



**AALBORG UNIVERSITET**  
STUDENTERRAPPORT

# **LÆRERARBEJDET UNDER COVID-19**

## **HJEMMEARBEJDETS BETYDNING FOR KVALITETEN AF UNDERVISNINGEN.**

Emil Kloppenborg Jørgensen- Speciale



## Abstract

This project is a case study in how the quality of teaching in the Danish elementary schools, has been affected by the increased amount of time spent teleworking during the covid-19 pandemic. The main focus will be on how the quality of teaching has been affected under two major shutdowns in Denmark, the first shutdown was in March 2020 and the second started in December 2020 and is still partially going on, where teachers have been working exclusively from home. This project furthermore examines the impact teachers self-organization of working hours and collegial cooperation has had to the quality of teaching, and if they too have changed by the increase of teleworking. The analysis will primarily be based on seven qualitative interviews featuring schoolteachers, as the study will be based on how the teacher has experienced the consequences of teleworking during the covid-19 pandemic. However, some other quantitative studies will be included, to provide a more comprehensive picture of the consequences.

The analysis is divided into three parts, where the first two parts, the self-organization of working hours and collegial cooperation are examined both before and under the two shutdowns, and the correlation between these two aspects of teaching and the general quality of teaching is likewise analysed. Part three examines the consequences of distance learning, and if there are some consequences to the quality of teaching, that the self-organization of working hours and collegial cooperation can't effect.

Part one of the analysis shows, that both self-organization of working hours and collegial cooperation has a positive impact on the general quality of teaching, whereas a more lenient working hour agreement, where the teachers have big influence on when and where they place their work, can have a positive effect on the quality of teaching. However a strict agreement there insures a high level of workplace attendance, can likewise have a positive effect on the collegial cooperation, and thereby a positive effect on the general quality of teaching.

Part two of the analysis shows that mainly the collegial cooperation has been hard to maintain under the two shutdowns. The physical distance teleworking entails has made it difficult for the teachers, to maintain their daily collaboration with their colleagues, and the consequence of this, has resulted in a decrease of the general quality of teaching. The opportunity of self-

organization of working hours has however increased during the two shutdowns, as an effect of the higher level of teleworking. Several of the respondents has, as a result, experienced a better work–life balance, and has overall responded positive to the higher level of influence on when they can place there working hours. It is however inconclusive if there has been a positive effect on the general quality as well.

Part three of the analysis shows, that some elements of distance learning, compared to normal teaching with physical presence, has negative consequences on the general quality of teaching, where neither collegial cooperation or self-organization of working hours can remedy for these elements. Most crucial is, that the negative consequences of distance learning have a greater impact on students coming from social disadvantaged homes and/or academically disadvantaged. Which can create a gap in the academic skills in any given classroom over time.

## Indholdsfortegnelse

<b>INDLEDNING</b> .....	<b>6</b>
<b>PROBLEMFOMULERING</b> .....	<b>9</b>
<b>METODE OG OPGAVERNS OPBYGNING</b> .....	<b>9</b>
OPGAVERNS OPBYGNING .....	9
METODE .....	10
INTERVIEWS .....	10
<i>Respondenternes baggrund</i> .....	10
<i>Begrundelse for valg af respondenter</i> .....	10
<i>Interviewenes opbygning</i> .....	11
<i>Styrker og svagheder</i> .....	11
SUPPLERENDE EMPIRI .....	13
<i>Danmarks Evalueringsinstitut</i> .....	13
<i>Lærerkommissionen</i> .....	14
<b>HJEMMEARBEJDETS FORDELE OG ULEMPER</b> .....	<b>15</b>
FORDELE VED HJEMMEARBEJDET .....	15
ULEMPER VED HJEMMEARBEJDET .....	16
<b>ARBEJDSTAGERNES GENERELLE OPLEVELSER AF HJEMMEARBEJDET UNDER COVID-19 PANDEMIEN</b> .....	<b>17</b>
<b>HVORFOR FOLKESKOLELÆRERNE?</b> .....	<b>19</b>
<b>TILRETTELÆGGELSE AF EGEN ARBEJDSSTID – DEN MANGEÅRIGE KONFLIKT</b> .....	<b>21</b>
<b>ANALYSE</b> .....	<b>24</b>
<b>DEL 1. FØR COVID-19 PANDEMIEN</b> .....	<b>24</b>
DET KOLLEGIALE SAMARBEJDE FØR COVID-19 PANDEMIEN .....	25
<i>Det faglige samarbejde</i> .....	25
<i>Det pædagogiske samarbejde</i> .....	28
<i>Det sociale fællesskab</i> .....	34
SELVTILRETTELÆGGELSE AF ARBEJDSSTIDEN FØR COVID-19 PANDEMIEN .....	35
DELKONKLUSION 1. ....	42
<i>Det kollegiale samarbejde</i> .....	42
<i>Selvtilrettelæggelse af arbejdstiden</i> .....	44
<b>DEL 2. UNDER COVID-19 PANDEMIENS TO NEDLUKNINGERNE</b> .....	<b>45</b>
DET KOLLEGIALE SAMARBEJDE UNDER NEDLUKNINGERNE .....	45
<i>Det faglige samarbejde under nedlukningerne</i> .....	45
<i>Det pædagogiske samarbejde under nedlukningerne</i> .....	48
<i>Det daglige pædagogiske samarbejde</i> .....	<i>Fejl! Bogmærke er ikke defineret.</i>
<i>Det sociale fællesskab under nedlukningerne</i> .....	52
SELVTILRETTELÆGGELSE AF ARBEJDSSTIDEN UNDER NEDLUKNINGERNE .....	57
DELKONKLUSION 2. ....	61
<i>Det kollegiale samarbejde</i> .....	61
<i>Selvtilrettelæggelsen af arbejdstiden</i> .....	62
<b>DEL 3. KVALITETEN AF UNDERVISNINGEN UNDER NEDLUKNINGERNE</b> .....	<b>63</b>
DELKONKLUSION 3. ....	74
<b>PERSPEKTIVERING</b> .....	<b>75</b>
<b>KONKLUSION</b> .....	<b>79</b>

**LITTERATURLISTE. ....81**

## Indledning

Hjemmearbejdspladser har i mange år været et omtalt emne inden for arbejdsmarkedsforskningen. Siden 1980'erne er hjemmearbejdspladser blevet omtalt som en arbejdsform, der med tiden ville blive en dominant form for arbejde. Men på trods af disse forudsigelser, har man ikke for alvor set hjemmearbejdspladserne slå igennem som en udbredt arbejdsform. For EU generelt var der, før covid-19 pandemien, blot lidt under 5%, der regelmæssigt arbejdede hjemmefra og under 10 %, der arbejdede hjemmefra lejlighedsvis (Eurofond, 2020, s. 31).

Dette billede har covid-19 pandemien dog ændret radikalt på. Under covid-19 pandemiens første bølge arbejdede 33,7 % af alle medarbejdere i EU udelukkende hjemmefra, mens 14,2 % arbejdede ca. halvdelen af tiden fra hjemmearbejdspladsen (Eurofond, 2020, s. 31).

Covid-19 pandemien ramte for alvor Danmark i starten af marts 2020, og d. 11 marts annoncerede statsminister Mette Frederiksen på et pressemøde, at man lukkede Danmark ned (Regeringen, 2020). Alle offentligt ansatte, med undtagelse af dem som arbejdede i kritiske funktioner såsom læger, sygeplejersker, blev hjemsendt. Blandt andet lukkede alle skoler, dagtilbud og daginstitutioner ned. Herudover blev det ligeledes kraftigt anbefalet, at private arbejdsgivere sørgede for, at flest muligt arbejde hjemmefra, igen med undtagelse af de erhverv med kritiske funktioner såsom fødevarerbutikker og industriarbejdspladser. (Regeringen, 2020).

Denne omfattende nedlukning af Danmark gjorde, at alles hverdag blev påvirket. Man skulle nytænke sin hverdag, hvor alt fra indkøb, offentlig transport, arrangementer og basale ting som hvem af sine nærmeste, man kunne være sammen med, skulle revurderes og skæres ned. Men en af de største ændringer i manges hverdag var, at alle danskere, på nær dem der havde kritiske funktioner, ikke længere måtte møde ind på arbejdspladsen, men i stedet skulle finde sig til rette på hjemmekontorerne. Denne beslutning medførte den største akutte ændring af det danske arbejdsmarked siden 2. verdenskrig (Bredgaard, 2020, s. 3).

Men det var ikke blot arbejdspladserne, der var udfordrede i denne tid. Den enkelte borger skulle ligeledes til at forholde sig til en ny arbejdsdag. Man skulle få privatlivet og arbejdslivet til gå op i en højere enhed under de nye vilkår. For børnefamilierne betød nedlukningen, at børnene heller ikke kunne komme i daginstitutioner eller skole og, at skoleeleverne skulle modtage hjemmeundervisning. Man skulle lige pludselig balancere det at være fuldtidsforældre og have et fuldtidsjob hvilket gjorde, at man blev nødt til at strukturere sin

arbejdstid og familietid anderledes, end man havde gjort førhen. Herudover mistede alle hjemmearbejdende den fysiske sociale kontakt, man normalt oplever på arbejdspladsen. Den første store nedlukning varede til d. 15. april, hvor første genåbningsfase startede. Langt fra alle var omfattet af genåbningen, men eksempelvis kunne de yngste elever fra 0-5 klasse i folkeskolerne vende tilbage til den fysiske skole, mens de ældre elever fra 6-9 klasse måtte forsætte med fjernundervisning (Statsministeriet, 2020a). De ældste elever vendte først tilbage til den fysiske skole d. 18. maj, under den anden genåbningsfase, som blandt andet også omfattede en genåbning af detailhandel, storcentre, restauranter og cafeer (Bloch, 2020). Efter en positiv udvikling i smittetallet i løbet af sommeren og efteråret, blev situationen igen alvorlig i løbet af december 2020. D. 16. december annoncerede statsministeren, at man igen lukkede Danmark ned, under lignende forhold som ved forårets nedlukninger, hvor eksempelvis alle skoler, detailhandel, storcentre, frisører, restauranter m.fl. skulle lukke. Dog blev daginstitutioner ikke lukket ned, som ved første store nedlukning. Nedlukningen var oprindeligt tilmænt at gælde til d. 3. januar 2021 (Statsministeriet, 2020b). Nedlukningen blev dog flere gange forlænget indtil d. 8. februar, hvor de små folkeskoleklasser var de første, der igen kunne møde fysisk op i skolen (Coronasmitte, 2021a). Den 1. marts 2021 blev der genåbnet for flere dele af samfundet. Dog er der stadig flere dele af samfundets funktioner, der er helt eller delvist nedlukket foreløbigt til d. 5. april 2021, heriblandt folkeskolernes ældste klasser (Coronasmitte, 2021b).

På baggrund af denne unikke ændring af det danske arbejdsmarked rejser der sig en lang række interessante spørgsmål i forhold til, hvad hjemmearbejde kan bidrage med for både virksomheder og den enkelte medarbejder, men også hvilke negative konsekvenser hjemmearbejde kan medføre.

Selvom der i en lang årrække har været snak om, at hjemmearbejde kunne blive en dominant arbejdsform, er der ikke for alvor sket en stor ændring, når man ser på arbejdsmarkedet. Og på trods af covid-19 pandemiens mange negative konsekvenser, har det åbnet op for et interessant eksperiment, hvor man for alvor har kunnet afprøve, hvordan arbejdsmarkedet fungerer, hvis man gør hjemmearbejde til en dominant arbejdsform.

Jeg har i projektet valgt at afgrænse mit arbejde til kun at omhandle folkeskolelærerne, for på den måde at kunne gå i mere i dybden med, hvordan denne nye arbejdsform har påvirket

arbejdsforholdene for denne gruppe, og give en mere nuanceret analyse af, om hjemmearbejdet har haft konsekvenser for kvaliteten af det arbejde, man som lærer har skullet udføre. Jeg har valgt at arbejde med netop folkeskolelærerne, da de som faggruppe, har en anderledes og yderst relevant historie omkring hjemmearbejde. Dette vil blive uddybet senere.

Helt grundlæggende er formålet at undersøge, hvilke konsekvenser hjemmearbejdet har for kvaliteten af undervisningen ud fra lærernes egne erfaringer. Der er mange faktorer, der kan spille ind på, hvorvidt kvaliteten af undervisningen bliver bedre eller dårligere. Det kan eksempelvis være arbejdsbelastning, indflydelse på indholdet af eget arbejde, om der er frihed i tilrettelæggelsen af arbejdstiden, om planlægning og ændringer bliver varslet i god tid, om der er god nok tid til at løse opgaver, om der kommer tydelige udmeldinger fra ledelsen om forventninger til kvaliteten af opgaveløsning, at man har et godt samarbejde med ledelse og kolleger, ens faglige kompetencer, jobglæde og meget andet.

I dette projekt bliver der fokuseret på to faktorer: Selvtilrettelæggelse af arbejdstiden og det kollegiale samarbejde. Disse to faktorer er interessante af to årsager.

For det første har forholdene for begge aspekter i lærerjobbet været markant anderledes, mens folkeskolelærerne har været hjemsendt. Lærerne har, under tiden med hjemmearbejde, skulle selvtilrettelægge store dele af deres arbejdstid og det kollegiale samarbejde har ikke været muligt at opretholde fysisk, men måtte derimod gøres digitalt.

For det andet er der tale om to aspekter i arbejdet som folkeskolelærer, der anses for at være afgørende for, at kunne sikre en god kvalitet af undervisningen. Det er blandt andet kommet til udtryk i forbindelse med flere konflikter og overenskomstforhandlinger, hvor de to aspekter har fremstået som hinandens umiddelbare modpoler i diskussionen om hvilke af de to aspekter, der skal prioriteres for at sikre en god kvalitet i undervisning. Dette vil ligeledes blive uddybet senere.

Projektet vil derfor forsøge at undersøge, hvilke konsekvenser hjemmearbejdet har haft for kvaliteten af undervisningen, ud fra lærernes egne erfaringer og undersøge, hvordan de ændrede forhold i selvtilrettelæggelse af arbejdstiden og det kollegiale samarbejde, har været med til at påvirke kvaliteten af undervisningen.



## Problemformulering

*Hvilke konsekvenser har hjemmearbejdet under covid-19 pandemiens to nedlukninger efter lærernes opfattelse haft for kvaliteten af undervisningen, og hvordan har forholdene omkring selvtilrettelæggelse af arbejdstiden og det kollegiale samarbejde efter lærernes opfattelse påvirket kvaliteten?*

## Metode og opgavens opbygning

### Opgavens opbygning

Selv om lærernes arbejdsvilkår har sin egen historik og særlige kendetegn, må det forventes, at mere generelle erfaringer med hjemmearbejde også har betydning for lærerne som faggruppe. Derfor vil der indledningsvist blive redegjort for hjemmearbejdets konsekvenser i forhold til balancen mellem privatliv og arbejdsliv, det grænseløse arbejde, selvledelse og frihed.

Herefter vil der blive redegjort for, hvordan arbejdstagerne i såvel Danmark som EU har modtaget den markante stigning af hjemmearbejdspladser, samt nogle af de positive og negative tendenser, der har præget den generelle befolkning, såsom tilfredshed, ensomhed og depression. Her skal det understreges, at disse tendenser alene er baseret på erfaringerne fra forårets nedlukning, idet nyere undersøgelser omkring den anden nedlukning ikke endnu er blevet offentliggjort på tidspunktet, hvor denne opgave er blevet afsluttet.

Herefter vil der blive lavet en gennemgående analyse, ud fra lærernes egne erfaringer, omkring det kollegiale samarbejde, selvtilrettelæggelse af arbejdstiden og kvaliteten af undervisningen. Analysen vil være delt op i tre hovedemner: 1) Det kollegiale samarbejde og tilrettelæggelse af arbejdstiden før covid-19 pandemien. 2) Det kollegiale samarbejde og tilrettelæggelse af arbejdstiden under covid-19 pandemien og de to nedlukninger. 3) Kvaliteten af undervisningen under covid-19 pandemien og de to nedlukninger.

Analysen vil tage udgangspunkt i 7 interviews af folkeskolelærerne samt supplerende empiri, der vil blive præsenteret senere.

Afslutningsvis vil der være en kort perspektivering af analysens hovedpointer samt en konklusion.

## Metode

### Interviews

#### Respondenternes baggrund.

Der er i projektet blevet foretaget 7 interviews af respondenter, der alle har arbejdet som folkeskolelærere både før og under Covid-19 pandemien. Respondenterne er alle anonyme efter eget ønske, ligesom deres arbejdspladser vil være anonyme, for at sikre respondenternes anonymitet. De 7 respondenter fordeler sig på 5 forskellige folkeskoler, og varierer i alder, erfaring og hvilke fag og klassetrin de underviser i. Alderen blandt respondenterne varierer fra 28 til 57 år og de har mellem 2 og 23 års erfaring. Fire af respondenterne underviser til dagligt primært i indskolingen, mens de resterende tre primært underviser i udskolingen. Dog er der flere af respondenterne, der lejlighedsvis også underviser på mellemtrinene.

#### Begrundelse for valg af respondenter

Begrundelsen for at interviewe netop folkeskolelærerne fremfor eksempelvis ledere eller Danmarks Lærerforening er, at projektet har det formål at undersøge, hvordan lærerne har oplevet arbejdet både før og især under covid-19 pandemien. Lederne på skolerne og Danmarks Lærerforening har naturligvis et indblik i, hvad kollegialt samarbejde og selvtilrettelæggelse af arbejdstiden betyder for kvaliteten af undervisningen samt, hvordan kvaliteten af undervisningen har været påvirket under nedlukningerne. Men i sidste ende er det lærerne selv, der har skullet samarbejde digitalt med kollegerne. Det er dem, som har skullet tilrettelægge forberedelsen og øvrige opgaver i forbindelse den virtuelle undervisning. Og det er dem, som tydeligst kan vurdere, hvordan den undervisning, de har leveret under nedlukningerne, har været. Det har været målet at høre folkeskolelærernes egne holdninger og erfaringer med det kollegiale samarbejde, selvtilrettelæggelse af arbejdstiden, kvaliteten af

undervisningen og hvordan disse forhold har været påvirket under covid-19 pandemiens nedlukninger. Derfor er det lærerne selv, fremfor ledere, andre organisationer eller eksperter, der er blevet interviewet.

### Interviewenes opbygning

Interviewene er udarbejdet som kvalitative semistrukturerede interviews, hvor spørgsmålene tager udgangspunkt i en interviewguide (bilag 1). Det semistrukturerede interview er blevet valgt, fordi jeg ikke har ønsket at begrænse respondenter til fastlagte spørgsmål, såsom et struktureret interview eller et spørgeskema i højere grad ville gøre. Det har været vigtigt, at respondenterne har haft mulighed for at kunne formulere sine egne holdninger og erfaringer fra tiden både før og under covid-19 pandemien. Da det er respondenternes egne og upåvirkede holdninger, som jeg har ønsket at få belyst, har spørgsmålene generelt haft en åben karakter såsom, *"har det været nemmere eller sværere"*, *"ud fra dine erfaringer"*, *"hvis det var op til dig"*, *"har samarbejdet været bedre eller dårligere"* osv. Dette er gjort med det formål, at jeg som interviewer ikke påvirker eller manipulerer respondenter i en ønsket retning. Af denne grund er alle spørgsmålene ikke identiske i de 7 interviews, idet opfølgende spørgsmål har varieret, alt efter den enkelte respondents svar. Ligeledes har spørgsmålene også enkelte steder forskellig karakter, alt efter respondentens erfaring som folkeskolelærer. Eksempelvis er de lærere, der har lang erfaring, og arbejdede før vedtagelsen af lov 409 i 2013 og folkeskolereformens ikrafttræden i 2014, blevet spurgt ind til ændringer i det kollegiale samarbejde og selvtilrettelæggelse af arbejdstiden før og efter disse ændringer, mens de, som ikke var folkeskolelærere på dette tidspunkt, ikke har fået disse spørgsmål.

### Styrker og svagheder

En af styrkerne ved interviewene er tidsrummet, hvor de er gennemført. Interviewene er blevet udarbejdet mellem d. 4/2 og d. 12/2 -2021, hvilket har betydet, at de fleste respondenter har haft igangværende hjemmearbejde og fjernundervisning i samme tidsrum, som interviewene er blevet gennemført. Kun to af interviewene har fundet sted, efter respondenter er vendt tilbage til fysisk undervisning på skolerne. Det drejer sig om to respondenter, der underviser i indskoling, og dermed de klassetrin, der vendte tilbage til den fysiske skole d. 8/2-2021. Ikke desto mindre har datoerne for interviewene gjort, at

respondenter har haft hjemmearbejdet og fjernundervisningen helt frisk i hukommelsen, hvilket styrker validiteten af deres oplevelser og erfaringer. Dog omhandler spørgsmålene også den første nedlukning, der blev indført i marts 2020. Grundet projektets tidsramme var det ikke muligt at udspørge respondenterne umiddelbart efter den første nedlukning. Derfor jeg har fundet det relevant at inddrage andet forskning til netop at belyse dette, som vil blive uddybet senere.

Det har været et bevidst valg at tilrettelægge interviewene så sent i anden nedlukning som muligt, på trods af, at dette har givet mindre tid til at behandle interviewene. Grundlaget for denne prioritering har været en antagelse om, at effekterne af hjemmearbejdet og fjernundervisningen vil have skiftende karakter alt efter, hvor længe denne ekstraordinære arbejdsform stod på. Det er eksempelvis effekterne på det kollegiale samarbejde, hjemmearbejdet, kvaliteten af undervisningen, men også motivation, arbejdsglæde, ensomhed, brugen af digitale platforme osv. Antagelsen er ikke, at disse aspekter i lærerjobbet nødvendigvis er blevet dårligere eller bedre men, at desto længere tid respondenterne har arbejdet hjemmefra, desto mere reelt og sandfærdigt billede ville respondenterne kunne give af de fordele og ulemper, som de oplever ved hjemmearbejde. Dog har jeg ikke vurderet det som værende muligt, at vente til de ældste klasser igen kunne vende tilbage til den fysiske undervisning, da jeg i så fald, ikke ville have tid til at behandle interviewene med ordentlig kvalitet.

Denne styrke i interviewene, har dog også været medvirkende til en af svaghederne ved interviewene som helhed. Grundet den travle og anderledes hverdag, som lærerne har oplevet under den anden nedlukning, samt den travle genåbning for lærerne i indskolingen, kombineret med det relativt korte tidsrum, hvori jeg har ønsket, at interviewene skulle foregå, har det været udfordrende at komme i kontakt med det antal respondenter, jeg havde ønsket. Langt størstedelen af mine forespørgsler omkring interview af mulige respondenter er blevet afvist grundet travlhed og manglende overskud. Dermed er antallet af de syv respondenter ikke optimalt i det aspekt i opgaven, der ønsker at generalisere nogle af de konsekvenser hjemmearbejdet har medført. Derfor har jeg også fundet det nødvendigt at inddrage andet forskning, som har en kvantitativ tilgang til lærernes oplevelse af hjemmearbejdet og nedlukningerne. Svagheden ved dette er, at anden nedlukning endnu ikke er afsluttet, og meget andet forskning sker, mens jeg selv udformer denne opgave. Dette betyder, at der ikke er lavet kvantitative undersøgelser omhandlende anden nedlukning, hvorfor jeg må

begrænse, andet forskning til undersøgelser omhandlende første nedlukning, hvilket vil blive uddybet senere.

Dog er det min vurdering i arbejdet med interviewene, at der er spørgsmål som alle respondenter er enige eller delvist enige i, hvilket giver grundlag for nogle mere generaliserende konsekvenser af hjemmearbejdet også under anden nedlukning.

### Supplerende empiri

Jeg vil i analysen, udover de udarbejdede interviews, inddrage to undersøgelser.

Undersøgelserne er lavet af henholdsvis Danmarks Evalueringsinstitut i år 2020 og Lærerkommissionen nedsat af KL (Kommunernes Landsforening) og LC (Lærernes Centralorganisation) i år 2018. Jeg vil i følgende afsnit præsentere de to undersøgelser og kort redegøre for, hvorfor de er relevante for specialet.

### Danmarks Evalueringsinstitut

Danmarks Evalueringsinstitut udarbejdede undersøgelsen *"Grundskolers erfaringer med nødundervisning under covid-19 – pandemien – en undersøgelse af nødundervisning i foråret og sommeren 2020"* (Danmarks Evalueringsinstitut, 2021). Denne undersøgelse er en del af en større undersøgelse, der sætter fokus på de erfaringer man har gjort sig på uddannelsesområdet under den første store nedlukning. Undersøgelsen er en af 5 undersøgelser udarbejdet af Danmarks evalueringsinstitut, hvor de fire andre har omhandlet andre uddannelsesinstitutioners erfaringer med nød- og fjernundervisning. I undersøgelsen er der fokus på skoleledere, lærere og elever og deres erfaringer med nød- og fjernundervisning. Jeg vil dog kun benytte mig af den del som omhandler lærerne, idet mit fokus i opgaven ligger på lærernes oplevelser og erfaringer. Herudover vil jeg også inddrage nogle af de konklusioner, der berører kvaliteten af undervisningen under den første nedlukning. Danmark Evalueringsinstitut har adspurgt en stor gruppe lærere kvantitativt i form af en spørgeskemaundersøgelse. Danmarks Evalueringsinstitut oplevede ligeledes, at lærernes tilgængelighed var udfordret i tiden med covid-19 pandemien, hvorfor de oplevede en lavere svarprocent end sædvanligt (Danmarks Evalueringsinstitut, 2021, s. 17). Dog er der ca. 650 respondenter, der har svaret på spørgsmålene. Antallet varierer dog lidt fra spørgsmål

til spørgsmål. Herudover har en mindre gruppe lærere medvirket i kvalitative interviews. Jeg vil dog kun tage udgangspunkt i de kvantitative undersøgelser.

Formålet med at inddrage denne undersøgelse er at supplere de interviews, jeg har indsamlet. Styrken ved rapporten er, at svarene er indsamlet umiddelbart efter den første nedlukning, hvorfor de respondenter, der har deltaget, har haft denne nedlukning friskere i hukommelsen end den respondentgruppe, som jeg har interviewet. Herudover skal undersøgelsen være med til at generalisere og underbygge holdninger og erfaringer, fra respondenterne i denne opgave, i forhold til fjernundervisningen under den første nedlukning, samt tydeliggøre eventuelle forskelle respondenterne i denne undersøgelse har oplevet fra den første til den anden nedlukning.

### Lærerkommissionen

Lærerkommissionen er som nævnt en kommission nedsat af KL og LC i år 2018.

Kommissionen blev nedsat på baggrund af overenskomstforhandlingerne i 2018 mellem førnævnte parter. Formålet med kommissionens arbejde var at komme med forslag til, at 1) skabe størst mulig kvalitet i undervisningen. 2) understøtte et godt arbejdsmiljø. 3) styrke den professionelle kapital. Herudover var det også kommissionens opgave at komme med forslag og anbefalinger til en ny arbejdstidsaftale, som det var målet af få indgået senest ved overenskomstforhandlingerne i 2021 (Lærerkommissionen, 2019a, s. 9.). Det 16 måneder lange arbejde har resulteret i en rapport: *lærerkommissions rapport* i år 2019. Der ligger et utal af undersøgelser og forskning til grund for rapporten, og jeg vil derfor primært tage udgangspunkt i de konklusioner, der opsummeres i den færdige rapport. Derudover vil jeg begrænse mig til at inddrage de konklusioner, der omhandler det kollegiale samarbejde samt selvtilrettelæggelsen af egen arbejdstid. Begge aspekter i lærerjobbet er grundigt undersøgt i rapporten ved hjælp af kvantitative og kvalitative undersøgelser. Jeg vil dog tage udgangspunkt i de kvantitative resultater, der er baseret på besvarelser af 7.456 folkeskolelærere (Lærerkommissionen, 2019a, s. 15).

Rapporten har til formål at supplere de holdninger og erfaringer respondenterne fra specialet har, med henblik på det kollegiale samarbejde og selvtilrettelæggelse af arbejdstiden, samt give et mere nuanceret billede af, hvilken påvirkning disse to aspekter har på kvaliteten af undervisningen.

## Hjemmearbejdets fordele og ulemper

I de følgende afsnit vil der blive redegjort for nogle af de fordele og ulemper, som tidligere forskning har peget på, at man finder ved hjemmearbejdet. Det skal understreges, at der primært vil være fokus på fordele og ulemper, som arbejdstagerne har oplevet, da formålet med at skitsere disse fordele og ulemper er, at give et indblik i, hvilke oplevelser folkeskolelærerne muligvis har oplevet med det øgede hjemmearbejde under covid-19 pandemien.

### Fordele ved hjemmearbejdet

Balancen mellem familielivet og arbejdslivet, er forholdet mellem arbejde og fritid, hvor familie, venner, huslige pligter, biografure og alt det udover arbejdet ligger. Det er et generelt billede, at mange oplever konflikter mellem arbejdslivet og privat/familielivet, hvor især familier med hjemmeboende børn oftest oplever konflikter omkring, at få tid til både arbejde, børn, partner og huslige pligter. Her ses hjemmearbejdet oftest som en mulighed for at tilgodese balancen mellem familielivet og familielivet (Johnson, 2003, s. 20). Det skyldes, at hjemmearbejdet medfører, at man i højere grad kan tilrettelægge sin arbejdstid alt efter, hvornår det passer det enkelte individ bedst. Det giver med andre ord nogle friere rammer til at kunne planlægge, hvornår man ønsker at udføre sit arbejde og hvornår man ønsker at holde fri.

Herudover ses der også nogle mere lavpraktiske fordele ved hjemmearbejdet, der dog for nogle har stor betydning. Eksempelvis undgår man transporttiden til og fra arbejde (BFA, 2020). Det gør blandt andet, at man har mere tid om morgenen og om eftermiddagen, og det kan ligeledes medvirke til, at man bedre har mulighed for at balancere familielivet og arbejdslivet.

Herudover giver hjemmearbejdspladsen mulighed for ro og fordybelse, da man ikke oplever forstyrrelser i samme grad, som man gør på en arbejdsplads. Det gør, at nogle arbejdstagere oplever at være mere effektive derhjemme, da de bedre kan fokusere på arbejdet (BFA, 2020).

De jobs, der oftest fordelagtigt kan laves hjemmefra, har en karakter af at være grænseløse. Det grænseløse arbejde er den type jobs, hvor det hverken er tid eller rum, der er de styrende faktorer for arbejdets udførelse. Det er ikke nødvendigt at møde ind i et bestemt rum, i en bestemt tid for at kunne udføre sit arbejde. Det er en type jobs hvor arbejdet består i at udføre

en opgave eller et projekt, hvor man har en deadline, hvor opgaven skal være færdig. (Albertsens, 2007, s. 63)

Med hjemmearbejdet og det grænseløse arbejde medfølger også en større grad af selvledelse. Det er både en selvledelse i, hvordan man planlægger sit arbejde, men også en større indflydelse på opgavens indhold og krav. Nogle arbejdstagere trives med den højere grad af selvledelse, hvor det større ansvar og medbestemmelse af arbejdsopgaverne giver arbejdstagerne motivation og en følelse af anerkendelse og tillid fra ens ledere (BFA, 2020).

### Ulemper ved hjemmearbejdet

Hjemmearbejdet, det grænseløse arbejde og selvledelsen oplever nogle arbejdstagere som nævnt som værende positive, dog oplever andre arbejdstagere, at det grænseløse arbejde og selvledelsen har negative konsekvenser. I det grænseløse arbejde, er der ikke klare linjer for, hvornår arbejdet er udført med den ønskede kvalitet, til forskel fra eksempelvis håndværks- og industri arbejde. Dette medfører, at nogle oplever at have svært ved at holde fri, da opgaven eller projektet altid kan blive en smule bedre (Johnson, 2003, s. 21) Herudover gør hjemmearbejdet og det grænseløse arbejde, at der ikke er nogle klare fysiske linjer mellem, hvornår man er på arbejde og hvornår man holder fri (teknologirådet, 2005, s. 8). Det bevirker, at arbejdet for nogle arbejdstagere flyder sammen med privatlivet, og man oplever en følelse af aldrig at have fri. For de arbejdstagere der oplever dette, påvirker det derfor også balancen mellem familielivet og arbejdslivet i en negativ retning, idet arbejdet kan have en tendens til at overtage privatsfæren. Og især det faktum, at det er sværere at mærke, hvornår man har arbejdet tilstrækkeligt gør, at nogle arbejdstagere oplever, at man arbejder flere timer om ugen og, at man har tendens til at arbejde i ens fritid (Johnson, 2003, s 21).

Afslutningsvis oplever nogle, at det kollegiale fællesskab og samarbejde er vanskeligere at opretholde når man arbejder hjemme, idet man ikke har den fysiske kontakt til sine kollegaer (BFA, 2020).

Det er altså meget varierende, hvordan arbejdstagere generelt oplever fordele og ulemper ved hjemmearbejdet, og det er i høj grad påvirket af det enkelte individs præferencer i forhold til, hvordan man bedst kan udføre sit arbejde. Det som nogle anser som fordele, oplever andre som ulemper, og det er derfor svært at give et klart svar på, om hjemmearbejdspladsen er en overvejende positiv eller negativ arbejdsform. En af grundene til, at det er svært at give et



mere detaljeret billede af fordelene og ulemperne af hjemmearbejdet er, at det før covid-19 pandemien stadig var klart størstedelen af arbejdstagerne, som udførte deres arbejde på den fysiske arbejdsplads, og det derfor ikke er den brede befolkning, der har erfaringer med fast hjemmearbejde. Derfor giver covid-19 pandemien en ekstraordinær mulighed for at undersøge hvilke fordele og ulemper, den bredere befolkninger oplever ved hjemmearbejdet, og hvilke elementer og jobs det rent praktisk kan lade sig gøre at udføre, uden at skulle møde fysisk ind på arbejdspladsen.

## Arbejdstagernes generelle oplevelser af hjemmearbejdet under covid-19 pandemien

Der vil i følgende afsnit blive præsenteret tilfredsheden med hjemmearbejdet blandt den store befolkning i EU og Danmark efter den første nedlukning i foråret, samt nogle af de begyndende tendenser man har set blandt de danske arbejdstagere i sommeren. Der tages udgangspunkt i den første nedlukning, da større undersøgelser om hjemmearbejdets mere generelle konsekvenser i forbindelse med den anden nedlukning, endnu ikke er blevet offentliggjort på det tidspunkt, hvor denne opgave er blevet afsluttet.

Eurofonden har udarbejdet en undersøgelse, hvor 87.477 respondenter fra EU's 27 medlemslande, er blevet spurgt, af to omgange, i april (63.354 respondenter) og i juli (24.123 respondenter) om en lang række spørgsmål om hjemmearbejde, arbejdslivet, privatlivet og meget andet under covid-19 pandemien (Eurofond, 2020, s. 7). Eurofond er ligeledes i gang med en 3. rundspørge, der startede midt februar, hvor de følger op på resultaterne fra de to foregående spørgeskemaer. Resultaterne herfra er dog endnu ikke udgivet.

I første undersøgelse svarede 70% af de respondenter i EU, der havde arbejdet hjemme under Covid-19, at de havde været tilfredse med oplevelsen af hjemmearbejdet (Eurofond, 2020, s.34). Herudover ønskede 78% af alle arbejdstagere i EU, at arbejde hjemme mindst "*en gang imellem*", når Covid-19 restriktionerne bliver ophævet. 13% ønskede, at arbejde udelukkende hjemmefra, mens 32% ønskede at arbejde hjemme "*flere gange om ugen*". (Eurofond, 2020, s.34). på makroplan har der altså været en overvejende tilfredshed med hjemmearbejdet under den første bølge af nedlukningen og 45% ønsker, at arbejde hjemmefra mindst flere gange om ugen, når man er på den anden side af covid-19 pandemien.

Et flertal af den brede befolkning har altså oplevet en tilfredshed med hjemmearbejdet samtidig med, at det øgede hjemmearbejde under foråret første bølge har gjort, at flere arbejdstagere generelt, har fået øjnene op for nogle af de fordele, som hjemmearbejdet kan medføre.

I Danmark alene viste Eurofond undersøgelsen ligeledes, at en overvægt af arbejdstagerne har været tilfredse med hjemmearbejdet under covid-19 pandemiens første bølge. Her svarede 67% af de danske arbejdstagere der har arbejde hjemme, at de havde været tilfredse med hjemmearbejdet. Dog var danskerne ikke lige så positivt indstillet overfor at skulle arbejde hjemmefra, når covid-19 pandemiens restriktioner bliver ophævet. Her svarede kun 3% af de adspurgte, at de ønskede at arbejde udelukkende hjemmefra, mens 24% svarede, at de ville arbejde hjemmefra flere gange om ugen. Sammenlignet med de generelle ønsker om hjemmearbejde for hele EU, er der altså kun 27%, der ønsker, at arbejde hjemme mindst flere gange om ugen, hvor det for hele EU var 45% (Haslund, 2020).

Den højere skepsis omkring hjemmearbejde i fremtiden, kan muligvis forklares med nogle af de tendenser, som man er begyndt at se flere forskellige steder på det danske arbejdsmarked. En undersøgelse fra PFA, hvor 4.300 af deres medlemmer har deltaget viser, at der er sket en stigning i antallet af arbejdstagere, der oplever utryghed, ensomhed og depression. I tiden under covid-19 pandemien, har hver tredje adspurgte i undersøgelsen svaret, at man enten har oplevet utryghed, ensomhed eller depression, mens det før Covid-19 pandemien var hver fjerde (Kehlet, 2020).

Undersøgelsen fra Eurofond, har også påvist, at flere oplever konflikter mellem arbejds- og familielivet under Covid-19 pandemiens første bølge, end man normalt ser. Her er det især de kvindelige respondenter med børn under 12 år, der har givet udtryk for, at der har været en dårligere balance mellem arbejdslivet og familielivet. Eksempelvis svarede 34% af de adspurgte kvinder med børn under 12 år, at de følte, at deres arbejde forhindrede dem i at bruge tid med deres børn. Her var det kun 21% af de kvinder, der havde børn i alderen 12-17 år og 16% af dem, der havde børn over 17 år, der mente det samme. (Eurofond, 2020, s. 22). Samtidig var der 26% af kvinderne med børn under 12 år, der oplevede, at familien gjorde, at man ikke havde tid til sit job, mens der for mændene med børn under 12 år kun var 7%, der oplevede det samme (Eurofond, 2020, s. 22). Kvinderne med børn under 12 år, har altså

under covid-19 pandemiens første nedlukning, i højere grad oplevet at have udfordringer med både at have tid til familielivet og arbejdslivet, end de øvrige grupper i samfundet har. Det skyldes blandt andet, at man som børnefamilie og hjemmearbejdende har skulle leve op til de forventninger og krav, som arbejdet stiller samtidig med, at man skal få familien til at hænge sammen. Dette er sket i samme tid og rum, idet man i Danmark og for en stor del af de øvrige lande i EU oplevede, at skoler og daginstitutioner blev lukket ned i en periode (Olsen, 2020). Denne ekstraordinære situation har altså medført, at flere børnefamilier og især kvinderne i EU har oplevet, at hjemmearbejdet har præget balancen mellem arbejdsliv og familieliv i en negativ retning. Her skal det dog understreges, at de generelle konsekvenser, man normalt kan opleve af hjemmearbejdet (*jf. Hjemmearbejdets fordele og ulemper*) ikke kan overføres en til en i situationen, hvor små børn ikke har mulighed for at komme i skole eller daginstitution, da disse generelle fordele og ulemper er opstillet ud fra en normal arbejdsdag, hvor man vil gå ud fra, at man ikke skal fuldtidspasse sine børn sideløbende.

Dog har det øgede hjemmearbejde medført, at flere har oplevet udfordringer med at overholde de normale arbejdstider. For den gruppe, der udelukkende arbejdede hjemmefra under første bølge af covid-19 pandemien, svarede 24% af de adspurgte, at de enten hver eller hver anden dag arbejdede i deres fritid. Til sammenligning var det kun 6% af dem, som ikke arbejdede hjemmefra under første bølge, der svarede det samme (Eurofond, 2020, s. 33). Dette kan meget vel være en konsekvens af, at det grænseløse arbejde hjemmearbejde ofte medfører, at der ikke er klare linjer mellem det at være på arbejde og det at holde fri. Og som det tidligere er nævnt (*jf. Hjemmearbejdets fordele og ulemper*), kan det også have negative konsekvenser for balancen mellem arbejdslivet og familielivet, hvis arbejdslivet begynder at overtage den tid, der skulle gå til familien.

## Hvorfor folkeskolelærerne?

Baggrunden for, at projektet fokuserer på folkeskolelærerne som specifik faggruppe, er, som tidligere nævnt, at de har en interessant historik omkring hjemmearbejde. Folkeskolelærerne har inden for en relativt kort årrække været underlagt flere forskellige arbejdstidsordninger, der her haft en direkte påvirkning på muligheden for at arbejde hjemme. Der vil i følgende afsnit komme en kort historisk gennemgang af lærernes mulighed for at arbejde hjemme.

Historisk har lærerne haft meget frie rammer til at tilrettelægge deres egen arbejdstid, og derved have mulighed for at arbejde hjemme, såfremt de ønskede det. Før 2013 skulle de typisk befinde sig på skolen, når de havde undervisning eller skulle deltage i møder mv. Udover disse opgaver kunne arbejdet i høj grad udføres hjemmefra og særligt forberedelsestiden blev betragtet som en opgave, som læreren selv kunne tilrettelægge. Dette stoppede dog med lovindgrebet (lov 409) i 2013, der afsluttede den overenskomstmæssige konflikt, hvor folkeskolelærerne var blevet lockoutet. Både forud for og i kølvandet på lovindgrebet var der store uenigheder, som der vil redegjort for i næste afsnit.

Via lov 409 blev det blandt andet fastlagt at:

*Arbejdsdage medregnes med tiden mellem mødetidspunktet og det tidspunkt, hvor den ansatte kan forlade arbejdsstedet. Det betyder, at din arbejdstid beregnes fra du kommer om morgenen, til du atter kan forlade arbejdsstedet. Inden for disse tidspunkter skal hele din arbejdstid placeres. (Danmarks lærerforening, 2013a, s. 4).*

Herved skete der en såkaldt normalisering af lærernes arbejdstid, der i bred forstand sagde, at lærerne skulle lægge hele deres arbejdstid på skolen, hvorfor det ikke længere var en mulighed at arbejde hjemmefra. På denne måde mistede folkeskolelærerne muligheden og friheden til at tilrettelægge deres egen arbejdstid, som ellers havde været et særegent kendetegn for lærernes daglige arbejde (Danmarks Lærerforening, 2013b).

I de efterfølgende år blev der dog indgået en lang række lokalarbejdstidsaftaler, der på forskellig vis gjorde op med den fuldstændige tilstedeværelse på skolerne. Aftalerne indebar typisk, at lærerne skulle være på skolen i en del af deres arbejdstid, og frigjorde samtidig den resterende del af arbejdstiden, som lærerne selv kunne tilrettelægge i forhold til tid og sted. Allerede i skoleåret 2014/2015 havde 29 kommuner indgået lokale arbejdstidsaftaler, og i skoleåret 2018/2019 havde 77 kommuner lavet lokale arbejdstidsaftaler. De forskellige ordninger varierer fra kommune til kommune, hvor de fleste dog enten har en 30/10 eller 35/5 ordning, i forhold til tilstedeværelsespligten. (Lærerkommissionen, 2019b, s. 90)

Ordningerne skal forstås således, at der i de to respektive ordninger er en tilstedeværelsespligt på skolen på enten 30 eller 35 timer om ugen, mens læreren selv kan tilrettelægge 10 eller 5 timer. At udgangspunktet er en 40 timers arbejdsuge, skyldes at lærernes årlige arbejdstid erlægges på 42 uger.

Hermed blev det altså muligt for langt størstedelen af folkeskolelærerne at arbejde hjemmefra i en del af deres arbejdstid.

Endelig har folkeskolelærerne siden den første store nedlukningen, der blev annonceret d. 11. marts 2020 (*jf. indledningen*), nu af to omgange, oplevet at arbejde hjemmefra i hele deres arbejdstid.

Folkeskolelærerne har altså inden for de sidste 10 år haft meget varierende muligheder for at arbejde hjemmefra og danner derved en faggruppe, som har et ekstraordinært indblik i de fordele og ulemper, der er ved de forskellige måder at arbejde hjemme på. De er derfor en interessant gruppe at undersøge i dette projekt.

### **Tilrettelæggelse af egen arbejdstid – den mangeårige konflikt**

Selvtilrettelæggelse af arbejdstiden har for lærerne i mange år været til stor debat og været et meget konfliktfyldt emne. Det skyldes især lærernes særlige arbejdstidsordning, hvor de før gennemførelsen af lov 409, havde meget frie rammer til at tilrettelægge deres egen arbejdstid og derved arbejde hjemmefra. Dette har gentagne gange resulteret i, at politikere og andre lønmodtagere igennem historien har stillet spørgsmålstejn ved retfærdigheden i lærernes frihed, og om lærerne reelt set arbejdede nok når de arbejde hjemme (Jørgensen, 2018). Både i år 1973 og 1980, opstod der store konflikter med omdrejningspunkt i, om lærerne reelt set arbejdede nok.

I 1973 var besparelser grundlaget for, at det blev pålagt lærerne at undervise 3 timer mere om ugen, indenfor deres daværende arbejdstid. Og det kombineret med, at daværende økonomi- og budgetminister Per Hækkerup udtalte: *Jeg vil da ikke nægte, at det betyder, at lærerne skal bestille noget mere inden for deres normale arbejdstid. Det er da et udmærket system, hvis børnene slipper lidt tidligere, og lærernes slipper lidt senere.* (Jørgensen, 2018). Mellem linjerne blev der læst en manglende anerkendelse af lærergerningen, da Hækkerup mente, at lærerne godt kunne "bestille noget mere". Det medførte, at mange lærere nedlagde

arbejdet. Efter forhandlinger blev resultatet, at lærerne kun skulle arbejde en time mere om ugen, og de resterende besparelser blev hentet på anden vis (Jørgensen, 2018).

I 1980 fik konflikten nyt liv. En 3 år lang undersøgelse, der blev gennemført af DLF, Finansministeriet, Undervisningsministeriet og KL, havde til formål at vurdere, hvad lærerne reelt set brugte deres arbejdstid på. På trods af protester fra DLF konkluderede ministerierne og KL, at det ikke var alle lærere, der arbejdede nok. DLF havde i første omgang startet denne undersøgelse i håb om at omlægge tjenestetiden for lærerne, men dette blev afvist. Det startede endnu en protest fra lærerne, hvilket endte med, at der i 1981 blev fastslået, at det ikke længere var lærerne og Danmarks Lærerforening, der havde ansvaret for udviklingen af folkeskolen. Mange af de involverede har dog taget afstand fra dette sidenhen (Jørgensen, 2018).

Men uenighederne om lærernes undervisningstid og deres frihed til at tilrettelægge deres egen arbejdstid, fortsatte med at være konfliktfyldt op igennem 1980'erne, og i 1993, hvor folkeskolerne overgik til det kommunale, blev det fastlagt, at lærerne skulle gøre deres arbejdstid op i forberedelse, undervisning og øvrige opgaver. Formålet var dels, at man dermed kunne få en klar oversigt over, hvad lærerne brugte deres tid på og dels at få afklaret, om lærerne reelt set arbejdede nok. Dette var dog ikke nogen succes. Dårligt udførte dataprogrammer, tælleskemaer og manglende forståelse fra lærernes side for nødvendigheden af alt dette, gjorde systemet kaotisk, og man lykkedes dermed ikke at få et overblik over, hvordan lærernes arbejdstid blev brugt (Jørgensen, 2018). I starten af 2000'erne kom lærernes høje grad af frihed og hjemmearbejde igen til debat. Det blev især aktuelt, da KL var ude med en kritik af lærernes arbejdsform, som de mente var styret af tid og hjemmearbejde, og man i stedet burde fokusere mere på samarbejde igennem tilstedeværelse.

*KL argumenterer med, at tiden indtil i dag har været den styrende faktor i folkeskolen. Men ønsker, at det fremover bliver samarbejde og udvikling, der bliver styrende. KL mener derfor, det er nødvendigt, at lærerne i deres arbejdstid er tilgængelige for hinanden og ledelsen for at kunne planlægge og samarbejde om at nå fælles mål i undervisningen. Derfor ser kommunerne det som naturligt, at lærerne som udgangspunkt er på skolen (Trier, 2003).*

Det mødte dog ikke stor opbakning blandt lærerne, da de ikke mente, at det var en mulighed at være på skolen hele dagen, med de specielle arbejdsopgaver de havde. Daværende formand

for Danmarks Lærerforening Anders Bondo Christensen kritiserede KL's forslag, fordi nogle af lærernes arbejdsopgaver, såsom forberedelse og efterbehandling af undervisningen, ikke ville blive imødekommet af et sådan forslag. Og han udtalte blandt andet at: *Forberedelse og efterbehandling er ikke noget, man kan sætte i faste rammer* (Trier, 2003). Forslaget fra KL fik dog heller ikke i fodfæste i 2003. Man fortsatte derimod med det upopulære timetælleri indtil år 2008. Her blev der indført en forberedelsesfaktor til de enkelte undervisningstimer. Det betød, at man aftalte en forberedelsestid, der knyttede sig til de enkelte undervisningstimer. Denne model var lærerne i bredt omfang tilfredse med, da de mente, at det sikrede dem en aftalt retfærdighed (Jørgensen, 2018).

Men i 2012 blev der igen stillet spørgsmålstegn ved, om lærernes frie rammer nu også var en god idé og, om man ikke hellere skulle forsøge at fremme det kollegiale samarbejde, som KL havde forslået tilbage i år 2003. Det kom til udtryk da den daværende formand for skolelederforeningen Anders Balle udtalte:

*I dag er udgangspunktet, at har jeg ikke undervisning, så er jeg her ikke. Lærerne skal aftale, hvornår de mødes. Det skaber kalendertyranni og stress, det er ved at kvæle os. Vi kunne slippe for rigtig mange møder, hvis alle bare var på skolen noget mere. Mange ting ville blive løst i løbet af dagen i samarbejdet i teamet* (Frank, 2012).

Han lagde efterfølgende op til, at man burde indføre en tilstedeværelsespligt for lærerne. Lærerne mødte igen ikke forslaget, om mere tilstedeværelse på skolerne, med åbne arme. Dog udtalte daværende formand for overenskomststudvalget i Danmarks Lærerforening, Gordon Ørskov Madsen, at det var hans fornemmelse, at der var rigtigt mange lærere, der faktisk ønskede at være på skolerne noget mere men, at Anders Balles forslag om pligt, ville gøre mere skade end gavn. Og at dialogen ville blive negativ, hvis man forsøgte at løse problematikken med tvang og pligt (Frank, 2012).

Ikke desto mindre var det netop hvad der skete. I tiden umiddelbart inden gennemførelsen af lov 409, havde lærerne været i lockoutet i 4 uger, og lovindgrebet medførte store protester fra lærerne. Det skyldtes blandt andet hele forhandlingsforløbet, hvor det var lærernes oplevelse, at der ikke var tale om reelle overenskomstforhandlinger (Danmarks Lærerforening, 2013b). Den tvungne tilstedeværelsespligt, skulle altså være startskuddet til et øget fokus på kollegialt samarbejde, der skulle være med til at udvikle folkeskolen som helhed. Dog lå der bag

argumenterne om et bedre kollegialt samarbejde, et udspil til en ny folkeskolereform, hvor mange mente, at lov 409 blot var en kilde til at finansiere reformen (Danmarks Lærerforening, 2013b).

Herudover var lærerne utilfredse med arbejdsgiversidens argumentation for tilstedeværelsespligten. Det blev af mange lærere opfattet som en mistillid til deres arbejdsmoral og udførelse af hjemmearbejdet (Danmarks Lærerforening, 2013b).

I årene efter lovindgrebet er der, som tidligere skrevet, blevet gennemført en lang række lokale arbejdstidsaftaler, der har understøttet en mere lokal og åben dialog omkring lærernes arbejdstid.

Ikke desto mindre har debatten om lærernes mulighed for selvtilrettelæggelse af arbejdstiden overfor en prioritering af kollegialt samarbejde gennem tilstedeværelsespligt, i en længere årrække været meget betændt. Det gælder for en stor del af lærerne, at de historisk har været modstandere af en tilstedeværelsespligt uden for undervisningstimerne. I dag anerkender flere lærere dog, at tilstedeværelsespligten, der blev indført med lov 409, har været med til at fremme det kollegiale samarbejde, og mange lærere anser i dag begge aspekter som værende vigtige for lærerjobbet (Lærerkommissionen, 2019a, s. 23).

Derfor har jeg fundet det interessant at undersøge, hvordan lærerne i dag mener, at selvtilrettelæggelsen af arbejdstiden og det kollegiale samarbejde fungerer og hvilken betydning det har for kvaliteten af undervisningen.

## Analyse

### Del 1. Før covid-19 pandemien

I første delanalyse vil jeg undersøge, hvordan lærerne oplever det kollegiale samarbejde og selvtilrettelæggelsen af arbejdstiden, i tiden før covid-19 pandemien, og hvordan disse to aspekter af lærerjobbet, efter lærernes opfattelse, påvirker kvaliteten af undervisningen. Dette bliver gjort med det formål at skabe et grundlag for senere at kunne sammenligne hvilke delelementer, der er blevet påvirket under de to nedlukninger.



### Det kollegiale samarbejde før covid-19 pandemien.

I interviewene af de syv respondenter, har jeg kunnet indkredse det kollegiale samarbejde til tre hovedkategorier. Det er ud fra respondenternes egne besvarelser, at jeg har opstillet disse tre kategorier, da de har givet udtryk for, at det er her, at klart størstedelen af det kollegiale samarbejde finder sted.

- *Det faglige samarbejde.* Dette indebærer møder og anden sparring, der har det direkte formål at styrke den faglige undervisning. I denne opgave vil det faglige samarbejde omfatte både det fag-fagligt samarbejde (lærere med samme fag) og det tværfaglige samarbejde (lærere med forskellige fag). Det skyldes, at jeg i arbejdet med interviewene har kunnet se, at arbejdsformen og formålet med begge arbejdsformer har været det samme. Derfor har jeg ikke fundet det relevant at differentiere mellem fag-faglig og tværfagligt samarbejde.
- *Det pædagogiske samarbejde.* Dette indebærer sparring og samarbejde om de enkelte børn og forældre. Dog er samarbejdet om forældrene mest udtalt i indskoling. Dette samarbejde sker oftest i teams og i den daglige sparring.
- *Det sociale fællesskab.* Dette omhandler den sociale kontakt, der finder sted mellem lærerne. Den er med til at skabe en fællesskabsfølelse, der styrker det gode kollegiale samarbejde. Dette sker oftest i frikvartererne og i forberedelseslokalerne på skolerne.

### Det faglige samarbejde

Ud fra interviewene kan jeg se, at det faglige samarbejde primært finder sted efter initiativ fra lærerne selv. Herudover finder det også i en mindre grad sted i de teams, som respondenterne arbejder i.

Respondent D oplever eksempelvis, at den største del af det faglige arbejde sker efter eget initiativ. Han har valgt at forberede sine matematiktimer i samarbejde med en kollega:

*I matematik forbereder jeg mig faktisk sammen med en anden lærer på skolen. Altså ham jeg deler klasse med (bilag 2, s. 30)... Jeg syntes, at det er meget fedt at forberede sig sammen med*

*nogen. For så får man lige snakket sammen om, hvad der er, der vigtigt indenfor det her emne, vi skal til at undervise i nu. Og så det her med at få idéer fra hinanden og sådan noget, det er faktisk ret fedt (Bilag 2, s. 32).*

Respondent D oplever positive fordele i den faglige sparring, hvor samarbejdet både giver overblik og inspiration til undervisningen. Det er et generelt billede, at de respondenter, der benytter sig af fagligt samarbejde, også oplever positive konsekvenser af samarbejdet. Især idéudveksling og inspiration er de mest omtalte fordele i den faglige sparring. Respondent E oplever ligeledes fordele ved det faglige samarbejde.

*Det er jo godt at have et tæt fagligt samarbejde med sine kollegaer, og det gør, at man kan lave en rød tråd i undervisningen, og man er med til at udfordre hinanden og en gang i mellem også inspirere hinanden (Bilag 2, s. 46).*

På den måde kan samarbejdet omkring det faglige stof være en medspiller i forhold til at højne det faglige og det didaktiske niveau for lærerne. På trods af disse fordele er der dog kun meget få eksempler på, at der er en klar struktur på respondenternes skoler omkring det faglige samarbejde. Generelt nævner respondenterne, at de en gang imellem sparrer om det faglige i deres teams men, at teamsamarbejdet primært omhandler de enkelte elevers udfordringer og den samlede trivsel. Det er med andre ord det pædagogiske samarbejde, der er højest prioriteret i de planlagte og faste teammøder. Og især i indskolingen bliver den faglige sparring ikke prioriteret særlig højt. Respondent A, som arbejder i indskolingen, udtaler:

*Selvfølgelig snakker vi også sammen, om det at undervise i det faglige, men det er ikke det indholdsmæssige faglige, der er det tungeste i indskolingen (bilag 2, s. 3)*

Respondent F, der arbejder med klasserne i udskolingen, oplever ligeledes ikke en særlig høj grad af faglig sparring, men af andre årsager.

*Jamen jeg står i den særlige situation, at jeg er den eneste lærer på skolen, som underviser i samfundsfag og historie i udskolingen, så er der også Ditte i tysk. Men vi har måske ikke så meget fagligt at sparre om. Så der er ikke så mange at sparre med (Bilag 2, s. 52)*

Der ligger altså også en udfordring i den faglige sparring på de mindre skoler, som ikke har flere lærere fra samme fag. Her kunne man forstille sig, at den faglige sparring i så fald ville komme igennem teammøderne. Hertil fortæller respondenterne.

*Vi har nogle teammøder. Tirsdag kl. 14. hver uge, har eleverne fri kl. 14, hvor vi så mødes med de andre lærere fra udskolingen, og snakker om det, der nu er relevant. Om det er fagligt eller nogen elever eller planer ud i fremtiden, det er lidt forskelligt. Det bliver nok oftest til, at vi snakker om eleverne. Men det er primært der, at jeg har mit kollegiale samarbejde (Bilag 2, s. 52).*

I dette eksempel er den faglige sparring med kollegaerne altså henlagt til en enkelt gang om ugen, hvor den faglige sparring ikke nødvendigvis eller som regel ikke bliver prioriteret. Det bliver altså i høj grad lagt over på den enkelte lærer at opsøge den faglige sparring. Og dette er på trods af, at de lærere, som benytter sig af en højere grad af fagligt samarbejde, oplever positive effekter af samarbejdet.

Fælles for alle respondenter er, at de indgår i et eller flere teamsamarbejder. Fælles er det også for dem, at elevernes trivsel bliver prioriteret højere end det faglige samarbejde. Lærerkommissionsrapporten bakker denne tendens op.

*Næsten alle lærere har haft teamdialoger om elevernes trivsel (95 pct.) eller udvikling (87 pct.). Det er sjældnere, at teams fokuserer på faglig sparring og fælles refleksion, fx har kun 44 pct. af de lærere, der har deltaget i undersøgelsen, brugt tid på at tale om fremgangsmåder i undervisningen med deres team (Lærerkommissionen, 2019a, s.33).*

Det er altså en generel tendens til, at teamsamarbejdet har en overvejende prioritering af det pædagogiske samarbejde. Respondenterne i denne undersøgelse har ikke udvist utilfredshed eller frustrationer over manglende fagligt samarbejde, og resultaterne her skal heller ikke tolkes som værende nødvendigvis negative. De kan opfattes som værende positive i den

forstand, at der ude på de danske folkeskoler bliver lagt rigtig mange ressourcer i at sikre, at børnene trives og, at der bliver set på konflikter og mistrivsel med meget stor seriøsitet. Dog understreger lærerkommissionsrapporten, at der er mere potentiale i teamsamarbejdet i forhold til at udvikle lærernes faglighed og pædagogiske kompetencer, og dermed skabe en højere kvalitet i undervisningen.

*Hvis teamorganisering i højere grad skal danne ramme om lærernes faglige og pædagogiske udvikling, viser forskning, at lærerne skal have mulighed for at gøre arbejdet med undervisningen til et reelt fælles anliggende. Det kan betyde, at teamet, fx omkring 5. årgang, sammen gøres ansvarlige for undervisningen og det sociale miljø i alle 5.-klasserne på tværs af deres respektive fag (Lærerkommissionen, 2019a s.33).*

Forslaget fra lærerkommissionen bygger altså på, at hvis teamsamarbejdet for alvor skal være med til at højne det faglige niveau blandt lærerne og i undervisningen generelt, er det nødvendigt at gøre en større del af lærergerningen til et fælles anliggende. Hvis man vælger at gøre en større del af lærergerningen til et fælles ansvar, vil det dog alt andet lige medføre, at man skal bruge mindre tid på det pædagogiske samarbejde, samt gøre friheden til at tilrettelægge egen arbejdstid mindre.

### **Det pædagogiske samarbejde**

Det pædagogiske samarbejde omhandler som nævnt samarbejdet omkring elevernes trivsel samt forældresamarbejdet. I interviewene er det tydeligt, at denne del af det kollegiale samarbejde fylder rigtig meget, hvorom det dog fylder mest i de små klasser. Ud fra interviewene kan man se, at det pædagogiske samarbejde primært finder sted under de ugentlige teammøder, samt i det daglige samarbejde.

### **Det pædagogiske arbejde i teams**

I teammøderne bliver der, som nævnt, brugt rigtig meget energi på elevernes trivsel. Flere af respondenterne giver udtryk for, at det er her, at man lægger de største kræfter i forhold til samarbejdet med sine kollegaer.

*De teammøder, hvor vi alle sammen er der. Der handler det mest om børnene. Der handler det mest om børnene og ja også forældrene. Og der er jo altid nogen børn, der er noget med. I hvert*

*fald ude på vores skole. Hvis vi f.eks. skal have indstillet dem til noget hjælp, have udfyldt nogle skemaer omkring dem eller vi bare skal snakke om, hvordan de har det (Bilag 2, s. 31).*

Respondent D giver her udtryk for, at de på teammøderne tager nogle af de mere omfattende ting op. Eksempelvis hvis der er børn, der skal indstilles eller have særlig hjælp. De ugentlige teammøder bliver altså blandt andet brugt til at diskutere og beslutte større trivselsmæssige opgaver omkring de enkelte elever.

Respondent D understreger yderligere vigtigheden i, at man samarbejder om børnene og ikke begynder at lave handleplaner eller tager beslutninger alene.

*Så syntes jeg da, at det er sindssygt vigtigt, at man arbejder sammen. Fordi det er meget vigtigt for børnene, at de kan mærke, at det er en fælles indsats og, at det ikke lige pludseligt er et projekt, jeg har med en af børnene men, at det er et projekt vi har sammen. Så vi er enige om tingene og, at det er det samme vi gør. Eller det er selvfølgelig aldrig helt, det samme vi gør. Men det, at vi er enige om kursen, det er vigtigt (Bilag 2, s. 32)*

Respondent D mener altså, at det er afgørende for elevernes oplevelse af den hjælp de får, at lærerne samarbejder. Det er vigtigt at kunne lave klare planer for, hvordan man håndterer de problemer, som børnene har, så de ikke bliver forvirrede eller frustrerede over, at der er tre lærere, der siger tre forskellige ting. Her spiller teammøderne en vigtig rolle i den koordinering, der ligger i at lave handleplaner for, hvordan man i fællesskab håndterer de forskellige elever og forældre.

Respondent E kan ligeledes se fordelene ved at holde teammøder omkring elevernes trivsel hver uge.

*Hvis der er en elev, der har det svært, så er det godt, at der kommer flere øjne på. F.eks. hvis en af mine kollegaer sagde, "jeg oplevede, at Martin har været ked af det og fraværende på det sidste". Så kan man selv sige "det har jeg også", så det ikke bare bliver henlagt til, at han var trist i en time men, at det måske er noget vi skal reagere på. Der er det en klar fordel at have de ugentlige møder så der bliver samlet op på tingene. (Bilag 2, s. 46)*

De ugentlige teammøder er, ifølge respondent E, med til at sikre, at der ikke er elever, der bliver overset. Det giver samtidig et bredere billede af, hvordan eleverne har det, når der kommer flere øjne på, og det giver bedre muligheder for at hjælpe eleverne, når man samler de oplevelser, alle lærerne har haft med dem. På den måde er teammøderne afgørende for at sikre en god trivsel for eleverne på skolen.

Det er et generelt billede, at respondenterne i teamsamarbejdet bruger meget tid på elevernes trivsel. Det er ligeledes også et vigtigt og afgørende element i lærerjobbet at sikre trivsel blandt eleverne. Som Stig Brostrøm tidligere professor i pædagogik og uddannelse ved Aarhus Universitet understreger, så er det vigtigt, at eleverne trives før der er plads til læring. Og når børn trives, kan man nemmere få eleven til aktivt at deltage i forskellige læringsprocesser. En god trivsel sikres blandt andet igennem elevernes fysiske behov, kropskontakt og tilknytning, samt at de bliver set og hørt (Broström, 2018, s. 25-26). Det pædagogiske teamsamarbejde, ligger altså grundstenen for, at eleverne kan få så godt et grundlag som muligt at lære ud fra. En stor del af de 7.456 adspurgte lærere i lærerkommissionsrapporten er ligeledes enige i, at teamsamarbejdet både er et godt værktøj og samtidig er en vigtig del af lærerjobbet.

*83% af lærerne er helt eller delvist enige i, at de får stort udbytte af teamsamarbejdet. 91% er helt eller delvist enige i, at teamsamarbejdet er en vigtig del af deres arbejde*  
(Lærerkommissionen, 2019a, s. 32).

De fordele, som respondenterne oplever i det pædagogiske teamsamarbejde, bakkes altså op af de mange lærere, der har deltaget i lærerkommissionsrapporten. Det er tydeligt, at elevernes trivsel er en vigtig del af lærerjobbet, og det er vigtigt for lærerne at samarbejde om den arbejdsopgave for såvel elevernes og lærernes skyld. Lærerkommissionsrapporten har desuden fundet frem til, at et godt teamsamarbejde kan føre yderligere positive aspekter med sig.

*Både kommissionens egne undersøgelser og eksisterende forskning peger på, at et godt teamsamarbejde kan bidrage til kvaliteten i undervisningen samt til lærernes trivsel og faglig selvtillid* (Lærerkommissionen, 2019a, s. 32).

Der er altså mange positive aspekter at hente i teamsamarbejdet, og ud fra respondenternes svar i denne opgave, samt de adspurgte lærere i lærerkommissions rapport, bliver det pædagogiske samarbejde omkring elevernes trivsel prioriteret højt på de forskellige skoler. Dog understreger lærerkommissionsrapporten, at måden, hvorpå man opnår den største effekt af teamsamarbejdet, er:

*hvis samarbejdet er godt planlagt, og har fokus på faglig sparring, refleksion og feedback*  
(Lærerkommissionen, 2019a, s. 32).

I dette aspekt af teamsamarbejdet syntes der dog stadig at være et udviklingspotentiale, idet flertallet af respondenterne giver udtryk for, at det er det pædagogiske og praktiske samarbejde, der fylder mest i teamsamarbejdet, mens det faglige samarbejde i højere grad bliver nedprioriteret.

#### **Det daglige pædagogiske samarbejde**

Det daglige pædagogiske samarbejde sker mange steder og på mange tidspunkter i løbet af arbejdsugen. Ud fra respondenternes besvarelser er det tydeligt, at det er en sparringsmetode, der ofte sker mange gange dagligt. Det kan eksempelvis være i frikvartererne, på gangene, i lærerværelset eller i forbindelse med den forberedelse, der foregår i forberedelseslokalerne på skolen. Det er oftest de mere spontane samtaler, der ligger grundlaget for det daglige pædagogiske samarbejde. Mange af respondenterne tillægger denne form for pædagogisk samarbejde stor betydning.

Respondent C, som underviser i indskolingen, udtaler blandt andet, at det er vigtigt at:

*Man hele tiden er i tæt kontakt, så man kan sige, at her har der været en konflikt, jeg skriver lige hjem, og jeg sætter lige jer på. Det gør, at man hele tiden ved, hvad det er, vi har gang i og hvordan vi kan hjælpe hinanden og få fordelt opgaverne. Så det ikke kun bliver til et møde en gang om ugen, hvor man har en masse hængepartier. Man bliver nødt til at tage sig af det i løbet af ugen* (Bilag 2, s. 18).

Respondent C udtrykker her, at de ugentlige møder, man har i sit team, ikke er nok til at dække de pædagogiske opgaver, der er i hverdagen. Det kræver i langt højere grad et dagligt

samarbejde, hvor man planlægger, organiserer og sparrer med hinanden. Det gælder især, når der opstår konflikter mellem børnene i løbet af hverdagen.

Respondent B, som ligeledes underviser i indskolingen, understreger også, at det er vigtigt for læreren at kunne sparre og samarbejde om de pædagogiske opgaver, man har i løbet af dagen.

*Hvis jeg stod alene med de udfordringer, både børnene og forældrene nogle gange giver, ville jeg blive skør. Det er rigtig dejligt, at man lige kan vende det, man oplever i hverdagen med sine kollegaer (Bilag 2, s. 11).*

For respondent B giver det daglige pædagogiske samarbejde altså både en praktisk og en psykisk hjælp i hverdagen. Det at kunne samarbejde og sparre med sine kollegaer gør for respondenten, at opgaverne bliver mere overskuelige.

Respondent A, som også underviser i indskolingen, understreger ligeledes, hvorfor det er vigtigt for eleverne, at lærerne benytter sig af det daglige pædagogiske samarbejde.

*Vi bruger rigtig meget tid på at snakke om eleverne dagligt. For det er jo her, i de første skoleår, at de skal lære at gå i skole, lære hvordan man arbejder sammen og lære hvordan man opfører sig overfor hinanden. Og så er det jo også i de år, hvor de er mest sårbare, og har brug for mere end blot det faglige.... Det er jo mere, at de skal lære at lære, og de skal kunne trives og have det godt for at kunne lære. Så det er meget det, som vi fokuserer vores samarbejde omkring (Bilag 2, s. 3)*

For respondent A er det afgørende, at lærerne formår at skabe nogle rammer for eleverne i indskolingen, hvor der er tryghed, trivsel og læring. Og her går trygheden og trivslen forud for den læring eleverne skal have. Derfor mener respondent A, at det er en helt afgørende opgave, at man som lærer i indskolingen har fokus på det pædagogiske som f.eks. tryghed og trivsel. Og det fungerer vel og mærket bedst når man snakker sammen om elevernes trivsel dagligt.

Der er altså flere aspekter, der gavner både elever og lærere i det daglige pædagogiske samarbejde. Det er generelt for alle respondenterne, at de finder det vigtigt at samarbejde om elevernes trivsel, og man herudover kan samarbejde om de svære opgaver.



Lærerkommissionen understreger i deres undersøgelse ligeledes, at det er vigtigt, at lærerne ser deres arbejdsopgaver som værende et fælles anliggende.

*Det skal være en vigtig del af lærernes selvforståelse som profession, at deres opgave også løses i fællesskab, og dette skal præge skolens kultur, rammer og hverdag (Lærerkommissionen, 2019a, s. 62).*

Det er altså i alle skolens aspekter, at samarbejdet skal være i fokus, og det er afgørende, at lærerne selv ser sig som værende en del af et fælles samarbejde, og ikke som enkelte individer, der underviser hver deres klasse. Lærerkommissionen forklarer yderligere, hvorfor et sådan gennemgående samarbejde er vigtigt for lærerne

*Pointen er, at lærerne sammen skal værne om et højt fagligt niveau og dels, at den enkelte lærer ikke skal opleve at stå alene, hvis der opstår problemer i undervisningen, i en klasse eller i samarbejdet med en forældregruppe (Lærerkommissionen, 2019a, s. 62).*

Det handler i sagens kerne om, at man som lærer ikke skal føle, at man skal løfte alle og især de svære opgaver alene. Det daglige og ugentlige pædagogiske og faglige samarbejde, som lærerkommissionen i deres rapport kalder for professionelle praksisfællesskaber, kan herudover være med til at styrke lærernes kompetencer.

*Professionelle praksisfællesskaber kan styrke lærernes kapacitet til at træffe svære beslutninger i praksis og til at reflektere over og forny undervisningen (Lærerkommissionen, 2019a, s. 62).*

Lærerkommissionens rapport understreger altså, at et vidtgående samarbejde kan være med til at udvikle og forbedre lærernes evne til at træffe svære beslutninger. Det vil medføre, at lærerne bliver mere kompetente til at håndtere de udfordringer, der opstår i løbet af en arbejdsdag og samtidig have overskud til at udvikle undervisningen.

### Det sociale fællesskab

Det sociale fællesskab kan på en arbejdsplads være med til at skabe arbejdsglæde og styrke det kollegiale samarbejde (Bjerresgaard, 2017, s. 295). Det kan i sidste ende have en afgørende betydning for såvel arbejdsmiljøet som for kvaliteten af undervisning.

Respondenterne giver ligeledes udtryk for, at det sociale fællesskab på skolen er afgørende for arbejdsglæden. Respondent B udtaler:

*Fællesskabet på skolen er rigtig godt. Og det er helt vildt vigtigt for mig. Det jo bare dejligt, at man kan grine og have det sjovt med sine kollegaer. Det gør da, at man har lyst til at komme på arbejde (Bilag 2, s. 11)*

Det er altså prioriteret højt for respondent B, at der er plads til at kunne grine og have det sjovt med sine kollegaer. Det giver en arbejdsglæde, som gør, at hun er glad for at komme på arbejde, hvilket er en vigtig præmis for at udføre sit arbejde godt (Bentzen, 2018).

Respondent A beskriver herudover, at det sociale fællesskab er gavnligt for det kollegiale samarbejde.

*Vi har også et godt socialt fællesskab, så det gør det også nemmere at samarbejde om tingene... Det svinger rimelig godt i de teams og de grupper, jeg er i nu. Så vi har et tæt socialt fællesskab. Men altså, jeg var jo på en anden skole tidligere, og der var det mindre godt. Det var da også en af de afgørende grunde til, at jeg valgte og skifte skole. Og her er det meget bedre. Og det giver jo bare en arbejdsglæde, når man kan grine med sine kollegaer. Så det er noget jeg prioriterer højt (Bilag 2, s. 3-4).*

Det gode sociale fællesskab gør altså, at samarbejdet omkring det faglige og pædagogiske bliver nemmere. Respondent A udtaler yderligere, at det gode sociale fællesskab er så vigtigt, at manglen på det, på hendes tidligere arbejdsplads, var en stor del af grunden til, at hun valgte at sige op. Det sociale fællesskab bliver altså til mere end blot at kunne grine med hinanden i dagligdagen. Det er en vigtig del af arbejdsglæden og motivationen til at møde ind og samarbejde med sine kollegaer. Det gør det muligt at skabe et godt fagligt og pædagogisk samarbejde.

Respondent D er ligeledes enig i at fællesskabet går forud for det gode samarbejde.

*Selvfølgelig er det faglige og pædagogiske arbejde den vigtigste del af mit job. Men fællesskabet og det, at jeg kan hygge og have det sjovt med mine kollegaer, er da det der gør, at man får lyst til at møde ind og det giver en lyst til at samarbejde om tingene. Hvis jeg ikke kunne lide mine kollegaer, ville jeg nok lave en større del af arbejdet selv. Så det betyder vildt meget (Bilag 2, s. 32)*

Respondent D siger her, at selv om det pædagogiske og faglige samarbejde er den vigtigste del af hans arbejde, ville det dog ikke finde sted i lige så høj grad, hvis han ikke havde et godt socialt fællesskab på skolen.

Det er altså afgørende for samarbejdet generelt på skolerne, at der er tid og rum til at dyrke de sociale fællesskaber. Det er ligeledes vigtigt, at der hot-spots eller kommunikative knudepunkter. Altså områder på skolen, der opfordrer til at dyrke fællesskabet og tiltrækker de mere uformelle og personlige møder. Det er eksempelvis kaffemaskinen, kopimaskinen, køkkenbordet ved håndvasken osv. (Bjerresgaard, 2017, s. 290) det danner rammerne for disse hot-spots.

### **Selvtilrettelæggelse af arbejdstiden før covid-19 pandemien.**

Fælles for seks af de syv respondenter er, at de har en lokal arbejdstidsaftale, som indeholder en 35/5 ordning, som betyder, at respondenterne har en tilstedeværelsespligt på skolen på 35 timer om ugen. De resterende 5 timer kan de selv tilrettelægge. Kun respondent D var i tvivl om hvilken lokalarbejdstidsaftale, der gjaldt for skolen, idet reglerne nærmest ikke var eksisterende, eller i hvert fald ikke blev håndhævet (Bilag 2, s. 29).

Men det generelle billede fra respondenterne er, at der er rimeligt faste krav om tilstedeværelse på skolerne.

Lokalarbejdstidsaftalerne er ifølge lærerkommisionsrapporten blandt andet et udtryk for, at kommunerne, folkeskolelederne og lærerne alle er kommet til en konklusion om, at muligheden for at kunne tilrettelægge dele af sin arbejdstid frit i tid og sted, er med til at styrke kvaliteten af undervisningen. Aftalerne er altså:

*I vidt omfang sket i erkendelse af, at den gode lærers undervisning har et individuelt aftryk, og at det også kan være forskelligt, hvordan og dermed også hvor den enkelte lærer forbereder sig bedst (Lærerkommissionen, 2019a, s. 54).*

Derfor indeholder stort set alle lokalarbejdstidsaftaler også en afvigelse fra lov 409, som giver lærerne mulighed for selv at tilrettelægge en mindre del af arbejdstiden (Lærerkommissionen, 2019a, s. 23).

Respondenterne er dog uenige om, hvorvidt denne ordning er positiv eller negativ. Nogle af respondenterne mener, at tilstedeværelsespligten er positiv og understøtter fællesskabet og samarbejdet på skolen, mens andre mener, at ordningen er for rigid og skader forberedelsen og i sidste ende kvaliteten af undervisningen.

Respondent G en er af dem, som forholder sig kritisk til lokalarbejdstidsaftalen.

*Før i tiden kunne man godt vælge at sige, at i denne her uge, der forbereder jeg meget meget og så gør jeg det mindre i næste uge, for der kunne jeg jo selv prioritere. Men nu ved jeg jo, at jeg er bundet af at være 35 timer på skolen og så har 5 timer derhjemme. Jeg kan ikke selv flytte rundt på det. Så de gange, hvor jeg egentlig kunne have behov for at forberede mig mere, så gør jeg det ikke. Jeg har det sådan, at hvis min arbejdsgiver vil pålægge os de her arbejdsvilkår, så arbejder jeg også efter de vilkår (Bilag 2, s. 58).*

Respondent G, som underviser i udskolingen, udtrykker her en frustration over, ikke at have muligheden for at tilrettelægge arbejdstiden efter, hvornår det giver bedst mening at bruge tiden. Det mest bekymrende er, at respondent G siger, at på trods af, at der i nogle tilfælde kunne være behov for at forberede sig mere, fravælger respondenterne at gøre dette. Det vil i sidste ende have en negativ betydning for kvaliteten af undervisningen, hvis læreren møder op til undervisningen uden at være ordentlig forberedt. Respondent G mener, at det ville være gavnligt, hvis lærerne selv havde mulighed for at prioritere, hvornår man lagde arbejdet, idet lærerjobbet er varierende i forhold til mængden af arbejdsopgaver. Den varierende mængde af arbejdsopgaver er flere af respondenterne enige i. Respondent C oplever ligeledes, at mængden af hjemmearbejde varierer på ugentlig basis.

*Altså det varierer utrolig meget. Det varierer også hvad det er for noget arbejde. For der er selvfølgelig forberedelsen, men for mig er det også rigtig meget forældrekontakten, der går ind og bruger tid der. Så i nogen perioder kan det fylde rigtig meget. Og jeg skal jo stadig forberede mig. Så i de perioder kommer det til at overstige de 5 timer. Og nogle uger er der ikke så meget forældrekontakt, og så ligger det måske lidt under (Bilag 2, s. 16).*

Respondent C, der underviser i indskolingen, har ligeledes en oplevelse af, at mængden af arbejde varierer meget fra uge til uge. Her er det dog især forældrekontakten, der fylder meget og gør det nødvendigt at bruge flere end de 5 afsatte hjemmearbejdstimer. Samtidig er der knap så meget at lave i de mere rolige uger. Respondent C vælger dog ikke at stoppe efter de 5 afsatte timer derhjemme, hvis arbejdet kræver at fortsætte.

Lærerjobbet hører under den type jobs, som rummer grænseløst arbejde (jf. hjemmearbejdets fordele og ulemper). I forberedelsen af undervisningen, forældrekontakten og børnenes trivsel er der ikke klare linjer for, hvornår arbejdet er gjort tilstrækkeligt, og det er i høj grad op til lærerne selv at vurdere, hvornår arbejdet er færdigt. I disse aspekter i lærerjobbet er det ligeledes ikke nødvendigt at være til stede på skolen, og det kan derfor potentielt udføres som hjemmearbejde. Den anden del af lærerjobbet såsom undervisning, møder og teamsamarbejde har nogle klare linjer for, hvornår arbejdet skal udføres og hvad arbejdet skal indeholde, hvorfor det grænseløse arbejde begrænser sig til de førnævnte forhold. Men da en del af lærernes arbejde er grænseløst, er det også naturligt, at nogle af respondenterne oplever udfordringer med at løse disse opgaver inden for en bestemt tidsramme. Derfor kan det være problematisk, at opstille meget faste rammer for, inden for hvilket tidsrum arbejdet skal udføres, som en 35/5 ordning eksempelvis gør. Man har altså med lov 409 og de efterfølgende lokalarbejdstidsaftaler forsøgt, at lave grænser for det grænseløse arbejde, hvilket naturligt vil skabe frustrationer for de lærere, der oplever, at de ikke kan leve op til de krav, som de selv sætter for deres egen undervisningen, inden for de grænser ledelsen og kommunerne har fastlagt.

Respondent E oplever netop, ikke at kunne lykkes med at nå de krav, som hun selv har til forberedelsen af undervisningen.

*Jeg prøver egentlig så vidt muligt at holde mig på de fem timer derhjemme, men det bliver tit til flere. Og det er simpelthen fordi, at jeg ikke føler, at jeg kan nå at forberede undervisningen godt*

*nok i travle uger.... Det er jo svært at sidde og forberede en undervisning og stoppe halvvejs fordi, at tiden er gået. Så det bliver tit til mere end de 5 timer. Jeg har ikke rigtig et overblik, over hvor meget det er (Bilag 2, s. 44).*

Respondent E føler sig nødsaget til at arbejde ud over de rammer, der er blevet sat, simpelthen for at kunne lave en ordentlig forberedelse. Respondenten føler altså, at hun i nogle uger ikke kan leve op til de krav, hun selv sætter for forberedelsen af undervisningen, inden for det tidsrum, som hun har fået stillet til rådighed af arbejdsgiveren. At nogle af respondenterne enten oplever at måtte gå på kompromis med kvaliteten af undervisningen eller arbejde over for at leve op til de krav, som de selv opstiller, er problematisk og kan medføre et dårligt psykisk arbejdsmiljø og en forringelse af kvaliteten af undervisningen. Respondent E understreger yderligere, at hun gerne så, at der var mere frihed til at kunne tilrettelægge arbejdstiden selv, da hun oplever bedst at kunne koncentrere sig derhjemme.

*Jeg kan helt klart bedst koncentrere mig derhjemme. Da jeg startede tilbage i 2009, var der jo meget løse rammer for, hvor lang tid man skulle være på skolen. Dengang var jeg næsten kun på skolen i undervisningstiden og til møder, og så forberedte jeg undervisningen derhjemme. Den model var jeg ret stor tilhænger af, også fordi jeg havde små børn på det tidspunkt, så det gav mig nogle flere muligheder i forhold til at være sammen med dem (Bilag 2, s. 44)*

Respondent E refererer til tiden før lov 409 og folkeskolereformen, hvor der var friere rammer for, hvordan folkeskolelærerne skulle bruge deres tid (*jf. tilrettelæggelse af egen arbejdstid – den mangeårige konflikt*). Dette gav respondent E en frihed til at balancere sit arbejde med sit privatliv, idet friheden i selvtilrettelæggelsen gav hende muligheder for at bruge mere tid med sit barn.

Kritikken fra respondenterne går altså ikke på, at de ikke er glade for, at der er blevet lempet på den fuldstændige tilstedeværelsespligt, der blev indført med lov 409. Men derimod, at en lokalaftale der indeholder en 35/5 ordning ikke til fulde tilgodeser de udfordringer, som lærerne nogle gange står overfor. Den varierende mængde af arbejdsopgaver gør, at der opstår situationer, hvor respondenter ikke føler, at de kan udføre deres arbejde godt nok indenfor arbejdstiden. Kritikken går altså på, at de ønsker en mere fleksibel ordning, hvor

man i højere grad har mulighed for at prioritere sin tid og forberedelse alt efter, hvor og hvornår der er behov for det.

Der er dog også nogen af respondenterne, der kan se fordele og er glade for, at der i dag er en 35/5 model, og især det aspekt, at lærerne er pålagt at være på skolerne en stor del af arbejdstiden, da det blandt andet styrker fællesskabet.

*Det giver et helt andet liv på skolen (end før 2013). Det har også hjulpet, at der er kommet bedre lokaler. F.eks. de her forberedelseslokaler der er kommet, efter man sagde, at lærerne skulle blive på skolerne. Det har helt klart gjort, at man får snakket mere sammen.... Den der snak over kaffemaskinen lever meget bedre, end den gjorde før reformen (Bilag 2, s. 53).*

Respondent F ser nogle klare fordele ved indførelsen af tilstedeværelsespligten, idet det har skabt et bedre fællesskab på skolen. Tilstedeværelsen skaber helt naturligt et tættere fællesskab mellem lærerne, da man er tvunget til at bruge mere tid med hinanden. Som respondent F selv formulerer det, lever snakken over kaffemaskinen meget bedre end før reformen. Denne snak og det fællesskab, som respondent F referer til, er vigtige elementer i at skabe et godt samarbejde på en arbejdsplads. Et godt fællesskab ligger grundstenen til et godt samarbejde, i både det faglige-, team- og pædagogiske samarbejde (jf. *Det sociale fællesskab*). Respondent F har også oplevet øvrige fordele ved den højere grad af tilstedeværelse på skolen.

*Jeg besluttede mig egentlig for, tilbage i 2013, da det blev bestemt, at man skulle være på skolen, at så ville jeg også det. Så jeg bruger egentlig alt min tid på skolen.... Jeg syntes faktisk, at det er rigtig rart, at jeg kan lave det hele på skolen og jeg så har fri, når jeg tager hjem. Før 2013 kunne man godt, nogle gange, rende rundt og have lidt dårligt samvittighed, men det har jeg ikke længere (Bilag 2, s. 52).*

Respondent F oplevede før reformen, hvor han brugte en større del af sin forberedelse hjemme, at have dårlig samvittighed. Det er som tidligere nævnt en af de negative konsekvenser, det grænseløse arbejde kan medføre, hvis man ikke føler, at man ikke lever op til de krav, som man stiller for sig selv, og hele tiden føler, at man burde gøre lidt mere. Denne

frustration, som respondent F oplevede dengang, har han frigjort sig fra, ved at lægge hele sin arbejdstid på skolen. På denne måde får han et klart defineret sluttidspunkt for arbejdet, hvilket giver respondenteren ro. Det skal understreges, at der før lov 409 ikke var nogle begrænsninger for, hvor meget man måtte være på skolen, men som respondenteren selv indirekte siger, var der ikke en kultur for at forberede sig på skolerne. For respondent F har den tvungne tilstedeværelsespligt gjort, at han har fået et bedre psykisk arbejdsmiljø og et bedre fællesskab med sine kollegaer.

Den eneste respondent der ikke er underlagt en 35/5 ordning (respondent D), og dermed har de frieste rammer for at tilrettelægge sin egen arbejdstid, har på trods af denne frihed alligevel valgt at bruge langt størstedelen af arbejdstiden på skolen.

*Altså jeg laver det meste over på skolen. Det er meget få timer, jeg bruger på hjemmearbejde om ugen. Det bliver måske til to timer eller sådan noget. Ellers bruger jeg det hele på skolen (Bilag 2, s. 30)*

Respondent D har altså, på trods af meget fire rammer, valgt at ligge størstedelen af sin arbejdstid på skolen. Dette understreger blot, at det er meget forskelligt, hvor og hvordan man arbejder bedst, samt hvilke positive og negative effekter man individuelt oplever ved hjemmearbejdet. Respondent D oplever at udføre sit arbejde mest effektivt, når han er på skolen:

*Jeg syntes, at jeg er lidt mere effektiv i skolen, end jeg er herhjemme. Det er nok grundet det arbejdsmiljø, der er på skolen. Det er mere naturligt at arbejde der, da hele miljøet ligesom kredser omkring arbejdet, både når man arbejder sammen og individuelt. Herhjemme er der lidt flere distraktioner og muligheder for at lave overspringshandlinger (Bilag 2, s. 30)*

Arbejdskulturen på skolen gør altså, at respondent D finder det mere effektivt at udføre sit arbejde på skolen fremfor derhjemme. Det står i klar kontrast til respondent E, der ikke kunne koncentrere sig på skolen, men derimod fandt hjemmearbejdspladsen mere effektiv. Det handler altså rigtig meget om personlige holdninger og oplevelser af at have et arbejdsrum, hvor det er muligt at koncentrere sig og udføre sit arbejde effektivt. Men det handler også i høj grad om hvilken kultur, der er på skolerne. Lærerkommissionen har ligeledes fundet, at



kulturen på skolen er afgørende for, i hvor høj grad lærerne oplever, at der er en god balance mellem at være på skolen og være derhjemme.

*Både lærere og ledere har på skolebesøg peget på, at det i høj grad handler om at have en kultur på skolen for tilstedeværelse – kombineret med en vis grad af fleksibilitet. Reglerne skal gerne understøtte dette, men mange peger på, at kulturen på skolen er det mest afgørende for en god balance (Lærerkommissionen, 2019a, s. 24).*

Arbejdskulturen på skolerne er altså helt afgørende for, at lærerne oplever, at der er en god balance mellem hjemmearbejde og tilstedeværelse. Det kommer også meget tydeligt til udtryk i de to førnævnte respondenters besvarelser, (Respondent D og E). Hvor respondent D oplever en god balance mellem hjemmearbejde og tilstedeværelse, grundet en god arbejdskultur, mens respondent E oplever en frustration over ikke at kunne koncentrere sig på skolen, kombineret med en følelse af ikke, at kunne nå at lave sit arbejde på 5 hjemmearbejdstimer. Og det er denne balance der er meget svær at skabe på skolerne, da lærerne har vidt forskellige foretrukne måder at arbejde på. Et af formålene med lov 409 var netop at skabe en kultur omkring tilstedeværelse og samarbejde, mens lokalaftalerne har været et udtryk for at skabe et rum for mere fleksible rammer der tilgodeser selvtilrettelæggelse af dele af arbejdstiden. Og disse parametre oplever både ledere og lærere, ifølge lærerkommissionsrapporten, som værende vigtige for at skabe et godt arbejdsmiljø.

*Generelt oplever lærere og ledere, at arbejdsmiljøet bliver styrket, når lærerne har fleksible rammer for tilstedeværelse. Samtidig oplever både ledere og mange lærere værdi af at have krav til tilstedeværelse, da det styrker lærernes samarbejde (Lærerkommissionen, 2019a, s. 23-24).*

Generelt er både muligheden for selvtilrettelæggelse arbejdstiden i tid og sted samt en tilstedeværelsespligt begge vigtige tilrettelæggelsesformer for lærerjobbet og har effekter på såvel arbejdsmiljøet som kvaliteten af undervisningen. Ud fra respondenternes besvarelser varierer travlhed og mængden af arbejdsopgaver dog meget hen over skoleåret, hvorfor det i flere tilfælde ikke synes optimalt at have meget fastsatte rammer. En mere lempelig tilgang til tilstedeværelsen på skolen, samt mere frie rammer for, hvor og hvornår man lægger sit arbejde, vil for nogle af respondenterne være positivt, da man i så fald, ville have mulighed for

at prioritere sine opgaver, og via sin egen professionelle vurdering styre, hvornår det er mest hensigtsmæssigt at udføre arbejdet. Frygten ved sådanne ordninger er, at lærerne muligvis er mindre på skolerne, som man eksempelvis så før lov 409, og det derved bliver svære at skabe et godt kollegialt samarbejde. Dog har de, efter nogle af respondenternes opfattelse, rigide regler den konsekvens, at lærerne går på kompromis med kvaliteten af undervisningen eller arbejder over for egen regning. Dette skader både kvaliteten af undervisningen og kan have negative konsekvenser for arbejdsmiljøet. Det er i høj grad den kultur, der bliver skabt på skolerne, der er afgørende for, at lærerne oplever en god balance mellem tilstedeværelse og muligheden for hjemmearbejdet, hvor en tvungen tilstedeværelse i nogle tilfælde kan have en negativ indvirkning. En kultur forsøgt skabt igennem tvang, synes mindre effektiv end hvis lærerne i højere grad bliver inddraget i beslutninger omkring, hvor og hvordan lærerne skal bruge deres arbejdstid.

Lærerkommissionen har ligeledes fundet det gavnligt, hvis lærerne i højere grad bliver inddraget i beslutningerne:

*En mere forpligtende ordning baseret på samarbejde om, inddragelse i og/eller synliggørelse af grundlaget for de af ledelsens prioriteringer, som har betydning for lærernes muligheder for at udføre deres opgaver tilfredsstillende (Lærerkommissionen, 2019a, s. 49).*

Hvis lærerne i højere grad har indflydelse på beslutningerne vedrørende eksempelvis tilstedeværelse og muligheden for selvtilrettelæggelse af arbejdstiden, skulle der være et bedre grundlag for at skabe en god arbejdskultur og derved styrke arbejdsmiljøet og kvaliteten i undervisningen.

## **Delkonklusion 1.**

### **Det kollegiale samarbejde**

Overordnet set kan det ud fra respondenternes besvarelser konkluderes, at det kollegiale samarbejde primært opleves igennem tre former for samarbejde. Det faglige samarbejde, det pædagogiske samarbejde og det sociale fællesskab. Alle tre former har en direkte eller indirekte påvirkning på kvaliteten af undervisningen.

*Det faglige samarbejde*, som forekommer i teamsamarbejdet og især efter eget initiativ fra lærerne selv, er med til at udvikle lærernes faglige kompetencer igennem idéudveklning og faglig sparring. Herudover oplever lærerne, at det faglige samarbejde er med til at lave en rød tråd i undervisningen og generelt styrker kvaliteten af undervisningen, da man blandt andet, i samarbejdet, får sat fokus på de vigtigste hovedpointer i det faglige materiale. Dog er det et fåtal af respondenterne, der oplever det faglige samarbejde som højt prioriteret og struktureret, hvorfor potentialet for at styrke kvaliteten af undervisningen heller ikke bliver udnyttet til fulde.

*Det pædagogiske samarbejde*, som primært forekommer i teamsamarbejdet og i den daglige spontane sparring, er i høj grad med til at sikre børnenes generelle trivsel igennem fælles handleplaner omkring de enkelte elever og forældresamarbejdet. Elevernes trivsel er afgørende for det læringsmiljø, der bliver skabt i klasserne, og en god trivsel for den enkelte elev er ligeledes en afgørende faktor for læringsudbyttet. Her det daglige pædagogiske samarbejde ligeledes afgørende for at sikre denne trivsel. Det pædagogiske samarbejde har derfor ikke nødvendigvis en direkte indflydelse på, hvor god en undervisning den enkelte lærer bedriver, men har derimod en indirekte effekt på kvaliteten af undervisningen, da det påvirker, hvor godt eleven er i stand til at lære.

*Det sociale fællesskab*, forekommer primært i spontane møder på lærerværelset, forberedelseslokalerne og gangene, samt før og efter planlagte møder. Det sociale fællesskab er afgørende for arbejdsglæden og lysten til at komme på arbejde. Herudover er et godt socialt fællesskab mellem kollegaerne, med til at fremme det faglige og pædagogiske samarbejde. Respondenterne giver udtryk for, at det gode fællesskab gør lysten til samarbejdet større. Det sociale fællesskab har altså ikke nogen direkte effekt på kvaliteten af undervisningen, men er en bagvedlæggende faktor, der fremmer det kollegiale samarbejde og er med til at fremme den generelle jobglæde, hvilket i sidste ende har en positiv påvirkning på kvaliteten af undervisningen.

Overordnet er alle tre samarbejdsformer ligeledes med til sikre, at lærerne generelt oplever, at de er fælles om arbejdsopgaverne, og derfor kan løse fagligt og pædagogisk svære opgaver i flok. Flere af respondenterne giver udtryk for, at dette ligeledes er med til at styrke kvaliteten af undervisningen.

Fælles for alle tre samarbejdsformer er, at de forud for covid-19 pandemien udelukkende forekommer i det fysiske møde. Derfor er det også interessant, hvorvidt de forskellige

samarbejdsformer egner sig til de digitale og virtuelle platforme, eller om noget af samarbejdet, og derfor også kvaliteten af undervisningen, vil gå tabt.

### Selvtilrettelæggelse af arbejdstiden

Muligheden for selvtilrettelæggelsen arbejdstiden er efter lov 409 og efterfølgende lokalarbejdstidsaftaler blevet mindre, end man så før år 2013. Flere af respondenter savner en større fleksibilitet omkring, hvornår og hvor man lægger sin arbejdstid. Det skyldes, at flertallet af respondenterne oplever, at arbejdsopgaverne varierer meget på ugebasis, hvorfor de oplever ikke at have tid nok til at udføre deres arbejdsopgaver i travle uger. Den mindre fleksibilitet betyder for nogle respondenter, at de enten kommer til at arbejde over, eller stopper forberedelsen af undervisningen før tid. Især det faktum, at nogen respondenter oplever, at må stoppe forberedelsen, før man oplever, at den er færdig, har en direkte negativ påvirkning på kvaliteten af undervisningen.

Lokalarbejdstidsaftalerne kan ses som en vej til at skabe en mere fleksibel hverdag, men nogen af respondenterne oplever stadig lokalarbejdstidsaftalerne som værende rigide. Derfor er det interessant at undersøge, hvorvidt en større indflydelse på tilrettelæggelsen af arbejdstiden under nedlukningerne har en positiv effekt på oplevelsen af at kunne forberede undervisningen og dermed kvaliteten af undervisningen.

Samlet set har ændringerne i lærernes arbejdstid forud for covid-19 pandemien betydet, at omfanget af hjemmearbejde er blevet reduceret. Det har på ene side forøget tiden til kollegialt samarbejde. Det skyldes, at det kollegiale samarbejde alene er foregået på skolen og dermed ikke betragtes som en opgave, der kan udføres hjemmefra. Et styrket kollegialt samarbejde har en positiv effekt på kvaliteten i undervisningen.

Omvendt synes reduktionen af hjemmearbejdet typisk at have konsekvenser for lærernes muligheder for at forberede sig tilstrækkeligt. De lokale aftaler fastlægger ikke, at det alene er forberedelse og efterbehandling, der kan foregå hjemmefra, men der synes at være bred enighed om, at det primært er disse opgaver, der løses hjemmefra. Omvendt er det også muligt at forberede sig på skolen, men eftersom forberedelsestiden opleves som mere presset og det kollegiale samarbejde som styrket, tyder det på, at opgavetyper, der fordrer samarbejde, prioriteres højere, når man er til stede på skolen.

Det kan ikke på denne baggrund konkluderes, om reduktionen af hjemmearbejdet samlet set har haft en positiv eller negativ effekt på kvaliteten i undervisningen. I stedet kan man udlede, at omfanget af hjemmearbejde har en betydning for, hvilke opgaver der prioriteres.

## **Del 2. Under covid-19 pandemiens to nedlukninger**

I anden delanalyse vil der blive undersøgt, hvordan de enkelte delelementer i det kollegiale samarbejde og i selvtilrettelæggelsen af arbejdstiden, som er berørt i delanalyse 1, er blevet påvirket af hjemmearbejdet under de to nedlukninger. Formålet med anden delanalyse er, om disse påvirkninger har haft betydning for kvaliteten af undervisningen.

### **Det kollegiale samarbejde under nedlukningerne**

I analysen af det kollegiale samarbejde, vil jeg forsøge at undersøge, hvordan de tre kategorier af det kollegiale samarbejde, som jeg definerede i del 1, er blevet berørt af nedlukningen som havde start i marts 2020, samt nedlukningen der startede i december 2020. Formålet med dette er et forsøg på at nuancere, hvilke aspekter af det kollegiale samarbejde, der er muligt at opretholde eller udvikle i det digitale samarbejde, og samtidig undersøge om der er nogle af samarbejdsområderne, der ikke egner sig til digitalt samarbejde. De tre kategorier af kollegialt samarbejde er som nævnt i del 1, fagligt samarbejde, pædagogisk samarbejde og det sociale fællesskab.

### **Det faglige samarbejde under nedlukningerne**

Det generelle billede fra respondenterne er, at det faglige samarbejde er blevet opretholdt ved brug af møder i Microsoft teams. Det gælder for møder i de teams, som respondenterne også arbejdede i før nedlukningerne, samt yderligere møder om eksempelvis omkring brugen af Google Meet i undervisningen. Gældende for alle respondenterne, på nær en, er, at møderne dog blevet mindre hyppige og de har i nogle tilfælde også andet indhold end normalt, grundet de usædvanlige omstændigheder. Det er dog det overordnede indtryk, at den faglige sparring, ikke er blevet markant dårligere under nedlukningerne. Respondent E har faktisk oplevet nogle positive aspekter i at holde faglige møder digitalt.

*Men fagligt så syntes jeg faktisk, at de møder vi har holdt, har været ret gode. Det er måske fordelen ved de virtuelle møder. Folk hygger sig lidt mindre, så de vil bare gerne komme til*

*sagens kerne med det samme. Møderne har måske ikke været så sjove, men de har til gengæld været meget effektive. Og det gør mig bestemt ikke noget (Bilag 2, s. 49)*

På trods af, at respondent E har oplevet et fald i antallet af møder, er effektiviteten til gengæld blevet bedre i de møder der er blevet afviklet digitalt. Det at møderne er mindre sjove og hyggelige er en generel observation fra respondenterne, mens det er mere varierende, om man har oplevet møderne som værende mere effektive. Ikke desto mindre er effektivitet i møderne et positivt aspekt i forhold til at kunne udføre sit arbejde, indenfor den tidsramme man har. En af ulemperne ved, at møderne bliver mere effektive og mindre sjove, er, at det kan skade det sociale fællesskab, der er en del af fysiske møder. Respondent C mener netop ikke, at man burde give afkald på fællesskabet, for at gøre møderne mere effektive.

*Jeg kan godt se, at det er godt og, at det er effektivt. Og jeg kan godt lide at være effektiv... Jeg syntes, det var ærgerligt, hvis man kom til at mangle alt det, som ligger udenom møderne. For det er ikke særlig meget tid, vi har til det sociale i løbet af en arbejdsdag. Så det må jo også tale om behovet for at tale om de ting, man har på hjerte, og tale om de ting, som også ligger lige udenfor det rent faglige, eller det som står på dagsordenen. Så jeg tror det er godt, at man har lidt tid til, at kunne snakke med sine kollegaer (Bilag 2, s. 26).*

Respondent C som ellers er fortaler for effektive møder, vil dog ikke give afkald på det sociale aspekt i møderne. Respondenten understreger, at møderne spiller en vigtig rolle, i forhold til det kollegiale fællesskab, da der i den normale hverdag ikke er særlig meget tid til at mødes og snakke uformelt. Men respondent C har faktisk den eneste respondent, der ikke oplevet en nedgang i antallet af møder og i det faglige samarbejde. Faktisk tværtimod.

*Jeg syntes faktisk nærmest, især herunder den sidste nedlukning, at jeg har været i mere kontakt med mine tætte kollegaer. Især med min ene makker. Fordi normalt følger vi jo et skema, og vi følger hver vores timer, og når vi ikke er sammen, er vi jo et helt andet sted. Og her har vi jo selv skulle finde ud af, at lave et skema der fungerede, og vi er blevet nødt til at tale sammen undervejs om f.eks., hvad det er vi skal ændre og hvordan kan vi gøre det bedre, f.eks at vi puttede grupper på, eller lavede nogle legetimer, eller lektietimer. Så vi har skulle hjælpe hinanden med at udvikle fjernundervisningen (Bilag 2, 24)*

Fjernundervisningen har for respondent C gjort, at hun har oplevet en større grad af fagligt samarbejde, end hun sædvanligt oplever. Det skyldes i høj grad at lærerne på denne skole har fået overdraget et større ansvar i forhold til organiseringen af arbejdstiden, hvor især skemalægningen har betydet, at der har været et større fagligt samarbejde. Især under anden nedlukning har respondenten taget et større ansvar for planlægningen af lærernes arbejdstid, hvilket har medført et øget fagligt samarbejde, mellem nogen af lærerne. Dette samarbejde har medført, at respondent C sammen med sine tætte samarbejdspartnere, meget aktivt har været en del af at udvikle på kvaliteten af fjernundervisningen. Det er et meget godt eksempel på lærerkommissionens beskrivelse af potentialet for teamsamarbejdet, hvor de nævner, at før teamsamarbejdet kan opnå sit fulde potentiale og være med til at udvikle lærernes faglige og didaktiske kompetencer, skal der være større fokus på den faglig sparring og at lærerne skal have og tage et større ansvar i beslutningerne omkring, hvordan arbejdstiden skal bruges. Denne udvikling, som respondent C har oplevet i det digitale faglige samarbejde, kan altså have positive konsekvenser for kvaliteten af undervisningen samt lærernes personlige udvikling.

Det er dog ikke alle respondenterne, der har oplevet samme udvikling i det faglige samarbejde. Respondent A har eksempelvis oplevet at være overladt til sig selv i perioden under nedlukningerne.

*Det er i højere grad forskellige ting, vi har problemer med. Jeg har for eksempel haft en del brug for sparring omkring Google Meet og det mere teknologiske, hvor nogle af mine kollegaer, som har godt styr på det, er kommet lidt længere, og gerne vil snakke om nye metoder at bruge fjernundervisningen og udvikle lidt på det. Og det har jeg bare slet ikke haft overskud til, fordi jeg syntes, at jeg har kæmpet med bare at få det til at fungere i første omgang. Så jeg føler, at vi har kørt lidt hvert vores show. Jeg har manglet en samlet plan eller strategi og til tider noget hjælp (Bilag 2, s. 7).*

Respondent A har ikke oplevet det samme samarbejde omkring det faglige, det teknologiske og udviklingen af kvaliteten af fjernundervisningen. En del af grunden herfor er, at respondent A har oplevet personlige udfordringer omkring det teknologiske aspekt i at

fjernundervise. Hun føler ikke at have fået den hjælp, hun har haft brug for til at løse disse teknologiske udfordringer. I og med, at lærerne har fået et større ansvar for en større del af lærergerningen, betyder det samtidig, at det i højere grad er op til lærerne at organisere samarbejdet omkring de udfordringer, der måtte opstå, især hvis der ikke fra ledelsens side har været en klar fremlagt strategi for fjernundervisningen og samarbejdet herom. Den fysiske isolation fra kollegaerne kommer også kraftigt til udtryk her. Det har været svært for nogle af respondenterne at hive fat i kollegaer for at spørge om et par småting, som man måske normalt ville gøre i frikvartererne eller i forberedelseslokaler. Det kan medføre, som respondenterne her oplever, at man føler sig alene om ansvaret for undervisningen, hvor respondenterne, dermed også mister overskuddet til at deltage i samarbejdet omkring udviklingen af fjernundervisningen.

Det synes altså at være afgørende for den faglige sparring under nedlukningen, om der er blevet lagt klare planer eller strategier for, hvordan fjernundervisningen fungerer, og samtidig bliver det også klart, at lærerne individuelle teknologiske kompetencer har spillet en vigtig rolle for, i hvor høj grad det har været muligt at samarbejde om det faglige og digitale. Generelt viser besvarelserne fra respondenterne, at det har været muligt at opretholde det faglige arbejde omend, det er sket i mindre grad end førhen.

#### **Det pædagogiske samarbejde under nedlukningerne.**

Det pædagogiske samarbejde har, ud fra respondenterne svar, været en anderledes opgave end normalt. Fjernundervisningen har betydet, at eleverne har siddet hver for sig, hvilket har medført, at de pædagogiske opgaver har ændret sig. Eksempelvis har eleverne ikke været fysisk til stede på skolerne, hvorfor der så heller ikke har opstået de samme konflikter, som eksempelvis slagsmål, at nogen bliver holdt ude af lege osv.

Det pædagogiske arbejde har derfor i høj grad omhandlet børnenes trivsel derhjemme, og hjælp til det teknologiske. Herudover har forældresamarbejdet betydet meget, især for de respondenter, der underviser i de små klasser. Det pædagogiske arbejde før nedlukningerne fandt som tidligere nævnt sted i teams, og i spontane møder dagligt.

Det generelle billede fra respondenterne viser, at det til en vis grad har været muligt at opretholde det pædagogiske samarbejde i deres teams, mens det daglige mere spontane pædagogiske samarbejde har været mere udfordret under nedlukningerne.



Den daglige kontakt mellem kollegaer har, ud fra respondenternes oplevelser, generelt været vanskelig at opretholde, da man ikke i samme grad får lavet små aftaler og vendt de oplevelser, som man har haft med eleverne i løbet af dagen.

Respondent E beskriver denne mangel på den daglige sparring.

*Det er nok især de spontane møder, der ikke så meget af. De der situationer, hvor man lige render ind i en af sine kollegaer, og hører om de har 15 minutter på et tidspunkt, fordi man gerne lige vil vende en episode, man har haft med en elev (Bilag 2, s. 48)*

De spontane møder lever i høj grad fordi, der opstår pludselige situationer, hvor der er mulighed for at snakke og sparre med sine kollegaer. Da man under nedlukningerne har haft hjemmet som arbejdsplads, er disse spontane fysiske møder, helt naturligt også forsvundet. Det daglige pædagogiske arbejde kræver altså i højere grad, at man dagligt planlægger, hvornår og i hvilket rum man kan sparre. Respondent B beskriver, at arbejdet omkring at sikre børnenes trivsel, er blevet sværere i tiden under nedlukningerne.

*Det har nogle gange været svært at mærke, hvordan børnene har haft det derhjemme, da man ikke har kunnet se dem i øjnene og ikke kan se deres kropssprog. Normalt kan jeg tydeligt se, om der er et barn, der har det skidt, eller har svært ved opgaven, men det har jeg slet ikke kunne på samme måde igennem skærmen. Så det har helt klart gjort det sværere at hjælpe de elever der har haft det svært (Bilag 2, s. 12-13)*

Grundlaget for at kunne udføre det pædagogiske arbejde og samarbejde, har altså været udfordret under nedlukningerne. Respondent B beskriver, at hun ikke har de samme muligheder for at mærke, hvordan eleverne har det, fordi hun ikke kan se dem i øjnene eller kan se deres kropssprog. Det vanskeliggør naturligvis det pædagogiske samarbejde, hvis lærerne ikke kan aflæse, om børnene trives. På den måde er en stor del af det pædagogiske arbejde blevet rykket ud i de private husstande.

*Vi har jo bare som lærere fået en større afstand til eleverne. Og det gør jo, at det i virkeligheden er forældrene eller bedsteforældrene, der kan mærke, hvordan børnene har det i skolen, i stedet*

*for os. Så på en eller anden måde, kan vi jo ikke sikre børnenes trivsel lige så godt, som forældrene kan derhjemme (Bilag 2, s. 6)*

Fjernundervisningen har altså gjort, at det pædagogiske arbejde i et vist omfang har skiftet karakter. Respondent A oplever, at det er svært at mærke om børnene trives i fjernundervisningen, da man, som hun selv formulerer det, har fået større afstand til børnene. Derfor er det i højere grad blevet forældrene, der er i tættest kontakt med børnene og derfor dem som kan mærke og se om de er udfordret. Denne ændring i, at forældrene har den tætteste kontakt, har derfor betydet, at teamsamarbejdet, i hvert fald for nogle, har skiftet karakter. Respondent D beskriver, hvordan teamsamarbejdet har ændret sig under nedlukningerne.

*Hvor vi i teammøderne før snakkede rigtig meget om, om der var nogen børn der havde det svært sådan rent trivselsmæssigt, er det meget mere blevet til, at vi snakker om, om der er nogen der her brug for hjælp til det digitale. Hvor vi så prøver at snakke med de børn, eller kontakter forældrene, så de kan hjælpe med det. Det er helt klart, at alt det her teknologi, har ændret på vores fokus (Bilag 2, 36).*

Respondent E fra indskolingen har altså oplevet, at de teknologiske udfordringer, har overtaget en stor del af teamsamarbejdet. På denne måde er der dermed også kommet mindre fokus på børnenes trivsel og den faglige sparring. Respondenten beskriver ligeledes, at en større del af den hjælp, de normalvis ville kunne give direkte til eleverne, nu går igennem forældrene. Dertil kommer, at børn lærer forskelligt, og nogle børn har brug for visuelle hjælpemidler, hvor det f.eks. er nødvendigt at have en voksen, der viser, hvordan det skal gøres. Her er lærerne udfordret grundet den fysiske distance mellem lærer og elev, hvilket gør det nødvendigt i højere grad at inddrage forældrene for, at løse nogle af de udfordringer eleverne står med.

Nogle af de pædagogiske opgaver, som respondenterne normalt skal løse, er således blevet lagt over på forældrene. Det betyder dog ikke, at respondenterne ikke har haft fokus på elevernes trivsel, men derimod, at de har været udfordret i forhold til at opdage de børn, der har det svært.

*Vi har haft rigtig meget fokus på, hvordan børnene har det. For det er især en rigtig svær tid for dem. Mange af dem er jo bange for, hvordan det hele skal gå. De daglige konflikter er der selvfølgelig ikke så mange af, men jeg er til gengæld bange for, at der sidder mange børn og har det svært, som jeg slet ikke opdager, fordi jeg ikke rigtig har en føling med, hvordan de har det.*

*Samarbejdet omkring dem er jo også blevet lidt sværere, fordi det ikke er så konkrete, men måske mere psykiske, problemer de har. Og det er bare svært at se igennem en skærm (Bilag 2, s.*

13)

Respondent B beskriver altså, at de som lærergruppe, har haft rigtig meget fokus på, hvordan eleverne har haft det, og at de er opmærksomme på de udfordringer, som børnene står med. Men på trods af, at de har haft fokus på børnenes trivsel, oplever respondenterne alligevel en frygt for, at mange af børnene har psykiske udfordringer, der ikke bliver opdaget. Respondent B beskriver ligesom flere af de andre, at det er den manglende føling med, hvordan børnene har det, der gør det svært at hjælpe eleverne tilstrækkeligt. Samtidig beskriver hun også, at det især er de psykiske problemer, der er svære at aflure igennem skærmen.

For at opdage de psykiske problemer hos børnene, kræver det i højere grad, at man har en føling med børnene og, at man kan aflæse deres kropssprog og se dem i øjnene. Og disse værktøjer har respondenterne generelt haft svært ved at bruge i fjernundervisningen.

Generelt har respondenterne altså oplevet, at det har været muligt at holde teammøder under nedlukningerne, om end det har været i mindre omfang end normalt. Den daglige sparring er dog blevet markant mindre, og for nogen næsten ikke eksisterende, da de spontane møder, hvor man render ind i hinanden, ikke er sket naturligt. Det er også gældende for flertallet af respondenterne, at de ikke har benyttet sig af muligheden for at have den daglige sparring over de digitale platforme.

Herudover har respondenterne generelt oplevet, at det pædagogiske arbejde, og især at sikre elevernes trivsel, har været sværere, blandt andet grundet den fysiske afstand og fordi man i fjernundervisningen har haft svært ved at føle og se, hvordan børnene har det. Afslutningsvis har det betydet, at en større del af det pædagogiske arbejde er blevet forældrenes ansvar.

Undersøgelsen udarbejdet af Danmarks Evalueringsinstitut, (*jf. supplerende empiri*) har ligeledes kunne se nogle af de samme udfordringer for de lærere, som de har adspurgt i deres

kvantitative spørgeundersøgelse. Her har 668 lærere udfyldt et spørgeskema omkring deres oplevelse af, hvorvidt forskellige elementer af deres arbejde har været nemmere, det samme eller sværere under den første nedlukning. Et af spørgsmålene lød " *har det været nemmere eller sværere at sikre trivsel hos den enkelte elev*". Hertil svarede 5%, at det havde været nemmere, 8% mente at det havde været det samme, mens hele 87% havde haft en oplevelse af, at det har været sværere at sikre en god trivsel for eleverne under den første nedlukning (Danmarks Evalueringsinstitut, 2021, s. 42). Undersøgelsen her understøtter respondenternes oplevelse af, at det har været en udfordring at udføre det pædagogiske arbejde, der blandt andet indebærer at sikre en god trivsel for eleverne. En vigtig del af børnenes trivsel er for lærerne at sikre et godt klassefællesskab, hvor børnene trives og man kan lave nogle rammer, der fordrer indlæringen for børnene. De adspurgte lærere fra Danmarks Evalueringsinstitut, er ligeledes blevet spurgt indtil, hvorvidt de har fundet det nemmere eller sværere at skabe et godt klassefællesskab under den første nedlukning. Hertil svarede 2%, at det havde været nemmere, 6% mente det havde været det samme og 92% oplevede, at det havde været sværere (Danmarks Evalueringsinstitut, 2021, s. 42). Ud fra respondenternes besvarelser og Danmarks Evalueringsinstituts undersøgelse, er der ingen tvivl om, at lærerne har haft mindre føling med børnenes trivsel, og har samtidig haft en oplevelse af, at det har været sværere at hjælpe de børn, der enten ikke trives eller generelt har haft det svært.

#### **Det sociale fællesskab under nedlukningerne.**

Det daglige sociale fællesskab før covid-19 pandemien levede i høj grad i frikvartererne, på gangene og i forberedelseslokalerne. Herudover var der også et socialt fællesskab omkring de mere fastlagte møder, hvor man snakkede mere frit før og efter møderne. Derudover er de større arrangementer, såsom fester, også med til at styrke fællesskabet.

Under nedlukningerne har det derfor været nødvendigt at nytænke, hvordan man kan opretholde det sociale fællesskab, som for flere af respondenter er et vigtigt element for at opleve en arbejdsglæde og en måde at styrke samarbejdet (*Jf. det sociale fællesskab*).

Det er dog en generel tendens blandt respondenterne, at det sociale fællesskab har været det absolut sværeste at opretholde under nedlukningerne.

Flere af respondenterne har manglet den uformelle hyggesnak, som de normalt oplevede før covid-19 pandemien.

*Men jeg mangler bestemt det fysiske i forhold til det sociale kollegiale fællesskab. Man ringer jo ikke hinanden op for bare at sige hej, og hvordan går det derhjemme (Bilag 2, 55)*

Det er altså i høj grad de små uformelle samtaler, respondent F her beskriver, at han har manglet. Og han beskriver ligeledes, at der ikke har været en kultur under nedlukningerne, hvor man ringer hinanden op, for at tage disse uformelle samtaler. Heri ligger der naturligvis noget kulturelt til grunde, men der ligger også noget mere organisatorisk til grunde for, at det er vanskeligere at tage sådanne uformelle snakke på de digitale platforme.

I den normale hverdag før nedlukningerne, var der nogle naturlige hot-spots (Bjerresgaard, 2017, s. 290), hvor det var naturligt at snakke om det mere uformelle. Det var eksempelvis ved kaffemaskine, på lærerværelset osv., hvor det er tydeligt for parterne, der ønsker at snakke, at ingen af dem har travlt med noget andet. Her opstår den uformelle snak i højere grad naturligt uden, at den ene part aktivt skal planlægge samtalen. Og samtidig skal man ikke bekymre sig om at forstyrre den anden part i arbejdet, idet man begge holder pause. Det er sværere i den digitale samtale, som kræver en opringning, idet man ikke kan se om den anden part laver noget vigtigt.

Respondent B har haft en lignende oplevelse af manglen på de uformelle snakke.

*Det, der helt klart mangler mest, er fællesskabet med de andre kollegaer. Jeg er godt nok begyndt at savne dem.... Jeg ringer dem jo ikke op, for lige at tage en snak på 5 minutter. Så det har der ikke været meget af (Bilag 2, s. 13).*

Respondent B beskriver altså ligeledes et afsavn af fællesskabet med sine kollegaer, og ligeledes en manglende kultur for at ringe sine kollegaer op og tage de uformelle snakke. Som tidligere nævnt, har nogen oplevet møderne som mere effektive. (jf. *selvtilrettelæggelse af arbejdstiden under nedlukningerne*). Kulturen omkring samtalen på de digitale platforme er i højere grad formel, hvor man primært byder ind, hvis det er fagligt relevant. Hvis man ønsker at holde et uformelt virtuelt møde, skal man aktivt opsøge det ineffektive arbejde i arbejdstiden, hvilket måske afholder nogen fra at gøre det.

Respondent A har faktisk oplevet, at man fra lærergruppens side aktivt har forsøgt at skabe en kultur i samarbejde med ledelsen, hvor der skal gives plads til de uformelle snakke i arbejdstiden.

*Vi er begyndt på at ringe lidt mere op til hinanden for bare at snakke sådan lidt mere frit. Det er også noget vi har snakket med ledelsen om. Det her med, at der skal være plads til at kunne snakke med hinanden, også selvom det ikke nødvendigvis handler om noget fagligt. Og det kan de faktisk også godt forstå. Men det er ikke så meget jeg har gjort det, da jeg syntes, det virker lidt akavet at ringe op, bare for at spørge hvordan det går (Bilag 2, s. 7-8).*

For respondent A er det altså blevet mere legitimt at snakke med sin kollegaer om uformelle ting i arbejdstiden. Det skulle synes at give et bedre grundlag for, at man kunne opretholde fællesskabet på skolen. Ledelsen på skolen anerkender også, at den uformelle snak mellem kollegaer, er en vigtig del af kollegiale samarbejde. Men på trods af muligheden for at have flere uformelle møder, benyttede respondent A sig ikke særlig meget af det, da det for hende virkede akavet. Anerkendelsen af behovet for uformel snak på de digitale platforme har altså ikke været nok til, at skabe en kultur, hvor medarbejderne også benytter sig af det. Det er utroligt svært, hvis ikke umuligt, at skabe den tilfældighed og naturlighed i det virtuelle, som der er i møderne over kaffemaskinen eller i frikvartererne.

Det er fælles for alle respondenterne, at man på arbejdspladserne har forsøgt at lave digitale arrangementer for at tilgodese fællesskabet. Der har eksempelvis været virtuelle fredagsbarer, aftalte frikvarterer eller nogle frie digitale rum, hvor man kunne snakke uformelt. Men det har ligeledes været fælles for alle respondenterne, at de ikke har kunnet få den samme fællesskabsfølelse ud af de digitale arrangementer, som de ville have fået af fysiske arrangementer.

*Vores pædagogiske leder har faktisk oprettet nogle "frikvarterer", hvor man så mødes, ligesom man ville gøre i et frikvarter, for at snakke om det, man nu lige har lyst til. Men så sidder man der 4-5 i kø og venter på at sige noget, som jo i bund og grund ikke er vigtigt. Så det hele bliver lidt opsat. Så jeg syntes det er svært at erstatte det sociale fysiske (Bilag 2, s. 55-56)*

Respondent F har altså oplevet, at ledelsen har forsøgt at genskabe frikvartererne, fra den normale hverdag, hvor den uformelle snak og fællesskabet lever men, at grundet de begrænsningerne, som den digitale platform har, er snakken ikke blevet det samme. En af de

store udfordringer er især, at der kun er en, der kan tale ad gangen. På den måde bliver samtalen opsat fremfor flydende.

Respondent E uddyber, hvorfor det for hende, har været svært at snakke uformelt ved de større arrangementer, som ledelsen har arrangeret.

*Vores ledere har et par gange forsøgt at lave nogle rum, hvor man kunne mødes og snakke om det, man nu ville. Men det har ikke rigtig fungeret. Jeg var med til det første, men det fangede mig slet ikke. Det der med ikke helt at vide, hvornår man skal sige noget og, at man ikke helt ved, hvem man siger noget til. Det er jeg ikke så meget til. Jeg kan jo ikke kigge den person i øjnene, jeg gerne vil tale til. Det er jo bare en hel masse skærme jeg snakker til. Så føler jeg mig ikke helt tryk ved at snakke personligt (Bilag 2, s. 49).*

For det første udtrykker respondent E ligeledes, at der i de digitale arrangementer mangler et flow i samtalen, idet man har svært ved at aflure, hvornår man har ordet. Men hun udtrykker yderligere en utryghed i, at man ikke taler til en eller flere bestemte personer, men derimod til alle ens kollegaer på samme tid. Det gør, at respondent E ikke har lyst eller er utryk ved at tale om personlige forhold. På denne måde minder det om at holde tale, når man tager ordet i de større digitale arrangementer. Det er ikke alle, der er trygge ved sådanne situationer og nok også flere, der ikke er trygge ved at snakke om personlige forhold, foran større forsamlinger. Til et arrangement hvor der fysisk tilstedeværelse, vil den uformelle snak i højere grad ske mellem en eller få personer, hvor man i højere grad kan vælge, hvilke kollegaer man taler meget personligt med og hvem man snakker med om fodboldkampen i weekenden. Det er sværere at differentiere i de digitale arrangementer, hvilket gør, at snakken som helhed bliver mere overfladisk.

Det er selvfølgelig muligt at lave mindre grupperum, hvor man vælger at tale med dem, som man har lyst til. Dette medfører dog nogle andre udfordringer. Eksklusionen af enkelte kollegaer ville blive meget tydelige, hvis man eksempelvis skulle inviteres til et rum, og det fjerner samtidig muligheden for at snakke med kollegaer, man ikke så ofte taler med.

Respondent C beskriver denne oplevelse af, kun at snakke med få personer fremfor alle kollegaerne i det daglige arbejde.

*det har været meget sådan, hvad er det for et rum man lige snakker i nu. Nu snakker man jo i Google Meet. Man har ikke mødt dem, man lige hurtigt snakker med, eller laver en aftale med, eller snakker lidt personligt med. For man render jo ikke ind i hinanden. Man kan kun snakke med hinanden, i de rum der ligesom bliver lavet. Så på den måde har man ikke set så meget til hinanden. I hvert fald ikke dem, man ikke har et direkte samarbejde med (Bilag 2, s. 19).*

Respondent C beskriver, at man primært har haft et fællesskab med de personer, som man har været i direkte samarbejde med enten pædagogisk eller fagligt, da muligheden for at rende ind i hinanden ikke sker i det digitale rum. På den måde, bliver det store fællesskab erstattet af mange små. Det store kollegiale fællesskab har altså haft rigtig svære levevilkår under nedlukningerne.

Generelt er der ikke nogen af respondenterne, der har oplevet, at det har været muligt at dyrke fællesskabet i det digitale. Og flertallet af respondenterne oplever at savne deres kollegaer og muligheden for at grine og snakke om uformelle ting.

Der er uden tvivl blevet arbejdet på at finde andre og kreative måder at være sammen på fra både lærerne og ledelsens side. Men ud fra respondenternes svar, har det ikke været muligt at finde nogle løsninger, som har kunnet give det samme fællesskab som det fysiske møde.

I det digitale fællesskab ligger der også en anden stor udfordring, som kommer til udtryk ved respondents G oplevelse af de digitale sociale arrangementer:

*Vi har jo nogle gange taget initiativer til, at vi skal sidde og drikke en øl i en fredagsbar eller sådan noget, og jeg har det sgu sådan, at hvis jeg har siddet foran den skærm og undervist, så er det også ved at være nok. Og jeg tror også, at der er en del af de andre kollegaer, der har det sådan efterhånden. Så det er svært. Og igen kan man sige, at nogen syntes, at sådan nogle ting er vigtige, og vi er nok også nogen, der syntes, at så er det heller ikke mere spændende at sidde og kigge ind i den skærm (Bilag 2, s. 62).*

En af udfordringerne i det digitale fællesskab er, at det i langt højere grad bliver op til det enkelte individ, hvorvidt man ønsker at deltage i fællesskabet og det bliver samtidig meget nemmere rent praktisk at fravælge det. Det er naturligvis også op til det enkelte individ, om man ønsker at møde op til den fysiske fredagsbar eller hvilket som helst andet socialt arrangement, men det syntes mere legitimt at være fraværende til digitale arrangementer, da



der er en bred forståelse af, at det ikke fungerer optimalt. Og især i dagligdagen er man i højere grad en tvungen del af fællesskabet, når man er fysisk til stede. De opsatte og fastsatte rammer på skolen gør, at det er tæt på umuligt, ikke at være en del af fællesskabet. Man skal være meget asocialt anlagt, hvis man ikke svarer på et spørgsmål ved kaffemaskine, eller sætter sig alene ved et bord på lærerværelset. Man bliver altså tvunget til at forholde sig til sine kollegaer på arbejdspladsen. I det digitale hjemmearbejde byder rammerne i højere grad op til en mere individualiseret tilgang til arbejdet, hvor en deltagelse i fællesskabet i højere grad kræver en arbejdsindsats fra lærerne selv. Og her er det meget tydeligt, at respondenterne generelt ikke har valgt at kontakte kollegaer om uformelle ting i dagligdagen, og flere har valgt ikke at deltage i de sociale digitale arrangementer. Så det sociale kollegiale fællesskab, som er en vigtig medspiller i arbejdsglæden og det kollegiale samarbejde, har været yderst udfordret under de to store nedlukninger.

### Selvtilrettelæggelse af arbejdstiden under nedlukningerne.

Under de to nedlukninger, hvor alle lærere har skullet arbejde hjemmefra, har respondenternes respektive lokale arbejdstidsaftaler af helt naturlige årsager, heller ikke været gældende. Det har altså i højere grad været op til de enkelte lærere at planlægge og strukturere deres egen arbejdsdag. Naturligvis har de skullet varetage fjernundervisningen og har skullet stå til rådighed ved planlagte møder i teams, men herudover har lærerne haft fuld selvtilrettelæggelse af arbejdstiden. Dog har friheden ikke været fuldkommen, da lærerne ikke har kunnet møde ind på arbejdspladsen. Arbejdet og forberedelsen af undervisningen under nedlukningerne har altså været præget af en højere grad af selvledelse og potentielt grænseløst arbejde.

Respondenterne er i interviewene blandt andet blevet spurgt ind til, hvorvidt de har haft sværere eller nemmere ved at forberede sig under disse nye arbejdsforhold. Her svarer respondenterne generelt, at det har været vanskeligt at gøre op på denne måde, da forberedelsen af undervisningen og arbejdsopgaverne har været så markant anderledes end normalt. Dog understreger flere af respondenterne, at de har oplevet fordele ved selv at kunne strukturere, hvornår på dagen man ligger sin arbejdstid.

*Jeg syntes faktisk, at det har været lidt nemmere at forberede sig. Der har været mange udfordringer, både professionelt og privat, men lige præcis forberedelsen af undervisningen*

*syntes jeg, har været nemmere, også selvom det har været anderledes. Det har været fedt, at jeg helt selv har kunnet styre, hvornår jeg har skulle forberede mig (Bilag 2, s. 46-47).*

Respondent E beskriver, at på trods af de mange udfordringer covid-19 pandemien og nedlukningerne har medført, anser hun faktisk hjemmearbejdet og den højere grad frihed til at planlægge arbejdet, som en positiv konsekvens. Respondent E har oplevet, at det er blevet nemmere at forberede undervisningen, og det er på trods af, at fjernundervisningen har stillet andre krav til den forberedelse, som hun skal udføre. Respondent E understreger yderligere, at det især er forberedelsen af undervisningen, der blevet nemmere fordi, hun i højere grad kan fordele arbejdet over hele dagen.

*Det har faktisk været rart at kunne forberede sig, når det har passet bedst. Jeg har både gjort det tidligt om morgenen før ungerne stod op, efter undervisningen og efter ungerne gik i seng. Så på den måde har friheden til selv at styre, hvornår man lægger sin arbejdstid gjort, at jeg har kunnet bruge meget mere tid med mine børn, end jeg normalt gør (Bilag 2, s. 47)*

Respondent E har valgt at udnytte nogle af de muligheder, der ligger i en høj grad af selvtilrettelæggelse. Det har for respondent E betydet, at hun har kunnet planlægge arbejdsdagen således, at hun har fået mere tid med sine børn. Den højere grad af selvtilrettelæggelsen af arbejdstiden har altså for respondenten betydet, at hun har oplevet en bedre balance mellem familielivet og arbejdslivet. Det er især arbejdstagere med hjemmeboende børn, der oplever udfordringer med at finde en god balance mellem arbejde og familielivet (Albertsens, 2007, s. 66). Det gør sig som oftest gældende for dem, som oplever en ubalance, at det er arbejdslivet, der bliver højest prioriteret, mens familielivet bliver anden prioritet. Begrundelsen herfor er, at arbejdet i høj grad bliver anset for at være en pligt, som derfor har en tendens til at indtage privatsfæren (*Jf. Hjemmearbejdets fordele og ulemper*). Det kan, for de der trives under en højere grad af selvledelse, være en hjælp til at balancere familielivet og privatlivet, da man som respondenten beskriver, kan vælge at placere sit arbejde, hvor ens barn eller børn eksempelvis sover.

Respondent B, med et barn på to år, har oplevet både nogle af de negative og positive konsekvenser ved at skulle bruge al sin tid derhjemme.

*Der har jo været stor forskel på den første og den anden nedlukning. Under den første nedlukning syntes jeg det var rigtig svært. Men det var jo også fordi jeg havde en lille dreng, som ikke kunne komme i vuggestue, og som jo ikke forstod, at mor skulle arbejde. Mig og min mand, prøvede at opdele dagen lidt, så jeg arbejdede først på dagen og han arbejdede sidst på dagen, og så arbejde vi begge lidt om aftenen. Jeg følte faktisk aldrig jeg havde fri. Jeg havde det lidt som om, at jeg både skulle være fuldtidsmor og fuldtidsarbejdende (Bilag 2, s. 12)*

Som respondenten her beskriver, oplevede hun både at skulle være fuldtidsmor og fuldtidsarbejdende, hvilket ikke hang sammen for respondenten. I respondentens situation kunne de friere rammer til at planlægge arbejdstiden ikke gøre op for det pres, det var at skulle balancere mellem at være fuldtidsmor og fuldtidsarbejdende. Dette var naturligvis også en ekstraordinær situation, hvor man meget sjældent efter covid-19 pandemien vil opleve en hverdag, hvor man vil arbejde hjemmefra, samtidig med, at ens børn ikke kan passes i institutionerne. Ikke desto mindre var forholdene svære for respondenten under første nedlukning.

Respondent B oplevede dog under anden nedlukning nogle af de fordele hjemmearbejdet og de friere rammer for selvtilrettelæggelse af arbejdstiden også kan medføre for familielivet.

*Under anden nedlukning har det fungeret meget bedre. Men her er min søn jo også i vuggestue. Nu nyder jeg faktisk lidt, at jeg selv kan bestemme, hvornår jeg vil forberede mig. Jeg kan vælge, at hente mit barn tidligt og forberede mig om aftenen. Eller jeg kan forberede mig efter undervisningen er færdig og så have fri. Det er helt op til mig selv. Det giver mig lidt frihed i hverdagen, og jeg kan planlægge det lidt, også efter hvor meget min mand arbejder. (Bilag 2, s.*

*12)*

Respondent B oplever altså nogle af de samme positive konsekvenser ved hjemmearbejdet, under anden nedlukning, som respondent E også gjorde. Friheden til selv at kunne planlægge sin arbejdstid har givet respondent B og E mulighed for at bruge mere tid med deres børn. Samtidig oplever respondent B, at det er blevet nemmere at planlægge hverdagen sammen med sin mand. Flexibiliteten i arbejdstiden oplever respondent B altså som overvejende positive, men kun når det samtidig er muligt at sende sit barn i vuggestue.

Respondent C har derimod ikke haft positive erfaringer med hjemmearbejdspladsen, blandt andet fordi forberedelsen af undervisningen er kommet til at fylde på en anden måde, end den gjorde før.

*For mig har det også været det at arbejde hjemme, men samtidig også være hjemme alene hele dagen. For jeg er jo vant til, at man bruger næsten hele sin arbejdstid på skolen blandt børnene og kollegaerne. Så det der med at arbejde hjemme, har jeg ikke brudt mig særlig meget om. Det er måske også derfor jeg svarede, at jeg syntes at de 35 timers tilstedeværelse er fine, for jeg kan godt lide at være der, hvor jeg arbejder, for så er jeg bare i det miljø, og det hjælper mig (Bilag 2, 37)*

Respondent C har ikke brudt sig og hjemmearbejdet, da hun blandt andet ikke føler, at arbejdsmiljøet derhjemme er lige så godt som det, man oplever på skolen. Arbejdsmiljøet på skolen hjælper respondent C til at udføre sit arbejde. Og som hun understreger, handler det ikke kun om at arbejde hjemme, men også om at være hjemme hele tiden. Respondenten har hverken partner eller hjemmeboende børn, hvilket gør, at den sociale kontakt hun har oplevet i løbet af dagen, har været yderst begrænset. Her har respondenten manglet de mennesker, der normalt er omkring hende, og er med til at motivere hende. Hun beskriver yderligere, at hjemmearbejdspladsen har gjort, at hun har haft sværere ved at holde fri.

*Arbejdet har klart spredt sig mere ud. For når undervisningen er slut, så sidder du jo derhjemme og så bliver det lettere at tage et break, og så komme tilbage til tingene senere. Det har klart været mere flydende. Jeg syntes faktisk, at det har været lidt hårdt at arbejde sådan. Jeg har i hvert fald haft meget sværere ved at holde fri, og sige til mig selv, at nu behøver jeg ikke at lave mere (Bilag 2, s. 21)*

Hvor de respondenter med hjemmeboende børn så en fordel i friheden til at tilrettelægge arbejdstiden selv, er det respondent C's oplevelse, at disse friere rammer har gjort, at hun i højere grad har arbejdet hele dagen, og har haft svært ved at holde fri. Der kommer altså ikke et naturligt break mellem arbejdes- og privatlivet, hvilket kan gøre, at man føler, at man er på arbejde hele tiden (jf. hjemmearbejdet fordele og ulemper). Dette er netop en af de negative konsekvenser ved det grænseløse arbejde, da man ikke har et naturligt stop i sit arbejde. Før

covid-19 pandemien brugte respondenterne i høj grad arbejdspladsen til at lave den naturlige adskillelse mellem at være på arbejde og have fri.

Der er altså stor forskel på, hvordan respondenterne har oplevet de friere rammer til at tilrettelægge arbejdstiden under nedlukningerne, hvilket blot understreger, at det er svært at lave kasser eller formler, der tilgodeser alles interesser.

## Delkonklusion 2

### Det kollegiale samarbejde.

Det kollegiale samarbejde har grundet hjemmearbejdet skullet nytænkes under nedlukningerne. Alle de samarbejdsformer, som normalvis har forgået igennem fysiske møder, har skullet gøres virtuelt eller digitalt. Det har naturligt også haft konsekvenser for kvaliteten og udbyttet af de tre samarbejdsformer, det faglige samarbejde, det pædagogiske samarbejde og det sociale fællesskab, der i forskellig grad har været udfordret i tiden under nedlukningerne.

*Det faglige samarbejde* har været den samarbejdsform, der, ud fra respondenternes besvarelser, har været lettest at overføre til hjemmearbejdspladsen. Det er lykkedes nogle respondenter at opretholde et fagligt samarbejde igennem virtuelle teammøder, om end et flertal har oplevet, at det faglige samarbejde er sket i en mindre grad end førhen. Dog har flere af respondenterne oplevet, at de faglige møder, er blevet mere effektive, hvor der er mere fokus på det faglige i samarbejdet end ved normale møder. Det er altså, til en vis grad, lykkedes lærerne at samarbejde om det faglige under nogle fuldstændige nye vilkår. Det har været medvirkende til at lærerne har kunne holde et højt fagligt niveau i undervisningen, på trods af de begrænsninger, som den virtuelle og digitale undervisningsform medfører. Dog har enkelte respondenter oplevet et manglende fagligt samarbejde, hvor de i højere grad har oplevet at stå alene med arbejdsopgaverne end normalt.

*Det pædagogiske samarbejde* har været sværere for lærerne at overføre til hjemmearbejdspladsen. Det pædagogiske samarbejde fandt før nedlukningerne primært sted i teammøder og i den daglige sparring. Det pædagogiske arbejde i teams har kunnet lade sig gennemføre i det virtuelle, selv om respondenterne har været udfordret af, at de har haft sværere ved at føle og se, hvordan eleverne har haft det. Det har medført, at en større del af

det pædagogiske arbejde er blevet lagt over til forældrene, hvorfor det pædagogiske samarbejde højere grad har omhandlet samarbejdet med forældrene.

Det daglige pædagogiske samarbejde har derimod været yderst udfordret, og for de fleste respondenter, har det været nærmest ikke eksisterende. De små daglige eller spontane møder er ikke blevet opretholdt virtuelt. Generelt har det betydet, at det har været sværere for lærerne at sikre elevernes trivsel, og flere af respondenterne har også givet udtryk for bekymringer om, at der er elever der ikke er blevet hørt eller set under nedlukninger. Det kan have en negativ konsekvens for elevernes læringsudbytte og indlæringssevne, hvis de har en følelse af ikke at blive hørt eller mistrives.

*Det sociale fællesskab* har for alle respondenterne, været det sværeste at opretholde fra hjemmearbejdspladserne. Der synes ikke at være en kultur for at tage kontakt til sine kollegaer for at tale uformelt. Alle respondenter udtrykker et afsavn af kollegaer og flere udtaler, at de savner at kunne grine og have det sjovt med deres kollegaer. Generelt er der blevet lavet tiltag for at opretholde det sociale fællesskab ude på skolerne, igennem fredagsbarer, frikvarterer og uformelle virtuelle rum, men ingen af disse initiativer har kunnet give respondenterne en følelse af fællesskab.

Det sociale fællesskab er, som tidligere skrevet, medvirkende til at skabe jobglæde blandt lærerne, og det gode sociale fællesskab kan samtidig være medvirkende til et bedre kollegialt fællesskab generelt. (*delkonklusion 1*).

Det må konkluderes, at det ikke er lykkedes at opretholde det sociale fællesskab og hjemmearbejdet rummer derfor en risiko for at svække det kollegiale samarbejde, som det sociale fællesskab et væsentligt grundlag for.

### Selvtilrettelæggelsen af arbejdstiden

Muligheden for at selvtilrettelægge arbejdstiden har under nedlukningerne, været større end normalt. Udover undervisningstimerne og de fastlagte møder, har det været op til lærerne selv at planlægge hvornår de har lagt deres arbejdstid.

Flere af respondenterne har givet udtryk for, at de har fundet det positivt for forberedelsen af undervisningen, at de har haft friere rammer for, hvornår de har placeret deres arbejdstid. Især respondenterne med hjemmeboende børn har understreget, at det har gjort det nemmere at få arbejdslivet og familielivet til at balancere. Dog har dette kun været tilfældet under anden nedlukning, hvor der var mulighed for at sende børnene i daginstitution og

skole, hvor de under den første nedlukning oplevede negative konsekvenser for balancen mellem familielivet og arbejdslivet. Der er dog kun to af de adspurgte respondenter, der har hjemmeboende børn, hvorfor grundlaget er for spinkelt til at konkludere, hvorvidt dette har været en generel tendens.

Overordnet set viser respondenternes besvarelser, at lærerne har gjort en stor indsats og har arbejdet disciplineret på trods af, at de har arbejdet hjemme. Der er altså ikke noget, ud fra denne undersøgelse, der tyder på, at lærerne laver mindre, når de arbejder hjemme. Der er ligeledes ikke noget, ud fra respondenternes besvarelser, der tyder på, at den højere grad af selvtilrettelæggelse af arbejdstiden, har påvirket kvaliteten af undervisningen i en negativ retning. Det har i højere grad været det manglende kollegiale samarbejde og den fysiske distance mellem lærer og elev, der har gjort kvaliteten af undervisningen dårligere.

### **Del 3. Kvaliteten af undervisningen under nedlukningerne**

I tredje delanalyse undersøges det, hvorvidt kvaliteten af undervisningen er blevet bedre eller dårligere under nedlukningerne, samt om der er aspekter i fjernundervisningen, der har konsekvenser på undervisningskvaliteten, som hverken det kollegiale samarbejde eller selvtilrettelæggelsen af arbejdstiden kan ændre ved.

Respondenternes oplevelse af kvaliteten af undervisningen har generelt været, at kvaliteten har været dårligere end normalt. Flere af respondenterne har dog haft en oplevelse af, at kvaliteten er blevet forbedret fra første til anden nedlukning, dog uden at nå samme højder, som man oplevede før første nedlukning. Selvom den generelle tendens har været, at kvaliteten af undervisningen har været dårligere, har nogle lærere dog haft positive oplevelser med fjernundervisningen både i forhold til deres forventninger til fjernundervisningen, men også ud fra, at de har oplevet, at nogle elever trives rigtig godt under fjernundervisningen. Andre respondenter har dog oplevet, at de fagligt og socialt svage elever har haft rigtig svært ved at følge undervisningen, og i høj grad har tabt både faglige og sociale kompetencer under nedlukningerne.

Flere respondenterne har oplevet de største udfordringer med at tilbyde en god kvalitet i undervisningen under den første nedlukning.

*Altså den første periode, hvor vi var hjemsendt i to uger, der var situationen jo rigtig svær, fordi børnene ikke havde Chromebooks med hjem. De havde heller ikke nået at få bøger med hjem, og kravene var meget utydelige. På det tidspunkt underviste jeg en første og en anden klasse, så selve undervisningen fyldte måske ikke så meget. Det var mere et spørgsmål om at finde ud af, hvordan vi overhovedet gør det her, og hvad er kravene er til det (Bilag 2, s. 20).*

Der var altså flere udfordringer, der gjorde det svært at lave en god og kvalificeret undervisning under den første nedlukning. Som respondent C her beskriver, havde børnene ikke de hjælpemidler, der var nødvendige for at skabe en god undervisning. Nedlukningen skete ligeledes med så kort varsel, at respondent C og de øvrige lærere på skolen ikke havde haft tid til at strukturere, hvordan fjernundervisningen rent praktisk skulle foregå, og der manglede ligeledes en udmelding fra ledelsens side om, hvad man forventede udbyttet af fjernundervisningen skulle være.

Herudover var mange af respondenterne, under første nedlukning udfordrede af at skulle lære de nye digitale platforme at kende.

*Jeg brugte selvfølgelig rigtig meget tid på det under den første nedlukning. Alle de der systemer, og hvis man gjorde sådan her, så skulle man oprette et nyt rum, og så en ny time og et nyt rum osv. Det brugte jeg rigtig meget tid på. Det har været meget bedre her under anden nedlukning. Man kender efterhånden systemet og mange af genvejen (Bilag 2, s. 55)*

Under første nedlukning brugte lærerne således rigtig mange ressourcer og meget forberedelsestid på at lære de virtuelle platforme som Google Meet og Microsoft Teams at kende. Det betød nødvendigvis også, at en stor del af den tid, lærerne ellers ville have brugt på at forberede det faglige eller tage hånd om det pædagogiske, blev nedprioriteret.

Generelt var respondenterne altså meget udfordrede under den første nedlukning. Udmeldingen kom pludseligt, og der var kun få dage til at omstille en normal skoledag til en hverdag med hjemmearbejde, fjernundervisning og digitale platforme. Samtidig var kravene til undervisningen uklare. Herudover var det ikke kun lærerne, der skulle omstille sig til en



anden hverdag, men ligeledes eleverne. Alt dette sammenlagt gjorde, at kvaliteten i undervisningen var mærkbart dårlige end før nedlukningen.

Under anden nedlukning har der dog været tendenser til, at respondenterne har oplevet, at kvaliteten af undervisningen er blevet bedre, dog uden at nå samme højder som ved den normale fysiske undervisning.

En af de mærkbare ændringer fra den første til anden nedlukningen, har været elevernes adgang til elektroniske hjælpemidler, som eksempelvis computere eller tablets. En af respondenterne, der underviser i indskoling, understreger vigtigheden af adgangen til computere.

*Under den første hjemsendelse, jeg kan ikke huske om det var 14 dage eller 3 uger, det er også lige meget. Men der kunne vi jo ikke følge med i hvad de lavede. For der havde de ikke computere, de små..... Men så har de jo alle sammen i Århus kommune fået computere her i august. Så her anden gang de var hjemme, der kunne vi jo se dem, og de har kunne vise noget til os. Så der blev det meget nemmere (Bilag 2, s. 33).*

Det, at alle elever har haft adgang til computere under anden nedlukning, har gjort det nemmere for respondenterne at kommunikere og hjælpe eleverne med opgaverne. Det har samtidig også gjort, at man i fællesskab nemmere har kunne følge op på det arbejde, som eleverne har lavet. Og fra elevernes perspektiv er det også blevet nemmere at opsøge hjælp fra lærerne, da de har nemmere ved at stille lærerne spørgsmål og vise dem, hvilke problemer de har med den digitale virtuelle platform. Forudsætningerne for at kunne lave en god undervisning har altså været bedre under anden nedlukning. Og som den forrige respondent også understregede, bruger lærerne under anden nedlukning heller ikke lige så mange ressourcer på at anvende de digitale platforme, da de har kunnet tage afsæt i de erfaringer, som de fik under den første nedlukning. Respondent D har ikke kun selv mærket en forbedring i kvaliteten, men også oplevet, at forældrene i højere grad føler, at undervisningen er bedre under anden nedlukning.

*Vi har også fået ros fra forældrene. Fordi under den første nedlukning, der skulle forældrene jo sidde med dem, med de der kopi-ark, og det gik jo i koks for forældrene. Det var i hvert fald, det*

*jeg hørte. Men her under anden nedlukning, der havde vi da også nogen, der blev frustreret, men så var det jo mig, de blev frustreret på, og så kunne jeg hjælpe dem. Hvor de fleste forældre har givet udtryk for, at de godt kunne arbejde samtidig med, at børnene har haft fjernundervisning (Bilag 2, s. 34).*

Så udover at kvaliteten er blevet bedre, så oplever respondent D ligeledes, at forældrene har fået frigivet mere tid til deres arbejde, og i højere grad kan lade børnene sidde alene med fjernundervisningen. Samtidig har det også gjort, at de børn, der oplever frustrationer over opgaverne, bedre kan få hjælp til at løse dem. Naturligvis er mange forældre i stand til at løse de opgaver, som børnene arbejder med derhjemme, men forældrene har også selv haft et arbejde, som de skulle passe, og nogle forældre har heller ikke lige så gode færdigheder til at undervise deres børn, som en uddannet folkeskolelærer har. Derfor har det også hjulpet på kvaliteten af undervisningen, at de digitale platforme er blevet anvendt mere optimalt under anden nedlukning.

Respondenterne er ligeledes blevet spurgt ind til hvilke dele af undervisningen, der har været de sværeste at implementere i fjernundervisningen.

Et par af respondenterne i udskolingen, har oplevet, at en af de største udfordringer i fjernundervisningen, har været at lave en undervisning, hvor eleverne får sagt noget mundtligt.

*Der hvor det helt klart halter mest, er på den mundtlige del af undervisningen. Og det er jo meget vigtigt, især i engelsk, som jeg underviser i. Der er det vigtigt at få brugt sproget. Men det har været svært. Jeg har prøvet at lave klassisk tavleundervisning på teams, men det fungerer bare ikke rigtigt. Der mangler det naturlige flow, som man kan skabe i klasseværelset, hvor eleverne siger noget på skift, der bliver skrevet på tavlen osv. man kan godt gøre det virtuelt, men det går langsommere og undervisningen bliver på en eller anden måde lidt stationær (Bilag 2, s. 47-48).*

Respondent E har oplevet, at det har været svært at aktivere eleverne mundtligt i fjernundervisningen. Hun understreger, at det især er den klassiske tavleundervisning, hvor eleverne på skift byder ind og får sagt noget hver især, der har været udfordrende at genskabe. Hun beskriver ligeledes at det mundtlige aspekt i undervisningen er vigtigt for

elevernes udvikling især i sprogfagene. Respondent F, som ligeledes underviser i udskolingen, men i samfundsfag og historie, har også oplevet, at det har været udfordrende at få eleverne til at sige noget.

*Der går i hvert fald noget tabt. F.eks. er det sværere i den mundtlige del. Normalt ville jeg ofte forsøge at diskutere tingene med klassen i fællesskab. Det, syntes jeg, er sværere i den digitale undervisning. Jeg kan jeg jo godt stille et spørgsmål, men tit er der ingen der markerer inde på Google Meet. Der er det lidt nemmere i klasseværelset, hvor man lige kan spørge "hvad syntes du Pernille?". På den måde mister eleverne noget mundtligt i undervisningen (Bilag 2, s. 54)*

Respondent F har altså også oplevet, at den klassiske tavleundervisning har været sværere at gennemføre i fjernundervisningen. Her mener respondent F ligeledes, at der går noget tabt i forhold til den normale fysiske undervisning. I eksempelvis samfundsfag er det måske ikke på samme måde et spørgsmål om at få brugt sproget for at øve udtale og ordforråd, men i højere grad et spørgsmål om at få en diskussion op at køre, som ofte gør, at eleverne må forholde sig til det faglige materiale på en ny måde. Respondent F giver udtryk for, at det er blevet nemmere for eleverne at "gemme" sig i undervisningen, hvor man i den fysiske undervisning i højere grad kan sikre, at eleverne får sagt noget, da det er nemmere at tage direkte kontakt til dem. Respondent F mener faktisk, at den mundtlige del af undervisningen har været så svær at gennemføre, og er så afgørende for kvaliteten af undervisningen, at det er nødvendigt at gennemgå emnerne igen, som de har været igennem under fjernundervisningen, når man på et tidspunkt vender tilbage til den fysiske undervisning.

*Vi bliver nok nødt til at tage mange af de ting frem, som vi har arbejdet med tidligere, fordi de ikke har lært at behandle det mundtligt. Og det er vigtigt. Så på den måde, er der jo gået noget tid tabt, fordi de vi bliver nødt til at finde det frem, som vi arbejdede skriftligt med i december igen, for at snakke om det i klassen mundtligt. Men det må vi så bare gøre (bilag 2, s. 54-55).*

Konsekvenserne af, at der er nødvendigt at repetere en del af undervisningen, må naturligt være, at der er relativt mindre tid til det resterende pensum. Det kan især være problematisk for afgangselever, der ikke har mulighed for indhente det tabte over flere år.

I indskolingen har det været nogle andre parametre, som har været svære at overføre til fjernundervisningen, hvor især det at skabe et godt læringsmiljø og bruge de digitale platforme har gjort det svært at opretholde en god kvalitet i undervisningen.

*Det er på ingen måde en lige så god undervisning for børnene, når den foregår digitalt. En stor del af det at være lærer i indskolingen, handler jo i høj grad om at give eleverne omsorg og trykthed, så de kan få det bedste læringsmiljø. Og det har jeg jo slet ikke kunne give dem. Og så er det jo også svært med det digitale. Mange af dem forstår ikke helt, hvordan man bruger det, og de er i høj grad afhængige af, at deres forældre er der til at hjælpe dem. Jeg har haft flere undervisningstimer, hvor mere end halvdelen af timen er gået med, at børnene skulle logge på*

(Bilag 2, s. 12).

Respondent B, der underviser i indskolingen, har oplevet, at det har været enormt svært at skabe et miljø, der understøtter god læring. Det skyldes blandt andet den fysiske afstand mellem lærer og elev, som de udfordringer de digitale platforme medfører. Og ligeledes er det en afgørende faktor, at respondent B har haft vanskeligere ved at have en føling med eleverne og aflure, om der er nogen, der har det svært eller har brug for hjælp (jf. *det pædagogiske arbejde*). Men det mest opsigtsvækkende respondent B beskriver, er de digitale udfordringer hun selv, og eleverne har haft. Det skal siges, at de øvrige respondenter fra indskolingen ikke har beskrevet lige så store udfordringer med den digitale fjernundervisning, som respondent B har. Dog er det bekymrende for kvaliteten af undervisningen, når respondent B gentagne gange oplever, at bruge over halvdelen af undervisningen til at få eleverne til at logge på. Det skader i høj grad kvaliteten af undervisningen, og vil unægtelig skabe frustrationer for både lærer og elev. Ligeledes ligger der, som respondenten beskriver det, et øget pres på forældrene til at hjælpe med at holde kvaliteten af undervisningen oppe, hvilket må siges ikke at være et optimalt afsæt for at sikre en god kvalitet af undervisningen. I den normale fysiske undervisning er det i højere grad sikret, at alle eleverne får en lige god kvalitet i undervisningen, da det er professionelle lærere, der underviser. Når en større del af ansvaret for undervisningen bliver flyttet over til forældrene, bliver kvaliteten af undervisningen afhængig af, i hvor høj grad forældrene har tid til at hjælpe, men det vil også være forskelligt i

hvor høj grad, forældrene er i stand til at hjælpe eleverne rent fagligt. Der vil altså naturligt komme en skævvridning i den kvalitet, som den enkelte elev oplever at få.

*Jeg er bekymret for, om de elever der både har det lidt sværere ved opgaverne, og dem som har haft det svært med det digitale, har haft mulighed for at blive hørt.... Og det er heller ikke alle der har lige gode ressourcer derhjemme. Så jeg har også tydeligt kunne mærke forskel på, hvor meget forældrene har været i stand til at hjælpe derhjemme (Bilag 2, s. 6).*

Respondent A beskriver her, at hun har været bekymret for, at der i fjernundervisningen er elever, der ikke har fået den opmærksomhed og hjælp, som de har haft brug for. Og samtidig har hun kunnet mærke, at der har været forskel på, om elever har haft mulighed for at få ordentlig hjælp derhjemme. Hertil kommer, at flere af respondenterne oplever, at fjernundervisningen haft store negative konsekvenser for elever, der enten er svage fagligt og/eller kommer fra socialt dårligt stillede hjem. Respondent D beskriver, at de elever, der havde det sværest socialt før nedlukningerne, også er dem, der har tabt mest under nedlukningerne.

*Dem det går mest ud over, alt det her med nedlukning, det behøver faktisk ikke være dem, der har sværest ved at lære. Det behøver ikke at være dem, der er fagligt svage. Det er mere dem, der er socialt svage vil jeg sige. Der hvor forældrene ikke kan bakke op om dem, der hvor det hele bare begynder at sejle, fordi forældrene ikke kan gøre noget (Bilag 2, s. 43).*

Respondent D har altså oplevet, at det især er elever, der kommer fra socialt svage hjem, hvor forældrene ikke har de ressourcer eller kompetencer til at hjælpe børnene tilstrækkeligt, der har tabt mest på nedlukningerne. Som respondenterne beskriver det, har nedlukningerne ikke nødvendigvis ramt de fagligt svage, hvis de har haft mulighed for at få opbakning og hjælp fra deres forældre til at løse deres problemer. Men i de socialt svage hjem, hvor eleverne ikke har oplevet den nødvendige opbakning, har det haft store negative konsekvenser for eleverne. Især fordi de derhjemme ikke kan få genskabt det læringsmiljø, som er på skolerne og de har manglet nogle voksne, som de kan spejle sig i.

*Jeg tror, at det der har været hårdest for nogle børn er, at de ikke har kunnet komme op og møde lærerne. Ude ved os har vi nogen, der kommer fra virkelig socialt dårligt stillede hjem. Der er mange problemer, og nogen af dem er også blevet indberettet og alt muligt. Og de børn har ikke haft godt af, ikke at møde andre voksne (Bilag 2, s. 43).*

Kvaliteten af fjernundervisningen kan ikke kun analyseres ud fra, hvad der har været fagligt muligt. Trivslen blandt eleverne er afgørende for indlæringen, og for nogle grupper elever kan det fysiske møde med læreren være afgørende for at voksne rollemøder at spejle sig i, men også for at få stillet de nødvendige krav og få en motivation til læringen, som de ikke kan få hjemmefra. Her har nedlukningerne og fjernundervisningen ikke kunne erstatte, hvad det fysiske møde normalt kan bidrage med, hvilket i sidste ende har skadet indlæringen hos de elever, der måske har allermest brug for den.

I undersøgelsen udarbejdet af Danmarks Evalueringsinstitut, er det ligeledes lærernes opfattelse, at især de fagligt svage elever har haft det svært i fjernundervisningen. Her har de 662 respondenter skulle forholde sig til, om læringsudbyttet blandt de fagligt svage elever har været højere, det samme eller lavere under den første nedlukning i foråret. Her svarede 12% af lærerne, at de fagligt svage elever havde fået et højere læringsudbytte, for 8% var det, det samme, mens det for 80% af de fagligt svage elever gjaldt, at de havde fået et lavere læringsudbytte under første nedlukning (Danmarks Evalueringsinstitut, 2021, s. 49). Det skal nævnes, at respondenterne kun er blevet spurgt til de fagligt svage elever, og ikke til de elever, der kommer fra socialt udsatte hjem.

På trods af, at respondenterne i specialets undersøgelse, som tidligere nævnt, generelt har oplevet, at kvaliteten af undervisningen er blevet bedre under anden nedlukning, oplever de altså stadig, at de fagligt svage elever og især de elever der kommer fra socialt svage hjem, har haft et lavere læringsudbytte end før covid-19 pandemien.

Dog har respondenterne også oplevet, at nogle elever i den gruppe man vil betegne som de fagligt stærke elever, fra ressourcestærke hjem, samt de elever der har brug for ekstra ro i undervisningen, faktisk har haft bedre indlæring under nedlukningerne. Eksempelvis har respondent F, som underviser i udskolingen, været overrasket over nogle af hans eleveres faglige niveau.

*Jeg har været overrasket, hvor mange af eleverne, der kan meget mere, end de giver udtryk for i undervisningen. I hjemmeundervisningen har vi jo tit haft åbne dokumenter, f.eks. Google docs dokument, hvor jeg så har kunnet følge med i, hvad eleverne skriver. Og der er det gået op for mig, at mange af de elever, der ikke siger så meget i den normale undervisning, faktisk kan rigtig meget. Jeg kan jo se, at det de skriver er rigtigt. Så det har lidt været en øjenåbner for mig (Bilag 2, s. 54).*

Det øgede brug af skriftlige opgaver og den mindre tavleundervisning, har for nogen eleverne gjort det nemmere at vise, hvad de kan fagligt. Det er ikke alle elever, der trives i klasseundervisningen, hvor man skal række hånden op og tale foran hele klassen. Og i et fag som f.eks. samfundsfag og historie, som respondent F underviser i, er der typisk ikke særlig meget skriftligt arbejde. Her har fjernundervisningen givet de elever, som muligvis ikke er trygge ved at tale foran hele klassen, en mulighed for at vise deres faglige niveau på en anden måde. Herudover har respondent D ligeledes oplevet, at nogle elever har profiteret på, at der i fjernundervisningen ikke er lige så mange forstyrrelser, som der normalvis er i en klasse.

*Nogen af eleverne har også profiteret af, at de har siddet i deres egen lille kasse, og har kunnet koncentrere sig, og de er ikke blevet forstyrret af de andre. Og når man har de der store klasser, det kan også være tilfældet i de små klasser, så kan der godt være larm i undervisningen. Og hvis en af børnene har en dårlig dag, så kan det bare fylde en hulens masse. Men det gør det jo ikke i fjernundervisningen. Så nogen af de der stille typer, tror jeg faktisk har profiteret af det her (Bilag 2, s. 38)*

En af de store fordele ved fjernundervisningen, har været et mindre støjniveau. Det har været lettere, for de elever, der har brug for ro, at koncentrere sig, når man ikke har skulle opleve alle de forstyrrelser og den larm, der er i det normale fysiske klasseværelse. Det har givet bedre arbejdsforhold til fordybelse i de individuelle opgaver, som ud fra respondent D's besvarelser, har fyldt en stor del af fjernundervisningen. Det har ikke kun været den klassiske tavleundervisning, der har været mindre af, men flere af respondenterne har også givet udtryk for, at det har været mere udfordrende at gennemføre gruppearbejde. Derfor er en større del af det faglige arbejde også blevet lavet, som individuelle opgaver. Dette kræver ofte en vis grad af fordybelse, hvor de stærke elever eller de elever, der har mulighed for at få

hjælp af forældrene, har haft rigtige gode vilkår for at finde denne fordybelse og ro derhjemme.

Herudover har to af respondenterne også oplevet, at de børn med ADHD har oplevet positive konsekvenser af fjernundervisningen.

*Og så er der jo også nogen af ADHD-børnene, der her profiteret af det. For de bliver jo forstyrret af, at bare der er en nede i hjørnet der siger pip, så skal de jo vende sig om for at høre, hvad der siger pip. Og det skal de ikke med fjernundervisningen (Bilag 2, s. 38)*

Som respondent D beskriver her, har børn med ADHD typisk lettere ved at opleve forstyrrelser. Her har fjernundervisningen, og den ro det skaber ikke at sidde 20-30 elever i et rum gjort, at de i løbet af dagen ikke oplever lige så mange forstyrrelser. Herudover kan de også have sværere ved selv at styre deres lydniveau, hvor respondent C har oplevet, at hun og eleven med ADHD selv, oplevede muteknappen som værende positiv.

*Altså, man kan jo godt komme til at savne muteknappen. Det siger børnene også selv. Jeg har en dreng der har ADHD, han har selv sagt, at han savner muteknappen. Fordi nu, hvor vi er kommet tilbage i klasseværet, giver han jo hele sin lyd ud, altid, til alle os andre. Men det gjorde han jo ikke før (Bilag 2, s. 22)*

Det har altså været en positiv konsekvens for både læreren og de øvrige elever, at det har været en mulighed for barnet med ADHD at bruge muteknappen i fjernundervisningen. Men drengen med ADHD har også selv oplevet det som befriende at kunne mute for sin lyd. Han har haft mulighed for at give sin lyd ud, uden at blive upopulær, eller forstyrre de andre elever. På denne måde, har de børn, der har svært ved at finde ro, altså både oplevet færre forstyrrelser, der fjerner fokus fra det faglige, og samtidig også haft mulighed for at komme ud med den energi, som de har, uden at forstyrre de andre.

Der har altså været fordele ved fjernundervisningen i forhold til at skabe en bedre kvalitet i undervisningen, som primært går på, at det har været nemmere for eleverne at koncentrere sig og fordybe sig i det faglige arbejde. Dette har gjort, at en af respondent D i samarbejde med sit team har drøftet, hvordan de kan implementere det i undervisningen, når de kommer tilbage til en normal hverdag.



*Men når vi nu kommer tilbage til vores klasselokale, som faktisk er ret stort, så snakkede vi om at lave en bordopstilling, som lagde lidt mere op til, at man kunne sidde lidt mere i en bås, i hvert fald når man arbejder selv.... Det kunne det være fint, hvis man på en eller anden måde, kunne skabe nogle rum, hvor der var mere ro. Det kunne f.eks. være ved bordopstillingen, eller nogle dele elementer mellem bordene eller sådan noget (Bilag 2, s. 39).*

Her er tale om et forsøg på at omsætte positive erfaringer fra den digitale undervisning til den fysiske undervisning. Via dette meget konkrete eksempel bliver det tydeliggjort, at trods de mange udfordringer, der har været i fjernundervisningen, har nogle lærere alligevel oplevet nogle positive aspekter i undervisningen, som man har lært af og prøver at videreudvikle i den fysiske undervisning. Disse erfaringer kan i sidste ende, være med til at styrke den samlede kvalitet af undervisningen, hvis elever eksempelvis kan få bedre vilkår til at koncentrere og fordybe sig i det faglige stof.

I undersøgelsen fra Danmarks Evalueringsinstitut, oplevede de adspurgte lærere ligeledes, at en andel af den gruppe elever, som man anså som værende stærke faglige, havde profiteret af mere ro og fordybelse og de fik et større udbytte af undervisningen. De 662 adspurgte lærere skulle forholde sig til, hvorvidt de fagligt stærke elever havde fået et bedre, det samme eller dårlige udbytte af undervisningen under første nedlukning. Her svarede 32% at de fagligt stærke elever havde fået et bedre udbytte af undervisningen, 44% mente, at det var det samme, mens 24% mente, at de havde fået et dårligere udbytte Danmarks Evalueringsinstitut, 2021, s. 49).

Det var altså de adspurgte læreres vurdering at ca. en tredjedel af de fagligt stærke elever havde fået et større udbytte af undervisningen, mens udbyttet for en fjerdedel var blevet mindre. De store forskelle kan muligvis forklares ved de adspurgtes egne holdninger til fjernundervisningen samt, at de enkelte elever foretrækker at arbejde på forskellige måder. De enkelte elever kan eksempelvis have forskellige holdninger til, om de lærer bedst ved tavleundervisning, gruppearbejde eller individuelt, hvorfor de også vil opleve forskellige fordele og ulemper ved fjernundervisningen.

Dog viser undersøgelsen fra Danmarks Evalueringsinstitut, at det efter lærernes opfattelse særligt er de fagligt svage elever, der har fået et dårligt udbytte af fjernundervisningen (Danmarks Evalueringsinstitut, 2021, s. 49), samt de elever der kommer fra socialt udsatte

familier ud fra respondenternes besvarelser i denne opgave. Denne store forskel i, hvordan fjernundervisningen har påvirket kvaliteten af undervisningen for de enkelte elever, er en bekymrende konsekvens. Fjernundervisningen kan være med til at gøre forskellen mellem de fagligt svage og stærke elever endnu større, end den var førhen. Derfor kan det også blive sværere at lave undervisningen, der tilgodeser de enkeltes elevers faglige behov på bedst mulige måde. Det kan i sidste ende betyde, at de stærkeste elever ikke bliver udfordret eller, at de svage elever ikke kan følge med i undervisningen. Det vil derfor være en af opgaverne, når man vender tilbage til en normal undervisning, at der planlægges en indsats målrettet de fagligt svage elever og de elever der kommer fra socialt, udsatte hjem.

### **Delkonklusion 3.**

Kvaliteten af undervisningen har, ifølge respondenterne, varieret meget fra første til anden nedlukning. Det generelle billede viser, at kvaliteten af undervisningen især var dårligere end normalt under første nedlukning. Manglende computere til børnene, utydelige krav til fjernundervisningen og teknologiske udfordringer for både lærerne og eleverne var nogle af de aspekter, der gjorde det problematisk at opretholde en høj kvalitet i undervisningen under første nedlukning.

Disse aspekter har respondenterne generelt oplevet som værende bedre under anden nedlukning. Alle eleverne har fået computere, kravene er blevet tydeligere og lærerne og eleverne har i anden nedlukning kunne trække på nogle af de teknologiske erfaringer, man har gjort sig under den første nedlukning. Jf. *delkonklusion 2*, har det manglende kollegiale samarbejde og fællesskab samt distancen mellem lærer og elev haft nogle negative konsekvenser for undervisningen. Dog syntes der at ligge nogle udfordringer i hjemmearbejdet og i fjernundervisningen som undervisningsform, som er uafhængige af, hvor godt det kollegiale samarbejde og selvtilrettelæggelsen af arbejdstiden fungerer. I udskolingen har flere af respondenterne givet udtryk for, at det er meget vanskeligt at lave en undervisning der tilgodeser elevernes mundtlige kompetencer, da der i den virtuelle undervisningsform ikke kan skabes et alternativ, der matcher tavleundervisningen, hvor en stor del af den mundtlige undervisning normalt finder sted. I indskolingen har flere respondenter oplevet, at det har været vanskeligere at lave gruppearbejde, da gruppearbejdet

i fjernundervisningen sætter høje krav til elevernes egen arbejdsmoral og teknologiske kunnen, da det ikke er muligt for læreren at være til stede i alle grupperum samtidig. Herudover ligger der både, når det gælder indskolingen og udskolingen et større ansvar ude i de private hjem, når der fjernundervises. Det gælder både for elevernes trivsel, men også for den faglige hjælp og elevernes læringsmiljø. Der sker så at sige, en privatisering af et område, som ellers har været professionelt. Her har respondenterne generelt oplevet, at forskelle på faglige, pædagogiske og sociale ressourcer i hjemmet, har påvirket elevernes læringsudbytte og trivsel. Hvor de elever der på forhånd var mest udfordret fagligt og socialt, har oplevet det dårligste læringsudbytte. Samtidig har nogle af de dygtigste elever, der har kunne koncentrere og fordybe sig i den ro, man også har oplevet i fjernundervisning, haft et bedre læringsudbytte under nedlukningerne. Denne udvikling kan være med til at gøre de faglige forskelle i klasserne større, og man kan i værste fald risikere, at de svagest faglige og sociale elever, oplever at komme langt bagefter. Dette er en konsekvens af fjernundervisningen, der synes svært at rette op på igennem kollegialt samarbejde eller god forberedelse af undervisning.

## Perspektivering

I analysedelen af denne opgave er det søgt afdækket, dels hvorledes det kollegiale samarbejde og lærernes muligheder for selvtilrettelæggelse af arbejdstiden påvirkede kvaliteten af undervisningen før covid-19 pandemien. Dels hvilke konsekvenser nedlukningerne havde for kvaliteten af undervisningen herunder særligt, hvorledes de ændrede forhold omkring kollegialt samarbejde og selvtilrettelæggelse påvirkede kvaliteten.

Denne afdækning åbenbarer også en række spørgsmål og overvejelser, som forhåbentlig kan være nyttige for andre, der måtte beskæftige sig med emnet.

Ser man på det kollegiale samarbejde, kan det forekomme paradoksalt, at respondenterne i tiden under nedlukningerne udtrykte, at de savnede det kollegiale samarbejde og fællesskab. De er enige om vigtigheden af et stærkt kollegialt samarbejde, men samtidig havde de vanskeligt ved at kontakte hinanden for at opretholde dette samarbejde, når man arbejdede hjemmefra.

Kun respondent C oplevede et godt kollegialt samarbejde under anden nedlukning.

Respondent C havde faktisk en sådan grad af kontakt med sine tætte kollegaer, at hun oplevede at samarbejde hyppigere og om flere elementer i undervisningen, end i den normale

hverdag før covid-19 pandemien (bilag 2, s. 24) Det tætte kollegiale samarbejde gjorde, at respondenterne oplevede, de negative konsekvenser som manglende følelse med elevernes trivsel, følelsen af at stå alene med opgaver (Bilag 2, s. 24) og dårligere kvalitet i undervisningen, som værende mindre end de øvrige respondenter (Bilag 2, s. 21). Respondent C har altså vist, at det har været muligt at opretholde et godt kollegialt samarbejde på trods af, at man ikke har været fysisk sammen. Det krævede dog for respondenterne en langt højere grad af planlægning, strukturering og organisering af det daglige samarbejde (Bilag 2, s. 21), hvilket hun og hendes kollegaer gjorde på eget initiativ.

Det forekommer paradoksalt, hvorfor de øvrige respondenter, ikke benyttede sig af samme muligheder som respondent C.

Tilsyneladende oplever flere respondenter nogle kulturelle barrierer, der antyder, at lærerne har en opfattelse af, at man træder ind i kollegernes privatsfære, hvis man kontakter dem i den selvtilrettelagte arbejdstid i hjemmene. Det skyldes muligvis de arbejdsforhold, man kunne finde før covid-19 pandemien. Med gennemførelsen af lov 409 og de efterfølgende lokalarbejdstidsaftaler kom der i høj grad fokus på det kollegiale samarbejde på arbejdspladsen. Her oplever respondenterne en generel kultur, hvor det er legitimt at stille faglige, pædagogiske eller uformelle spørgsmål, mens lærerne er på skolen også i den tid, hvor lærerne sidder og forbereder sig individuelt i forberedelseslokalerne. Ud fra respondenternes besvarelser tyder meget altså på, at det kollegiale samarbejde har en fortrinsret i forhold til det individuelle arbejde, når lærerne befinder sig på skolen.

Omvendt er den selvtilrettelagte tid derhjemme primært blevet anvendt til forberedelse og forældrekontakt og den opfattes tilsyneladende ikke som en del af den arbejdstid, hvor lærerne kan kontakte hinanden.

Denne opfattelse af den selvtilrettelagte arbejdstid som lærerens egen tid, kan muligvis forklare, hvorfor respondenterne i det store hele har været meget tilbageholdende med at kontakte kollegaer om mindre spørgsmål, selv om større dele af arbejdstiden har været selvtilrettelagt under nedlukningerne.

En anden af de mere overraskende konklusioner, der afdækkes i første delanalyse er, at særligt det faglige samarbejde synes at fylde mindre, end man måske kunne forvente. Her beskriver lærekommisionen blandt andet, at det ville kunne styrke lærernes faglige

kompetencer og være med til at udvikle undervisningen generelt, hvis samarbejdet i højere grad var godt struktureret og havde mere fokus på faglig sparring. Man kunne altså godt forestille sig, at man kunne løfte kvaliteten af undervisningen, hvis man i højere grad havde en dialog mellem lærer og ledelse om hvilke delelementer i samarbejdet og i det individuelle arbejde, der skal prioriteres.

Derudover rejser der sig et andet spørgsmål omkring balancen mellem kollegialt samarbejde og selvtilrettelæggelse af arbejdstiden. Flere respondenter giver udtryk for, at det er vanskeligt at forberede sig tilstrækkeligt i travle uger. Det skyldes for det første en opfattelse af, at man ikke kan registrere arbejdstid udover 40 timer om ugen. For det andet synes selve tilstedeværelsespligten at skabe et pres på forberedelsestiden.

Man har med de lokale arbejdstidsaftaler forsøgt at give rum til selvtilrettelagt arbejde, men aftalerne forholder sig ikke til, hvilket omfang de respektive læreropgaver skal have i gennemsnit pr. uge.

Teammøderne synes i et vist omfang at være strukturerede rent tidsmæssigt, mens det mere er lærernes egne vurdering, om det er det faglige eller pædagogiske samarbejde, der skal være i fokus. Derudover foregår meget af samarbejdet mere spontant og der synes ikke at være fastlagte tidspunkter, hvor læreren forventes at arbejde individuelt, mens man er på skolen. Der synes at være et vilkår, at det kollegiale samarbejde som oftest får fortrinsret i forhold til individuelle arbejde, når man befinder sig på skolen, mens det modsatte klart er tilfældet, når man arbejder hjemmefra. Det medfører, at nogle respondenter oplever, at det er udfordrende at varetage den individuelle forberedelse koncentreret på skolerne, da henvendelser fra kollegaer bliver prioriteret højere, selvom man måske havde afsat tid til individuel forberedelse. Derfor bliver de 5 timer, der er afsat til selvtilrettelæggelse, som oftest knyttet til individuel forberedelse eller forældrekontakt, mens tiden på skolen bliver knyttet til kollegialt samarbejde. Det problematiske i denne sammenhæng kan være, at eksempelvis 35/5 ordningerne ikke beror på en vurdering af opgavernes omfang, men måske mere er et udtryk for et forhandlet hensyn til ønsket om vis en grad af selvtilrettelæggelse. Spørgsmålet er derfor, om 35/5 modellerne matcher lærerkulturen og opgaverne, som lærerne skal varetage. Eftersom den selvtilrettelagt arbejdstid i praksis anvendes til forberedelse og forældrekontakt, burde tiden til selvtilrettelæggelse måske i højere grad

afspejle disse opgavers forventede omfang, fremfor at tiden til selvtilrettelæggelse bliver fastlagt med et timetal, der er generelt for alle lærerne.

Det kunne muligvis være gavnligt idet, den individuelle forberedelsestid kan variere. Man kan f.eks. forestille sig, at en nyuddannet lærer bruger mere tid på forberedelse end en lærer med 25 år erfaring eller, at en klasselærer har et større forældresamarbejde, der kræver ekstra forberedelse, osv.

Som nævnt har respondenterne en opfattelse af, at arbejdstiden er fastsat til 40 timer om ugen. Det giver ikke mulighed for at tage højde for, at opgaverne varierer fra uge til uge. Det kan undre, at arbejdstiden er så fast defineret på ugeniveau. Som en del af lov 409, blev det bestemt, at lærernes arbejdstid skulle opgøres som en årsnorm. Det vil sige, at lærerne ikke får overtidbetaling, hvis man arbejder mere end 40 timer på en uge. Der udløses først overtidbetaling, hvis lærerne i løbet af normperioden på et år, har arbejdet udover 37 timer i gennemsnit pr. uge. Derfor er det vanskeligt se ledelsernes incitament til at fastholde, at man i den enkelte uge kun kan arbejde 40 timer, frem for at give rum til arbejdsudsving hen over ugerne.

Nogle af respondenternes opfatter den fast definerede arbejdsuge som et udtryk for mistillid fra ledelsens side og en underkendelse af lærernes evne til professionelt at vurdere, hvornår og hvor man hensigtsmæssigt placerer sin arbejdstid. Det ligger i forlængelse af lov 409, der også af mange lærere blev anset som en mistillid til, at lærernes leverede den aftalte mængde arbejde, når de arbejdede hjemmefra. Erfaringerne med lærernes selvtilrettelæggelse under covid-19 pandemien, kan give grundlag for nye lokalaftaler, der øger lærernes selvtilrettelæggelse og muligheder for at have udsving i den ugentlige arbejdstid. Det skyldes, at det er indtrykket, at lærerne under nedlukningerne har leveret et stort stykke arbejde, selv om de har arbejdet hjemmefra. Lederne og politikere har ligeledes været tilfredse med lærernes arbejdsindsats generelt og lærerne har også i stort omfang oplevet at blive anerkendt for deres arbejde (Larsen, 2020, s. 11).

Den nye arbejdstidsaftale, der er indgået på folkeskoleområdet, lægger op til dialog mellem ledelse, tillidsrepræsentanter og lærere om, hvilke opgaver lærerne skal løse og hvor meget tid, der som udgangspunkt afsættes til de enkelte opgaver (KL & Lærernes Centralorganisation, 2020). Den dialog kan måske være med til at tage hånd om nogle af de

beskrevne paradokser og herunder, at tiden til selvtilrettelagt arbejde afsættes ud fra hvilke opgaver, der bedst løses med denne arbejdsform. Tilsvarende er der hos lærerne en bred anerkendelse af, at det kollegiale samarbejde skal prioriteres og netop denne prioritering indgår også som en del af den lokale dialog. På den baggrund kan der være håb om, at historikken om lærernes hjemmearbejde kan være med til at danne grundlag arbejdstidsaftaler, der i højere grad matcher lærerjobbets arbejdsopgaver og kultur.

## Konklusion

Konsekvenserne for kvaliteten af undervisningen under de to nedlukninger har, ud fra lærernes opfattelse været både positive og negative. Lærernes har oplevet, at nogle elementer i undervisningen har været vanskelige at overføre til fjernundervisningen, hvilket har påvirket kvaliteten af undervisningen negativt. Det har ifølge respondenterne fra udskolingen været svært at skabe en undervisning, der tilgodeser og udvikler elevernes mundtlige kompetencer, hvilket har medført et tab i forhold til elevernes faglige udvikling. I indskolingen har respondenterne oplevet, at det har været vanskeligere at lave gruppearbejde, kreativ undervisning, samt at differentiere undervisningen. Det har betydet, at respondenterne ikke har kunnet tilrettelægge en undervisning der har kunnet tilgodesse alle eleverne. Det har ligeledes påvirket undervisningskvaliteten i en negativ retning, eksempelvis for de elever der har brug for visuel læring. Herudover har fjernundervisningen især påvirket læringsudbyttet negativt, for elever, som kommer fra socialt udsatte hjem, samt de fagligt svage elever. De positive konsekvenser har været, at der i fjernundervisningen har været med mere ro for eleverne til koncentration og fordybelse. Det har især givet et større læringsudbytte for en del af de fagligt stærke elever, samt de elever der nemt bliver forstyrret i den normale klasseundervisning, som eksempelvis børn med ADHD. Generelt har det været respondenternes oplevelse, at kvaliteten af undervisningen var bedre under anden nedlukning end under den første nedlukning. Det skyldes, at ikke alle elever under første nedlukning, havde de nødvendige teknologiske værktøjer til rådighed såsom computer eller chromebooks. Herudover var det udfordrende for såvel lærere og elever at benytte sig af de digitale og virtuelle platforme som krævede meget forberedelsestid.

Under anden nedlukning har respondenterne generelt oplevet en stigning i undervisningskvaliteten, dog har lærernes individuelle teknologiske kompetencer stadig en betydning for, hvor god en kvalitet i undervisningen, den enkelte lærer oplever at levere.

Selvtilrettelæggelsen af arbejdstiden har for lærerne været større under de to nedlukninger, hvor lærerne kun har været bundet af undervisningen og planlagte møder. Herudover har det stået lærerne frit for at planlægge det øvrige arbejde, som man ville. Flertallet af respondenterne har fundet det positivt at have større frihed til at planlægge, hvornår man lægger sit arbejde, og det har især for børnefamilierne givet en bedre balance mellem familielivet og arbejdslivet. Det kan konkluderes, at den øgede selvtilrettelæggelse af arbejdstiden ikke har påvirket kvaliteten negativt. På trods af positive besvarelser fra respondenterne, har det dog heller ikke kunnet konkluderes, at den højere grad af selvtilrettelæggelse har haft en direkte positiv effekt på undervisningskvaliteten.

Det kollegiale samarbejde har generelt været udfordret under nedlukningerne, hvor flertallet af respondenterne har givet udtryk for, at det daglige kollegiale samarbejde har været næsten ikke eksisterende. Det har betydet, at nogle respondenter har oplevet at stå alene med arbejdsopgaverne, hvilket for disse respondenter, har påvirket undervisningskvaliteten negativt. Herudover har respondenter som konsekvens af hjemmearbejdet oplevet, at det har været sværere at sikre børnenes trivsel, da det manglende daglige samarbejde, samt distancen mellem lærer og elev har gjort, at de ikke har kunnet mærke, om eleverne mistrives eller har haft problemer. Her er det respondenternes oplevelse, at nogle elever ikke har fået den hjælp, de har haft brug for, og derfor har fået et dårligere læringsudbytte af undervisningen end normalt.

Derudover har respondenterne generelt oplevet et afsavn af sine kollegaer, og det har betydet en mindre arbejdsglæde og motivation under dele af nedlukningerne. Dette har muligvis ikke en direkte konsekvens for kvaliteten af undervisningen, men det kan på sigt påvirke det kollegiale samarbejde og derved også undervisningskvaliteten negativt.



## Litteraturliste.

- Albertsens, K., Kristensen, S. T. & Pejtersen, J. (2007). *Lange og skæve arbejdstider – Kan øget indflydelse bedre balancen*. Tidsskrift for arbejdsliv, 9 årg. Nr. 1.
- Bentzen, A. (2018). *Forskning: Arbejdsglæde øger produktiviteten*. Arbejdsglæde nu. Fundet på hjemmesiden: <https://arbejdsglaedenu.dk/2018/06/forskning-arbejdsglaede-oeger-produktiviteten/>
- BFA (2020). *Fordele og ulemper ved at arbejde hjemme*. BFA, Branche, fællesskab og arbejdsmiljø. Fundet på hjemmesiden: <https://www.arbejdsmiljoweb.dk/ledelse-og-organisering/hjemmearbejdspladsen/fordele-og-ulemper-ved-at-arbejde-hjemme>
- Bjerresgaard, H. & Rasmussen, M. B. (2017). *Den uformelle kommunikation har stor betydning for det tværprofessionelle samarbejde i skolen*. I Hjermitsev, H. H., Albrechtsen, R.S. T. & Rasmussen, M. B. (red.), *Professionsdannelse på tværs – Samarbejde og faglighed i og omkring den nye folkeskole*. Jurist- og økonomforbundets forlag.
- Bloch, C. & Domino, S. (2020). *Aftale på plads: Partiledere enige om næste fase af genåbning*. Berlinske. Fundet på hjemmesiden: <https://www.berlingske.dk/politik/aftale-paa-plads-partiledere-enige-om-naeste-fase-af-genaabningen>. D. 03/12-2020
- Bredgaard, T., Hansen, C. D., Kylling, AB., & Jørgensen, J. H. (2020). *Nedlukningen – Corona-krisen, arbejdslivet og den mentale sundhed*. Delrapport 1. Aalborg Universitet.
- Broström, S. (2018). *Pædagoger og lærere i skolen – sammen om elevernes trivsel og læring*. Dafolo forlag.
- Coronasmitte (2021a). *Genåbning af skolernes mindste klasser – pressemøde 1. februar 2021*. Coronasmitte.dk. Fundet på hjemmesiden: <https://coronasmitte.dk/nyt-fra-myndighederne/pressemoeder/genaabning-af-skolernes-mindste-klasser>
- Coronasmitte (2021b). *Gradvis og forsvarlig genåbning af Danmark samt forlængelse af øvrige tiltag*. Coronasmitte.dk. Fundet på hjemmesiden: <https://coronasmitte.dk/nyt-fra-myndighederne/pressemoeder/gradvis-genaabning-og-forlaengelse-af-oevrige-tiltag>
- Danmarks Evalueringsinstitut (2021). *Grundskolers erfaring med nødundervisning under covid-19-pandemien*. Danmarks Evalueringsinstitut
- Danmarks Lærerforening. (2013a). *Lov 409 – udvalgte regler*. Danmarks lærerforening. Fundet på hjemmesiden: [https://www.dlf.org/media/962619/dlf\\_Lov409-pdf.pdf](https://www.dlf.org/media/962619/dlf_Lov409-pdf.pdf)

- Danmarks Lærerforening (2013b). *OK13-forløbet*. Danmarks Lærerforening. Fundet på hjemmesiden: <https://www.dlf.org/loen-og-vilkaar/overenskomst/ok13-forloebet>
- Eurofond (2020). *Living, working and Covid-19*, Covid-19 series, Publications Office of the European Union, Luxembourg.
- Frank, L. (2012). *Lærere over hele landet: Tilstedeværelse på skolen skal være frivillig*. Folkeskolen.dk. Fundet på hjemmesiden: <https://www.folkeskolen.dk/512366/laerere-over-hele-landet-tilstedevaerelse-paa-skolen-skal-vaere-frivilligt>
- Haslund, S. C. (2020). *Danskerne har været tilfredse med at arbejde hjemmefra*. Finans. Fundet på hjemmesiden: <https://finans.dk/debat/ECE12505131/danskerne-har-vaeret-tilfredse-med-at-arbejde-hjemmefra/?ctxref=forside>
- Johnson C. L. (2003). *The co-workplace – Teleworking in the neighbourhood*. UBCpress – Vancouver – Toronto.
- Jørgensen, H. B. & Trier, M. B. (2018). *Kampen om tiden*. Folkeskolen nr. 8 2018. Fundet på hjemmesiden: <https://www.folkeskolen.dk/632397/kampen-om-tiden>
- Kehlet, K. (2020). *Glansbilledet af hjemmearbejde krakelerer – flere bliver ensomme og depressive*. Berlingske. Fundet på hjemmesiden: <https://www.berlingske.dk/arbejdsliv/glansbilledet-af-hjemmearbejde-krakelerer-flere-bliver-ensomme-og>
- KL & Lærernes Centralorganisation (2020). *Aftale om arbejdstid for undervisere i kommunerne*. KL & Lærernes Centralorganisation.
- Larsen, I. & Baadsgaard, F. L. (2020). *Covid-19s betydning for arbejdsmiljøet – forløbet i foråret 2020 og hvad vi kan lære af det*. Danmarks Lærerforening. Fundet på hjemmesiden: <https://www.dlf.org/media/13955127/pjece-covid-19s-betydning-for-arbejdsmiljoet-december-2020.pdf>
- Lærerkommissionen (2019a). *Lærerkommissions rapport*. Lærerkommissionen
- Lærerkommissionen (2019b). *En undersøgelse af hvilke centrale faktorer, der har betydning for kvalitet i undervisningen, arbejdsmiljø og professionel kapital i folkeskolen*. Lærerkommissionen.
- Olsen, L. M., Lønstrup, F. K. & Rønberg, G. M. (2020). *Europa lukker ned: Sådan forsøger andre europæiske lande at begrænse coronasmitten*. Altinget. Fundet på hjemmesiden: <https://www.alinget.dk/artikel/europa-lukker-ned-saadan-forsoger-andre-europaeiske-lande-at-begraense-coronasmitten>
- Regeringen (2020). *Situationen kommer til at stille kæmpe krav til os alle sammen*. Regeringen, statsministeriet. Fundet på hjemmesiden:

<https://www.regeringen.dk/nyheder/2020/statsminister-mette-frederiksens-indledning-paa-pressemoeede-i-statsministeriet-om-corona-virus-den-11-marts-2020/> d. 02/12-2020.

- Statsministeriet (2020a). *Pressemøde den 14. april 2020*. Statsministeriet. Fundet på hjemmesiden: <https://www.stm.dk/presse/pressemoeedearkiv/pressemoeede-den-14-april-2020/>
- Statsministeriet (2020b). *Pressemøde den 16. december 2020*. Statsministeriet. Fundet på hjemmesiden: <https://www.stm.dk/presse/pressemoeedearkiv/pressemoeede-den-16-december-2020/>
- Teknologirådet (2005). *Balancen mellem arbejdsliv og andet liv*. Teknologirådet.
- Trier, M. B. (2003). *KL: Lærernes skal være mere på skolen*. Folkeskolen.dk. Fundet på hjemmesiden: <https://www.folkeskolen.dk/17202/kl-laererne-skal-vaere-mere-paa-skolen>