillige med den samfundsmæssige udvikling har resulteret i en lokal udmøntning af de nye arbejdstidsregler. Med udgangspunkt i en komparativ analyse af den gamle og nye overenskomst redegøres afslutningsvis i kapitel 2 for den lokale udmøntning af de nye arbejdstidsregler.

I kapitel 3 følger en nærmere undersøgelse af de grundlæggende antagelser omkring læreridentitet og ledelse af lærere, og har et bottom-up perspektiv, hvor der undersøges ud fra et lærer/leder perspektiv. Kapitlet er centreret omkring 4 forskellige teorier, der hver især giver deres brik til hvordan læreridentiteten skal forstås i en ledelsesmæssig sammenhæng. Med Lars Erling Dales kompetenceniveauer i afsnit 3.1 gives der en karakteristik af lærerpraksisen og et niveaudelt overblik over læreren som professionel og de tre kompetenceniveauer, læreren kan agere på. Lars Erling Dale har en funktionel og rationel tilgang til lærerprofessionen. I afsnit 3.2 anlægges en følelsesmæssig vinkel. Indførelse af den ny overenskomst har været en gennemgribende og udefra kommende begivenhed, der har haft stor indflydelse på lærerens dagligdag. Med udgangspunkt i Michael Paulsens forskningsprojekt omkring gymnasireformen præsenteres det følelsesfelt, som de nye arbejdstidsregler udrulles i. I afsnit 3.4 knyttes lærerprofessionalitetens udvikling sammen med samfundsudviklingen for herigennem at finde, det fremtidige ståsted for lærerne i konkurrencestatens lys.

Moderniseringsstyrelsens afsæt for ny overenskomst er, at lærerne skal være mere sammen med eleverne for herigennem at opnå en bedre kvalitet i uddannelsen. I afsnit 3.4 undersøges nærmere om denne præmis holder. Betyder det bedre kvalitet i uddannelserne, hvis lærerne bruger en større del af arbejdstiden sammen med eleverne? Den newzealandske forsker John Hattie har i flere store metaanalyser undersøgt dette, og afsnit 3.4 vil komme nærmere ind på hvilke faktorer, der er med til at give en bedre undervisning.

Hatties undersøgelse af hvad der virker i undervisningen føres i afsnit 3.5 videre i en diskussion af ledelsesmæssige forhold, idet Hattie også har undersøgt hvordan ledelsesmæssige faktorer også har betydning for det, der virker i uddannelsen. Afsnittet slutter med en diskussion af lærerprofessionaliseringens udvikling og en opstilling af beslutningsfelternes indvirkning på autonomien.

Konklusionerne og antagelserne fra den mere teoretiske analyse i kapitlerne 2 og 3, føres i kapitel 4 videre med et kvalitativ casestudie af egen organisation. Det kvalitative casestudie vælges, da ønsket med den empiriske undersøgelse er at undersøge lærernes/ledelsens oplevelser af processens forløb hidtil, og deres udtrykte oplevelser af nødvendige ledelsesmæssige konsekvenser. Gennem semistrukturerede interview af ledere og lærere afprøves de teoretiske antagelser i forhold til masterafhandlingens specifikke udgangspunkt. De første 3 delafsnit er metodiske afsnit omkring det valgte undersøgelsesdesign. I afsnit 4.1 redegøres for det specifikke valg af undersøgelsesdesign. I afsnit 4.2 følger en diskussion af hvilke begrænsninger, der ligger i at gennemføre undersøgelse i egen organisation, samt hvordan disse begrænsninger er håndteret. Afsnit 4.3 er en nærmere præsentation af de 2 spørgeguides, der er anvendt til de semistrukturerede interviews.

Analysen af empirien er samlet i et større afsnit 4.4. Analysen er opdelt i fire temaer, der følger strukturen fra kapitel 3. De fire temaer omhandler de tilknyttede følelser i forbindelse med nye arbejdstidsaftaler, autonomien, lærerroller og ledelse. I hvert underafsnit er der først en analyse af hvad lærerne har sagt, hvorefter følger en analyse af lederens synspunkter. De 2 sæt af informationer sammenkædes i slutningen af hver enkelt underafsnit. Der følges så i afsnit 4.5 op med en kvalitativ vurdering af den indsamlede empiri. Kapitlet afsluttes med en opsummering i punktform af de fundne konklusioner i afsnit 4.6.

Den indsamlede teoretiske og empiriske viden bliver i kapitel 5 omsat til anbefalinger til udviklingen af den fremtidige organisation. Til at danne struktur omkring de rationelle og organisatoriske tilgange anvendes offentlig leadership pipeline teorien. På opgaveplan kan teorien være med til at strukturere de ledelsesopgaver, den direkte personaleleder, såvel som lederens leder skal have særlig fokus på ved implementering af ny overenskomst. De mere relationelle og følelsesorienterede tilgange til ledelsesopgaven behandles med udgangspunkt i Golemans 6 lederstile. Den lokale udmøntning af de nye arbejdstidsregler giver en række ledelsesmæssige situationer, der skal takles på forskellig vis.

Kapitel 6 giver en kort opsummering og en præsentation af de næste udfordringer.

2. Situationsanalyse

2.1 Nuværende organisering – intern analyse

Med udgangspunkt i Mintzberg teori om organisationers form og funktion² analyseres den nuværende organisation for at klarlægge de karakteristika, som den nye overenskomst skal indføres i.

Skive Handelsskole er en selvejende institution under staten, hvis øverste myndighed er en bestyrelse bestående af 6 eksternt udpegede repræsentanter (2 fra arbejdstagerside, 2 fra arbejdsgiverside, 1 kommunal og 1 regional udpeget repræsentant. Herudover 2 medarbejdervalgte og 2 elevrepræsentanter). Den øverste daglige leder er direktøren.

Nedenstående tabel 1 viser, at der gennem de seneste 5 år har været ca. 20 % aktivitetsfremgang, hvilket har været inden for alle uddannelsesområder. Aktuelt eksisterer 4 uddannelsesområder: Handelsgymnasiet, Erhvervsuddannelsen, Praktikcenter og AspiT. I 2012 blev uddannelsesområdet Erhvervsakademiet udspaltet, og i 2010 blev der indgået strategisk samarbejde med en kollegaskole på kursusområdet, og aktiviteten på kursusområdet fremgår fra 2011 ikke længere af tabel 1. Den store stigning i balancesummen skyldes en gennemgribende renovering af eksisterende bygningsmasse samt nybygning af 15 nye klasselokaler, der tages i brug august 2014.

Handelsgymnasiet er en treårig gymnasial uddannelse, hvor der udbydes 6 studieretninger, på typisk 5 spor. Med 385 årselever er Handelsgymnasiet det største uddannelsesområde. Erhvervsuddannelsen er merkantilt grundforløb med 220 årselever og her kvalificeres eleverne til praktikforløb inden for 16 forskellige områder som f.eks. detailhandel, kontor og finans. De elever, der ikke får praktik kan tage hele eller dele af praktikken i Praktikcentret, hvor der er tilknyttet 73 elever. Der er ansat faglærte instruktører i Praktikcentret, der ikke er omfattet af lærernes overenskomst men i stedet er omfattet af overenskomst indgået med HK. Aktiviteten i Praktikcentret er således ikke en del af denne masterafhandling. AspiT er et treårigt uddannelsesforløb for diagnosticerede aspergers, og uddannelsen kvalificerer

² Sørensen (2000)

eleven til at arbejde i ordinær eller støttet beskæftigelse i IT-branchen. AspIT er skolens seneste aktivitetsområde, startet i 2009. De 40 elever går i klasser med typisk 4 – 6 elever pr. klasse.

Tabel 1: Nøgletal for Skive Handelsskole

<i>Beløb i mio kr.</i>	2014	2013	2012	2011	2010	2009
Omsætning	61,3	61,7	58,0	54,8	54,3	51,5
Resultat	0,9	0,8	1,9	0,1	-0,3	0,9
Balancesum	103,2	106,3	80,7	82,2	81,8	64,7
Egenkapital	38,9	39,9	38,9	38,0	38,7	38,9
Årselever	718	690	671	673	625	622
Antal medarbejdere	95	96	88	84	88	82

Efter Mintzberg består en organisation af 6 grundlæggende funktionselementer³. I produktionskernen produceres organisationens output, og er i nærværende situation således de organisationselementer, der retter sig mod eleverne, hvilket vil sige primært lærerne.

Den øverste ledelse består af direktøren. Forretningsorden for bestyrelsen og skolens vedtægter regulerer ansvarsfordelingen mellem direktør og bestyrelse, og det er således direktørens opgave at sikre effektiv daglig drift af organisationen. Skolens øverste ledelsesgruppe består af chefgruppen med uddannelseschefer for Handelsgymnasiet (hxx), Grunduddannelsen (HG) samt økonomichefen. Ledelsens opgaver er den direkte overvågning og kontrol, varetagelse af organisationens relationer til det omgivende samfund og udvikling af strategier. Det er en flad organisation, idet der er en langt overvejende direkte kontakt mellem øverste ledelse og direkte til produktionskernen. Der eksisterer dog en lille kerne af mellemledere bestående af uddannelseslederne for de to mindste aktivitetsområder tillige med lederne af støttestabene.

I organisationen eksisterer kun to ledelsesniveauer, hvor 8 ledere er "ledere af medarbejdere" og direktøren er "leder af ledere".⁴ Organisationens teknostruktur, der har til opgave at effektivisere standardiseringen i organisationen, er meget lille og består primært af funktioner, som udføres af økonomifunktionen, bestående af 3 årsværk, der samtidig varetager opgaver som løn henhørende til støttestabene.

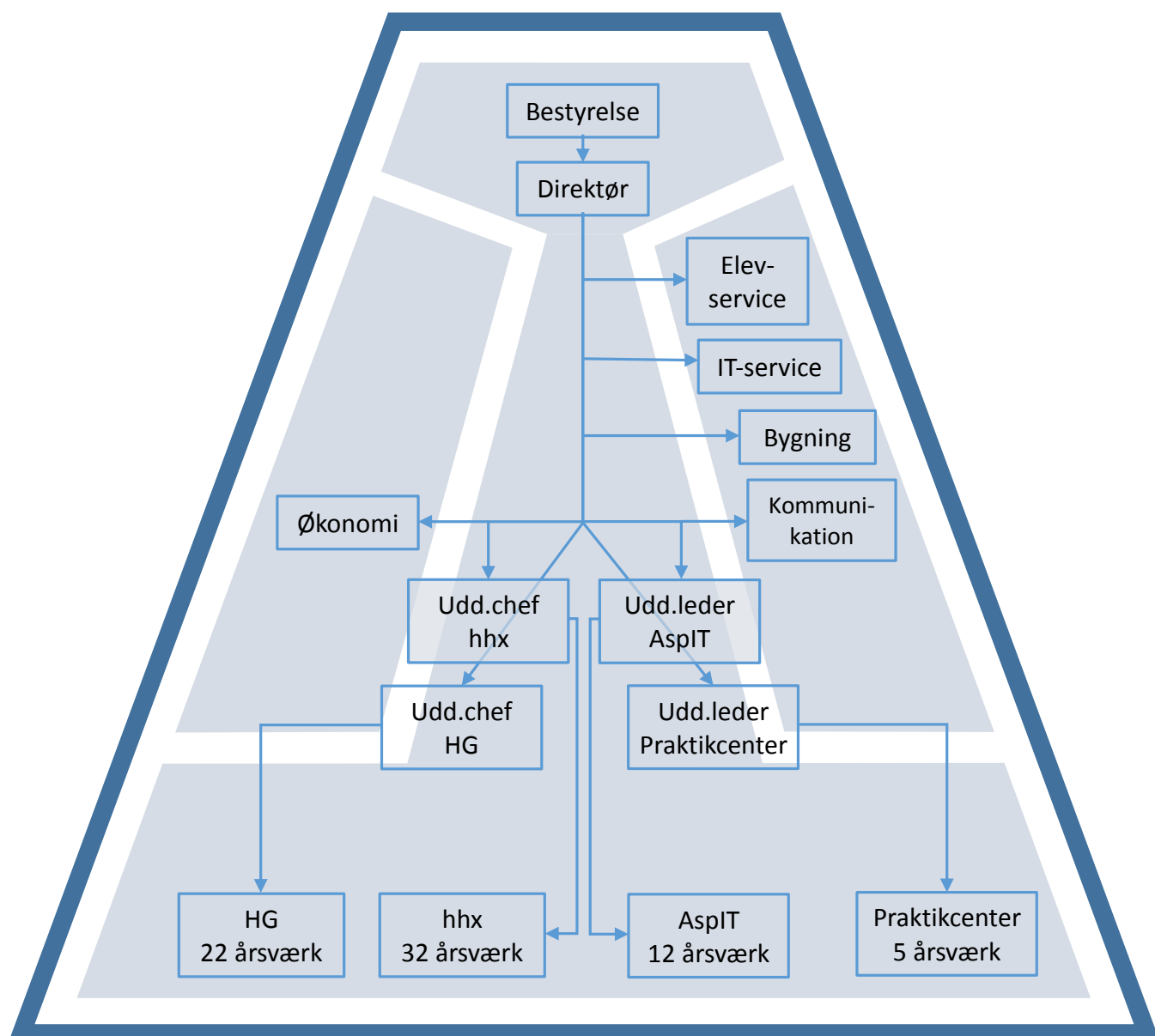
³ Sørensen (2000)

⁴ Dahl, Kristian; Sørensen, Thorkil Molly (2013)

Støttestabene støtter organisationen i dens elevrettede aktiviteter og består af 4 områder: elevservice med 6 årsværk, IT-service med 5 årsværk, pedel med 3 årsværk og kommunikation med 1 årsværk.

Det sidste basale funktionselement består af ideologien, hvor kulturelementet er med til at binde organisationen sammen. For 5 år siden blev der gennemført en værdiproces, hvor alle organisationens medarbejdere deltog i en bottum-up proces, der havde til mål at få italesat organisationens eksisterende værdier. Alle medarbejderne deltog i processen, hvor der over to temadage med udgangspunkt i "en god skoledag" blev sat ord på de oplevede værdier. En redaktionsgruppe blandt medarbejderne samordnede input, hvorefter chefgruppen lavede den sidste italesættelse. Processen lykkedes med at få sat fælles ord på de værdier, der hele tiden havde været en central del i organisationens arbejde. Organisationens arbejder værdiorienteret ud fra de 3 centrale værdier: vi er professionelle, vi handler og vi er ordentlige. De tre værdier er yderlig forklaret således, at når vi siger, at vi er professionelle betyder det: Vi er faglige og troværdige og giver hinanden frihed til at skabe resultater. Vi engagerer os sammen i opgaven og vil det bedste hver gang. Når vi handler betyder det, at vi hylder forskellighed og kreativitet. Med humor og fleksibilitet skaber vi de bedste løsninger. Vi gør det vi tror på, og tror på det vi gør. Endelig mener vi med, at vi er ordentlige, at vi er opmærksomme og behandler hinanden med respekt. Vi lytter, går i dialog og melder klart ud.

I figur 1 er organisationens 6 basale elementer fremstillet efter Mintzbergs logo.



Figur 1: Skive Handelsskoles organisation

En organisation kan koordinere og fordele arbejdet på 6 grundlæggende måder, hvor især standardisering af faglig kunnen er fremherskende på Skive Handelsskole. Med en organisation, der via produktionskernen er meget outputrettet, stilles der specifikke og omfattende krav til lærernes færdigheder og viden, hvorfor den mest udprægede koordinationsform må betragtes som standardisering af faglig kunnen. Lærernes job kan karakteriseres som komplekse job med en høj horisontal specialisering, hvor den enkelte lærer varetager undervis-

ning i et eller ganske få fagområder samt en lav vertikal jobspecialisering, hvor det også meget er den enkelte lærer, der overvåger eget arbejde. Mintzberg karakteriserer denne form for arbejde som professionelt arbejde⁵.

Af Mintzberg 6 generelle organisationsformer, er det den fagbureaukratiske organisationsform, der bedst beskriver den samlede organisation på Skive Handelsskole. I fagbureaukratier, hvor omgivelserne er så komplekse, at produktionskernens kompetencer først kan læres ved omfattende formelle træningsprogrammer (hvilket her hentyder til lærernes akademiske uddannelser) og desuden så stabile, at færdighederne er veldefinerede, bliver omgivelserne den væsentligste situationsfaktor.

I det generelle fagbureaukrati udbredes magten direkte til de professionelle medarbejdere, der befinder sig i produktionskernen⁶ – altså lærerne. Det giver lærerne en betragtelig autonomi samt et mindre behov for at koordinere med kollegaer. Ifølge Mintzberg tillader autonomien de professionelle at udvikle deres færdigheder uden indblanding fra andre og de professionelle øger deres magt fordi arbejdet er for kompleks til at kunne kontrolleres af ledere, samtidig med at arbejdet er svært at standardiseret. Dette afstedkommer at beslutningsprocesserne ofte vil være meget decentraliseret, hvilken harmonerer med den høje grad af autonomi hos de professionelle.

Fagbureaukratiet tilgodeser over for lærerne således i stor stil det moderne menneskes vigtigste behov for demokrati og autonomi. Heri ligger også fagbureaukратиets største ulempe, idet den høje grad af autonomi gør det svært at føre kontrol og rette mangler i produktionskernen.

I situationer hvor omverdens relationerne bliver mere betydende og oplevet ustabile, som det f.eks. gør sig gældende ved indførelse af ny overenskomst, skal organisationen hele tiden søge at finde adækvate former til løsning af opgaverne. Organisationen bevæger sig her over mod formen adhockrati, hvilket kendetegnes ved mindre grad af formalisering af adfærden og koordinering via gensidig tilpasning⁷. Tendenserne til adhockrati vil være tydeligst i selve forandringsprocessen.

⁵ Sørensen (2000) side 36.

⁶ Sørensen (2000) side 136

⁷ Sørensen (2000) side 149

2.2 Vejen til OK13 – ekstern analyse

Dette afsnit har til formål at vise vejen frem til den lokale udmøntning af den nye overenskomst. Der anlægges et udefra og ind perspektiv startende med den samfundsmæssige udvikling frem mod en konkurrencestat. Herefter følger en præsentation af de væsentligste reformer, der har været i erhvervsskole sektoren og afsnittet slutter med en præsentation af den lokale udmøntning af den nye overenskomst.

2.2.1 Konkurrencestatens indvirkning på uddannelsessektoren

Udviklingen fra velfærdsstat til konkurrencestat har været tiltagende gennem de sidste ca. 20 år, som følge af øget globalisering og problemer med finansieringen af velfærdsstaten. Hvor velfærdsstatens idealer bygger på idealer om ligestilling, lige muligheder og økonomisk lighed, organiseres konkurrencestaten via det repræsentative demokrati med central økonomistyring og politisk styring⁸.

Med indførelsen af selvejet for erhvervsskoler i 1991 og for de almene gymnasier i 2005 blev skolernes økonomiske råderum decentraliseret, og samtidig hermed blev skolerne underlagt økonomiske rammer i form af taxameterfinansiering og senest budgetloven fra 2012 samt resultatkrav i form af bl.a. handlingsplaner for øget gennemførelse og resultatlønskontrakter. Især indførelsen af selvejet i 1991, hvor skolerne fik større ansvar for egen økonomi og dermed i højere grad selv får ansvaret for at styre indtægter, ganske vist reguleret efter taxameterprincippet og udgifterne, introducerede et nyt fokus i sektoren. Skolerne gik fra at være del af et større sammenhængende uddannelsessystem til at blive langt mere markedsorienteret og hinandens største konkurrenter på markedet. Erhvervsskoleområdet var således en af de første sektorer, hvor new public management tanker om bedre effektivitet via større markedsorientering vandt indpas. Denne udvikling afstedkommer at der stilles krav om ændring af beslutningsstrukturer. Ændringer, der udfordrer skolerne som traditionelle fagbureaukratier, hvor beslutningskraften flyttes fra produktionskernen til ledelsen og teknostrukturen.

Konkurrencestaten har brugt 6 redskaber til effektivisering: bæredygtighed (i betydningen stordrift – særlig omkring kommunalreformen), samarbejde, stordriftsfordele, effektivisering

⁸ Illeris (2014) s. 13 ff

gennem ledelse, outsourcing og digitalisering af den offentlige forvaltning. Den nye overenskomst er også introduceret som en del af effektiviseringsdagsordenen, i det Finansministeren i kravfremsættelsen den 17. december 2013 pointerer at den nye overenskomst skal effektiviseres lærernes arbejde, således at der skabes mere kvalitet for de samme midler.⁹ Af de ovennævnte 6 redskaber til effektivisering er den nye overenskomst udtryk for effektivisering via ledelse, idet den nye overenskomst gør op mod de centrale og decentrale aftaler, og lægger al ledelsesretten ud til skolerne.

Skiftet fra velfærdsstat til konkurrencestat har også haft betydning i skolen. Det er gået fra, at skolen skulle motivere den enkeltes demokratisering og dannelse til nu, hvor så mange som muligt skal inkluderes på arbejdsmarkedet. I processen er lærerens autonomi blevet begrænset, da politikerne sætter økonomiske rammer og stiller resultatkrav samt resultaterne tjekkes ved tests. Pædagogikken har således i stigende grad fået et økonomisk formål med at få mobiliseret hele den potentielle arbejdskraft.

Uddannelsespolitik er blevet en mere central politik, idet uddannelse ses som vækstmodel for samfundet. Samtidig skal uddannelse være med til at styrke borgernes mobilitet. Artiklen introducerer begrebet mobication, der handler om at øge arbejdskraftens mobilitet ved at øge den enkeltes motivation for livslang kompetenceudvikling.

2.2.2 Den gamle og den nye overenskomst

Gennem en komparativ analyse af den gamle og den nye overenskomst, præsenteres de rammer hvorunder ledelsen skal udvikles. De nye arbejdstidsregler består af to forskellige sæt af regler. Gymnasielærerne forhandlede gennem Akademikernes Centralorganisation nye arbejdstidsaftaler på plads og indgik den 8. februar 2013 aftale om nye og fleksible arbejdstidsregler gældende fra 1. august 2013.

Den anden halvdel af lærerkollegiet drejer sig om lærerne på Grunduddannelsen og AspIT og er omfattet af CO10-forhandlingerne. Her kom der med Folketingets vedtagelse af lov nr. 409 af 26. april 2013 nye arbejdstidsregler gældende fra 1. august 2014. Via en lokalaftale løbende fra 1. august 2013 til 31. juli 2014 er HL-området allerede fra 1. august 2013 overgået til de nye arbejdstidsregler. En del af aftalen bestod i, at lærerne under HL-området fik

⁹ Pressemeldelse fra Finansministeriet 17. december 2012. http://www.modst.dk/ServiceMenu/Nyheder/Nyhedsarkiv/OEkonomistyrelsen/~media/OK13/Pressemeldelse_OK13.ashx.

den samme lønstigning som lærerne på gymnasieområdet, hvilket svarer til ca. kr. 1.000 pr. måned. Forskellene mellem de to sæt regler består i forskellige udfasningsforløb på 60-årsreglen, HL-området har værnsregler, og gymnasieområdet har krav om, at ledelsen skal stille et tidsregistreringssystem til rådighed. Indholdsmæssigt er de to aftaler således meget ens.

Den største forskel er nok den følelsesmæssige, idet gymnasielærerne indgik forlig (hvor ganske vist 85 % af lærerne til urafstemningen stemte imod¹⁰, hvorimod HL-området fik nye arbejdstidsaftaler via lovindgreb. Lige bortset fra reglerne omkring udfasning af 60-årsreglen, hvor skolen i øvrigt ikke har nogle lærere der er omfattet, håndteres de to overenskomstområder fuldstændigt ens. Der skelnes ikke i denne masterafhandling mellem gymnasielærerne og HL-området.

Overskriften på de nye arbejdstidsregler er nye, fleksible arbejdstidsregler, hvor lærerne får arbejdstidsregler på lige fod med andre akademikere/funktionærer i staten. Med disse arbejdstidsregler får de lokale skoleledere bedre muligheder for at planlægge og prioritere lærernes arbejde. Afskaffet er de centralt og decentralt forhandlede akkorder og faste forberedelsesfaktorer.¹¹

Baggrunden for de nye arbejdstidsregler var en opfattelse på ledelsessiden og helt op til Finansministeriet om, at de gamle arbejdstidsregler var meget ufleksible, idet anvendelsen af lærernes arbejdstid skulle forhandles med fagforeningen og den lokale tillidsmand. Det betød et udpræget akkordsystem, hvor der var faste akkorder på forberedelse af undervisningen, og hvor der var den samme forberedelse uafhængig af, om læreren havde undervist i faget i 2 eller 20 år og om læreren havde et eller tre parallelhold. Reglerne var skabt i fælles alliance mellem arbejdstager og arbejdsgiver og har udtrykt et stærk ligheds- og retfærdighedsorienterede princip, hvor ingen skulle have mere end andre. GL har under forhandlingerne af overenskomsten været en del af forhandlingsfællesskab med Akademikerne. Analysen fra Akademikernes side gik på, at gymnasielærerne stod noget isoleret, og Folketinget havde besluttet sig for, at der skulle ske ændringer.¹² Den danske model, hvor både A og B-siden skal være enige om ændringer i overenskomsten, gjorde, at det var vanskeligt at få

¹⁰ <http://www.gl.org/loenogans/overenskomst/OK13/Sider/GLs-medlemmer-markerer-%E2%80%93-85-procent-har-stemt-nej-.aspx>

¹¹ [http://www.gl.org/loenogans/overenskomst/OK13/Documents/Brev fra FM BUM til rektorer.pdf](http://www.gl.org/loenogans/overenskomst/OK13/Documents/Brev_fra_FM BUM til_rektorer.pdf)

¹² Indlæg af direktør Martin Teilmann, Akademikerne ved Toplederkonference 28. maj 2014.

moderniseret overenskomsterne. A-siden oplevede, at de gamle overenskomster stod i vejen for at udnytte den nye pædagogisk indsigt i hvordan eleverne lærer og udnytte den nye teknologi.

60-årsreglen, hvor lærere efter det fyldte 60. år har ret til 175 timers betalt frihed hvert år, har favoriseret de mest erfarne medarbejdere – en favorisering, der ikke ses andre steder på arbejdsmarkedet. Endelig var baggrunden Undervisningsministeriets undersøgelse af lærernes undervisningstid, der viser, at sammenlignet med andre OECD-lande står danske gymnasielærere bag ved katederet den mindste del af arbejdstiden. En mindre udtalt baggrund har også været de store overarbejdspekler, der har udløst udbetaling. Således har de godt 15.000 lærere på de almene gymnasier, erhvervsgymnasier, VUC og Sосу-skoler tilsammen fået udbetalt 431 mio. kr. i overarbejde. Skive Handelsskole ligger rigtig højt på listen, hvor en gennemsnitsberegning over de sidste 3 skoleår viser, at lærerne årligt i gennemsnit har udført overarbejde svarende til over kr. 100.000 pr. lærer.

De gamle arbejdstidsregler tog sit udgangspunkt i den privatpraktiserende lærer, der er selvtilrettelægger eget arbejde, og langt mindre i den team-orienterede lærer, der ellers er blevet prioriteret i mange henseender i de forskellige reformer af uddannelser, med bl.a. Gymnasireformen i 2005 og Erhvervsuddannelsesreformen i 2014.

Målene med de nye arbejdstidsregler er fra Undervisningsministeriets side, at lærere og elever skal have mere tid sammen til undervisning og læring samt flere og bedre undervisningstimer. Undervisningen skal være mere differentieret og elevtilpasset, hvilket de gamle akkordsystemer var en væsentlig hindring for kunne ske. Disse målsætninger skal ses i sammenhæng med Regeringens helt overordnede målsætning om, at vi skal have den bedst uddannede generation, hvilket har været centralt i Regeringsgrundlaget¹³ samt i Statsministrens åbningstale til Folketinget i 2013¹⁴. Uddannelse er således blevet et centralt fokuspunkt for politik, samfund og social fairness. Efterhånden som globaliseringens betydning bliver tydeligere, bliver uddannelse stadig vigtigere for at kunne skabe stadig vækst.

¹³ http://www.stm.dk/publikationer/Et_Danmark_der_staar_sammen_11/Regeringsgrundlag_okt_2011.pdf. Side 7 og 16 – 22.

¹⁴ http://www.stm.dk/_p_13927.html. I 3. afsnit omtales uddannelse

Den fundamentale forskel mellem de nye og de gamle arbejdstidsregler er på detailstyringen. I de gamle arbejdstidsregler var der et sæt af centrale og decentrale aftaler, der detaljeret regulerede, hvor mange timer en lærer skulle have til at løse en bestemt opgave. Det var forhandlet, hvor mange minutter en lærer skulle have til at forberede og gennemføre en lektions undervisning, hvor lang tid læreren skulle bruge på at rette en dansk stil, hvor lang tid læreren havde til rådighed, når der skulle afvikles eksamen. Disse aftaler var samlet i centrale aftaler og decentrale lokalaftaler, hvor lærer og ledere kunne slå op og finde svarene. Med nye arbejdstidsregler udarbejder lederen en individuel opgaveoversigt over, hvilke opgaver den enkelte lærer skal udføre inden for en periode – typisk et skoleår.

I forbindelse med, at akkordsystemet blev afskaffet, blev der på foranledning af arbejdstagersiden indført pligt til, at skolerne skulle etablere et system til tidsregistrering. Tidsregistreringen skal give input til den løbende dialog mellem leder og lærer om opgaveløsning og prioritering og hjælpe den enkelte lærer til at holde overblik over arbejdstiden samt muliggøre opgørelse af eventuel merarbejde ved årets afslutning. Dette paradigmeskifte italesætter Moderniseringsstyrelsen som en bevægelse fra forhandlet retfærdighed til oplevet retfærdighed.

De gamle og nye arbejdstidsregler kan også anskues ud fra at lægge op til henholdsvis transaktionsorienteret ledelse og udviklingsledelse. Den transaktionsorienterede ledelse har en entydig vertikal arbejdsdeling, hvor opgaverne mellem ledelse og medarbejdere er klart adskilte. Lederen har brug for en række data til at kunne træffe rationelle beslutninger om, hvilke opgaver medarbejderen skal udføre til gengæld for lønnen¹⁵. Denne logik er meget gennemgående i de gamle arbejdstidsregler, idet der var tydelige kriterier for, hvilken belønning en præcis given arbejdsopgave gav. Medarbejderne bliver motiveret via den ydre motivation i form af synlige belønningssystemer. Hver gang medarbejderne løser en opgave, får de timer i deres årsplan for den. Løser de flere opgaver, ender det med at udløse overarbejdsbetaling.

De nye arbejdstidsregler går mere i retning af modpolen, der karakteriseres som udviklingsledelse, hvor opgaven er at få opbygget fælles forståelse af visioner og mål. Medarbejdernes ressourcer skal udvikles, og der skal skabes relationer og en fælles organisatorisk forståelse

¹⁵ Zeuner, Lilli (2007) side 61 – 62.

og kultur¹⁶. Medarbejderens motivation er her i højere grad den indre motivation med følelse af selvtilfredshed og arbejdsglæde. Ovenstående viser, at der er grundlæggende væsensforskelle mellem de gamle arbejdstidsregler og de nye. En af de centrale udfordringer bliver, om lærerne, der har været motiveret og fungeret under de gamle arbejdstidsregler, også kan motiveres til at fungere under de nye arbejdstidsregler.

Tabel 2: Skematisk sammenligning af gamle og nye arbejdstidsregler

	Gamle arbejdstidsregler	Nye arbejdstidsregler
Samarbejdsprincip	Forhandlinger mellem tillidsrepræsentanter og ledelse	Dialog mellem lærer og leder
Aftalebinding på tilrettelæggelse af arbejdstiden	Ja	Nej
Brug af lokalaftaler	Udpræget	Begrænset
Brug af akkorder	Mange	Ganske få
Opgørelses af lærernes arbejdstid	Opgøres årligt med 2 decimalers nøjagtighed på baggrund af akkordsystem	Årlig opgaveoversigt til læreren og læreren registrerer arbejdstid
Overførsel af over- og undertid	+/- 120 timer kan overføres til næste normperiode	Ingen overførsel
System til tidsregistrering	Akkordbaseringen nødvendigvis ingen tidsregistrering	Indførelse af tidsregistrering
Hvor udføres arbejdet	I stor stil bestemmer læreren selv, hvor arbejdet udføres	Som udgangspunkt udfører læreren sit arbejde på skolen
Styringsniveau	Detaljeret styring	Overordnet
Ledelse	Ressourcer bundet i overenskomster og lokalaftaler	Fuld ledelsesret
Tillægsstruktur	Mange tillæg	Enkel struktur
Motivationsfaktor	Kroner (ydre motivation)	Selvtilfredshed/arbejdsglæde (indre motivation)

De gamle arbejdstidsregler prioriterede opgaverne på kompetenceniveau K₁¹⁷, da disse opgaver omfangsmæssigt fyldte mest og er så standardiserede, at de let lader sig definere med akkorder. Opgaver på højere kompetenceniveauer K₂ og K₃ er en mindre del af skolens samlede aktiviteter, og arbejdstiden hertil har ofte været forhandlet fra gang til gang, hvilket har

¹⁶ Zeuner, Lilli (2007) side 62.

¹⁷ De forskellige kompetenceniveauer behandles i afsnit 3.1

givet en mindre forudsigelighed og mindre attraktivitet i forhold til at få de effektive og erfarne lærere til at løfte disse opgaver. Når det i stor stil er lykkedes at få lærerne – og også de erfarne lærere – til at løfte disse opgaver, skyldes det, at opgaverne har været indholdsmæssig udfordrende og afvekslende i forhold til opgaverne på kompetenceniveau K₁.

2.3 Udmøntning af nye arbejdstidsregler på Skive Handelsskole

Umiddelbart efter vinterferien 2013 blev tillidsrepræsentanterne indkaldt til de første drøftelser omkring de nye arbejdstidsregler. Formålet med mødet var at skabe en fælles forståelse for de præmisser, der gør sig gældende for de nye arbejdstidsregler. Allerede fra første færd var begge lærergrupper inviteret med til drøftelserne, da ledelsen prioriterede indførelsen af nye arbejdstidsregler som et skoleprojekt, hvor skolen skulle bevæge sig sammen – i samme retning og samme tempo. Efter et par møder mellem ledelse og tillidsrepræsentanterne blev medarbejderne indkaldt til et orienteringsmøde, hvor rammerne omkring de nye arbejdstidsregler blev præsenteret. Det emne, der fyldte mest i drøftelserne med medarbejderne, var forholdet omkring tilstedeværelse, hvor ledelsen ønskede, at lærerne havde en væsentlig del fikstid på skolen. Elementerne omkring afskaffelse af akkordsystemet, der afløses af en lidt bredere opgaveoversigt samt tidsregistreringen, gav ikke samme diskussioner. Hen over foråret 2013 stod fronterne mellem ledelse og lærere skarpt trukket op, og der blev holdt mange møder mellem tillidsrepræsentanterne og ledelsen for at nå frem til en fælles forståelse.

Ultimo maj 2013 var udmøntningen på plads og blev præsenteret for medarbejderne. Den generelle oplevelse af processen var, at det var rigtig hårdt, og det gode samarbejde mellem lærere og ledelse var blevet udfordret. Alle udtrykte dog en grad af enighed omkring, at organisationen var landet på benene.

Af bilag 1 fremgår den skriftlige udmøntning af OK13 for Handelsgymnasiet og bilag 2 er lokalaftalen for HL-området. Bilag 1 og 2 præciserer, hvordan Skive Handelsskole vil bruge de nye arbejdstidsaftaler. Udmøntningen er drøftet med lærere og tillidsrepræsentanter, men det er ledelsens udmelding, og således kan udmøntningen ikke karakteriseres som en lokalaftale.

I udmøntningen har det været vigtig for ledelsen at få tydeliggjort ændringer i forhold til de gamle arbejdstidsregler. Lærerne har skullet opleve at noget er anderledes. Samtidig har det

også været vigtigt at få fundet en udmøntning, der harmonerer med skolens kultur og værdier. Udmøntningen introducerede på skolen en række nye initiativer, hvoraf følgende fremhæves:

- Opgaveoversigt. Angiver en række hovedarbejdsområder, hvorunder lærerne skal disponeres deres tid. Den udleverede opgaveoversigt vil være dækkende for et fuldtidsarbejde, og der må ikke være utilsigtet merarbejde. Opstår merarbejde skal læreren og lederen forud indgå aftale, inden læreren kan starte på merarbejdet.
- Flektioner. På Handelsgymnasiet indførtes et nyt begreb 'flektioner', der er et udvidet undervisningsbegreb. Målet med flektion systemet har været at få udarbejdet et system, der er fleksibelt og enkelt at forstå for lærerne samt et system, der kan fungere uden timetælleri og tidsregistrering.
- Fikstid. Der er planlagt med en samlet fikstid på mellem 350 – 400 timer, hvis nærmere placering bliver aftalt i afdelingerne. Fikstiden har som formål at forbedre lærersamarbejdet samt elevernes mulighed for at møde lærerne. På Handelsgymnasiet blev begrebet virtuel tilstede udviklet, hvor lærerne står til rådighed for eleverne 5 timer ugentlig via selvvalgt elektronisk medie.
- Tidsregistrering. Ledelsen har ikke stillet krav om, at læreren skal føre tidsregistrering, men har opfordret lærerne til at gøre det, for at læreren herigennem kan holde øje med, at arbejdet ikke kommer til at fylde mere end fuld tid.

I udmøntningen stod endvidere, at denne vil blive evalueret i slutningen af skoleåret. Evalueringen fandt sted i februar/marts måned 2014. Evalueringen var organiseret således, at medarbejderne i grupper på 3 – 4 personer diskuterede en række spørgsmål (se bilag 3) og gav skriftlig tilbagemelding. Input fra evalueringen har sammen med ledelsens ønsker resulteret i ny udmøntning. I den nye udmøntning er den løbende dialog mellem lærere og nærmeste leder blevet kraftigt prioriteret. I fordelingen af opgaver pointeres det, at de uerfarne lærere skal undervise mærkbart mindre. I opgaveoversigterne er der også sket enkelte tiltag, der styrker bevægelsen væk fra det tidligere detaljerede timetælleri.

2.4 Opsummering

Kapitel 2 havde til formål at tydeliggøre den kontekst hvorunder den nye overenskomst skal implementeres. Efter Mintzbergs organisationsformer er der tale om et fagbureaukrati med

en høj grad af autonomi hos de professionelle – lærerne. Lærernes autonomi er udfordret af den samfundsmæssige udvikling, hvor konkurrencestaten er dominerende. Det resulterer i en højere grad af markedsførelse i uddannelsessektoren med den konsekvens at flere beslutninger træffes i teknostrukturen og ledelseslagene og færre dermed i produktionskernen.

Kapitlets to sidste afsnit hvor der dels blev foretaget en komparativ analyse af den gamle og nye overenskomst og en præsentation af den lokale udmøntning af de nye arbejdstidsregler havde som primært formål at tydeliggøre de konkrete rammer, der er omkring lærernes og ledernes dagligdag. Tabel 2, der er en skematisk sammenligning af de to sæt af arbejdstidsregler, viser på det konkrete niveau, hvordan de nye arbejdstidsregler er et paradigmeskifte.

3. Læreridentitet

I afsnit 2.1 konkluderedes på Mintzbergs organisationsanalyse, at lærerne i fagbureaukratiet fik tilgodeset det demokratiske behov og behovet for autonomi. Kapitel 3 beskæftiger sig mere indgående med læreridentiteten. Indledningsvis behandles forskellige undersøgelser af læreridentiteten med fokus på læreridentiteten i danske ungdomsuddannelsesinstitutioner. I kapitel 4 sammenholdes videre de forskellige læreridentiteter med empiriske undersøgelser blandt lærere, tillidsrepræsentant og ledere på Skive Handelsskole.

3.1 Lærernes kompetenceniveauer

Erling Lars Dale beskæftiger sig med skolen som den professionelle organisation og argumenterer for, at skolen først udvikler sig i retning af en professionel organisation, når didaktisk rationalitet bliver dens professionsgrundlag¹⁸. Dale argumenterer for, at der findes tre forskellige kompetenceniveauer i skolen: Det at gennemføre undervisning (K_1), det at konstruere undervisningsprogrammer (K_2) og det at kunne kommunikere på grundlag af og selv udvikle didaktisk teori (K_3). Den didaktiske rationalitet opstår, når kompetencen til at kommunikere med og opbygge didaktisk teori (K_3) er til stede i organisationen.¹⁹ Dale beskæftiger sig således med professionalitet på både lærerniveau og skoleniveau, således at professionaliteten på de to niveauer er hinandens forudsætninger. Den didaktiske rationalitet, hvor

¹⁸ Dale (2012)

¹⁹ Dale (2012) s. 49

kompetencen til at kommunikere med og opbygge didaktisk teori, bliver så selve professionsgrundlaget.

Det laveste kompetenceniveau (K_1) handler om at gennemføre undervisning, og det vil for en nyansat lærer være her fokus vil ligge. Grundstenen i lærerprofessionalismen er en ajourført faglighed, hvilket også er den formelle ansættelsesbaggrund. Denne tilgang til professionalism er i tråd med Mintzbergs karakteristik af professionelt arbejde med lav vertikal specialisering og høj horisontal specialisering. Lærerprofessionalismen på K_1 er en kombination af faglighed og personlighed, hvor fagligheden knyttes sammen med lærerens sociale og personlige kompetencer. En nyansat lærer vil gennemløbe et erfaringsforløb startende som novice over øvet og god til professionel. I opøvelserne af kompetencen er selvrefleksion central.²⁰

På kompetenceniveau K_2 skal læreren kunne indgå i udvikling af undervisningsprogrammer omfattende planlægning samt evaluere undervisning i relation til de givne bekendtgørelser og vejledninger. Her udvikles kompetencen til at realisere bekendtgørelsernes og vejledningernes overordnede formål og mål til konkrete undervisningsplaner. På dette kompetenceniveau er det kollegiale samarbejde i centrum med kommunikation mellem lærerne som didaktikere. I den forbindelse skal skolen fremtræde som organisation og udvikle et behov for organisationsdidaktik²¹. Flere indholdsreformer, hvor især gymnasireformen (2005) og Erhvervsuddannelsesreformen (2014) ses som de tydeligste eksempler, har stillet stadig større krav til lærernes kompetenceniveau på K_2 , idet lærerne i langt højere grad skal arbejde tværfaglig. Professionalitets begrebet på dette niveau knytter sig til det kollektive niveau og til organisationsudviklingen.

Det øverste kompetenceniveau K_3 definerer Dale som det praksisniveau, hvor der kommunikeres om og skabes didaktisk teori. En systematisering af diskussionerne af de politisk vedtagne forskrifter fører til konstruktion af ny didaktisk teori. Legitimeringen bliver således en vigtig praksis. Samme diskussion finder også sted på skoleniveau, hvor der vil være kritisk refleksion af organisationens værdigrundlag samt målsætninger. Ifølge Mintzbergs opfattelse af fagbureaukratiet kan en ledelse have en meget vanskelig opgave og et lille spillerum i kon-

²⁰ Senger (2003)

²¹ Dale (2012) s. 24

fliktsituationer med de professionelle. De professionelle kan være mere orienteret mod deres fag og have en tendens til at udvise en højere loyalitet over for deres profession og faglige kolleger end over for organisationen, de er ansat i.²² Udviklingen af ny didaktisk teori skal ske i dette spændingsfelt.

3.2 Det følelsesmæssige liv på skolen

I forlængelse af Gymnasiereformen i 2005 blev der med udgangspunkt i Syddansk Universitet gennemført et større forskningsprojekt om de nye lærerroller baseret på en række interview og observationer på 14 skoler med forskellige gymnasiale uddannelser²³. En del af forskningsprojektet var at undersøge, hvordan det følelsesmæssige liv på gymnasierne udfoldede sig efter gymnasiereformen.

Indførelse af ny overenskomst kan på mange måde sammenlignes med indførelsen af gymnasiereformen, idet der i begge tilfælde er tale om en gennemgribende, udefrakommende ændring, der øver væsentlig indflydelse på lærernes dagligdag. Forskningsprojektet undersøgte blandt andet, hvordan følelser som grundlæggende for den menneskelige eksistens er med til at danne identitet og involvering i lærerprocesser. Forskningsprojektet identificerede fire slags affektive kræfter, der kan vise, hvordan forskellige affektive dilemmaer håndteres. Forskningsprojektet siger således noget om lærernes affektive liv på skolen. Det fundne vil blive inddraget i empirien for nærmere at undersøge, hvilke følelser der knytter sig til indførelsen af nye arbejdstidsregler.

Det følelsesmæssige liv i skolen udspiller sig i et virvar af hændelser mellem elever, lærere og ledere og involverer med forskellig intensitet de tre persongrupper. Den affektive involvering er afgørende for elevernes læring og de udfordringer, lærerne stilles overfor.²⁴ Bliver en lærer træt af at undervise, kommer der ingen god undervisning ud af det. På samme måde vil læreprocesserne blomstre på skolen, hvor eleverne elsker at gå, lærerne elsker at undervise og lederne holder af at organisere skolens samlede aktiviteter, således at et positivt affektivt liv bliver en nødvendig, men selvfølgelig ikke tilstrækkelig betingelse for faglig læring i skolen.

²² Sørensen (2000) side 178

²³ Zeuner (2007)

²⁴ Zeuner (2007) side 125

Forskningsprojektet skelner mellem fire grundaffekter²⁵, angivet i tabellen nedenfor.

Tabel 3: Idealtyper for grundfølelser

	Direkte	Indirekte
Tiltrækning	Passionsfølelser Værdiorienteret (f.eks. at blive interesseret i)	Instrumentelle følelser Fokus på brugbarheden (f.eks. at få noget ud af det)
Frastødning	Væren-imod-følelser Forhindringer (f.eks. at blive frustreret)	Alternativistiske følelser Alternativer (f.eks. at drømme om)

De fire idealtyper vil i situationer være sammenblandet, om end en enkelt grundfølelse kan være fremherskende. Passionsfølelser er de stærke kærlighedsagtige følelser kendetegnet ved læreren, der elsker at undervise, brænder for sit fag og virkelig trives med eleverne. Dominerende passionsfølelser kan lede til konflikt, når de bremses af modstand. Lærere, der er præget meget af denne følelse omtaler skolelivet som et åbent, rart, tolerant miljø med åben omgangstone og berigende forskellighed. Følelserne i forhold til klassen og undervisningen kendetegnes ved, at læreren kan lide klassen og omvendt, undervisningen opfattes engagerende i en aktiv klasse og læreren brænder for sit fag.

De instrumentelle følelser har en grad af at være nøgterne og direkte og retter sig mod, at et område gøres til middel for at nå et eksogent mål. F.eks. det at læreren går på arbejde for at tjene penge eller komme ud blandt andre. De instrumentelle følelser kan skabe konflikt på tre fronter. Det hvor midlerne virker uoverskuelige, når målet trues eller forsvinder samt der hvor midlet bliver til målet.

De to sidste følelser er de frastødende følelser. Væren-imod-følelser er værdiødelæggende og nedbryder passioner uden at bygge andre op. Følelser udleveres bl.a. som angst, vrede og modløshed. Væren-imod-følelserne kan f.eks. være, når en lærer er imod en opgave, men alligevel lidt irriteret kaster sig over den.

²⁵ Zeuner (2007) side 127 hvor der henvises til Bergson (1998) og Weber (1988,1990). Bergson og Weber er ikke en del af litteraturlisten.

Væren-imod-følelserne har en grad af apati over sig til forskel for de alternativistiske følelser, hvor der er en afbøjning og trækken hen imod en alternativ retning. F.eks. læreren der prøver at lave skolen om. Dermed kan konflikterne opstå der, hvor lærerens passion for skolens udvikling ikke vil lade sig forene med den mere organisatoriske passion. Under gymnasieformens implementering oplevede lærere med denne følelse øgede administrative opgaver med deraf følgende krav om øget dokumentation, øget mødeaktivitet og en mere "blande sig i" hinandens undervisning. En følelse af at blive kontrolleret og fremmedgjort fra det, de holder af.

I gymnasieformen blev der stillet langt større krav til lærersamarbejde udtrykt gennem øget tværfaglighed og flere projektfællesskaber. Disse nye initiativer gav forskellige følelsesmæssige reaktioner fra lærerne, og disse reaktioner kan samordnes under de fire idealtyper angivet i tabel 3. I kapitel 4 skal det nærmere undersøges, hvorvidt disse 4 idealtyper også kan genfindes under implementeringen af den nye overenskomst.

3.3 Lærerprofessionalisme

I grundbogen til den pædagogiske del af pædagogikum har Peter Henrik Raae, der er lektor på Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier på Syddansk Universitet og tidligere gymnasielærer, skrevet et par kapitler om gymnasiet som organisation og om lærerprofessionalisme.²⁶ Her kendetegnes gymnasiet (og dermed også erhvervsskolen) som en organisation af fagprofessionelle, der er afhængig af det udførende led (lærerne)²⁷. Denne karakteristik hænger fint sammen med analysen i afsnit 2.1, hvor Mintzberg blev brugt til at karakterisere egen organisation. Her kræver undervisning en veludviklet forståelse hos lærerne for fagets logik og elevernes psykologi, hvilket forudsætter et arbejdsmæssigt råderum, hvor læreren som fagprofessionel kan udøve sit situationsbetingede skøn på baggrund af sin skolede faglighed. Det betyder en tradition for en høj grad af decentralisering til lærerne og en stor stabilitet i opgaveporteføljen, der muliggør, at den fagprofessionelle gennem rutiner kan perfektionere arbejdet. Heri ligger et potentielt konfliktområde, idet den fagprofessionelle er under mindre kontrol af den enkelte organisation, hvorved ledelsens autoritet let kan komme i konkurrence med lærerens autonomi og lærerens faglige reference.

²⁶ Damberg, Dolin og Ingerslev (red) (2006)

²⁷ Damberg, Dolin og Ingerslev (red) (2006) side 472

Raae omtaler endnu et særtræk – ydelsens to aspekter, hvor det brugerrettede aspekt sigter mod at planlægge og gennemføre en undervisning, der har et vist elev-appeal og på den anden side skal opfylde en række bekendtgørelsesfastlagte mål. Dette trækker de konkrete beslutninger nedad i organisationen mod lærerne, der står i den konkrete situation og i undervisningen skal manøvrere mellem modsætningerne. Herved trækker den reelle magt i organisationen nedad²⁸. Samtidig nødvendiggør denne bevægelse en vis autonomi.

Det organisatoriske syn på lærerne fører Raae over i en diskussion af en mere individorienteret diskussion af læreren som den professionelle. Raae finder, at lærerne til forskel fra andre akademikere som læger og jurister bruger deres fag instrumentel i problemløsningen²⁹, hvor de mere agerer som forvaltere af deres fag. Kravene til professionen og professionaliseringsudvikling kan anskues med tre forskellige vinkler. I udefra-vinklen ses udviklingen i forhold til samfundets udvikling, hvor professionen har haft en betydelig rolle i udbygningen og fagliggørelsen af den skandinaviske velfærdsmodels store offentlige sektor.³⁰ I indefra-vinklen inddrages Dales beskrivelse af den pædagogiske professions tre kompetenceniveauer. I den tredje synsvinkel inddrages de ændrede samfundsmæssige forhold som forklaring på udvikling af det professionelle arbejde. I en modernisering af den offentlige sektor er de professionelles rolle udsat for kraftig kritik. Gennem taksameterfinansieringen, hvor pengene følger borgerne, og en mere udbredt evalueringskultur, er økonomien blevet et væsentligt parameter, der påvirker dagligdagens fagligt baserede afgørelser. Samtidig har dagsordenen om videnssamfundet og globaliseringen jævnfør afsnit 2.2.1 udviklet kompetencebegrebet rettet mod større faglige helheder, der nødvendiggør øget samarbejde fagene imellem.

3.4 Hvad virker i undervisningen

De nye arbejdstidsregler arbejder med afsæt i Moderniseringsstyrelsens mål om, at lærerne skal være sammen med eleverne og herigennem skabe bedre kvalitet i undervisningen. Dette afsnit undersøger nærmere, hvad det er, der virker i undervisningen. Moderniseringsstyrelsens udgangspunkt er meget klar, og afsnittet skal således efterprøve belægget for de nye arbejdstidsregler også holder. Afsnittet skal også være med til at give en teoretisk

²⁸ Damberg, Dolin og Ingerslev (red) (2006) side 472

²⁹ Damberg, Dolin og Ingerslev (red) (2006) side 486

³⁰ Damberg, Dolin og Ingerslev (red) (2006) side 487

ramme omkring den del af empirien, hvor lærerne/lederne skal udtale sig om, hvad god skole/kvalitet/undervisning er.

John Hattie³¹ har over flere omgange gennemført over 900 metaanalyser på over 60.000 studier, der prøver at klarlægge forskellige interventioners effekt af undervisningen. 240 mio. elevobservationer dækkende hele undervisningsområdet fra børnehaveklasse over folkeskolen og ungdomsuddannelserne (primært gymnasier) til videregående uddannelser ligger bag. De mange studier har hver især haft deres sæt af variable, de har ønsket at undersøge effekten på. John Hattie har samlet disse til 147 påvirkningsfaktorer som f.eks. lærertroværdighed, klassediskussioner, lærertydelighed, klasserumsadfærd, klasseledelse, skolestørrelse, motion, frivillige hjælpelærere, klassestørrelse, kost og fjernundervisning.

Ud af de 147 påvirkningsfaktorer har 142 en positiv effekt, men dog vidt forskellige positive effekter. John Hattie har opstillet en model for beregning af effektstørrelse, så påvirkningsfaktorerne fra de forskellige interventioner direkte kan sammenlignes på, hvilke fremskridt interventionen giver. Simpelt forklaret testes klassen før og efter interventionen. Gennemsnit og standardafvigelsen beregnes for de to test, og effektstørrelsen beregnes som

$$\text{Effektstørrelse} = \frac{\text{Gennemsnit efter intervention} - \text{Gennemsnit før intervention}}{\text{Gennemsnitlige standardafvigelse}} \quad 32.$$

Ved at samkøre en lang række databaser konkluderes, at et års skoleundervisning vil have en gennemsnitlig effektstørrelse for alle elever på 0,40, hvorfor John Hattie konkluderer, at minimumskravet til effekten af en påvirkningsfaktor må være 0,40. Dette skal suppleres med det ressourcetræk, der er ved en påvirkningsfaktor. F.eks. er effekten af relativ dyr intervention med at reducere klassestørrelsen med ca. en tredjedel 0,21, og effekten af en relativ billig intervention med brug af hjælpelærere 0,26.³³

Kigges der samlet og overordnet på de 147 påvirkningsfaktorer er de væsentligste effekter centreret omkring det, der foregår inde i undervisningslokalet, hvor læreren er den helt centrale. Nedenstående samstilling viser de væsentligste konklusioner³⁴:

³¹ Hattie, John (2013)

³² Hattie, John (2013) side 298

³³ Hattie, John (2013) side 36 og 291-292

³⁴ Hattie, John (2013) side 42 – 48 samt indlæg med professor Per Fibæk Laursen 24. april 2014 på Undervisningsministeriets topledskonference

- Undervisning gør en forskel. Eleverne erhverver bedst indsigt, viden og færdigheder inden for et givent fagområde i undervisning
- Læreren skal være ledende og instruerende. En passiv rolle er ikke god. Læring er noget eleverne selv gør, men læreren skal være med til at sikre, at det kan ske.
- Læreren skal have føling med elevernes læring. Derfor er det vigtigt, at læreren gør elevernes læring synlig, hvilket bl.a. kan ske i dialog med eleverne og brug af afleveringsopgaver.
- Eleverne oplever en velstruktureret, planmæssig og målrettet undervisning. Det er eleverne, der skal mobilisere energi til at lære.
- Læreren skal bistå eleverne med konstruktion og rekonstruktion af viden. I mange situationer er elevernes forhåndsviden utilstrækkelig og til tider forkert, hvorfor denne først skal nedbrydes før en korrekt forståelse kan etableres.
- Positiv og støttende atmosfære i klasselokalet fremmer elevernes læring.

I John Hatties egen diskussion af konklusionerne på placerer han en overligger omkring passionen som nøglekomponent hos både læreren og eleverne. Passionen definerer han dels som glæden ved at være en lærende eller en lærer, og dels som følelsen af at være involveret i undervisningen og viljen til at involvere sig³⁵. I afsnit 3.2 var netop passionsfølelsen præsenteret som en af de fire grundfølelser, der blev analyseret i forbindelse med indførelsen af gymnasireformen. Sættes Hatties og Paulsens konklusioner op over for hinanden, angiver Hattie i sin diskussion af passionen denne som værende den nødvendige og bærende kraft hos læreren. Paulsen arbejder videre med denne følelse og opstiller reaktionsmønstre i forbindelse med indførelse af større organisatoriske forandringer. Således vil situationer, hvor passionsfølelsen hos læreren kan understøttes, være befordrende for god uddannelse.

I afsnit 2.1 blev det konkluderet, at de professionelle medarbejdere i produktionskernen – altså lærerne – har en høj grad af autonomi. Endvidere er skolen meget outputrettet og den væsentligste vurdering af den kvalitet, der skabes, vil bero på en kvalitetsvurdering af produktionskernen, hvilket er i samklang med John Hatties konklusioner omkring, hvad der virker i undervisningen. Hattie kigger i forlængelse heraf videre på, hvad der kræves omkring skoleledelse.

³⁵ Hattie, John (2013) side 44

3.5 Lærerledelse

Der er flere grunde til at læreren bliver ved med at undervise: Lærerautonomi, lederskab, relationer til kolleger, elevernes egenskaber, faciliteter og tryghed³⁶. Den faktor, der er udslagsgivende for, at lærerne kvitter jobbet, har med ledelse at gøre. Hattie ser læringslederskab, der handler om ledelsens motivation af lærere og elever, lærerinddragelse i beslutningsprocesser og mere traditionelle ledelsesopgaver, som det mest virkningsfulde incitament til at blive ved med at undervise.³⁷ Skolelederens approach kan anskues som enten organisationsorienteret ledelse, hvor lederen inspirerer lærerne og forpligtiger på fælles mission. Her er effekten 0,11. I den undervisningsorienteret ledelse, hvor fokus er på kvaliteten hos hele skolens personale og dets virkning på elevernes læring, er effekten 0,42.³⁸

Lærerprofessionaliseringen er under konstant udvikling, særligt omkring de kollegiale samarbejdsformer, hvor det tættere lærersamarbejde i mange situationer prioriteres. Lars Frode Frederiksen citerer Hargreaves for, at der sker et skifte fra den autonome professionelle til den kollegiale professionelle³⁹. De pædagogiske opgaver bliver stadig mere komplekse og mangeartede, hvorfor den autonome, professionelle rolle er under kraftig pres. Den ledelsesmæssige udfordring bliver at skabe en balance mellem den enkelte lærers oplevede autonomi og samtidig sikre en skoleudvikling, der kan løfte de nye og noget anderledes opgaver.

En måde at anskue denne balance på er ved at se nærmere på de mulige beslutningsfelter. Idealtypisk kan der opstilles 4 beslutningsfelter baseret på 2 forskellige dimensioner. Den ene dimension dækker beslutningens rationalitet gående fra en ren rationel beslutningstagen til en irrationel beslutning. Der er tale om et kontinuum, hvor modellen blot medtager 2 varianter. Den anden dimension er beslutningens grad af centralisering, hvor de centrale beslutninger træffes højt oppe i organisationen og de decentrale tættere på læreren/af læreren⁴⁰.

I det strategiske beslutningsfelt er det den øverste ledelse, der er myndighed og træffer beslutninger, og det vil være beslutninger vedrørende skolen som helhed og beslutninger med

³⁶ Hattie, John (2013) side 237

³⁷ Hattie, John (2013) side 237

³⁸ Hattie, John (2013) side 238

³⁹ Zeuner, Lilli (2007) side 68

⁴⁰ Zeuner, Lilli (2007) side 70

lang tidshorisont. Beslutninger truffet i det strategiske beslutningsfelt vil mange gange kunne påvirke beslutninger i de øvrige beslutningsfelter.

Tabel 4: Idealtypiske beslutningsfelter

	Rationelt		Ikke-rationelt	
	←		→	
Centralt	↑ ↓	Strategiske beslutningsfelt ift. skolen som helhed	Personlige beslutningsfelt ift. lederroller	
Decentralt		Organisatoriske beslutningsfelt ift. enheder på skolen	De små skridts beslutningsfelt ift. skolen som helhed	

I det organisatoriske beslutningsfelt vil der ofte være tale om, at det at kunne træffe beslutninger på et felt er uddelegeret til en enhed på skolen. Et konkret eksempel fra egen skole er beslutningen om fikstiden, hvor den strategiske beslutning gik på, at der skal være mellem 350 – 400 timers årlig fikstid. Det organisatoriske beslutningsfelt gik her på, at den nærmere placering af fikstiden skulle afgøres i afdelinger, så der kunne tages hensyn til afdelingsspecifikke forhold omkring uddannelser, elever og lærere.

Det personlige beslutningsfelt er knyttet til lederen og lederidentiteten. Her er lederrollen afgørende for, hvor meget lederen vælger at uddelegere og involvere omkring beslutningstagning. Det personlige beslutningsfelt bliver uddybet nærmere i afsnit 5.2 om ledelsesstile.

De små skridts beslutningsfelt er kendetegnet af beslutninger, der bliver truffet i den løbende proces, hvor der er en høj grad af manglende stillingtagen til placering af beslutningskompetence og en typisk høj grad af involvering af mange personer. Den største grad af autonomi vil læreren opleve i de to decentrale beslutningsfelter.

3.6 Opsummering

Kapitel 3 havde til formål at belyse læreridentiteten ud fra forskellige teoretiske tilgange. Indledningsvis behandlede lærernes kompetenceniveauer, hvor det konkluderes at de forskellige indholdsreformer stiller større krav til lærerne på kompetenceniveau K₂. Det er også på dette niveau at den kollektive organisationsudvikling knytter sig.

Afsnit 3.2 viste at de forskellige grundfølelser adskiller sig ved, hvordan de forholder sig til en situation/begivenhed. Grundfølelserne er et redskab til at verbalisere, hvordan lærerne handler i forhold til indførelse af ny overenskomst.

I afsnittet om lærerprofessionalisme blev der set på, hvordan lærerne adskiller sig fra andre professionelle ved at bruge deres fag instrumentelt. Dette bliver især en udfordring i konkurrencesamfundet hvor fokus flyttes mere i retning af udvidede kompetencebegreb, hvor der skal samarbejdes flere fag imellem.

Udgangspunktet for den nye overenskomst var at lærerne skal bruge en større del af deres arbejdstid sammen med eleverne. Med John Hatties undersøgelse af hvad der virker i undervisningen, må det konkluderes, at en velforberedt og tydelig lærer, der har føling med elevernes læring er den rette vej frem. Hattie har også undersøgt læringslederskab, hvor det undervisningsorienterede lederskab har den største effekt. Dette approach skal anvendes i de 4 idealtypiske beslutningsprocesser.

4. Empiri

Formålet med kapitel 3 var teoretisk af få kigget på læreridentiteten og dens udvikling. Særligt fokus var rettet mod det rent følelsesmæssige liv på skolen i forbindelse med en stor udefrakommende ændring, samt hvordan lærerprofessionalismen er og har udviklet sig. I dette kapitel skal den teoretiske gennemgang kobles med de empiriske data indsamlet i egen organisation.

4.1 Valg af undersøgelsesdesign

Den teoretiske analyse af problemstillingen skal understøttes med empiriske data for at få en begrebsliggørelse af lærerne og ledernes holdninger og meninger omkring den nye overenskomsts implementering. Overenskomstimplementeringen finder sted i en lokal, kulturel kontekst, og den lokale ledelse har i den forbindelse truffet en række unikke valg. På andre ungdomsuddannelsesinstitutioner har man valgt andre løsninger, men her holdes fokus på Skive Handelsskole, da implementeringen i høj grad er bestemt af den lokale, sociale kontekst.

Der skal indsamles data omkring lærernes og ledernes oplevelser, tanker og holdninger i forbindelse med overenskomstimplementeringen, hvilket bedst lader sig indsamle som kvalitative data. For bedre at kunne udnytte muligheden for at spørge ind til respondentens holdninger og meninger vælges et semistruktureret interview. Interviewet optages og transskriberes efterfølgende for nærmere databehandling. Der vælges et semistruktureret interview

frem for et rent ustruktureret interview, idet interviewerens har behov for at få respondenternes stillingtagen til en række af de teoretiske aspekter angivet i kapitel 3.

I det semistrukturerede interview er der i disponering af interviewet, spørgsmål og spørgeteknik fokuseret på at skabe tillid mellem respondenterne og interviewerens for at få respondenterne til at åbne sig og udtrykke sin ærlige mening, således interviewerens kan opnå indsigt i de subjektive og autentiske oplevelser. Ved at være aktivt lyttende og empatisk forsøges at skabe de bedst mulige rammer for interviewet. Indledningsvis gøres meget ud af at definere rammerne og anonymiteten omkring interviewet og gennemgå formål og indhold af interviewet.

Som spørgeteknik anvendes en anerkendende tilgang, idet et interview af respondenterne må opleves som intervention, der er nødvendig for at interviewerens kan opnå viden. Interventionen skal være så lille som mulig, hvilket gør at interviewerens kun vil være spørgende og undrende, og således fraholde sig fra at komme med egne meninger, holdninger og fortællinger for således at undgå ekspertrollen. Sigtet er snarere det delte ejerskab mellem interviewer og respondenter, der kan være med til at højne den diagnostiske interventions validitet. Nøglen til det delte ejerskab ligger i opbyggelsen af en tryghed hos respondenterne, der kan opnås ved at fokusere på tidligere gode erfaringer og det kendte, inden blikket vendes mod udfordringer og hindringer.

4.2 Gennemførelse af undersøgelse i egen organisation

Som direktør og MPG studerende indtager interviewerens en dobbelt rolle i en sådan undersøgelse i egen organisation. Der vil altid være en afsmitning fra interviewer og forskningsdesignet over mod respondenterne. I nærværende dataindsamling er der en tæt relation mellem interviewerens og samtlige respondenter. Det kan give den bias, at der i interviewene vil være en række underforståede udsagn, hvor respondenterne ikke er tilstrækkelig uddybende og præcis over for interviewerens. Dette forhold afhjælpes ved, at interviewerens er bevidst og husker at spørge ind. Et andet – og vanskeligere forhold – er omkring den eksisterende magtrelation mellem respondenterne og interviewerens. Interviewerens er henholdsvis nærmeste eller øverste chef for respondenterne, hvilket kan få respondenterne til at tilpasse svarene til denne position. Svarene kan være en tand skarpere end ellers tænkt, i de situationer hvor respondenterne taler ind i en igangværende diskussion på skolen. Svarene kan også være

mindre præcise, hvis respondenterne ikke ønsker at sætte sig i et dårligt lys. En måde at afhjælpe magtrelationen er, at interviewererne ved de følelsesladede spørgsmål spørger i 3. person, og sørger for at holde interviewet i 3. person.

Respondenterne er udvalgt via bevidst udvælgelse, hvilket begrænser dataenes repræsentativitet yderligere. Baggrunden for den bevidste udvælgelse skyldes, at vidde og perspektiv på empirien er vigtigere end repræsentativitet. Skulle repræsentativitet være prioriteret, var det i stedet en kvantitativ undersøgelse, med formodentligt mange lukkede spørgsmål, der skulle prioriteres. De 4 respondenter blandt lærerne er udvalgte således, at alle tre uddannelsesområder er repræsenteret og det største område med 2 respondenter. Begge køn er repræsenteret med henholdsvis 1 mand og 3 kvinder, og der er i udvælgelsen også taget hensyn til undervisningserfaring således, at den respondent med mindst undervisningserfaring har 3 år og den med mest har 40 års erfaringer. Lærere, der kun har erfaringer med de nye arbejdstidsregler, er ikke udvalgt, idet disse vil mangle baggrund for at kunne besvare en lang række af spørgsmålene. Endelig er respondenterne valgt ud fra en formodning hos interviewererne om, at de vil være gode til at formulere sig omkring de nye arbejdstidsaftaler og at der forventeligt vil være en stor variation i meninger og holdninger. De 3 personaleledere er endvidere interviewet, og her vil der således være tale om en totaltælling.

Den første kontakt til de udvalgte respondenter er foregået via e-mail, hvor respondenterne er inviteret til en times interview på et konkret angivet tidspunkt. I mailen er angivet baggrund for interviewet og i et par korte sætninger masterafhandlingens emne og formål samt de temaer, der interviewmæssigt skal behandles. Rammerne omkring interviewet er gjort meget tydelige både med hensyn til, hvordan interviewet efterfølgende bruges projektmæssigt, og omkring optagelse/transskribering af interviewene samt at respondenterne efterfølgende vil modtage transskriberingen og kopi af masterafhandlingen, inden det afleveres.

Selve interviewet er indledt med en introduktion indeholdende de samme emner som e-mailen samt en præcisering af interviewerens rolle som både skolens direktør og master-studerende. Interviewereffekten og de tiltag omkring interviewerens ageren, der skal mindske interviewereffekt, er respondenterne orienteret om.

4.3 Spørgeguide

Spørgeguiden rettet mod lærerne indeholder en række temaer. Til hvert tema er der formuleret spørgsmål, der i forskellig grad og form er stillet under interviewene. Spørgsmålene er under interviewene i stor stil omformuleret, så interviewet i større stil minder om en faglig samtale frem for et forskningsinterview. Formålet hermed har været ønsket om, at interviewer er understøttende over for det, respondenterne siger, og her virker anerkendende og interesseret i informationen. Dette skaber en øget tryghed og åbner for muligheden for at respondenterne kommer dybere ind i de svar, der bliver givet.

Spørgeguiden bestående af introduktionsskrivelse og spørgeramme har været støttende over for interviewer og har ikke været udleveret til respondenterne.

Tabel 5: Spørgeramme til lærerne:

Tema 1: Oplevelser/forventninger, grundfølelser

1. I august 2013 startede vi med ny overenskomst. Hvilke forventninger havde du til det? – hvilke følelser oplevede du, at der eksisterede omkring?
2. Hvordan er disse forventninger indfriet?
3. Hvordan vil du karakterisere skolemiljøet

Tema 2: OK13 som paradigmeskifte

4. Hvordan vil du udtrykke dette paradigmeskifte?

Tema 3: Autonomi

5. Hvor meget autonomi skal læreren have? /Hvordan har autonomien udviklet sig?
6. Hvordan påvirkes samarbejdsrelationerne af OK13?

Tema 4: Udviklingen af lærerrollen og profession

7. Hvordan vil du beskrive din lærerrolle?
8. Hvordan har lærerrollen udviklet sig?
9. Hvad virker i undervisningen/hvilke aspekter af undervisningen gør en forskel for elevens læring?

Spørgerammen til lederne har været baseret på samme spørgeramme som angivet i tabel 4. Det har været et bevidst valg for at kunne foretage komparative analyser mellem de svar, som henholdsvis lærerne og lederne giver.

Ledernes spørgeramme har mindre tyngde omkring tema 2 vedrørende OK13 som paradigmeskifte og tema 4 om udvikling af lærerrollen og profession. I tema 4 har fokus i interviewene været på de elementer af undervisningen, der virker. Baggrunden for denne del af samtalen handler om, at skal de nye arbejdstidsregler være med til at give et kvalitetsløft, er det helt centralt at have en fælles forståelse af, hvad god kvalitet er – hvad er det, der virker i undervisningen.

Endelig har der i spørgerammen til lederne været et nyt tema 5 omkring ledelse i forbindelse med OK13. Her har spørgerammen indeholdt 5 spørgsmål:

Tabel 6: Supplerende spørgeramme til lederne:

Tema 5: Ledelse i forbindelse med OK13

10. Hvilke ledelsesopgaver er kommet i fokus med OK13?
11. Hvilke krav stiller OK13 til dig som leder? – hvad skal du have mere fokus på? – hvad skal du blive dygtigere til? – Hvilke kompetencer skal du især bruge?
12. Giver OK13 nye ledelsessituationer?
13. Når den eksterne motivering med løn ikke længere er så meget mulig, hvordan skal medarbejderne så motiveres
14. Hvad skal jeg som din leder have fokus på?

Svarene herfra vil nærmere blive analyseret i afsnit 4.4.4, hvor også baggrunden for spørgsmålene nærmere vil blive behandlet.

4.4 Analyse af empirien

I dette afsnit følger analyse af de foretagne interview. Afsnittet er delt op i en række underafsnit, der hver behandler et tema. Først analyseres, hvad respondenterne blandt lærerne har sagt omkring temaet, hvorefter informationerne fra lederne inddrages. Der konkluderes afslutningsvis kort på hvert underafsnit. Til brug for analyserne opstilles der en række displays, der præsenteres nærmere i underafsnittene.

Der er i analysen medtaget forskellige citater. Disse citater er skrevet i kursiv. Enkelte forståelsesmæssige ændringer er indført markeret med firkantet parentes. [...] .

4.4.1 Om nye arbejdstidsaftaler og tilknyttede følelser

Den første del af interviewene retter sig mod det forløb, der har været omkring tilblivelsen af de nye arbejdstidsaftaler. I invitationen til interviewene og i oplægget var processen omkring nye arbejdstidsaftaler centralt, hvorfor det ville være logisk at starte her.

I afsnit 3.2 er det følelsesmæssige liv i forbindelse med gymnasireformen behandlet. Her blev der identificeret fire slags affektive kræfter og konstateret, at lærerens affektive involvering i skolen er afgørende for elevernes læring. Især er det vigtigt at få aktiveret passionsfølelsen hos lærerne.

I afsnit 2.2.3 er der redegjort for processen omkring etablering af de nye arbejdstidsregler og videre i afsnit 2.3 nærmere om de lokale resultater. Det har været en proces, der kan opstilles i en række faser. Første fase er karakteriseret ved de gamle arbejdstidsregler, og har strakt sig frem til det tidspunkt, hvor det blev kendt, at der kom nye arbejdstidsregler. Anden fase har været processen omkring tilblivelsen af den lokale udmøntning på skolen, der har gået fra ultimo februar 2013 frem til skolestart i august 2013. Det har været en proces, hvor lærere såvel som ledere har været på en lang følelsesmæssig tur, og hvor lærerrespondenterne har givet udtryk for stærke følelser i forbindelse med processen.

Tredje fase har været skoleåret 2013/14, der adskiller sig fra fase to ved, at forventninger erstattes med oplevelser. Anden fase handlede således meget om, hvilke forventninger lærerne ville have til de nye arbejdstidsregler, hvorimod tredje fase mere går på, hvordan de faktiske oplevelser er, og de følelser, der knytter sig hertil.

De nye arbejdstidsregler er et nyt paradigme, og der er i skoleåret 2013/14 startet på en ny vej. Lærere såvel som ledere har en erkendelse af, at der er sket ændringer, og flere vil komme. Derfor en fjerde fase, der siger noget om de følelser, der kan knytte sig til fremtiden.

Interviewene er analyseret for citater, hvor respondenter udtrykker følelser omkring arbejdstidsreglerne. De enkelte følelser er efterfølgende tidsbestemt til en af de fire faser og indplaceret i ovenstående display.

Tabel 7: Oplevede følelser i forskellige faser af tilblivelsen af nye arbejdstidsregler

Følelse Tid	Passion	Instrumentelle	Væren-imod	Alternativistiske
Første fase: Under gamle paradigme	Vi forbereder de unge til videre uddannelse.		Projektforløb, der ikke giver mening for eleverne.	
Anden fase: I processen forår 2013	Positiv forløb, da min frihed ikke blev taget fra mig. Grundlæggende tillidsforhold mellem lærere og ledelse ledte processen til ende.	Ny arbejdstidsregler skal effektivisere lærerne. Ledelsen vil ikke indføre noget dårligt, bare fordi den kan.	Frustrerende proces. Uforstående over for forandringer. Nervøs for indførelse af nyt system	Overvejelse om at søge nyt job. Afventer og ser, om det nye system kan komme til at fungere.
Tredje fase: Skoleår 2013/14	Vi har en god skole, hvor lærerne vil eleverne. Jeg brænder for at lære mine elever det faglige.	Bekymret stemning, da mange mistede overarbejde. Udmøntning her på skolen har jeg det fint med.	Fleksibiliteten væk, da jeg nu "kun" skal arbejde fuld tid. Fleksibiliteten væk, da fikstid bestemmer, hvornår møder afholdes. Vil kun være på skolen i det nødvendige antal timer.	Normalitetstankgangen straffer de lærere, der brænder for det.
Fjerde fase: Fremtiden	Større commitment i afdelingen på den fælles opgaveløsning.	De centrale skole regler kan vi omgøre til noget brugbart i afdelingerne.		

Af tabel 7 fremgår, at der har været rigtig mange følelser i spil i forbindelse med etablering af nye arbejdstidsaftaler. En af respondenterne fortæller om en "følelsesmæssig rutsjetur" gående fra vantro over frustration og granatchok til at lande på benene, og får med sit udsagn understreget, at følelserne har ændret karakter afhængig af den tidsmæssige placering i processen:

"Jeg tror de fleste af os havde en forventning om, at vi syntes faktisk, vi havde en god skole, og vi syntes faktisk på mange måder, vi var glade for vores skole og var glade for vores arbejde [...] [Tillidsrepræsentanten] begynder at snakke om, vi skal til at i en helt anden retning. Vi skal til at sidde på skolen hele tiden. I det første lange stykke tid, tænkte jeg, at det troede jeg simpelthen ikke på. Jeg kunne simpelthen ikke forestille mig, det var det, vi skal til. For hvorfor skulle vi det? For jeg kan ikke se noget formål med det. For når man har en god skole, hvorfor så lave det om? Det kan jeg ikke forstå. Jeg synes, at da vi startede forløbet, at det var den mest frustrerende proces, der har været på Skive Handelsskole. Jeg har aldrig nogensinde oplevet noget lignende. Folk gik rundt mellem hinanden og var mere eller mindre ramt af granat chok. Man kunne simpelthen ikke forestille sig, at det var det her man skulle. Man kunne ikke se noget formål med det, ud over det var noget som regeringen ønskede. Det vil jeg sige var et forfærdeligt forår. Jeg har aldrig hørt så mange snakke om, det var det man skulle, eller om man skulle noget helt andet, eller er det det her jeg vil. Noget som vi aldrig nogensinde har berørt. Det var helt vildt, og det fornemmede jeg så, at det opfattede ledelsen så også, og så er vi jo så landet lidt igen synes jeg".

I en situation, hvor der kommer store og væsentlige forandringer, vil der altid blandt nogle af medarbejderne være en sund og naturlig skepsis mod det nye. Det viser ovennævnte citat med al sin tydelighed også har været situationen her. Det vigtige bliver at få skabt fundamentet for, at lærerne efter forandringsprocessen kan få rum til primært at leve passionsfølelserne ud.

Tabel 7 viser især to forhold, der opleves som frastødende. Fikstiden, hvor en del af den ugentlige arbejdstid er udmeldt til at skulle foregå på selve skolen, bliver oplevet som en begrænsning af fleksibiliteten, og der gives af respondenterne udtryk for, at fikstiden medfører en trodsreaktion gående på, at *"hvis jeg skal være her på disse tidspunkter, så vil jeg i hvert fald ikke som tidligere være her på andre tidspunkter"*.

Det andet forhold vedrører overtidsbetaling, hvor der udtrykkes synspunkter om, at lærerne ikke vil yde en ekstra indsats ud over en fuldtidsstilling, da der ikke er mulighed for overarbejde. Der har tidligere på Skive Handelsskole været gjort meget brug af overtidsbetaling, da de tidligere arbejdstidsregler gjorde det attraktivt for den effektive lærer at yde en ekstra indsats, og skolen vidste, hvilken kvalitet den fik i undervisningen ved at lade kendte og er-

farne lærere påtage sig yderligere undervisning. Der er de sidste tre år under de gamle arbejdstidsregler i gennemsnit for skolen blevet afviklet 20 % mere arbejde end årsnormen. Det svarer til 385 timer pr. lærer årligt i gennemsnitlig overtid, hvilket er mere end det dobbelte af landsgennemsnittet for erhvervsskoler, der ligger på ca. 165 timer pr. lærer. 4 lærere har hvert år haft mere end 575 timers overarbejde, 18 lærere i spændvidden mellem 385 – 575 timers overarbejde, 21 lærere har haft mellem 195 og 385 timers overarbejde og de sidste 8 lærere har haft under 195 timers overarbejde. I nyligt foretaget opgørelse over forventet overtid for indeværende skoleår viser at overtidsbetalingen reduceres noget.

Tabel 7 viser, at mange følelsesområder er i spil både før, under og efter processen og forventeligt også vil være det i fremtiden. I afsnit 3.4 blev det konkluderet, at passionsfølelsen, hvor læreren meget holder af undervisningen og eleverne, er en nøglekomponent hos læreren, og dermed den grundfølelse, der ledelsesmæssigt skal understøttes. De andre følelser eksisterer også, og her vil de ledelsesmæssige udfordringer blive at håndtere disse. Men mere herom i kapitel 5.

I interviewene med lederne har der også været talt om de følelser, der har knyttet sig til processen før/under/efter tilblivelsen af de nye arbejdstidsregler. Forud for igangsætning af processen, der ledte frem til udmøntning af arbejdstidsreglerne, var der tale om flere modsattede følelser. Der blev udtrykt positive forventninger i retning af, at *”så havde jeg store forventninger til det fordi det passede rigtig godt med de tanker jeg selv havde gjort mig i mange år og egentlig også noget jeg selv havde forsøgt at indføre i min egen lille afdeling på et tidspunkt, ikke med ret meget held kan man sige”*. Men også forventninger om *”kriller i maven”*.

Alle de følelser, lederne udtrykker knyttende sig til processen, har som idealtypiske grundfølelser jævnfør tabel 3 været langt overvejende tiltrækning. Det gælder, uanset hvilke af de fire faser fra tabel 7, der er tale om. Den væsentligste forskel mellem lærernes udtryk af følelserne og ledernes går på, at lederne entydigt giver udtryk for følelser, der kan rubriceres som tiltrækkende – altså passionsfølelser eller instrumentelle følelser. Årsagen hertil skal findes i grundstrukturen i den nye arbejdstidsaftale, hvor ledelsen får en udvidet ledelsesret, og lærerne mister noget og autonomien begrænses. Der kan dog også i forbindelse med lederinterviewene være tale om en interviewereffekt, idet interviewerens har haft mange samtaler med lederne om den lokale udmøntning af de nye arbejdstidsregler. I de mange samtaler har

fokus været rettet mod de nye og forbedrede muligheder, som de nye arbejdstidsregler giver, hvilket kan få respondenterne til at nedtone eventuelle væren-imod følelser og alternavistiske følelser.

4.4.2 Om autonomi

Med de nye arbejdstidsregler er udgangspunktet, at læreren erlægger al sin arbejdstid på skolen svarende til fuld fikstid. Det er meget forskelligt, hvordan de forskellige skoler landet over har valgt at håndtere dette, og udfaldsrummet strækker sig lige fra skoler, der kræver fuld tilstedeværelse til skoler, der ikke laver ændringer i forhold til de gamle arbejdstidsregler. Skive Handelsskole er placeret midt i feltet, men med en oplevelse af, at der er mere tilstedeværelse sammenlignet med andre ungdomsuddannelsesinstitutioner.

Interviewene viser tydeligt, at fikstiden har været et meget centralt punkt for lærernes oplevelser af nye arbejdstidsregler. På spørgsmål omkring forventninger og oplevelser er det fikstiden, respondenterne nævner først og uopfordret. Fikstiden knytter sig tydeligt til lærerens autonomi. I afsnit 2.1 blev skolen karakteriseret som et fagbureaukrati, hvor lærerne har høj grad af autonomi. Denne autonomi er blevet udfordret kraftig i skiftet fra velfærdsstat til konkurrencestat, hvor staten ønsker at begrænse lærernes autonomi, idet sigtet med uddannelse er et stigende økonomisk formål frem for uddannelse af gode fremtidige samfundsborgere. I afsnit 3.4 nævner Hattie, at lærerautonomien netop er én af de faktorer, der gør, at lærerne trives og vedbliver med at være lærere – altså en væsentlig motivationsfaktor.

Entydigt svarer respondenterne, at autonomien har stor betydning for læreren. Betydningen knyttes an til personlige forhold, som den personlige frihed og forhold omkring ansvar for selv at planlægge og udføre arbejdsopgaver. Desuden også mere professionelle overvejelser omkring autonomiens nødvendighed i forbindelse med at kunne planlægge arbejdet hensigtsmæssigt.

Især tre forhold går igen, når lærerne skal redegøre for, hvad der påvirker autonomien. Først nævnes indførelsen af fikstid som en indskrænkning i autonomien, hvor en af respondenterne nævner, at en indskrænkning af autonomien med øget krav om tilstedeværelse vil begrænse arbejdsglæden og give læreren mindre motivation. Dernæst nævnes den øgede teknologiske anvendelse i undervisning med bestemte systemer, så som learning management systemer og internetbaserede undervisningsprogrammer, også er forhold, der begrænser

den enkeltes autonomi. Endelig nævner respondenterne det øgede lærersamarbejde som et forhold, der virker som en begrænsning på autonomien. Når respondenterne udfolder dette forhold, er det med overvejelser omkring læreren som konge i eget klasseværelse contra den mere teamorienterede tankegang med f.eks. tværfaglige projektfællesskaber og klasseteams.

Respondenternes oplevelse af autonomiens udvikling passer fint i tråd med Lars Frode Frederiksen's konklusion i afsnit 3.5 om, at autonomien skifter fra den autonome professionelle til den kollegiale professionelle med den ledelsesmæssige udfordring, det bliver at skabe motivation under den nye autonomiopfattelse. Dog nævner nogle af respondenterne forholdet omkring den øgede fritid, der netop har som formål at understøtte mere lærersamarbejde og dermed den kollegiale professionelle, som begrænsende for lærerens autonomi. Dette synspunkt fra respondenterne understøttes af Raae, der i afsnit 3.5 om lærerprofessionalisme taler for den høje grad af decentralisering til lærerne og stabiliteten i opgaveporteføljen for at læreren kan perfektionere arbejdet.

Lederne har også kommenteret på autonomi-udviklingen, hvor udviklingen er gået fra den privatpraktiserende lærer, der har haft et stort råderum udtrykt ved udsagnet om: *"jeg går ind i mit klasselokale, og så bestemmer jeg her, hvad der skal foregå – og der skal sådan set heller ikke komme nogen, da heller ikke en leder, og stille kritiske spørgsmål til hvad der foregår inde i mit rum"*. Denne form for autonomi er løbende blev anfægtet og udfordret gennem reformerne af uddannelserne og udviklingen af skolens pædagogiske praksis, og bliver nu yderligere udfordret med de nye arbejdstidsregler.

En anden leder gør sig overvejelser omkring autonomiens udvikling i lyset af den samfundsmæssige udvikling, hvor respondenterne ser et modsatrettet træk. Der er samfundstendenser, der trækker i retning af, at rammerne bliver mindre i form af en øget politisk detailinvolvering, hvilket medfører flere og mere detaljerede bekendtgørelser og vejledninger. Dette harmonerer med konkurrencestatens indvirkning på uddannelsesområdet i afsnit 2.2.1 gående på at øge antallet af borgere, der skal inkluderes på arbejdsmarkedet og deraf øgede resultatkrav til skolerne. I den modsatte retning, der nødvendiggør mere autonomi for den enkelte lærer, trækker elevmassen og deres behov. Der er en forventning hos eleven og for så vidt også forældrene om en mere individuel behandling af den enkelte, og samtidig hermed skal skolen kunne håndtere en langt større forskellighed i elevmassen. På spørgsmålet om,

hvor respondenterne vil placere skolen mellem disse to yderpoler, blev der peget på, at skolen med sin værdiorientering vil være fokuseret mod elevpolen.

Den sidste leder kobler tydeligt sammenhængen mellem lærerens autonomi og motivation. ” Når der sker sådan nogen ting [idéer der skal afprøves i undervisningen] og underviserne har friheden til at prøve at gå videre med de ideer de har. Det betyder rigtig meget at man kan se underviserne trives rigtig godt med det, vokser med det, deres motivation øges. Det motiverer rigtig meget, at man kan bringe sådan nogen ting ind i det”.

Der er en stor enighed mellem lærere og ledere om autonomiens nødvendighed og fortsatte udvikling. Fokus skal rettes mod, at læreren har så stor handlerum ude i klasselokalet, at de sættes i stand til at træffe de rigtige beslutninger, der kan give eleverne den bedste læring. Dette skal ske samtidig med, at den enkelte lærer skal have et udpræget samarbejde med kollegaer og ledelse.

4.4.3 Om lærerroller

I afsnit 3.4 blev der med udgangspunkt i John Hatties forskning undersøgt, hvad det er, der virker i undervisningen. De nye arbejdstidsregler kan som udgangspunkt kobles til visse af de elementer, der ifølge John Hattie forbedrer undervisningens kvalitet. I interviewene er der spurgt til lærerrollens udvikling med særligt fokus på de forhold, der har en positiv betydning for elevernes læring. I tabel 8 er de forskellige respondentudsagn koblet med den af John Hatties 147 påvirkningsfaktorer, der bedst svarer til respondentens forslag.

Tabel 8: Sammenstilling af respondentudsagn fra lærerne med Hatties undersøgelse af hvad, der virker i undervisningen.

Disse respondentudsagn...	... minder mest om disse af Hatties påvirkningsfaktorer...	... med denne d-værdi.
Den enkelte elev skal føle sig set/hørt i hver time	Respons på intervention	1,07
Lærere som er didaktiske og fagligt dygtige (lærer fra sig)	Lærertroværdighed	0,90
	Lærertydelighed	0,75
Læreren brænder for sit job	Lærertroværdighed	0,90
	Lærertydelighed	0,75
Inddrage eleverne i undervisningen og give respons	Feedback	0,75
Eleven inddrages i, hvilken læringsstil der virker for den enkelte	Feedback	0,75
Lærere, som vil eleverne, og skaber gode relationer	Lærer-elev-relationer	0,72
Gode lærer/elev relationer	Lærer-elev-relationer	0,72
Samværsregler i klassen	Klasserumsadfærd	0,68
En undervisning, eleverne kan forholde sig til (relevant, se sig selv i det)	Undervisningsstrategier	0,62
Eleven forholder sig til sin egen læring	Mestringslæring	0,58
Lederne følger op på, at målene nås	Mål	0,50
	Skoleledere	0,39
Følger op på, om årskarakterer svarer til eksamenskarakterer.	Skoleledere	0,39
Afklaring af elever til rette niveau	Holddeling efter evner	0,12

Stilles respondentudsagnene direkte over for den af Hatties påvirkningsfaktor, der minder mest om respondentudsagnet, giver en beregning middelværdien på d-værdierne 0,66. Respondentudsagnene lever med denne noget simple beregning totalset op til kravet om at være signifikante, og kun et par stykker af udsagnene lever ikke op til minimumskravet på 0,40. Af de 14 respondentudsagn knytter de 11 sig direkte til det, der foregår i klasselokalet. Det er i øvrigt også disse 11, der har den højst tilknyttede d-værdi.

På samme måde er respondentudsagnene fra lederne opstillet i tilsvarende tabel 8.

Tabel 8: Sammenstilling af respondentudsagn fra lederne med Hatties undersøgelse af hvad, der virker i undervisningen.

Disse respondentudsagn...	... minder mest om disse af Hatties påvirkningsfaktorer...	... med denne d-værdi.
Læreren er fagligt dygtig	Lærertroværdighed Lærertydelighed	0,90 0,75
Læreren evaluerer undervisningen med eleverne	Formativ evaluering	0,90
Læreren fortæller eleverne, hvad der skal ske i undervisningen	Lærertydelighed	0,75
Læreren gør sig overvejelser omkring sine elever	Lærer-elev-relationer	0,72
Læreren har gode relationer til eleverne	Lærer-elev-relationer	0,72
Variation i undervisningen	Mange faktorer inden for cooperative learning med højt score	0,48 – 0,88
Undervisningen giver mening for eleven	Undervisningsstrategier	0,62
Læreren tilpasser undervisningen til den enkelte	Elevcentreret undervisning	0,54

Middelværdien på d-værdierne kan for ledernes respondentudsagn beregnes til 0,73 og er, ligesom lærernes udsagn, signifikante i forhold til at påvirke præstationerne positivt. Alle 8 respondentudsagn om, hvad der virker i undervisningen, knytter sig til det, der foregår i klasselokalet og har tydeligt noget med læreren at gøre.

Sammenholdes respondentudsagnene fra både lærerne og lederne med de væsentligste konklusioner opgivet i punktform i afsnit 3.4, er der en stor overensstemmelse med respondenterne udsagn i forhold til det vigtigste om elevernes læring. Respondenterne ser således også, at undervisningens kvalitet primært udledes og udvikles ude i klasselokalerne, og den ledelsesmæssige udfordring bliver at understøtte denne udvikling.

Der er sammenlagt 22 udsagn i tabel 8 og 9, hvor der mellem nogle af udsagnene er et vist overlap. I afsnit 4.4.2 om autonomi blev nødvendigheden af en stor grad af lærerautonomi kombineret med udpræget kollegial/ledelsesmæssig samarbejde tydeliggjort. En gennemgang af tabel 8 og 9 viser, at ud af de 22 udsagn knytter 19 af dem an til lærerens autonomi, således at en god autonomi vil være med til at understøtte muligheden for at læreren lykkes

på de angivne udsagn. Det er sådan set kun de tre sidste udsagn i tabel 8, der ikke direkte kan knyttes til autonomien.

4.4.4 Om ledelse

Under interviewene kom enkelte af respondenterne blandt lærerne med forskellige ledelsesmæssige indlæg i forbindelse med processen op til de nye arbejdstidsregler, og på skolen generelt.

Det første forhold er omkring den generelle ledelsesudvikling på skolen, hvor ledelsen tidligere var "first among equals", hvor lederen også underviste, til i dag, hvor ledelse er en selvstændig disciplin. I afsnit 2.1 er skolens organisation præsenteret, og den viser at der nu eksisterer 2 ledelseslag, under den forudsætning at ledere defineres ved personale- og økonomiansvar. Som en af respondenterne udtrykte det: *"Dengang jeg startede, der underviste forstanderen jo, og der er det jo så man kan sige, at den organisation man har fået nu, med mange ledelseslag, har jo fjernet de personer der sidder der fra normal undervisning. Så der synes jeg, det er der, hvor jeg ser, der kunne være en fare, og hvor man som personale måske kan føle at man er afhængig af der sidder fornuftige ledere på de pågældende poster"*.

Citatet udtrykker også en forforståelse for den fagbureaukratiske organisation, hvor produktionskernen i form af lærerne, er de helt centrale aktører i organisationen. Samme respondent gør sig umiddelbart efter overvejelser over, hvorvidt en skole kan ledes på samme måde som en almindelig virksomhed, og inddrager i sine overvejelser her skolens samfundsmæssige mål, om at gøre unge klar til videregående uddannelse contra den almindelige virksomheds mål om forrentning af investeret kapital.

En respondent gør sig overvejelser omkring udvikling af den ledelsesmæssige opgave, når lederen nu skal til at være langt tættere på de enkelte undervisere, for at kunne indgå i dialog omkring arbejdets nærmere tilrettelæggelse: *"Jamen det er f.eks. at følge med i IT udviklingen, det er ikke altid bare rutine præget, det vi har her. Og der kan jeg så godt have mine tvivl om man fra ledelsens side, at man har gjort sig helt klar, at hvis man vil den vej, at de så ved, hvad det betyder. Hvad tænker du det betyder? Jamen jeg tænker det betyder for det første, at den som sidder som leder skal have en så stort faglig viden, så det næsten er umuligt, hvis man virkelig skal kunne køre det her helt ud. Så skal man vide at lige præcis det der*

fag, det er noget der rykker tænder ud, og man ved også, at den der person fagligt er på det der niveau, så man skal virkelig kunne det her i detaljer”.

Det har især været lederrespondenterne, der har udtalt sig om de ledelsesmæssige forhold i tilknytning til nye arbejdstidsaftaler. Informationerne herfra skal især bruges i kapitel 5, hvor der kommer nærmere anbefalinger til, hvordan skolen ledelsesmæssigt skal udvikles i lyset af de nye arbejdstidsaftaler. Således har spørgsmålene i tema 5 til formål at afdække de ledelsesmæssige ændringer, lederne oplever som følge af nye arbejdstidsregler.

Der er med de nye arbejdsregler kommet nye ledelsesopgaver i fokus, og der er i lyset heraf også opstået nye ledelsesmæssige situationer i relation til medarbejderne. Udgangspunktet er, at den meget skematiske form for arbejdstilrettelæggelse, hvor lærernes arbejdsbelastning kunne beregnes af akkorder og normer og efterfølgende kunne indføres i et regneark, er afløst af en langt mere dialogorienteret ledelsesform. Dialogen om opgavefordelingen er blevet helt central, og lederen skal være dygtig til at forklare og argumentere for, hvordan lederen planlægger lærernes arbejde med hensyn til hvilke opgaver, de skal løse, men også i hvilken kvalitet opgaverne skal løses. Det, at lederne har fået ledelsesretten, giver også ledelsespligten. Som en leder udtrykker det *”Tidligere havde jeg som leder ikke så meget indflydelse på hvor meget underviseren fik i forhold til en opgave, så var ressourcen for lille, altså var der tildelt for få timer til en opgave, jamen så var det bare ærgerligt, det var sådan normen var. Det kunne jeg ikke gøre så meget ved, hvor man kan sige, det kan jeg nu”.*

Tidligere kunne medarbejderne motiveres via løn. Var der en ekstra opgave, læreren skulle løse, gav det nogle timer til årsplanen. Det resulterede typisk ved årets afslutning i udbetaling af overtid. Denne mulighed er nu væk, og der skal findes en anden motivation. Udfordringen bliver at få talt opgaverne ind i den store sammenhæng, så læreren får en større forståelse for opgavens vigtighed og sammenhæng. En motivation over for læreren kan gå på, at læreren også vil være med til at øge sin egen markedsværdi ved at påtage sig udfordrende og lidt anderledes opgaver.

Med nye ledelsesmæssige situationer og fokus på nye ledelsesopgaver kræver det, at lederne får fokus på en udbygget dialog med den enkelte underviser. Lederen skal langt tættere på den enkelte medarbejder og skal indgå i dialog med denne omkring opgavevaretagelsen. Det kræver ledere, der kender sine undervisere mere indgående end tidligere. Dette er

især en udfordring i de situationer, hvor lederne har et stort "span of control" på medarbejdersiden. I afsnit 2.1 blev organisationen præsenteret, og den viser, at de tre personaleledere har henholdsvis 12, 22 og 32 medarbejdere, som de er nærmeste personaleleder over for. Som en leder udtrykker det: *"at vi kender vores lærere lige så godt, som vi på samme måde stiller krav om, at vores lærere kender deres elever rigtig godt for at kunne levere en rigtig god undervisning. Så stilles der nu krav om, at vi kender vores lærere lige så godt, så vi kan levere den rigtige ledelse, og den kan kun tage udgangspunkt i den enkelte, fordi de er jo forskellige mennesker, og de skal have deres ledelse forskelligt. For at jeg kan blive en god leder for den enkelte, så skal jeg lede forskelligt for de forskellige. Og det synes jeg er en stor opgave."*

I en god dialog med underviseren er det vigtigt, at lederen udviser empati og kan forstå lærerens situation. Læreren skal have et tilstrækkeligt overblik over afdelingen og skal samtidig have indblik i, hvad der foregår i den enkelte undervisers klasse. Flere af lederne nævner uopfordret, at en coachende ledelsesstil som kendetegnende for tilgangen til medarbejderne.

Når ovenstående tages i betragtning, skal den øverste leder i sin ledelse af personalelederne have fokus på at være sparringspartner for lederne, og være en, der kan læses af til. En leder udtrykker vigtigheden af samarbejdet i ledelsesgruppen således: *"jeg tror det er rigtig vigtigt, at vi i vores ledelsesgruppe har fælles værdier, sådan at jeg har den intuitive opbakning fra min leder. Jeg ved at du bakker mig op i de ting jeg gør, fordi vi tænker nogenlunde ens omkring hvordan undervisningen skal foregå og hvordan vi behandler hinanden her på skolen og så videre. De ting, dem har vi på plads fordi vi har snakket så meget sammen og fordi vi har været sammen omkring nogle ting og gjort nogle ting sammen. Det tror jeg er rigtig, rigtig væsentligt. Hvis værdigrundlaget er i orden, så føler jeg mig tryk i at jeg har din opbakning"*.

4.5 Kvalitetsvurdering af empirien

Målet med de empiriske interview har været at få et spænd af svar frem for indblik i den eksakte virkelighed, og derfor at det var svært at lave en gængs vurdering af undersøgelsens validitet. En række forhold, ud over de nævnt i analysen ovenfor, har dog haft indflydelse på validiteten.

I afsnit 4.2 blev der redegjort for en række begrænsninger, der i forbindelse med undersøgelse af egen organisation, samt hvordan disse begrænsninger er håndteret. Efter interviewenes gennemførelse skal dette afsnit suppleres med en positiv effekt, der er ved at undersøge egen organisation. En fordel ved at være forsker i egen organisation er, at engagementet omkring interviewene udgør en motivationsfaktor for såvel respondent som interviewer. Virkelighedsoplevelsen er for begge parter større, og respondenterne er mere tro overfor egen meninger og organisation.

Den valgte metode til udvælgelse af respondenterne, kan have påvirket respondenterne til at være for positiv indstillet. Respondenterne er bevidst udvalgt, og der er i introduktionen over for respondenterne valgt en anerkende og positiv tilgang til valget og til undersøgelsen som sådan. Den kan have haft den konsekvens, at respondenterne har kvitteret ved at udvise en generel mere positiv holdning over for den nye overenskomst og den proces, der har været desangående på skolen.

I den efterfølgende analyse af resultaterne skal der knyttes en begrænsning til den anvendte metode til i tabel 8 og 9 at sammenligne respondentudsagn med Hatties påvirkningsfaktorer. Hatties påvirkningsfaktorer er kun beskrevet med 1 – 4 ord, hvilket er meget overordnet i forhold til de store bagvedliggende metaanalyser. Analysen i masterafhandlingen har dog også kun til formål at angive en tendens, hvilket den anvendte metode fint kan leve op til.

4.6 Delkonklusion

De væsentligste konklusioner på baggrund af de indsamlede informationer fra de semistrukturerede interview er:

- Lærerne oplever processen omkring de nye arbejdstidsreglers tilblivelse som en følelsesladet proces, hvor mange følelser har været i spil. De tiltrækkende følelser (passion og instrumentelle) har vundet indpas efter processens fuldførelse om end fikstiden og den manglende mulighed for overtid virker begrænsende.
- Ledere udtrykker primært de tiltrækkende følelser.
- Lærerne oplever at fikstiden, den øgede teknologianvendelse og det udvidede samarbejdsbegreb virker begrænsende på autonomien.
- Lærere og ledere finder at autonomien er vigtig for lærernes udøvelse af professionen.

- Lærere og ledere oplever at kvalitet primært udledes og udvikles i klasselokalet. Det er en ledelsesopgave at understøtte udviklingen heraf.
- Lærerne forstår ledelse på baggrund af den fagbureaukratiske tradition.
- Lederne er bevidste om at de nye arbejdstidsregler betyder nye opgaver, hvor dialogen bliver vigtig, og hvor lærerne skal motiveres på anden vis end med lønnen.

5. Fremtidig organisation

Dette kapitel skal omsætte den indsamlede teoretiske og empiriske viden til anbefalinger til, hvordan den fremtidige ledelsesorganisation skal udvikles i lyset af de nye arbejdstidsaftaler.

To teorier skal være med til at danne strukturen omkring anbefalinger til den fremtidige ledelsesorganisations udvikling. I kapitel 4 blev der konkluderet forhold omkring den enkelte leders ageren i lyset af de nye arbejdstidsregler. Derfor skal der ses nærmere på ledelsesstile, hvortil Goleman benyttes. Goleman er meget konkret i forhold til den relationelle ledelse, men ledelse skal også ses i en struktur, hvorfor offentlig leadership pipeline inddrages. Leadership pipeline siger noget meget strukturelt, hvorimod Goleman beskæftiger sig mere med leder/medarbejder relationelle. På den måde supplere de to teorier fint hinanden.

5.1 Offentlig leadership pipeline

Leadership pipeline teorien er en amerikansk funderet teori, der beskriver, hvilke færdigheder, prioriteter og arbejdsværdier der skal til, for at ledere kan løse ledelsesopgaven på givne ledelsesniveauer. Teorien er omsat fra amerikanske, private virksomheder til offentlige danske organisationer af bl.a. Kristian Dahl og Thorkil Molly Søholm, der har interviewet ca. 100 danske offentlige ledere fra flere lederniveauer.⁴¹

Ved at bruge leadership pipeline teorien til udvikling af den enkelte organisations lederudvikling skabes der bl.a. øget ledelseskvalitet på de enkelte ledelsesniveauer og bedre arbejdsprocesser imellem ledelseslagene. De offentlige organisationer har 5 særkender i forhold til private virksomheder, hvor der også er forhold, der gør sig gældende i denne situation med introduktion af nye arbejdstidsaftaler. De 5 særkenders tilknytning til masterafhandlingens problemstillinger:

⁴¹ Dahl, Kristian; Søholm, Thorkil Molly (2013)

- Offentlige organisationer er mere bureaukratiske, især på personale- og budgetområderne.
- Medarbejderne motiveres mindre af materielle og økonomiske incitamenter og mere af jobindhold og den samfundsmæssige betydning af arbejdet. Dette gælder alle ledelsesniveauer og især topledere. I afsnit 4.4 diskuteres betydningen af, at medarbejderne ikke længere via ekstra løn kunne motiveres til at påtage sig opgaver.
- Der er et mindre ledelsesrum i det offentlige, hvilket er hele omdrejningspunktet for de nye arbejdstidsaftaler.
- Lavere commitment og loyalitet til organisationen, hvilket korresponderer fint med Mintzbergs beskrivelse af fagbureaukratiet.
- Om de politisk styrede organisationer er præget af kortsigtede mål, krydspres og skiftende dagsordenener, er dog mere uklart.

Det er således væsentligt efterfølgende af benytte leadership pipeline teorien knyttet til den offentlige sektor, da forskellene mellem offentlig og privat sektor er stor – især på områderne omkring motivation og ledelsesrum.

I den offentlige leadership pipeline teori eksisterer 5 niveauer, heraf 4 ledelsesniveauer: medarbejder, leder af medarbejdere, leder af ledere, den funktionelle chef og topchef. Af figur 1 fremgår det, at der på Skive Handelsskole eksisterer 2 ledelsesniveauer: leder af medarbejder og direktørniveauet. Direktørniveauet er således at sammenligne med de tre øverste ledelsesniveauer i offentlige leadership pipeline.⁴²

For alle 4 ledelsesniveauer eksisterer der 8 kompetencefelter, til hvilke der knytter sig et sæt af krav, afhængig af ledelsesniveau.

Lærernes personaleledere er alle på lederniveauet "Leder af medarbejder". Da der kun eksisterer 2 lederniveauer på Skive Handelsskole, vil personalelederne være tæt inddraget i strategiarbejdet. Det gælder især de to personaleledere, der leder de to største uddannelsesområder, idet de begge er medlem af chefgruppen. Når lederne har haft så stor indflydelse på udvikling af strategiarbejdet, bliver den kommunikative opgave med at kunne tale strategien til forståelige mål for egen organisation også langt lettere, da lederen tilbunds gående kender

⁴² Dahl, Kristian; Sørensen, Thorkil Molly (2012) side 64

baggrunden for strategierne. I foråret 2013 bestod strategiarbejdet i at få ændret de tidligere lokalaftaler, der var forhandlet med lærernes tillidsrepræsentanter, til udmøntning af arbejdstidsregler. De ledere, der efterfølgende skulle agere med den nye udmøntning, var med hele vejen igennem processen og var faktisk med til at skrive og redigere den endelige ordlyd. I tilblivelsen af den nye udmøntning blev der talt rigtig meget om den nye lederrolle, og hvordan lederen skal agere. Således var lederen godt klædt på til den nye rolle og kunne således fungere bedre som rollemodel i forhold til den nye virkelighed, de nye arbejdstidsregler medfører.

Som leder af medarbejder skal lederen have en fag-faglig indsigt og være i stand til at udvikle fagligheden hos andre, hvilket også blev inddraget i interviewene af lærerne. Her var indgangsvinklen meget lederens begrænsninger i at kunne indgå i fag-faglig dialog med læreren, idet denne regner med, at det fag-faglige vedrører lærerens undervisningsfag. Situationen er dog en anden. Den fag-faglighed, lederen skal byde ind med, er efter Dale i afsnit 3.1 på de to højeste kompetenceniveau K_2 og K_3 . Lederen skal i dialog med læreren være med til at udvikle dennes undervisning pædagogisk og didaktisk, hvorimod den fag-faglighed, lederen byder ind med, knytter sig til uddannelsesstrukturer, elevgrupper og didaktikken.

Det at skabe ledelsesrum er en særlig proces, der især kommer til udtryk i transitionen, når lederen går fra at være medarbejder til at blive leder af medarbejder. En af personalelederne gennemgik denne transition i foråret 2013, hvilket afstedkom særlige udfordringer, da transitionen foregik sammenfaldende med strategiarbejdet omkring udvikling udmøntning af nye arbejdstidsregler.

5.2 Lederstile

I kapitel 3 og 4 blev der gennem teori og empiri nærmere undersøgt, hvordan lærerne tænker og agerer. Formålet med dette afsnit er at se nærmere på, hvordan lærerne så skal ledes – primært ud fra lærernes profession, karakteristik, opgaveportefølje, hvordan lærerne er samt Mintzbergs antagelser om fagbureaukratier. Det interessante spørgsmål er: "Hvilken ledelse kaldes der på i forbindelse med indførelse af nye arbejdstidsregler?" Spørgsmålet har selvfølgelig ikke et entydigt svar, idet indførelsen af nye arbejdstidsregler medfører mange forskelligartede situationer, og tillige er der en række forskellige grundfølelser repræsenteret hos lærerne.

Empirien viser tydeligt, at der er rigtig mange følelser omkring den tænkning, lærerne udviser i forbindelse med de nye arbejdstidsregler. Det vil derfor være umiddelbart logisk at antage en følelsesmæssig tilgang til ledelsesopgaven, hvilket psykologen Daniel Goleman har beskæftiget sig med. Han har arbejdet med den følelsesmæssige intelligens, som handler om individets evne til at forstå og håndtere andres og egne følelser. Gennem samtale med flere hundreder ledere og ansatte i forskellige typer virksomheder hele verden over har Goleman med sit hold af eksperter identificeret 6 grundlæggende ledelsesstile⁴³:

- Visionær ledelsesstil – hvor medarbejderne mobiliseres og motiveres via visionen
- Coaching stilen – hvor lederen med sin empati udvikler medarbejderen
- Relationsskabende ledelsesstil – hvor lederen skaber harmoni og opbygger følelsesmæssige bånd til medarbejderne
- Demokratisk ledelsesstil – hvor lederen gennem udpræget medarbejderinddragelse søger at opnå konsensus omkring beslutninger
- Tempoangivende – hvor lederen sætter høje standarder og søger hurtige resultater
- Kommanderende ledelsesstil – hvor medarbejderne 'blot' skal adlyde lederens ordre

Hver ledelsesstil gør brug af forskellige kompetencer inden for den følelsesmæssige intelligens, og den succesfulde leder vil typisk kunne benytte sig af flere af de 6 ledelsesstile. En undersøgelse blandt skolelederne i Storbritannien viser, at på de skoler, der klarer sig bedst, kan skolens rektor håndtere flere resonans-skabende ledelsesformer. Klimaet blandt lærerne var mest positiv, når skolelederne var fleksible med hensyn til ledelsesstilene⁴⁴. Således virker et stærkt lederskab via følelserne, og lederens opgave bliver at styre de kollektive følelser i en positiv retning.⁴⁵ Dette harmonerer med Hatties undersøgelse af lærerledelse i afsnit 3.5. Hvilken ledelsesstil, der skal anvendes, afhænger således mere af situationen end af lederens værdier, præferencer og vaner. Den tempoangivende og kommanderende ledelsesstile er dog to ledelsesstile, der typisk påvirker klimaet i negativ retninger og bør således kun anvendes i krisesituationer eller over for en motiveret og kompetent gruppe af medarbejdere, der skal skabe resultater af synlig høj kvalitet.

⁴³ Goleman, Daniel; Boyatzis, Richard; McKee, Annie (2011) side 10

⁴⁴ Goleman, Daniel; Boyatzis, Richard; McKee, Annie (2011) side 94

⁴⁵ Goleman, Daniel; Boyatzis, Richard; McKee, Annie (2011) side 21 og 23

Den følelsesmæssige intelligens karakteriseres af en række personlige kompetencer, der bestemmer, hvordan vi administrerer os selv, samt af en række sociale kompetencer, der siger noget om, hvordan vi håndterer relationer. Når lederskabet lykkes, taler Goleman om resonant lederskab, hvor lederen er lykkedes med at skabe optimisme og inspiration hos medarbejderne. Dissonant lederskab er et mislykket lederskab, hvor medarbejderne udtrykker modvilje og fjendtlighed.

I det første år med nye arbejdsregler har fokus været omkring de rationelle beslutningsfelter med den skriftlige udmøntning og specificering af de centralt stillede regler. Afsnit 3.5 giver eksempel på dette. I evaluering af udmøntningen blandt lærerne, lærerinterview og lederinterview flyttede fokus mod de mere ikke-rationelle beslutningsfelter, hvor det i høj grad vil være det personlige beslutningsfelt, fokus skal rettes mod, når lederrollen skal udvikles.

Afsnit 4.4 tydeliggjorde, at fokus skal være på en række nye ledelsessituationer, der kan indplaceres i det personlige beslutningsfelt ift. lederrollen, angivet i tabel 4. Lederne kommer til at fokusere mere på udvikling af den individuelle, løbende dialog med lærerne omkring arbejdets udførelse. Her vil udviklingen af autonomien komme til at spille ind, hvor lederen i dialogen skal balancere mellem den enkelte lærers oplevede autonomi og samtidig sikre skoleudviklingen. I afsnit 3.5 omtales dette skift fra den autonome professionelle til den kollegiale professionelle. Empirien viser, at lederen mere konkret skal have fokus på, hvordan udviklingen af autonomien af lærerne kan opleves som indskrænkning af autonomien, hvilket kan have negative konsekvenser for lærerens motivation. Herudover vil der være risiko for, at den øgede teknologianvendelse og den stadige udvikling af systemer ligeledes kan være med til at øge lærerens oplevelse af mindre autonomi. I disse situationer skal lederen udnytte sin følelsesmæssige intelligens til at etablere en god dialog med læreren, og det er især lederens sociale kompetence med en høj indlevelsesevne og en ægte interesse for læreren, der skal bruges. Hvilken af Golemans 6 ledelsesstile, der mere konkret skal anvendes i sådanne dialoger, afhænger i høj grad af situationen, og således meget den baggrund som læreren kommer med til samtalen. Nogle situationer vil være kendetegnet ved, at læreren oplever fundamentet nu er helt anderledes, bl.a. udtrykt gennem *"at tingene ikke giver mening"*. Her vil det være den visionsskabende ledelsesstil, der skal bringes i spil for at tydeliggøre forandringens nødvendighed og vise den nye visions klare retning. Her skal lederen udstråle en høj villighed til forandringen og invitere læreren til at komme med på rejsen.

I situationer, hvor dialogen er med afsæt i en manglende oplevelse af motivation hos læreren, er det den mere relationsskabende ledelsesstil, der skal bruges. Her skal lederen med en relationsopbyggende kommunikation med læreren udstråle en empati, der kan være med at skabe harmoni mellem lærer og leder og udbygge det emotionelle bånd.

Endelig vil der også være situationer, hvor lederen skal agere i det organisatoriske beslutningsfelt, hvilket typisk vil være i situationer, hvor den lokale udmøntning skal videreudvikles. Det vil dels dreje sig om situationer, hvor hele ledergruppen arbejder sammen, men også situationer, hvor den enkelte leder i dialogen skal finde løsninger sammen med sine medarbejdere i det organisatoriske beslutningsfelt. Her vil det ofte være den demokratiske ledelsesstil, der skal benyttes. Det handler for lederen om at invitere medarbejderne med på dialogen, og via medarbejdernes input bliver opgaven at opnå konsensus mellem typisk i øvrigt meget forskelligartede medarbejderes ønsker og lederens ønsker og visioner.

Afsnit 4.4 behandler også dialogen mellem lærer og leder, der hvor det drejer sig om lærerens pædagogiske praksis. I sådanne situationer, hvor lederen skal tættere på lærerens praksis, handler det om at bruge den coachende lederstil. Læreren er ekspert på sit fag, og lederen er sammen med læreren ekspert på didaktikken og pædagogikken. Med lærerens faglige baggrund og erfaring med den faglige undervisning og med lederens indblik i uddannelsens udvikling og uddannelsens forskellige elevgrupper, kan der skabes et godt rum til dialog omkring udvikling af lærerens undervisning. Det handler om for lederen at have den anerkende tilgang til lærerens praksis og stille og roligt udfordre læren på valgt praksis. Sådanne dialoger vil ofte være med afsæt i, at lederen har observeret lærerens undervisning, og disse situationer er meget følelsesladede for læreren da undervisning er lærerens kerneområde.

6. Afslutning og den næste bølge

Masterafhandlingen tog udgangspunkt i Moderniseringsstyrelsens målsætninger omkring etablering af ny overenskomst for lærerne, hvor målet med masterafhandlingen var at få givet anbefalinger til, hvordan ledelsen over for lærerne på Skive Handelsskole skal udvikles. Først blev de lokale rammer for implementeringen af de nye arbejdstidsregler nærmere analyseret med brug af Mintzbergs terminologi, og omverdenens påvirkning med især konkur-

rencestatens indvirkning på uddannelsessektoren blev nærmere analyseret. Situationsanalysen afsluttedes med en nærmere analyse af forskellene mellem den nye og gamle overenskomst samt hvordan de nye arbejdstidsregler er udmøntet på Skive Handelsskole.

Dette oppe fra og ned perspektiv blev efterfølgende ændret til et nede fra og op perspektiv, hvor læreridentiteten blev undersøgt ud fra teoretiske vinkler omkring kompetenceniveau, følelsesliv, professionalisme og hvad det er i lærerens ageren, der virker i klasselokalet. Den teoretisk fundne viden dannede baggrund for semistrukturerede interview med lærerrepræsentanter og ledere, hvor især udfordringerne omkring autonomien og de mange følelser i processen fyldte meget. Afslutningen på masterafhandlingen blev opstilling af en række anbefalinger til den fremtidige udvikling af lærerledelsen med udgangspunkt i offentlige pipeline leadership og Golemans ledelsesstile. For en række nye og mere intense situationer blev der opstillet anbefalinger til, hvordan lederen skal agere.

Indførelse af ny overenskomst, der så grundlæggende adskiller sig fra den gamle, er en stor og fortløbende proces. Masterafhandlingen har givet sit bud på den første bølge, og har samtidig tydeliggjort hvad indholdet af den næste bølge bliver. Afslutningen på masterafhandlingen bliver derfor en nærmere præsentation af, hvilke udfordringer jeg kan se tegne sig, hvor masterafhandlingen kan være med til at konkretisere disse udfordringer samt de første tegninger til løsninger på udfordringerne. Alt dette er samlet i tabel 10.

Tabel 10: Udfordringerne i næste bølge

(I parentes henvises til afsnit i masterprojektet)

Udfordring	Reference til masterprojek-tet	Løsning
Behov for høj autonomi hvilket udfordres af omverdenspres	Hattie (3.4), lærerne og lederne (4.4) taler om autonomiens nødvendighed. Omverdensanalysen (2.2) skaber begrænsninger.	Ledelsesopgave at skabe så brede rammer for lærerne som muligt
Lederen skal i mere individuel dialog med læreren og har et stort span of control	Nuværende organisation (2.1) om span of control Nye overenskomst (2.2) og lederinterview (4.4.4) om mere dialog som værktøj	Ledelsesorganiseringen
Den kulturelle velkendte belønningssystem med kroner skal erstattes	Ydre motivation med krone-system (2.2.2) Indre motivation: Hattie om lærerledelse (3.5) og Lederinterview (4.4.4)	Motivationsledelse med udgangspunkt i den indre motivation
Læreren skal være mere tid sammen med eleverne og skal bruge mindre arbejdstid på?	Oplæg fra Finansministeriet (1.1) Hattie om det der virker i undervisningen (3.4)	Nye måder at fordele opgaverne og mere samarbejde omkring forberedelsen

Autonomiens udvikling har været et tilbagevendende tema i masterprojektet. På Skive Handelsskole er kulturen at der hos lærerne er en høj grad af autonomi. Ledelsen må i implementeringen af de lokale løsninger, der kommer med afsæt i det omverdenspres, der kan virke begrænsende for autonomien, prioritere autonomien hos lærerne. Det at sikre og udvikle autonomien hos lærerne flyttes således fra at være en del af traditionen og kulturen til at blive en mere bevidst del af ledelsesopgaven. Samtidig skal det sikres, at udviklingen af autonomien også blandt lærerne opleves, som de yderlig ansvarliggøres. De gamle arbejdstidsregler med den meget nøje opgørelse af arbejdstiden gav lærerne og lederne en tryghed, der med de nye arbejdstidsreglers mere brede rammer nu er ændret. Her bliver udfordringen, at der ikke bliver opbygget nye og tilsvarende systemer.

Den direkte og daglige personaleledelse er med de nye arbejdstidsregler i den grad blevet opprioriteret. Især for ledere med mange direkte lærere refererende til sig, er det en betydelig ekstra opgave. Indgangsvinklen på Skive Handelsskole i foråret 2013 hvor den lokale

implementering blev drøftet var, at der ikke skulle bruges flere ledelsesressourcer. I stedet skulle lærernes selvledelse udvikles. Evalueringen af det første års udmøntning viste behov for en struktureret og styrket dialog mellem leder og lærer, hvilket har betydet, at der er udvidet med en ½ ekstra uddannelsesleder. Toplederens fremadrettet perspektiv går her på at sikre at teknostrukturen og mellemlædelsen ikke får for meget vægt i forhold til ideologien og produktionskernen.

Organisationen har en indarbejdet kultur omkring belønningssystemet knyttende sig til de gamle arbejdstidsregler. Det gælder både hos lærere og ledere, men også i teknostrukturen er der en indarbejdet forståelse for det forældede systemet, hvor logikken knytter sig til forhandlede akkorder. Det er således også en stor kulturændring, der skal ske, hvor udfordringen bliver at få italesat det retfærdighedsbegreb, gående på at læreren skal bruge sine 37 timer pr. uge i gennemsnit, der hvor de giver den største værdi for læringen. En første udfordring bliver at få konkretiseret det nye retfærdighedsbegreb.

Det at lærerne skal være mere tid sammen med eleverne er en af de tydeligste målsætninger med den nye overenskomst. Når der ses teoretisk på det med Hatties undersøgelse, og når lærerne og lederne interviewes desangående, bliver Moderniseringsstyrelsens målsætning ikke beklippet. De første initiativer i organisationen omkring at øge lærernes tid sammen med eleverne er sat i gang, og det vil helt sikkert være et fokusområde, der vil blive arbejdet rigtig meget med. Bl.a. nævner den kommende erhvervsuddannelsesreform, der træder i kraft 1. august 2015, at eleverne skal have 35 lektioners ugentlig lærerstyret undervisning mod de aktuelle 28 lektioner. -dette skal ske i de nuværende økonomiske rammer. En "lige-på-og-hårdt" approach, hvor lærerne skal gennemføre flere traditionelle undervisningslektioner og så til gengæld forberede sig mindre til den enkelte lektion, er ikke vejen frem. Der skal i stedet arbejdes langt mere med udvikling af undervisningen med større praksisretning, cooperative learning, andre afviklingsformer, større teknologianvendelse som nogle af de buzzwords, der knytter sig til.

En af topforhandlerne fra lærersiden, direktør Martin Teilmann fra Akademikerne, sagde på Toplederkonferencen den 28. maj 2014: *"Med de nye arbejdstidsregler er ledelse ikke gjort lettere, men det er blevet muligt"*. Ledelsesrummet er udvidet, og det vil vi på Skive Handelskole udnytte; selvfølgelig i god og konstruktiv dialog med lærerne.

Litteraturliste

Andersen, Ib (2013): *Den skinbarlige virkelighed*. Frederiksberg, Samfundslitteratur.

Bickman, Leonard; Rog, Debra J (2009): *The SAGE Handbook of Applied Social Research Methods*. Sage. Kapitel 7: Designing a qualitative study af Maxwell, Joseph A.

Dahl, Kristian; Sørholm, Thorkil Molly (2013): *Leadership Pipeline i den offentlige sektor*. Akademisk kvarter, Volume 06 forår 2013. Side 9 – 30.

Dahl, Kristian; Sørholm, Thorkil Molly (2012): *Leadership Pipeline i den offentlige sektor*. København, Dansk Psykologisk Forlag A/S.

Dahler-Larsen, Peter (2010): *At fremstille kvalitative data*. Odense, Odense Universitetsforlag.

Dale, Erling Lars (2012): *Pædagogik og professionalitet*. Århus, Forlaget Klim.

Damberg, Erik; Dolin, Jens; Ingerslev, Gitte Holten (red.) (2006). *Gymnasiepædagogik*. København, Hans Reitzels Forlag.

Goleman, Daniel (2000). Leadership That Gets Results. I *Harvard Business Review*. March-April 2000.

Goleman, Daniel; Boyatzis, Richard; McKee, Annie (2011). *Følelsesmæssig intelligens i lederskab*. København, Lindhardt og Ringhof

Gudiksen, Jens (2007): *Moderne ledelse som double-bind kommunikation*. I: Tidsskrift for arbejdsliv, 9. årgang nr. 2007. side 67 - 79

Hattie, John (2013): *Synlig læring – for lærere*. Frederikshavn, Dafolo.

Illeris, Knud (red.) (2014): *Læring i konkurrencestaten*. Frederiksberg, Samfundslitteratur.

Jørgensen, Anja; Kristiansen, Søren: *Håndværk & horisonter*. Dansk Universitetsforlag. En del af litteraturen til Mastermodulet på MPG i foråret 2014, Aalborg Universitet.

Kotter, John P. (1999): *I spidsen for forandringer*. København, Peter Asschenfeldts nye Forlag.

Pedersen, Ove K. (2011): *Konkurrencestaten*. København, Hans Reitzels Forlag.

Rienecker, Lotte; Jørgensen, Peter Stray (2012): *Den gode opgave*. Frederiksberg, Samfundslitteratur

Senger, Ulla. (2013): *Lærerprofessionalisme og organisatorisk læring*. Artikel fra Gymnasieforskning. <http://www.gymnasieforskning.dk/wp-content/uploads/2013/11/47.69-96.pdf>. Side 69 - 90

Sørensen, Niels Bo (2000): *Organisationers form og funktion*. Frederiksberg, Samfundslitteratur.

Zeuner, Lilli et.al (2006): *Gymnasiets dilemmaer – lærernes positioner*. Odense, Gymnasiepædagogik nr. 56. Kapitel 3: Feltet om ledelse – teoretiske positioner og lærernes positionsindtagelser. Side 73 – 106.

Zeuner, Lilli et.al (2007): *Lærerroller i praksis*. Odense, Gymnasiepædagogik nr. 64. Kapitel 2: Gymnasiet som beslutningsfelt af Frederiksen, Lars Frode. Kapitel 3: Gymnasiet som affektivt felt.

Udmøntning af OK13 på Skive Handelsskole

1. Forord	63
2. Formål.....	63
3. Planlægning af lærernes arbejdstid	64
4. Fikstid	65
5. Tidsregistrering.....	65
6. Opgørelse af merarbejde	66
7. Tildeling af pludselig opstået ekstraopgaver.....	66
8. Plustid	66
9. Særligt om	66
9.1 Vikartimer ved sygdom	66
9.2 Studieture.....	67
9.3 Pauser	67
9.4 Ferie/særlige feriedage	67
10 Ordbog.....	67

1. Forord

Med OK13 er lærernes arbejdstid blevet normaliseret. Væk er de centrale og lokale aftaler om arbejdstid. Der vil ikke længere være tale om faste forberedelsesfaktorer og forhandlede akkorder. Ledelsesretten og dermed ledelsespligten er overgået til de lokale skoler, og på Skive Handelsskole vil vi følge intentionerne i den nye overenskomst.

Dialogen skal styrkes mellem læreren og lederen omkring anvendelse af arbejdstiden, således at lærerens arbejdstid anvendes, hvor den giver størst værdi.

Med OK13 skal vi fortsætte med at udvikle læringsmiljøet på skolen. Vi tror på, at der skal arbejdes med rammerne, så eleverne får bedre muligheder for at møde lærerne i dagligdagen, og at lærerne får mere tid sammen med hinanden.

OK13 er et paradigmeskifte, hvor vi skal opfinde et helt nyt sprog. At indføre et nyt paradigme tager selvfølgelig lang tid, så vi har travlt, for 1. august 2013 skal vi være klar.

Læreren som vidensmedarbejder, der er ægte interesseret i eleven og påtager sig ansvaret for at eleven lærer noget, er helt centralt for den fortsatte udvikling af læringsmiljøet på Skive Handelsskole. Dialog og lærerens prioritering af sin tid bliver endnu vigtigere i forbindelse med implementeringen af OK13.

Nærværende udmøntning af OK13 på Skive Handelsskole er den første udmøntning under den nye overenskomst, og vil derfor løbende blive vurderet og udbygget frem mod en ajourføring af udmøntningen forud for starten af skoleåret 2014/15.

Udmøntningen bygger på OK13 og vil således være særlig specifik i forhold til de nye begreber, OK13 medfører. Den skal være med til at tydeliggøre de rammer, der er omkring tilrettelæggelse af lærernes arbejdstid.

Udmøntningen omfatter alle lærere på Skive Handelsskole og er således skrevet ud fra den forudsætning at også HL-gruppen overgår til OK13 pr. 1. august 2013. Udmøntningen vil efterfølgende blive ajourført med den endelige beslutning på HL-området.

Niels Yde
direktør

2. Formål

Formålet med udmøntningen er at understøtte og fremme Skive Handelsskoles vision om at udvikle den unge, både fagligt, socialt og personligt, til attraktive medarbejdere og kommende studerende. Udmøntningens sigtepunkt er *at* alle elever skal blive så dygtige, som de kan, *at* betydningen af negativ social arv skal mindskes og *at* elevernes trivsel skal øges.

På Skive Handelsskole arbejder vi konstant med udvikling af læringsmiljøerne. Med indførelsen af OK13 forbedres mulighederne for i endnu højere grad at anvende andre læringsformer og organisere

lærerarbejdet på nye måder, der tilgodeser eleverne. Det handler om at anvende lærerressourcerne der, hvor de er til bedst mulig gavn for eleverne.

3. Planlægning af lærernes arbejdstid

Forud for normperioden har hver lærer mulighed for at ønske opgaver, undervisningsfag og uddannelsesafdeling.

Hver lærer skal endvidere have mulighed for at fremsætte ønsker til egen efter- og videreuddannelse hvilket bl.a. kan ske under medarbejderudviklingssamtalerne. Skive Handelsskole tager udgangspunkt i, at lærerne inddrages i beslutningsprocessen, og at medansvar giver medindflydelse.

Lederen udarbejder en opgaveoversigt til hver enkelt lærer, der overordnet viser de opgaver læreren påtænkes at arbejde med i den kommende normperiode. Opgaveoversigten drøftes med den enkelte lærer. I planlægning af den enkelte læres aktiviteter for den kommende normperiode tilstræbes en så præcis planlægning som praktisk muligt. Derfor vil normperiodens længde have forskellig varighed på skolens forskellige afdelinger.

Hvis der i løbet af normperioden opstår behov for at ændre væsentligt på indhold eller omfang af de arbejdsopgaver, der fremgår af opgaveoversigten, drøftes dette snarest muligt mellem nærmeste leder og læreren, herunder drøftes eventuelle konsekvenser af ændringer.

En tilbagevendende og løbende dialog mellem lærer og leder omkring lærerens opgaveløsning og prioritering skal være med til at give læreren en tryghed i forhold til det nye system. En vis systematisering af dialogen i opstarten vil være tilrådelig.

Eksempel på opgaveoversigt

Opgaveoversigt for NN Normperioden 1. august 2013 – 31. juli 2014	%-spænd af arbejdstiden
Undervisning (inkl. individuel og tværfaglig forberedelse, rettearbejde, fælles planlægning og evaluering) • Salg og Service i 2b • Salg og Service i 3c • Salg og Service i 3d • Engelsk i 1x • Engelsk i 3y	50 – 55 %
Kontaktlærer (delt med YY) inklusiv introsamtaler	5 – 7 %
Koordinator på X-forløb	3 – 5 %
Efteruddannelse (0 – 3 dage)	0 – 2 %
Pædagogikum	10 – 12 %
Projekter og udviklingsopgaver (Studietur, Leonardo, AER samt evt. udviklingsopgaver)	12 – 14 %
Ad hoc opgaver (f.eks. Klasselærerkurser, udlån som oplægsholder, overleveringer, intro for nye lærere m.v.)	0 – 3 %
Eksamen	10 – 12 %
I alt	100 %

Normperioden vil have forskellige varighed på de enkelte uddannelsesområder:

- Handelsgymnasiet: 1. august 2013 – 30. maj 2014 (norm 1603,3 timer). Herefter helårligt 1. juni – 30. maj (norm 1924 timer)
- Grunduddannelsen: Helårligt 1. august – 31. juli (norm 1924 timer)
- AsplT: 1. august 2013 – 31. december 2013 (norm 801,7 timer). Herefter halvårslige 1. januar – 31. juli (norm 1122,3 timer) og 1. august – 31. december.

4. Fikstid

OK13 ændrer rammerne for udvikling af læringsmiljø, og vi skal på Skive Handelsskole arbejde med nye initiativer, men nok forholdsvis få fra skoleårets start 13/14. Fikstiden skal være med at fremme lærernes mulighed for at komme i personlig kontakt med hinanden og herigennem sammen udvikle læringsaktiviteterne. Samtidig vil fikstiden øge det tidsrum, hvor eleverne har mulighed for at komme i personlig kontakt med lærerne.

Derfor arbejdes der i skoleåret 2013/14 med en samlet fikstid på 350 – 400 timer. Fikstiden fordeles efter nærmere aftale i de enkelte uddannelsesafdelinger. I fikstiden holdes afdelingsspecifikke møder som eksempelvis klassemøder, studieretningsmøder, afdelingsmøder, faggruppemøder, planlægningsdage, morgenmøder osv. Herudover skal fikstiden bruges til pædagogisk samarbejde som f.eks. tværfagligt samarbejde, faggruppesamarbejde, øget elevkontakt, osv.

For yderlig at øge muligheden for at lærerne mødes mere naturligt i dagligdagen med hinanden og med eleverne, prioriteres det ikke længere at planlægge lærerne med skemafrige dage.

Læreren skal sørge for at holde sin elektroniske outlook-kalender ajour.

Lærere på aldersreduktion har samme fikstid som øvrige lærere.

Fikstiden for lærere på deltid aftales individuelt.

Brugen af fikstiden er et af de nye begreber, der indføres i forbindelse med OK13. Brugen af fikstid (omfang, placering og indhold) vil blive evalueret i foråret 2014.

5. Tidsregistrering

Med ledelsesretten følger retten til at uddelegere en række arbejdsopgaver til lærerne. Herunder også at læreren prioriterer sin tid, således at tiden anvendes bedst mulig på opgaverne fra opgaveoversigten. Tidsregistreringen kan støtte dialogen mellem læreren og nærmeste leder om tilrettelæggelse, udførelse og prioritering af arbejdet indenfor arbejdstiden.

I situationen, hvor vi overgår til en ny måde at planlægge lærerens arbejde på, anbefaler ledelsen at læreren fører registreringer over hvad arbejdstiden bruges til og hvor opgaven løses. Ledelsen agerer ud fra, at den enkelte lærer bruger arbejdstiden, hvor den giver størst værdi for eleverne.

Tidsregistreringen kan foregå i Outlook såvel som i et regneark.

En sygedag registreres som 7,4 arbejdstime i tidsregistreringen.

6. Opgørelse af merarbejde

Der må ikke være utilsigtet merarbejde, hvilket betyder, at læreren og lederen forud skal indgå aftale om merarbejde. Opgavens omtrentlige omfang og hvordan læreren opgør merarbejdet aftales.

7. Tildeling af pludselig opstået ekstraopgaver

Opstår der i normperioden en ekstraopgave, tager lederen en drøftelse med den pågældende lærer, der bliver påvirket af ekstraopgaven, om omfanget af ekstraopgaven og med hvilken kvalitet ekstraopgaven skal løses. I drøftelsen afklares om ekstraopgaven kan klares ved at omprioritere blandt de allerede givne opgaver.

Hvis ekstraopgaven ikke kan klares via omprioritering, noterer læreren hvilket merarbejde varetagelsen af ekstraopgaven medfører. Når ekstraopgaven er løst, afleverer læreren en skriftlig redegørelse til nærmeste chef, der attesterer redegørelsen. Hvis det opståede merarbejde først kan afspadses i kommende normperiode, vil det ske med et tillæg af 50 %.

I tildeling af ekstraopgaver vil lederen tage udgangspunkt i at finde den lærer, der har de rette kompetencer samt også har tiden til at kunne løse ekstraopgaven.

I drøftelsen af hvorvidt en opstået opgave betragtes som en ekstraopgave indgår:

- Ekstra opgavens omfang
- Lærerens mulighed for at omprioritere indenfor eksisterende opgaveportefølje

8. Plustid

For at aftalen om plustid kan indgås med den enkelte lærer skal der laves en rammeaftale med tillidsrepræsentanterne om plustid. Med plustid forhøjes den ugentlige arbejdstid til enten 39,5 timer eller 42 timer ugentlig i gennemsnit over en periode. Perioden for plustid vil typisk svarer til normperioden.

Aftale om plustid indgås forud for normperiodens start, og månedslønnen forhøjes forholdsmæssigt. Der betales pension af den forhøjede løn, ligesom den forhøjede løn også gælder i forbindelse med den ferieafvikling, der finder sted i perioden. Indgås aftale om plustid for en normperiode dækkende et kalenderår vil den forhøjede månedsløn også være gældende i hovedferien.

Det er frivilligt for lærerne at indgå aftale om plustid. Skolens ledelse er indstillet på at give plustid til de lærere der ønsker det, såfremt det kan hænge sammen med planen.

9. Særligt om

9.1 Vikartimer ved sygdom

Vi finder det vigtigt, at planlagte lektioner, der bliver aflyst pga. f.eks. sygdom, i videst muligt omfang vikardækkes. I vikardækning prioriteres, at en af klassens egne lærere tager klassen i eget fag. Hvis dette ikke er muligt prioriteres en vikar, der tager klassen til det oprindelig planlagte fag.

- **Læreren er vikar i egen klasse i eget fag.** Læreren sørger for at aflyse tilsvarende lektioner på et senere tidspunkt.
- **Læreren er vikar i oprindelig planlagt fag.** Læreren noterer den arbejdstid, der medgår til at planlægge og gennemføre vikardækningen. Den opgjorte tid betragtes som merarbejde.

Den sygdomsramte lærer vil som udgangspunkt skulle indhente det manglende stof i de efterfølgende planlagte lektioner.

9.2 Studieture

I opgaveoversigten for den enkelte lærer, er der taget hensyn til at arbejdstiden i forbindelse med studieture opgøres som Antal rejsedage * 16 timer. Der regnes her med at det afviklede program/samværet med eleverne udgør 8 timer pr. dag. I den øvrige tid står lærerne til rådighed, hvor rådighedstiden medregnes med 50 %.

9.3 Pauser

Der er ikke krav om betalte pauser i den nye arbejdstidsaftale. De naturlige pauser (frikvarterer), der opstår i løbet af en undervisningsdag, betragtes som en del af arbejdstiden. Det betyder, at lærerne skal være på skolen i pauserne og stå til rådighed.

9.4 Ferie/særlige feriedage

De 5 ugers ferie i skoleåret 2013/2014 er i ugerne 42 og 27 – 30. De 5 særlige feriedage holdes efter aftale i ferieåret. Afholdelse af feriedagene skal være foreneligt med tjenesten. Fra 1. januar i ferieåret kan resterende feriedage, der ikke er planlagt afholdt, kan af skolen varsles afholdt med 1 måned.

10 Ordbog

Ekstraopgaver - der skelnes mellem ad hoc opgaver og ekstraopgaver. Ekstraopgaver er uforudsete opgaver der ikke har været taget højde for i forbindelse med udarbejdelse af opgaveoversigten.

Fikstid – den del af arbejdstiden hvor læreren er til stede på skolen.

Merarbejde – den tid læreren arbejder ud over 1924 arbejdstimer. Merarbejdet skal som udgangspunkt afspadses i næste normperiode med et tillæg af 50 %. Hvis der ikke er mulighed for at afspadses, skal det godkendte merarbejde udbetales med et beløb, der pr. merarbejdstime udgør 1/1924 af årsbruttolønnen med tillæg af 50 %. Det er samme beregningsmetode, som kendes fra de hidtidige overenskomster.

Normperiode – den periode arbejdstiden beregnes for. Som udgangspunkt vil normperioden være et helt år svarende til 1924 arbejdstimer for en fuldtidsbeskæftigede. Er normperioden anderledes end et helt år, beregnes normperioden forholdsmæssigt. Således vil en normperiode på 6 måneder omfatte 962 arbejdstimer.

OK13 – Samlebetegnelse for de nye arbejdstidsregler.

Opgaveoversigt – Oversigt over de samlede planlagte arbejdsopgaver læreren varetager i en normperiode.

Rådighedstid – Timer, hvor læreren står til rådighed for skolen, men ikke arbejder effektivt. Rådighedstid er i ovenstående udmøntning kun anvendt omkring studieture.

Tidsregistrering – Lærerens opgørelse af arbejdstid fordelt på opgavetyper.

Bilag 2: Lokalaftale HL

Lokalaftale for HL på Skive Handelsskole

1. AUGUST 2013 – 31. JULI 2014

Bilag 2: Lokalaftale HL	69
1. Forord	70
2. Formål.....	70
3. Planlægning af lærernes arbejdstid	70
4. Fikstid	72
5. Tidsregistrering.....	72
6. Opgørelse af merarbejde	73
7. Tildeling af pludselig opstået ekstraopgaver.....	73
8. Plustid	73
9. Særligt om	74
9.1 Vikartimer.....	74
9.2 Studieture.....	74
9.3 Pauser.....	74
9.4 Ferie/særlige feriedage	74
Ikrafttræden	74
Bilag 1 Opgaveoversigt	75
Bilag 1.1 Opgaveoversigt AsplT	75
Bilag 1.2 Opgaveoversigt Grunduddannelsen	76
Bilag 1.3 Opgaveoversigt Handelsgymnasiet	77
Bilag 2 Fikstid.....	78
Bilag 2.1 Fikstid AsplT	78
Bilag 2.2 Grunduddannelsen	78
Bilag 2.3 Handelsgymnasiet	78
Bilag 3: Evalueringsoplæg til OK13	79

1. Forord

Med udgangspunkt i "Lov om forlængelse og fornyelse af kollektive overenskomster og aftaler for visse grupper af ansatte på det offentlige område" er normperioden 1. august 2013 – 31. juli 2014 den sidste periode hvor aftale af 28. november 2008 mellem Finansministeriet og Statstjenestemændenes Centralorganisation II og AC om arbejdstid for lærere ved institutioner for erhvervsrettet uddannelse skal danne baggrund for en lokalaftale.

Denne lokalaftale sigte er allerede nu at tage fat på de intentioner, den nye overenskomst introducerer.

Lokalaftalens dækningsområde er HL-lærere ansat på Skive Handelsskole.

Dialogen skal styrkes mellem læreren og lederen omkring anvendelse af arbejdstiden, således at lærerens arbejdstid anvendes, hvor den giver størst værdi.

Med OK13 skal vi fortsætte med at udvikle læringsmiljøet på skolen. Vi tror på, at der skal arbejdes med rammerne, så eleverne får bedre muligheder for at møde lærerne i dagligdagen, og at lærerne får mere tid sammen med hinanden.

Læreren som vidensmedarbejder, der er ægte interesseret i eleven og påtager sig ansvaret for at eleven lærer noget, er helt centralt for den fortsatte udvikling af læringsmiljøet på Skive Handelsskole. Dialog og lærerens prioritering af sin tid bliver endnu vigtigere i forbindelse med implementeringen af OK13.

Niels Yde
direktør

2. Formål

Formålet med lokalaftalen er at understøtte og fremme Skive Handelsskoles vision om at udvikle de unge, både fagligt, socialt og personligt, til attraktive medarbejdere og kommende studerende. Lokalaftalens sigtepunkt er *at* alle elever skal blive så dygtige, som de kan, *at* betydningen af negativ social arv skal mindskes og *at* elevernes trivsel skal øges.

På Skive Handelsskole arbejder vi konstant med udvikling af læringsmiljøerne. Med indførelsen af OK13 forbedres mulighederne for i endnu højere grad at anvende andre læringsformer og organisere lærerarbejdet på nye måder, der tilgodeser eleverne. Det handler om at anvende lærerressourcerne der, hvor de er til bedst mulig gavn for eleverne.

3. Planlægning af lærernes arbejdstid

Forud for normperioden har hver lærer mulighed for at ønske opgaver, undervisningsfag og uddannelsesafdeling.

Hver lærer skal endvidere have mulighed for at fremsætte ønsker til egen efter- og videreuddannelse hvilket bl.a. kan ske under medarbejderudviklingssamtalerne. Skive Handelsskole tager udgangspunkt i, at lærerne inddrages i beslutningsprocessen, og at medansvar giver medindflydelse.

Lederen udarbejder en opgaveoversigt til hver enkelt lærer, der overordnet viser de opgaver læreren påtænkes at arbejde med i den kommende normperiode. Opgaveoversigten drøftes med den enkelte lærer. Læreren kan bede tillidsrepræsentanten om at deltage i samtalen. I planlægning af den enkelte lærers aktiviteter for den kommende normperiode tilstræbes en så præcis planlægning som praktisk muligt. Derfor vil normperiodens længde have forskellig varighed på skolens forskellige afdelinger. Arbejdstiden for fastansatte på fuld tid i normperioden beregnes som antal måneder * 160,33 arbejdstime.

Hvis der i løbet af normperioden opstår behov for at ændre væsentligt på indhold eller omfang af de arbejdsopgaver, der fremgår af opgaveoversigten, drøftes dette snarest muligt mellem nærmeste leder og læreren, herunder drøftes eventuelle konsekvenser af ændringer.

En tilbagevendende og løbende dialog mellem lærer og leder omkring lærerens opgaveløsning og prioritering skal være med til at give læreren en tryghed i forhold til det nye system. En vis systematisering af dialogen i opstarten vil være tilrådelig.

Eksempel på opgaveoversigt

Opgaveoversigt for NN Normperioden 1. august 2013 – 31. juli 2014	%-spænd af arbejdstiden
Undervisning (inkl. individuel og tværfaglig forberedelse, rettearbejde, fælles planlægning og evaluering) • Salg og Service i 2b • Salg og Service i 3c • Salg og Service i 3d • Engelsk i 1x • Engelsk i 3y	50 – 55 %
Kontaktlærer (delt med YY) inklusiv introsamtaler	5 – 7 %
Koordinator på X-forløb	3 – 5 %
Efteruddannelse (0 – 3 dage)	0 – 2 %
Pædagogikum	10 – 12 %
Projekter og udviklingsopgaver (Studietur, Leonardo, AER samt evt. udviklingsopgaver)	12 – 14 %
Ad hoc opgaver (f.eks. Klasselærerkurser, udlån som oplægsholder, overleveringer, intro for nye lærere m.v.)	0 – 3 %
Eksamen	10 – 12 %
I alt	100 %

Normperioden vil have forskellig varighed på de enkelte uddannelsesområder:

- Handelsgymnasiet: 1. august 2013 – 30. maj 2014 (norm 1603,3 timer). Herefter helårligt 1. juni – 30. maj (norm 1924 timer)
- Grunduddannelsen: Helårligt 1. august – 31. juli (norm 1924 timer)
- AsplT: 1. august 2013 – 31. juli (norm 1924 timer)

Af bilag 1 fremgår en afdelingsspecifik oversigt over de opgaver, der er indeholdt i den enkelte lærers opgaveoversigt samt de opgaver, der betragtes som ekstraopgaver. Oversigten er ikke fyldestgørende.

4. Fikstid

OK13 ændrer rammerne for udvikling af læringsmiljø, og vi skal på Skive Handelsskole arbejde med nye initiativer, men nok forholdsvis få fra skoleårets start 13/14. Fikstiden skal være med til at fremme lærernes mulighed for at komme i personlig kontakt med hinanden og herigennem sammen udvikle læringsaktiviteterne. Samtidig vil fikstiden øge det tidsrum, hvor eleverne har mulighed for at komme i personlig kontakt med lærerne.

Der arbejdes i skoleåret 2013/14 med en samlet fikstid på 350 – 400 timer. Fikstiden fordeles efter nærmere aftale i de enkelte uddannelsesafdelinger. I fikstiden holdes afdelingsspecifikke møder som eksempelvis klassemøder, studieretningsmøder, afdelingsmøder, faggruppemøder, planlægningsdage, morgenmøder osv. Herudover skal fikstiden bruges til pædagogisk samarbejde som f.eks. tværfagligt samarbejde, faggruppesamarbejde, øget elevkontakt, osv.

For yderligere at øge muligheden for at lærerne mødes mere naturligt i dagligdagen med hinanden og med eleverne, prioriteres det ikke at planlægge lærerne med skemafrige dage.

Læreren skal sørge for at holde sin elektroniske outlook-kalender ajour, så det bliver lettere at planlægge møder.

Lærere på aldersreduktion har samme fikstid som øvrige lærere.

Fikstiden for lærere på deltid aftales individuelt.

Brugen af fikstiden er et af de nye begreber, der indføres i forbindelse med OK13. Brugen af fikstid (omfang, placering og indhold) vil blive evalueret i foråret 2014.

Af bilag 2 fremgår en afdelingsspecifik oversigt over fikstiden.

5. Tidsregistrering

Med ledelsesretten følger retten til at uddelegere en række arbejdsopgaver til lærerne. Herunder også at læreren prioriterer sin tid, således at den samlede arbejdstid anvendes bedst mulig på opgaverne fra opgaveoversigten. Tidsregistreringen kan støtte dialogen mellem læreren og nærmeste leder om tilrettelæggelse, udførelse og prioritering af arbejdet indenfor arbejdstiden.

I situationen, hvor vi overgår til en ny måde at planlægge lærerens arbejde på, anbefaler ledelsen at læreren fører registreringer over hvad arbejdstiden bruges til. Ledelsen agerer ud fra, at den enkelte lærer bruger arbejdstiden, hvor den giver størst værdi for eleverne.

Tidsregistreringen kan efter lærerens valg foregå i Outlook såvel som i et regneark eller Lectio.

6. Opgørelse af merarbejde

Der må ikke være utilsigtet overtid, hvilket betyder, at læreren og lederen forud skal indgå aftale om merarbejde. Denne aftale afviger ikke fra § 15 og 16 i Cirkulære om aftale om arbejdstid for lærere ved institutioner for erhvervsrettet uddannelse.

7. Tildeling af pludselig opstået ekstraopgaver

Opstår der i normperioden en ekstraopgave, tager lederen en drøftelse med den pågældende lærer, der bliver påvirket af ekstraopgaven, om omfanget og med hvilken kvalitet den skal løses. I drøftelsen afklares om ekstraopgaven kan klares ved at omprioritere blandt de allerede givne opgaver.

Hvis ekstraopgaven ikke kan klares via omprioritering aftales omtrentligt omfang, og læreren noterer herefter løbende merarbejdet. Når ekstraopgaven er løst, afleverer læreren en skriftlig redegørelse til nærmeste leder, der attesterer redegørelsen. Hvis det opståede merarbejde først kan afspadses i kommende normperiode, vil det ske med et tillæg af 50 %.

I tildeling af ekstraopgaver vil lederen som udgangspunkt finde den lærer, der har de rette kompetencer samt også har tiden til at kunne løse ekstraopgaven.

I drøftelsen af hvorvidt en opstået opgave betragtes som en ekstraopgave indgår:

- Ekstraopgavens omfang
- Lærerens mulighed for at omprioritere indenfor eksisterende opgaveportefølje

8. Plustid

Der er mellem ledelsen og tillidsrepræsentanten indgået rammeaftale om anvendelse af plustid. Med plustid forhøjes den ugentlige arbejdstid til enten 39,5 timer eller 42 timer ugentlig i gennemsnit over en periode. Perioden for plustid vil typisk svare til normperioden.

Aftale om plustid indgås forud for normperiodens start, og månedslønnen forhøjes forholdsmæssigt. Der betales pension af den forhøjede løn og særlig feriegodtgørelse, ligesom den forhøjede løn også gælder i forbindelse med den ferieafvikling, der finder sted i perioden. Indgås aftale om plustid for en normperiode dækkende et kalenderår vil den forhøjede månedsløn også være gældende i hovedferien.

Det er frivilligt for lærerne at indgå aftale om plustid. Skolens ledelse er indstillet på at give plustid til de lærere, der ønsker det, såfremt det kan hænge sammen med den samlede plan for afdelingen.

9. Særligt om

9.1 Vikartimer

Vi finder det vigtigt, at planlagte lektioner, der bliver aflyst pga. f.eks. sygdom, i videst muligt omfang vikardækkes. I vikardækning prioriteres at en af klassens egne lærere tager klassen i eget fag. Hvis dette ikke er muligt prioriteres en vikar, der tager klassen til det oprindelig planlagte fag.

- **Læreren er vikar i egen klasse i eget fag.** Læreren sørger for at aflyse tilsvarende lektioner på et senere tidspunkt.
- **Læreren er vikar i oprindelig planlagt fag.** Læreren noterer den arbejdstid, der medgår til at planlægge og gennemføre vikardækningen. Den opgjorte tid betragtes som merarbejde.

Ved kortvarig sygdom vil den sygdomsramte lærer som udgangspunkt skulle indhente det manglende stof i de efterfølgende planlagte lektioner.

9.2 Studieture

Arbejdstiden for studieturen består af:

- Rejsetid. I forbindelse med studieture medregnes i arbejdstiden de timer, som rejsen tager, dog max. 13 timer pr. dag.
- Tid med faglig aktivitet medregnes i arbejdstiden.
- Tid uden faglig aktivitet medregnes, hvis ledelsen vurderer, at en eller flere lærere skal være til rådighed for eleverne.

9.3 Pauser

De naturlige pauser (frikvarterer), der opstår i løbet af en undervisningsdag, betragtes som en del af arbejdstiden. Det betyder, at lærerne skal være på skolen i pauserne og stå til rådighed.

9.4 Ferie/særlige feriedage

De 5 ugers ferie i skoleåret 2013/2014 er i ugerne 42 og 27 – 30. De 5 særlige feriedage holdes efter aftale i ferieåret. Afholdelse af feriedagene skal være foreneligt med tjenesten.

Ikrafttræden

Denne aftale har virkning fra den 1. august 2013. Aftalen udløber automatisk 31. juli 2014.

Skive, den 5. juli 2013

Niels Yde
Direktør

Helle Holtemann
HL

Bilag 1 Opgaveoversigt

Bilag 1.1 Opgaveoversigt AspIT

Opgaver på opgaveoversigt

Undervisning, klasse og fag

- tilstedeværelse i klassen
- forberedelse
- faglig modulevaluering

Opgave, skriftlig eksamen

Afholdelse af eksamen

Intern censur

Ekstraarbejde, brobygning

Elevaktiviteter, idræt og fredagscafé

Kendte udviklingsopgaver (navngives)

Kendte projekter (navngives)

Kendte kurser og konferencer

VFU

Opsøgende VFU

Markedsføring

Tillidsrepræsentant

Fagfordeling osv.

Morgenmøder

Planlægningsdage

Årsmøde, AspIT

Dimission

Små ad-hoc opgaver

Efteruddannelse

Vejleder for nye lærere

Ekstraopgaver

Censur, ekstern

Vikar

Ukendte kurser, konferencer og møder

Ukendte udviklingsopgaver

Ukendte projekter

Elevaktiviteter som Lan-party, film-aftener og forældre aftner

Bilag 1.2 Opgaveoversigt Grunduddannelsen

Opgaver på opgaveoversigt

Undervisning, klasse og fag

- tilstedeværelse i klassen
- forberedelse
- faglig modulevaluering

Temaprojekter

M-dage

Enkeltfag

Sommerskole

GVU og anden undervisning (opgradering)

Efterfølgende skoleperioder

Brobygning/introkurser

Kontaktlærer/koordinatorer

Portfolio

Praktikstedsbesøg

Møder med eksterne ifm. elever

Opgave, case/skriftlig eksamen

Afholdelse af eksamen

Intern og ekstern censur for HG-eksamen

Studietur HG2

Skills

Introtur HG1

Introsamtaler

LOP (LV's funktionsbeskrivelse)

PD

PD-vejledning

Læsevejledning

Lektiecafé

Elevaktiviteter/elevråd/elevpleje/fotoopgaver

Tillidsrepræsentant/SU/LUU/webmaster

Skemalægning/Lectio

Kendte udviklingsopgaver (navngives)

Kendte projekter (navngives)

Kendte kurser og konferencer (navngives)

Markedsføring

Efteruddannelse

Planlægningsdage

HG-møder

Team- og klassemøder

Små ad-hoc opgaver

SPS og SPS ansøgninger

Mentor

Ekstraopgaver

Censur, ekstern udover alm. HG-eksamen

Vikar

Ukendte elevaktiviteter

Ukendte kurser, konferencer, møder

Ukendte projekter

Bilag 1.3 Opgaveoversigt Handelsgymnasiet

Flektioner

Undervisning og andre læringsaktiviteter
Forberedelse, herunder fælles forberedelse
Lørdagsskole (der aflyses en anden dag)
Ekskursioner
Terminsprøver
Fællestimer med foredrag m.v.
Vigsø
Uge 38 - Rejse og filmprojektuge - alle klasser
IN-rejser
Aktivitetsdag
Studieretningsrejser på HH2
Emner i grundforløb
HH1 portfolioeksamen
Projektdage o.l.
Juleafslutning
Pædagogiske dage
Åbent hus

Ekstraopgaver (Buffer)

Studieretningsprojekt 2. fag
Brobygning og Introduktionshold
Kursusdeltagelse (forudsat at der byttes timer)
Vikar
FO-opgave
Optagelsesprøver
SRP-eksaminator
Ad-hoc
DIO
Coach
Studieretningsrejser på HH2

Øvrige Fleks-opgaver

Studieretningskoordinator
Administrative opgaver
International koordinator
Musik, elevråd mm
1. års kontaktlærer
2. års kontaktlærer
3. års kontaktlærer
PIO
Skemalægning og valgfagshåndtering
Tillidsmænd – grundtakst og medlemsdel
Pædagogikum kursusleder - grundtakst
Pædagogikum kursusleder pr. kursist
Fagvejleder pædagogikum pr. fag
Pædagogikum
Alderstillæg
HHX-møder
SU
Arbejdsmiljørepræsentant
SME - 1ØMA - Tovholder
Læsevejleder + SPS
Sidste skoledag – planlægning - Revy
Planlægning af Galla
Talentklasse
DM i Håndbold
Teammøder
SME-projekt
Uddannelsesvejleder
Årsprøver
DM i Erhvervscase
På og Påvirket
Webmaster HHX, Facebook mv.
Supervisor for nye lærere
Eksamen
Studieretningsfag 1. fag
Dansk/Historieopgaven

Bilag 2 Fikstid

Bilag 2.1 Fikstid AspIT

Fredage i lige uger, hvor der holdes pædagogisk dag. 20 dage i løbet af skoleåret med 5 timer pr. gang.

Deltagelse i morgenmøder på dage hvor læreren har undervisning.

4 årlige planlægningsdage á 8 timer pr. dag.

Tilstedeværelse i Virksomheds IT i de uger, hvor der ikke er øvrig undervisning:

- Uge 31/2013 10 timer
- Uge 51/2013 10 timer
- Uge 2/2014 10 timer
- Uge 25/2014 15 timer

Tirsdage i undervisningsperioden. 36 tirsdage med 4 timer pr. dag fordelt i perioden 8.00 – 14.00.

Bilag 2.2 Grunduddannelsen

Onsdage med HG-møde. 12 dage i løbet af skoleåret i tidsrummet 12.00 – 15.30

Tirsdage i undervisningsperioden. Klokken 9.30 – 15.00 på 34 dage.

Torsdage i undervisningsperioden. Klokken 11.00 – 15.00 på 34 dage.

2 årlige planlægningsdage á 8 timer pr. dag.

Bilag 2.3 Handelsgymnasiet

Bilag 3: Evalueringsoplæg til OK13

Evaluering af OK13 udmøntning på Handelsgymnasiet

Skoleåret 2013/14 er det første år med OK13. Vi har på Skive Handelsskole udarbejdet en udmøntning (læs udmøntningen [her](#)), der nærmere fortæller hvordan vi gør tingene hos os. Vi vil i ledelsen gerne gennemføre en evaluering af udmøntningen, hvor vi skal have jeres vurderinger af hvordan de nye initiativer lever op til målsætningerne. Resultaterne herfra skal være med til at danne baggrund for udmøntningen for det kommende skoleår.

Selve afdelingsmødet

Der bliver på afdelingsmødet den 17. februar sat 45 minutter af til i nogle 5 – 6 mands grupper at arbejde med nedenstående spørgsmål. Et gruppemedlem udnævnes til ordstyrer, der sikre at alle bliver hørt. Et gruppemedlem får til opgave at skrive synspunkterne ned og efterfølgende aflevere til Niels Yde.

Gruppernes svar vil efterfølgende blive samlet i ét dokument.

Din forberedelse forud for afdelingsmødet

Forud for afdelingsmødet kan du forberede dig på hvilket konkret input, du vil give på nedenstående spørgsmål.

Tema 1: Opgaveoversigten

Målene har været:

- At formidle den enkelte medarbejders arbejdsopgaver på en enkel og overskuelig måde.
- At understrege fleksibiliteten i tidsforbruget til opgaverne (fordi der ikke er tidsangivelser på).
- At informere om antallet af buffertimer.
- At give læreren mulighed for at grov planlægge.
- At understøtte dialog mellem lærer og leder om opgavevaretagelsen.

Hvordan lever opgaveoversigten op til målsætningerne?

Tema 2: Systemet med flektioner og andre fleks opgaver

Målene har været:

- At lave et system der er mere fleksibelt og enkelt, og som afspejler virkeligheden bedre end akkordsystemet
- At lave et system hvor vi undgår en stor del af timetælleriet

Hvordan lever flektion systemet op til målsætningerne?

Tema 3: Fikstid

Målene har været:

- At fremme lærernes mulighed for at komme i personlig kontakt med hinanden for sammen at udvikle læringsaktiviteterne.
- At øge det tidsrum, hvor eleverne har mulighed for at komme i personlig kontakt med lærerne.
- At sikre en bedre koordinering mellem lærerne og ledelsen.

Hvordan har fordelingen af fikstiden (på virtuel tilstede og timerne hver 2. mandag) levet op til målsætningerne?

Tema 4: Tidsregistreringen

Ledelsen har ageret ud fra, at den enkelte lærer bruger arbejdstiden, hvor den giver størst værdi for eleverne og har anbefalet læreren at føre registreringer over arbejdstiden.

Hvordan oplever du det at tidsregistrere?

Tema 5: Rammen om lærerens arbejdstid

Med OK13 er de faste forberedelsesfaktorer og forhandlede akkorder væk. I stedet skal dialogen styrkes mellem læreren og lederen omkring arbejdstidens anvendelse med henblik på, at læreren anvender arbejdstiden, hvor den giver størst værdi for eleverne.

Hvordan oplever du de nye rammer omkring lærerens arbejdstid?

Niels Yde