

Bente Bjørnholt, Stefan Boye, Lasse Hønge Flarup og Kasper Lemvigh

Pædagogiske medarbejders oplevelser og erfaringer i den nye folkeskole



Pædagogiske medarbejders oplevelser og erfaringer i den nye folkeskole

Publikationen kan hentes på www.kora.dk

© KORA og forfatterne, 2015

Mindre uddrag, herunder figurer, tabeller og citater, er tilladt med tydelig kildeangivelse. Skrifter, der omtaler, anmelder, citerer eller henviser til nærværende, bedes sendt til KORA.

© Omslag: Mega Design og Monokrom

Udgiver: KORA

ISBN: 978-87-7509-943-6

Projekt: 11019

KORA

Det Nationale Institut for

Kommuners og Regioners Analyse og Forskning

KORA er en uafhængig statslig institution, hvis formål er at fremme kvalitetsudvikling samt bedre ressourceanvendelse og styring i den offentlige sektor.



**Det Nationale Institut
for Kommuners og Regioners
Analyse og Forskning**

Købmagergade 22
1150 København K
E-mail: kora@kora.dk
Telefon: 444 555 00

Forord

Fra skoleåret 2014/2015 blev der gennemført en gennemgribende reform af den danske folkeskole, der sammen med nye arbejdstidsregler (Lov 409) har til hensigt at bidrage til at styrke de danske folkeskoleelevers læring og trivsel. Det betyder eksempelvis, at lærerne skal undervise mere, pædagogerne skal tage mere del i undervisningen, og skoleledelsen har fået udvidet deres ledelsesrum. Formålet med ændringerne er at effektivisere den danske folkeskole og sikre et større udbytte for eleverne i form af øget læring og trivsel. Men hvordan har skolerne implementeret folkeskolereformen og arbejdstidsreglerne? Og hvordan oplever lærere og pædagoger den nye skoledag efter det første skoleår? Det er nogle af de spørgsmål, der bliver besvaret i denne undersøgelse.

Denne rapport afrapporterer resultaterne af en undersøgelse, som KORA gennemførte i perioden fra maj 2015 til september 2015. Undersøgelsens formål var at belyse den hidtidige implementering af folkeskolereformen og arbejdstidsreglerne på udvalgte skoler med særlig vægt på de pædagogiske medarbejders oplevelser og erfaringer. Hensigten var *ikke* at vurdere effekten af forskellige tiltag, men at skitsere de erfaringer, de pædagogiske medarbejdere har gjort sig, herunder hvordan de løbende har tilpasset implementeringen af reformen til aktuelle udfordringer.

Rapporten er baseret på en interviewundersøgelse, der er gennemført med lærere, pædagoger og skoleledere på 21 skoler samt en spørgeskemaundersøgelse blandt pædagoger og lærere på 20 af de 21 skoler. Desuden er der gennemført en dokumentanalyse af de lokal-aftaler eller forståelsespapirer, der er indgået mellem 38 kommuner og lokale afdelinger af Danmarks Lærerforening.

Undersøgelsen er finansieret af Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling som en del af følgeforskningen vedrørende Folkeskolereformen.

Projektet er gennemført af seniorforsker, ph.d., Bente Bjørnholt, projektleder Lasse Hønge Flarup, projektleder Kasper Lemvig samt stud.scient.pol. og praktikant Stefan Boye. Forsknings- og analysechef Vibeke Normann Andersen har kvalitetssikret rapporten.

KORA ønsker at takke de kommuner, skoleledere, lærere og pædagoger, der har deltaget i undersøgelsen.

Indhold

Sammenfatning	6
1 Indledning	10
1.1 Baggrund	10
1.2 Formål og hovedspørgsmål	11
1.3 Analytisk grundlag for undersøgelsen	11
1.4 Metode og undersøgelsesdesign	13
1.5 Rapportens opbygning	13
2 Indholdet af den nye skoledag (analysedel 1)	15
2.1 Folkeskolereformen	15
2.1.1 Folkeskolereformen – de formelle rammer	15
2.1.2 Den kommunale implementering af folkeskolereformen	16
2.1.3 Skolernes implementering af folkeskolereformen	18
2.2 De nye arbejdstidsregler	29
2.2.1 Arbejdstidsregler – de formelle rammer	29
2.2.2 Den kommunale implementering af arbejdstidsregler	30
2.2.3 Skolernes implementering af arbejdstidsregler	31
3 Oplevelser og erfaringer (analysedel 2)	34
3.1 Samarbejde mellem og på tværs af lærere og pædagoger	34
3.1.1 Samarbejdet internt mellem henholdsvis lærere og pædagoger	34
3.1.2 Lærer-pædagog samarbejdet	36
3.2 Motivation	39
3.2.1 Generel motivation	39
3.2.2 Folkeskolereformens påvirkning af motivation og jobtilfredshed	40
3.2.3 Arbejdstidsreglernes betydning for lærernes motivation og jobtilfredshed	41
3.3 Kvalitet i undervisningen, læring og trivsel	42
3.4 Nationale mål og målstyring	46
3.4.1 Ledelsesmæssige prioriteringer af nationale målsætninger	46
3.4.2 Formulering af konkrete mål	48
3.4.3 Opfølgning på målene og brug af resultatmålinger	49
3.5 Skoleledelsen og dens betydning	52
3.5.1 Ledelsesmæssig autonomi	52
3.5.2 Ledelsens implementering af reformen og betydningen for det pædagogiske personale	53
3.5.3 Samarbejdet mellem ledelse og pædagogisk personale	54
3.6 Forældresamarbejdet med vægt på bestyrelserne	55
3.6.1 Skolebestyrelsernes rolle i implementering af folkeskolereformen og arbejdstidsreglerne	55
3.6.2 Skole-hjem-samarbejdet	56
3.6.3 Behovet for at synliggøre fritidstilbuddets værdi over for forældrene	57

Litteratur	58
Bilag 1 Metode og undersøgelsesdesign	59
Udvælgelse af kommuner og skoler	59
Datakilder	61
Bilag 2 Dokumentstudie af arbejdstidsaftaler for skoleåret 2014/2015	64

Sammenfatning

Nedenfor præsenteres kort undersøgelsens hovedresultater.

En løbende og fortsat tilpasning

Det første skoleår med effektivering af folkeskolereformen og arbejdstidsreglerne (Lov 409) har været dynamisk og foranderligt. For at sikre en mere hensigtsmæssig skoledag har mange skoler løbende tilpasset implementeringen af reformens enkeltelementer til de udfordringer, de er stødt på undervejs. Skolerne har foretaget ændringer i løbet af skoleåret, eller de har allerede ved skoleårets start planlagt mulighed for tilpasninger i løbet af skoleåret. Implementeringen af reformen og til dels arbejdstidsreglerne pågår således stadig. Både skoleledelsen og det pædagogiske personale har værdsat de løbende og nødvendige tilpasninger, da de har været med til at gøre implementeringen mere håndterbar i praksis. Omvendt skaber sådanne konstante forandringer også en vis usikkerhed i forhold til, hvordan skoledagen ser ud.

Et turbulent første skoleår

Mange skoleledere, lærere, pædagoger og skolebestyrelsesformænd har oplevet et turbulent første skoleår efter folkeskolereform og de ændrede arbejdstidsregler. Fra skolestart 2014 var der mange reformelementer, som på skolerne blev oplevet som uklart definerede i både form og indhold. Det har bidraget til, at skolerne har implementeret disse elementer meget forskelligt og med varierende succes. Skoler, som allerede har erfaring med flere af enkeltelementerne i reformen, fx inddragelse af pædagoger i skoledagen, har haft nemmere ved at implementere disse elementer og mere overskud til at fokusere på andre af de nye områder. Tilsvarende har nogle skoler haft fordel af at nedprioritere visse reformelementer i det første år, fx bevægelse og motion, for at kunne fokusere på andre dele af reformen, fx lektiehjælp og faglig fordybelse.

Pragmatisk (strategisk) implementering

Mange skoler har valgt en pragmatisk tilgang til implementering af folkeskolereformen. De har vedtaget handleplaner, hvor de hvert år implementerer enkelte (og stadig flere) dele af reformens elementer ud fra en prioritering, som giver mening på den enkelte skole. På de skoler, hvor ledelsen har formået at kommunikere handleplanerne ud til medarbejderne, har det gjort implementeringen mere overskuelig og fokuseret for det pædagogiske personale.

Potentiale i nye undervisningsmetoder og principper

Det pædagogiske personale ser et potentiale i mange af reformens elementer, som, de oplever, er i god tråd med den udvikling, som allerede var i gang på skolerne. Men usikkerheden omkring indholdet af reformens delelementer har udfordret oversættelsen af reformen til praksis. Lærerne er særligt positive over for målstyret undervisning (særligt de steder, hvor de allerede før reformen har arbejdet systematisk med det) og oplever, at det bidrager positivt til undervisningens kvalitet og elevernes læring. Omvendt er lærere på skoler, der ikke har arbejdet med målstyret undervisning, mere skeptiske.

Udfordringer med forberedelse

En af de største udfordringer, som det pædagogiske personale oplever, er at finde tid og plads til forberedelse af undervisningen. Det gælder både lærere og pædagoger. For pædagogerne er det primært en udfordring på de skoler, hvor der ikke er afsat tid til pædagogernes forberedelse af undervisningen eller til koordination med lærerne. Lærerne oplever

generelt, at de mangler tid til at forberede deres undervisning, da de i det nye skoleår har undervist flere timer om ugen med samme forberedelse sammenlignet med det foregående skoleår. Flere lærere har oplevet at møde uforberedte op til undervisningen, at de ikke har tid til at give eleverne tilstrækkelig feedback på hjemmeopgaver (inden for en rimelig tidsperiode), og at der har været mindre tid til uforudsete opgaver, såsom forældrehenvendelser m.m. Enkelte lærerne har imidlertid udviklet nye former for forberedelse, og på nogle skoler (med flere klasser på samme klassetrin) skifter lærerne klasse og gennemfører den samme undervisning to gange. Flere skoleledere mener, at lærernes forberedelsestid er tilstrækkelig. Det handler for lederne om, at forberedelsen skal tænkes anderledes end hidtil.

På mange skoler har lærerne imidlertid manglet sammenhængende forberedelsestid, idet der har været afsat ½-1 time til sammenhængende forberedelsestid fordelt ud over ugen mellem undervisningstimer. Dertil kommer, at nogle skoler ikke har nået at etablere det nødvendige antal af arbejdspladser til forberedelse. I løbet af skoleåret har hovedparten af skolerne imidlertid forsøgt at placere lærernes forberedelsestid mere samlet, ligesom der mange steder er etableret flere arbejdspladser til forberedelse.

Arbejdstidsreglerne – muligheder og udfordringer

Fra skolestart 2014 var der på mange skoler en vis skepsis, især blandt lærerne, over for de nye arbejdstidsregler. Særligt på skoler med fuld eller næsten fuld tilstedeværelse har lærerne skullet vænne sig til de nye arbejdsforhold. Erfaringerne har imidlertid både været positive og negative. På den ene side oplever mange lærere, at de bruger mindre tid på deres arbejde end tidligere, og at de kan holde fri om aftenen og i weekenden. Desuden fremhæver nogle lærere, at det er blevet lettere at planlægge møder med andre lærere. På den anden side føler de fleste lærere sig presset af den kortere tid til forberedelse og den manglende fleksibilitet som følge af tilstedeværelsen på skolen. Flere lærere oplever også, at det er nødvendigt at forberede sig ekstra uden for den ordinære arbejdstid for at være tilstrækkeligt forberedte. For at imødekomme lærernes ønsker har flere af skolerne med fuld tilstedeværelse i løbet af skoleåret åbnet op for mere fleksibilitet i forhold til tilstedeværelsen på skolen.

Fortsat motivation og jobtilfredshed blandt det pædagogiske personale

De fleste lærere og pædagoger er motiveret til at gå på arbejde. Lærerne oplever i højere grad end pædagogerne, at folkeskolereformen har en negativ betydning for deres jobtilfredshed og motivation. Pædagogerne oplever, at folkeskolereformen understøtter deres pædagogiske kompetencer. De finder det motiverende at samarbejde med lærerne, ligesom nogle pædagoger motiveres af muligheden for at indgå mere aktivt i børnenes skoledag. Mange af lærerne oplever fortsat, at de har rig mulighed for at påvirke undervisningen, og de motiveres af "at gøre en forskel for eleverne". De oplever dog, at folkeskolereformen vil for mange ting på én gang, og de savner ro til at implementere den. Lærerne oplever generelt, at arbejdstidsreglerne har en negativ betydning for deres motivation og jobtilfredshed, fordi kravene om øget tilstedeværelse ifølge lærerne skaber mindre fleksibilitet i hverdagen og et mere stressende arbejdsliv. Lærerne er typisk mere positive over for arbejdstidsreglerne, hvis der er vedtaget lokalaftaler, som minder om tidligere aftaler, eller hvor skoleledelsen har implementeret Lov 409 fleksibelt.

Potentiale for forbedret samarbejde men varierende erfaringer

Folkeskolereformen lægger op til øget samarbejde mellem lærere og pædagoger samt lærerne imellem. Erfaringerne med samarbejdet har været blandede. Særligt har det været svært for pædagogerne at blive inddraget i skoledagen, hvis der ikke har været tid til sparring og koordinering med lærerkollegerne. På de skoler, hvor ledelsen har vedtaget princip-

per for samarbejdet og afsat tid hertil, synes det at fungere godt. Men mange oplever, at der slet ikke er afsat fast tid til samarbejde mellem lærere og pædagoger. I indskolingen er samarbejdet mellem lærere og pædagoger relativt problemfrit, hvilket ofte hænger sammen med, at man mange steder allerede gennem flere år har haft et tæt samspil mellem de to faggrupper. Omvendt er udfordringerne for pædagogerne større på mellemtrinnet og i udskolingen.

Der er stor forskel på, hvorvidt lærerne oplever, at reformen og arbejdstidsreglerne har styrket deres samarbejde med andre lærere. Mange lærere oplever udfordringer i forhold til samarbejdet, eksempelvis fordi de selv underviser, mens de øvrige i teamet har forberedelse og omvendt. Andre oplever, at den øgede tilstedeværelse muliggør en tættere koordination.

Ændrede arbejdsvilkår for pædagoger

På skolerne har pædagogerne været særligt udfordret af folkeskolereformen. Særligt to forhold gør sig gældende. For det første har en række pædagoger skullet varetage helt nye opgaver, såsom understøttende undervisning, der stiller krav til blandt andet klasserumsledelse, faglige kompetencer m.m. Pædagogerne har i varierende grad følt sig rustet til opgaven. De pædagoger, der tidligere har indgået i undervisningen, føler sig bedre 'klædt på' til at varetage undervisningen end øvrige pædagoger, ligesom skolernes opmærksomhed på at opkvalificere pædagogernes kompetencer yderligere synes at gøre en forskel. Klubpædagogerne oplever i høj grad denne udfordring, da de typisk varetager timer med elever på mellemtrinnet og i udskolingen, hvor de ikke oplever at have de nødvendige kompetencer.

For det andet er skolernes fritidstilbud udfordret af den længere skoledag, der indebærer, at flere elever meldes ud af fritidstilbuddene, og at pædagogerne har mindre tid til at arrangere aktiviteter for eleverne efter skole. På flere skoler har man været nødt til at fyre pædagoger. Enkelte skoler har iværksat initiativer med henblik på at synliggøre fritidstilbuddenes værdi for at beholde eleverne i fritidstilbuddene.

Ledelsesmæssig indflydelse

Skolelederne oplever ikke, at de med folkeskolereformen har fået større indflydelse på skolen, men at de altid har haft stor indflydelse – også før reformen. Generelt sætter skoleledelserne et betydeligt præg på skolerne, herunder det pædagogiske personales oplevelser af folkeskolereformen og arbejdstidsreglerne. De ledere, som har formået at reducere kompleksiteten og definere indholdet, synes at have mere tilfredse og motiverede medarbejdere sammenlignet med de ledere, der ikke har formået at formidle et klart fokus på implementeringen af reformen.

Flere skoleledere mener, at arbejdstidsreglerne har givet dem større indflydelse på lærernes arbejdstid, og at de har fået mulighed for at beslutte, hvornår og hvor meget lærerne og pædagogerne skal samarbejde. Desuden nævner flere ledere, at deres fokus på elevernes læring og trivsel er blevet skærpet i og med, at de i stigende grad stilles til ansvar for deres resultater.

Øget fokus på måling af elevernes læring og trivsel med potentiale for mere opfølgning

På de undersøgte skoler er der generelt et stort fokus på elevernes læring og trivsel og målingerne heraf. Skoleledelsen sætter i nogen grad mål for elevernes læring og trivsel, laver planer for opfølgning og drøfter elevernes resultater i afgangsprøver, nationale test og trivselsmålinger med det pædagogiske personale. Det pædagogiske personale drøfter imidlertid primært resultater fra test og andre målinger med deres kollegaer i fælles teams.

Forældresamarbejdet er fortsat under udvikling

Skolebestyrelserne har primært brugt det første skoleår på at følge implementeringen af folkeskolereformen. Enkelte steder har man vedtaget principper for det fremtidige arbejde i skolebestyrelserne, men de fleste bestyrelser har ikke nået dette. I det kommende skoleår forventer skolebestyrelserne imidlertid at færdigudarbejde principper på udvalgte områder.

1 Indledning

Ved starten af skoleåret 2014/2015 stod de danske folkeskoler over for at skulle implementere en ny folkeskolereform og nye arbejdstidsregler. Denne rapport undersøger, hvordan implementeringen er forløbet på udvalgte skoler i det første år, med særlig vægt på, hvilke erfaringer det pædagogiske personale i form af lærere og pædagoger har gjort sig i forhold til den nye skoledag. Desuden undersøges det i mindre omfang, hvordan skoleledere og skolernes bestyrelsesformænd har oplevet implementeringen af folkeskolereformen og arbejdstidsreglerne.

På mange skoler har det første skoleår efter folkeskolereformen og arbejdstidsreglerne været forholdsvis turbulent. Skolerne har løbende tilpasset initiativer med henblik på at sikre en mere hensigtsmæssig implementering. For undersøgelsen betyder det, at evalueringens genstand (implementering af folkeskolereformen og arbejdstidsreglerne) løbende forandres, hvilket udfordrer mulighederne for at vurdere implementeringen i sin endelige form. Det er med andre ord endnu for tidligt at vurdere *effekterne* af reformen og arbejdstidsreglerne. Det gøres i andre dele af følgeforskningen vedrørende Folkeskolereformen.

Resultaterne og konklusionerne i denne undersøgelse er udtryk for skolernes foreløbige og værdifulde erfaringer med håndtering, tilpasning og implementering af den nye skoledag. Der er tale om en analyse af erfaringer fra 21 systematisk udvalgte skoler i seks kommuner. Undersøgelsens konklusioner er ikke nødvendigvis hverken objektive eller repræsentative for, hvad der foregår på alle landets skoler.

Undersøgelsen giver en status over og et indblik i variationer i skolernes implementering af folkeskolereformen og arbejdstidsreglerne, som de opleves af lærere og pædagoger, samt perspektiver fra såvel skoleledelsen som skolebestyrelserne. Der er således tale om et øjebliksbillede, en baseline, og undersøgelsen kan betragtes som et mere systematisk supplement til det billede, der er tegnet i medier og den offentlige debat generelt. Desuden er det muligt at følge op på undersøgelsen for over tid at følge udviklingen i implementeringen af folkeskolereformen og arbejdstidsreglerne, herunder i det pædagogiske personales erfaringer og oplevelser.

Nedenfor gives indledningsvist en kort introduktion til undersøgelsens baggrund, undersøgelsesspørgsmål, samt design og metode. Kapitlet afsluttes med en redegørelse for rapportens opbygning og sammenhæng. Hvis man primært er interesseret i rapportens resultater, anbefales det at starte med kapitel 2.

1.1 Baggrund

Folkeskolereformen har sammen med de nye arbejdstidsregler kaldt på nytænkning og omstilling i folkeskolen. En udvikling, der blandt andet skal resultere i, at eleverne i folkeskolen bliver så dygtige, som de kan. Med den nye skoledag er der introduceret nye fagelementer, lærerne skal undervise mere, og der stilles med arbejdstidsreglerne i højere grad krav til, at lærerne er til stede på skolerne. Pædagogerne skal tage mere selvstændigt del i undervisningen, og skoleledelsen har fået udvidet deres ledelsesrum. Skoledagen skal være længere og mere varieret, fokus skal være på læring frem for undervisning, og arbejdstidsreglerne fastsætter rammerne for tilrettelæggelse af lærernes arbejdstid¹.

¹ I afsnittene 2.1.1 og 2.2.1 beskrives indholdet af folkeskolereformen og de nye arbejdstidsregler nærmere.

Både folkeskolereformen og arbejdstidsreglerne er genstand for en intens offentlig debat, og debatten har budt på såvel positive som negative erfaringer. Der er imidlertid behov for en mere systematisk analyse af, hvordan skolerne lokalt har implementeret reformen og arbejdstidsreglerne, og hvilke erfaringer det pædagogiske personale har gjort sig efter det første skoleår. Det er udgangspunktet for denne undersøgelse.

1.2 Formål og hovedspørgsmål

Undersøgelsens to hovedspørgsmål er:

1. Hvordan implementerer skolerne folkeskolereformen og de nye arbejdstidsregler?
2. Hvordan oplever det pædagogiske personale, at folkeskolereformen og arbejdstidsreglerne påvirker deres motivation, samarbejdet på skolerne, undervisningens kvalitet samt ledelse og forældresamarbejdet?

De to spørgsmål supplerer hinanden, idet spørgsmål 1 undersøger, hvordan man lokalt på udvalgte skoler implementerer reformen og arbejdstidsreglerne, mens fokus i spørgsmål 2 rettes mod aktørernes oplevelser af konsekvenserne heraf.

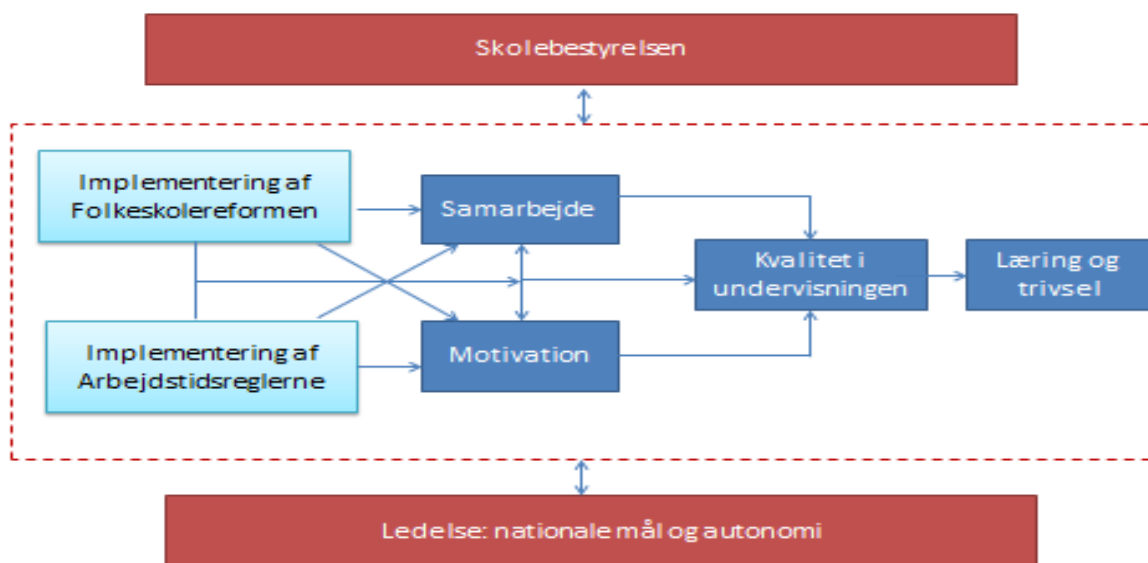
1.3 Analytisk grundlag for undersøgelsen

Med afsæt i de formelle rammer for folkeskolereformen og arbejdstidsreglerne er der udarbejdet en analysemodel (illustreret i figur 1.1), som danner ramme for undersøgelsen.

Analysemodellen skitserer de forventninger til sammenhænge, som er grundlag for folkeskolereformen og arbejdstidsreglerne. Det er således de forventninger, som er beskrevet i lovgrundlaget for de to initiativer, der er udgangspunktet for denne undersøgelse. Disse forventninger indfries ikke nødvendigvis i den praktiske skoledag. Det er netop undersøgelsens formål at undersøge det pædagogiske personales oplevelser af de forhold, der er skitseret i modellen, herunder hvordan de pædagogiske medarbejdere oplever, at reformen og arbejdstidsreglerne påvirker skoledagen i såvel positiv som negativ retning².

² De nationale og kommunale rammer spiller naturligvis en afgørende rolle for implementering af folkeskolereformen men indgår ikke i analyse-modellen, da de ikke indgår direkte i analysen.

Figur 1.1 Analysemodel: Forventninger til sammenhænge i folkeskolereformen og arbejdstidsreglerne



Mens forholdene inden for den stiplede linje i figur 1.1 beskriver forhold med direkte relation til undervisningen, fastsætter skolebestyrelsen og ledelsen (de røde bokse) rammerne for undervisningen.

Undersøgelsen belyser hvert enkelt af forholdene skitseret i de 8 bokse i figur 1.1, som de opleves af det pædagogiske personale. Mens implementering af folkeskolereformen og arbejdstidsreglerne (de lyseblå bokse i figur 1.1) er omdrejningspunkt for undersøgelsens første undersøgelsesspørgsmål, undersøges de resterende forhold i analysemodellen som del af besvarelsen på det andet undersøgelsesspørgsmål.

Skolernes implementering af **Folkeskolereformen** og **arbejdstidsreglerne** er det primære udgangspunkt for analysen. Der er i undersøgelsen af folkeskolereformen sket en udvælgelse af særlige fokusområder i form af skolernes implementering af understøttende undervisning, motion og bevægelse, faglig fordybelse og lektiehjælp samt Fælles Mål, som er centrale omdrejningspunkter for folkeskolereformen. Analysen af arbejdstidsreglerne forholder sig i højere grad til reglerne som helhed.

Folkeskolereformen og arbejdstidsreglerne forventes at påvirke det pædagogiske personales **motivation** og **samarbejde** samt **undervisningens kvalitet** og i sidste ende elevernes **læring og trivsel**. Undersøgelsen har i mindre grad fokus på undervisningens kvalitet samt læring og trivsel, da undersøgelsen alene hviler på det pædagogiske personales oplevelser. Det er som nævnt endnu for tidligt at vurdere de mere langsigtede effekter.

Ledelse og skolebestyrelsen er centrale rammer for folkeskolereformen og arbejdstidsreglerne, der kan påvirke implementeringen. Med folkeskolereformen og arbejdstidsreglerne er det intentionen at styrke skoleledelsens ledelsesmæssige autonomi til at disponere over det pædagogiske personales tid og definere skoledagens indhold, ligesom skolerne i stigende grad skal styres efter nationale mål for elevernes læring og trivsel. Tilsammen forventes det at understøtte implementeringen af den nye skoledag. Tilsvarende definerer

skolebestyrelserne (i undersøgelsen repræsenteret ved skolernes bestyrelsesformænd) de overordnede rammer for skolerne, ligesom den lokale udmøntning af reformen og arbejdstidsreglerne kan få betydning for skole-hjem-samarbejdet.

Såvel folkeskolereformen som arbejdstidsreglerne kan få en række øvrige tilsigtede som utilsigtede konsekvenser, som ikke er indarbejdet i analysemodellen ovenfor. Sådanne konsekvenser inddrages alene i analysen i det omfang interviewpersonerne nævner dem.

På trods af at analysemodellens pile indikerer en kausalforståelse, er det ikke muligt at teste sammenhængene i denne undersøgelse men alene gengive aktørernes oplevelse af sammenhængene ud fra en kvalitativ betragtning. Det skyldes dels undersøgelsens design og metodevalg, dels at forholdene i vid udstrækning har ændret sig og er blevet tilpasset i løbet af skoleåret, hvorfor en analyse af eventuelle sammenhænge ikke vil give et validt billede. Det er netop vigtigt at påpege, at nogle af de problemstillinger, der fremhæves i rapporten allerede enten i løbet af skoleåret eller i skoleåret 2015/2016 er blevet håndteret på de undersøgte skoler.

1.4 Metode og undersøgelsesdesign

Undersøgelsen bygger på en systematisk dataindsamling og case-udvælgelse (jf. evt. bilag 1). Det skaber et solidt grundlag for at vurdere det pædagogiske personales oplevelser og erfaringer i den nye skole. Undersøgelsen er gennemført som et komparativt casestudie af seks kommuner og 21 skoler (op til fire skoler i hver kommune). Kommuner og skoler er valgt med henblik på at repræsentere forskelle i implementering af arbejdstidsreglerne (kommunerne) samt forskelle i medarbejdertrivsel og sygefravær (skolerne)

Metodisk kombineres interviewdata med en spørgeskemaundersøgelse. På hver af de 21 skoler er der gennemført interview med skoleledelsen, pædagoger, lærere og skolernes bestyrelsesformænd³ (81 interview i alt). Spørgeskemaundersøgelsen er udsendt til lærere og pædagoger på 20 af de 21 skoler. Derudover er der foretaget en mindre dokumentanalyse af forståelsespapirer og lokalaftaler indgået mellem kommunerne og Danmarks Lærereforening for skoleåret 2014/2015 (jf. evt. bilag 2). Undersøgelsesperioden strækker sig fra maj 2015 til september 2015.

Hvilke konkrete skoler og kommuner, der indgår i undersøgelsen, fremgår ikke i rapporten, og i rapporten anvendes citater fra interviewene i anonymiseret form. Citater anvendes til at give eksempler og forklaringer på fund i undersøgelsens kvantitative del og er udvalgt for at være typiske eller særligt sigende for de undersøgte forhold.

På trods af det komparative undersøgelsesdesign sammenlignes casene ikke systematisk i forhold til implementering af arbejdstidsreglerne, da implementering af arbejdstidsreglerne i løbet af året løbende er blevet tilpasset (og ændret) på skolerne.

1.5 Rapportens opbygning

Rapporten er struktureret i 2 overordnede analysedele og kapitler, som svarer til de to undersøgelsesspørgsmål.

³ Det har af tidsmæssige årsager kun være muligt at interviewe skolebestyrelsesformænd på 18 af de 21 skoler.

I kapitel 2 besvares første undersøgelsesspørgsmål. Det betyder, at kapitlet sætter fokus på henholdsvis folkeskolereformen og arbejdstidsreglerne med særlig vægt på at beskrive deres indhold og implementering. Kapitlet får dermed en forholdsvis beskrivende karakter. Kapitlet indleder med at undersøge folkeskolereformen og dens implementering på skolerne, hvorefter der redegøres for arbejdstidsreglerne og deres implementering. Folkeskolereformen analyseres primært i forhold til fire centrale delelementer: Understøttende undervisning, faglig fordybelse og lektiehjælp, motion og bevægelse samt Fælles Mål. Omvendt undersøges arbejdstidsreglerne i deres helhed. På trods af at folkeskolereformen og arbejdstidsreglerne er tiltænkt at understøtte hinanden i forhold til at styrke folkeskolen, undersøges deres implementering indledningsvist som separate initiativer. Det skyldes et ønske om at tegne et nuanceret billede af de to initiativer og skabe mulighed for at gå i dybden med enkeltelementer og særlige udfordringer.

I kapitel 3 undersøges det andet undersøgelsesspørgsmål. Kapitlet fokuserer på det pædagogiske personales oplevelser af folkeskolereformen og arbejdstidsreglerne med særlig vægt på deres betydning for samarbejde og motivation, undervisningens kvalitet, læring og trivsel samt ledelse og forældresamarbejdet.

Modsat første analysedel vurderes konsekvenserne af folkeskolereformen og arbejdstidsreglerne både enkeltvis og i sammenhæng. Det skyldes et behov for at diskutere udfordringer og muligheder i forhold til at skabe sammenhæng mellem folkeskolereformen og arbejdstidsreglerne, herunder mulighederne for, at de kan understøtte hinanden i forhold til at realisere de forventede mål. Indledningsvist fokuseres på samarbejdet inden for og på tværs af lærere og pædagoger, herunder hvordan folkeskolereformen og arbejdstidsreglerne har påvirket samarbejdet. Herefter undersøges det pædagogiske personales motivation. Efterfølgende beskrives det pædagogiske personales oplevelser af, hvordan folkeskolereformen og arbejdstidsreglerne påvirker undervisningens kvalitet samt elevernes læring og trivsel. I kapitlets to afsluttende afsnit beskrives rammerne for den nye skoledag i form af ledelsens autonomi og nationale mål samt forældresamarbejdet.

Undersøgelsens konklusioner sammenfattes alene i "sammenfatningen".

2 Indholdet af den nye skoledag (analysedel 1)

Folkeskolereformen og arbejdstidsreglerne forventes at få markant betydning for skoledagen og dens tilrettelæggelse. I dette afsnit besvares undersøgelsens første spørgsmål: *Hvordan implementerer skolerne folkeskolereformen og de nye arbejdstidsregler?* Fokus er de to bokse 'folkeskolereformen' og 'arbejdstidsreglerne' i analysemodellen (jf. kapitel 1).

Kapitlet har en deskriptiv karakter og giver eksempler på forskellige måder, hvorpå skolerne har implementeret reformen og arbejdstidsreglernes enkeltelementer.

2.1 Folkeskolereformen

Indledningsvis redegøres der for de formelle rammer bag reformen, hvorefter der sættes fokus på kommunernes implementering. Efterfølgende undersøges de udvalgte skolars implementering af fire centrale initiativer, som markerer nogle af de mest markante ændringer i folkeskolereformen: Understøttende undervisning, faglig fordybelse og lektiehjælp, motion og bevægelse samt forenklede Fælles Mål. Desuden er det de initiativer, der fylder mest i interviewene af det pædagogiske personale.

2.1.1 Folkeskolereformen – de formelle rammer

Den 13. juni 2013 indgik regeringen, Venstre, Dansk Folkeparti og Det Konservative Folkeparti aftale om en folkeskolereform⁴. Ambitionen er, at det faglige niveau i folkeskolen skal øges gennem indførelse af en længere og mere varieret skoledag. Reformen trådte i kraft 1. august 2014, mens enkelte delelementer (bl.a. faglig fordybelse og lektiehjælp samt Fælles Mål) først blev lovpligtige fra skoleåret 2015/2016.

I henhold til aftaleteksten om reformen⁵ skal folkeskolens styrker og faglighed fastholdes og udvikles gennem tre overordnede nationale mål:

Nationale mål for folkeskolens udvikling

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

De tre nationale mål for folkeskolens udvikling er yderligere specificeret i fire målbare resultatmål (se evt. afsnittet 'Nationale Mål') med fokus på at forbedre elevernes trivsel og læring.

Af aftaleteksten fremgår desuden tre overordnede indsatsområder, som skal understøtte, at målene nås. Tabel 2.1 indeholder en kortfattet beskrivelse af de initiativer, som forventes

⁴ Aftale af 13. juni 2013 mellem regeringen (Socialdemokratiet, Radikale Venstre og Socialistisk Folkeparti), Venstre, Dansk Folkeparti og Det Konservative Folkeparti om et fagligt løft af folkeskolen.

⁵ Aftale af 7. juni 2013 mellem regeringen (Socialdemokratiet, Radikale Venstre og Socialistisk Folkeparti), Venstre og Dansk Folkeparti om et fagligt løft af folkeskolen.

des gennemført inden for de enkelte indsatsområder. I de efterfølgende kapitler går vi i dybden med fire konkrete initiativer i folkeskolereformen (jf. ovenfor).

Tabel 2.1 Folkeskolereformens indsatsområder og initiativer

Indsatsområde	Initiativer
1. En længere og mere varieret skoledag med mere og bedre undervisning og læring.	<ul style="list-style-type: none"> • Flere fagopdelte timer og ny tid til understøttende undervisning, som supplerer den fagopdelte undervisning • Timetallet i dansk, matematik, natur/teknik og musik forøges • Undervisning i engelsk fra 1. klasse, andet fremmedsprog fra 5. klasse og valgfag fra 7. klasse • Motion og bevægelse skal indgå i skoledagen med gennemsnitligt 45 min. om dagen • Faglig fordybelse og lektiehjælp • Der oprettes et nyt fag i håndværk og design som erstatning for sløjd og håndværk • Minimumstal for fagblokke afskaffes. I stedet fastlægges et minimumstimetal for den gennemsnitlige samlede skoleuges længde for hvert kassetrin og for udvalgte fag • Større inddragelse af det lokale idræts-, kultur- og foreningsliv i skolen samt forpligtet samarbejde mellem folkeskolen og de kommunale musik- og billedskoler til et gensidigt samarbejde (den åbne skole).
2. Et kompetenceløft af lærere, pædagoger og skoleledere.	<ul style="list-style-type: none"> • Efteruddannelsesindsatsen for lærere og pædagoger styrkes, herunder mål om, at lærerne i 2020 har undervisningskompetence (tidligere linjefag) i de fag, de underviser i, eller har opnået en tilsvarende faglig kompetence via efteruddannelse mv. • Kompetenceudvikling af ledere.
3. Få klare mål og regelforenklinger.	<ul style="list-style-type: none"> • Fælles mål præciseres og forenkles • Øvrige regelforenklinger, bl.a. i forhold til timetalsstyring, holddannelse og kvalitetsrapporter.

Kilde: Aftale af 13. juni 2013 mellem regeringen, Venstre, Dansk Folkeparti og Det Konservative Folkeparti om et fagligt løft af folkeskolen.

2.1.2 Den kommunale implementering af folkeskolereformen

Folkeskolereformen kalder, sammen med arbejdstidsreglerne, på omstilling og nytænkning af folkeskolen. Sammen med de enkelte skoler er det politiske niveau og forvaltningen tiltænkt en afgørende rolle i forhold til at forberede, understøtte og lede denne store forandringsproces.

Ifølge skolelederne har kommunerne i varierende grad været involveret i implementeringen af reformen. Skolelederne oplever, at kommunerne typisk har været vært for et par møder forud for skolestarten 2014/2015 med henblik på videndeling og information. Oftest har de enkelte skoler imidlertid haft stor autonomi til at sætte deres individuelle præg på implementeringen af reformen. Denne autonomi er de fleste skoleledere tilfredse med, omend enkelte udtrykker et ønske om, at kommunen i højere grad deltager i implementeringsprocessen. Der er dog også eksempler på, at kommunen har været en værdifuld medspiller i forhold til sparring på skolelederniveau. Det varierer altså fra skole til skole – også inden for samme kommune – hvilke oplevelser og erfaringer man har med kommunens medvirken i forhold til at føre reformen ud i livet.

Hovedparten af skolelederne fremhæver nytten af at have andre skoleledere at sparre med i implementeringen af reformen. Det har givet dem en oplevelse af større sikkerhed i deres beslutninger. Der er imidlertid forskellige oplevelser af og erfaringer med kommunens bidrag til at skabe gode rammer for *videndeling og sparring* på skolelederniveau, eksempelvis ved etablering af diverse fora, grupper og netværk. Som citaterne nedenfor viser, kan nogle skoleledere berette om, at kommunen har været meget aktiv som initiativtager og facilitator for etablering af samarbejdsrelationer og netværk blandt skolelederne, mens andre oplever, at skoleledelserne på dette punkt er blevet overladt til sig selv.

Vi har haft et super godt samarbejde (med forvaltningen, red.). Der er blevet gjort rigtig meget for at klæde skoleledelserne på til de nye vilkår. I forberedelserne har der været nedsat netværksgrupper, og en konsulent har været med til at udvikle projekterne sammen med os. Så vi har fået god opbakning og har et rigtig godt samarbejde [...] Netværkene eksisterer endnu; dem holder vi fast i. Og de får en twist nu med erfaringsopsamling og bliver skærpet nogle steder osv. (Skoleleder 16.1⁶)

Vi har haft en del udskiftning på chefniveau og derfor en temmelig amputeret forvaltning. Og vores direktør har været fungerende skolechef i hele denne her periode. Så vi har egentlig ikke haft en forvaltning, der har sendt ret meget ud til os. Det har stort set været styret af skolerne selv, og de netværk, vi selv har været en del af. [...] Skolelederforeningen har så faciliteret en række netværksmøder og forsøgt at skabe noget videndeling. I virkeligheden burde det jo have været faciliteret af skoleforvaltningen og rammesat, så man havde noget systematik i forhold til UU, bevægelse, kravet om et højere fagligt niveau osv. Skoleforvaltningen har så haft travlt med en inklusionsdagsorden, besparelser og lederskift, og der har ikke været overskud til at skabe rammerne for vidensdeling. (Skoleleder 3.1)

Der er i de fleste kommuner et formelt skoleledernetværk blandt de lokale folkeskoler. Det varierer dog, hvor meget disse er blevet aktiveret i forbindelse med implementering af folkeskolereformen og arbejdstidsreglerne. Flere af skolelederne i analysen fortæller, at de har fået et begrænset eller intet reelt udbytte ud af de formelle netværk. Omvendt er der også kommuner i analysen, hvor skoleledere er positive i forhold til de formelle netværk. Her beskrives netværket som et fora, der både anvendes til at drøfte konkrete problemstillinger og til at danne en fælles platform i forhold til forhandlinger eller drøftelser med kommunen samt mere uformel sparring.

Enkelte skoleledere fremhæver i stedet uformelle netværk mellem skoleledere fra egen eller andre kommuner, som brugbare. Der er i disse tilfælde typisk tale om netværk mellem skoleledere, som har kendt hinanden i en årrække og er vant til at bruge hinanden til faglig sparring på et frivilligt, professionelt plan.

Der er desuden forskel på, i hvilket omfang kommunerne har bidraget til i højere grad at få åbnet skolerne op over for det omgivende samfund. I nogle af kommunerne er indsatsen i forhold til "den åbne skole" overladt til den enkelte skole, mens andre kommuner har deltaget aktivt i at understøtte udmøntningen af denne del af reformen. En af de undersøgte kommuner har eksempelvis oprettet en virtuel portal, som skal være med til at bringe virkeligheden ind i klasselokalet og eleverne ud i samfundet. Konkret indeholder portalen en oversigt over de tilbud og læringsaktiviteter, som lokale foreninger, virksomheder, kulturinstitutioner og borgere kan tilbyde kommunens folkeskoleelever.

⁶ Tallene er udtryk for de numre, skolerne har fået, for at man efterfølgende kunne identificere dem.

2.1.3 Skolernes implementering af folkeskolereformen

På mange skoler er der sket en *delvis eller prioriteret implementering* af folkeskolereformen. Prioriteret, forstået på den måde, at der er arbejdet fokuseret med implementering af udvalgte dele af reformen, mens andre dele har været i "venteposition". Det skyldes i høj grad omfanget af forandringer, som reformen fører med sig, og at der samtidig skulle implementeres nye arbejdstidsregler. Hertil kommer, at man i nogle kommuner eller på nogle skoler har arbejdet med andre strukturelle omstillinger, såsom omlægning af skolestruktur, skoleudbygning, skolesammenlægning og ledelseskifte. Endelig har reformen skullet gå "hånd i hånd" med andre initiativer, såsom implementering af undervisnings- og evalueringssystemer, pædagogiske modeller for inklusion, efter-/videreuddannelsesforløb, omlægning af skolens egen organisering mv.

Skoleledelsen og de pædagogiske medarbejdere har altså i mange tilfælde ikke haft kapacitet til at kunne gennemføre en fuldstændig implementering af reformen. Dertil kommer, at skoleledelserne mange steder har valgt en bevidst strategi om en etapevis og langsigtet plan for implementeringen i erkendelse af, at alle dele af reformen ikke kunne implementeres samtidigt på en meningsfuld måde. Eksempelvis har ledelsen på en af de undersøgte skoler prioriteret målstyret undervisning med brug af ministeriets læringskonsulenter og kurser til lærerne i det første år af reformen, mens de først fra reformens andet år har planlagt at prioritere bevægelse og understøttende undervisning.

Skoleåret 2014/2015 har med andre ord været "*et prøveår*", hvor der inden for eksisterende lovgivning og de af kommunen fastsatte mål og rammer er blevet "eksperimenteret" med folkeskolereformens nyskabelser, og flere skoler har løbende måttet tilpasse initiativerne, efterhånden som skolerne gjorde sig nogle erfaringer. Det generelle billede er, at skolerne endnu ikke har fundet den endelige model for de nye elementer, og de har foretaget en række tilpasninger i forhold til skoleåret 2015/2016.

I det følgende gives der et billede af, hvordan skolerne har arbejdet med implementering af fire væsentlige dele af reformen: Understøttende undervisning, faglig fordybelse og lektiehjælp, motion og bevægelse samt Fælles Mål.

Understøttende undervisning

Formålet med understøttende undervisning er at give mulighed for at organisere skoledagen på en ny måde, så understøttende undervisning supplerer og understøtter den fagopdelte undervisning. Den understøttende undervisning skal både anvendes til opgaver, der har et direkte fagrelateret indhold, og til opgaver, der sigter bredere på at styrke elevernes læringsparathed, sociale kompetencer, alsidige udvikling, motivation og trivsel.

Undersøgelsen viser, at der på alle skoler er overvejende positive tilkendegivelser om den overordnede tænkning bag og intentionerne med den understøttende undervisning. Ifølge skolerne ville understøttende undervisning "på papiret" bl.a. give mulighed for at tilrettelægge opgaverne på nye og bedre måder til gavn for alle elever og styrke samarbejdet mellem faggrupperne. Som det fremgår af citatet nedenfor, var det bl.a. en forventning om flere ressourcer i timerne (en slags tolærerordning), der gav anledning til høje forventninger til det nye element i skoledagen:

Da den nye UU-undervisning blev præsenteret første gang, kunne jeg ikke få armene ned. Jeg tænkte, det bliver fantastisk. Jeg kan lige se det for mig. Nu kan jeg gå ind i XX's klasse for eksempel og passe hendes unger og lave undervisning, mens hun kan have elevsamtaler. Jeg så det for mig: To lærere i samme klasse med mulighed for elevsamtaler. Det er noget, der rykker! (Lærer 3.3)

Det samlede indtryk i forhold til den måde, understøttende undervisning er blevet implementeret på, viser imidlertid, at den nye undervisningsform ikke har indfriet alles forventninger (i særlig grad lærernes). Det er der mange forklaringer på. Særligt fremhæves mangelfulde beskrivelser af formålet med og indholdet af understøttende undervisning, mangel på forberedelsestid samt begrænset samarbejde og koordinering mellem lærere og pædagoger. Mange skoler har imidlertid i løbet af skoleåret eller fra skoleåret 2015/2016 imødekommet dele af kritikken.

Organisering

I organiseringen af den understøttende undervisning er det på de undersøgte skoler et gennemgående træk, at undervisningen gennemføres med afsæt i de enkelte klassetrin – enten som stamklasse, i grupper eller hold inden for den samme klasse. På de færreste af skolerne gennemføres den understøttende undervisning på tværs af afdelinger (indskoling, mellemtrin og udskoling).

Ser man bort fra ovenstående fællestræk, er understøttende undervisning organiseret meget forskelligt fra skole til skole. Tabel 2.2 indeholder eksempler på denne variation.

Tabel 2.2 Eksempler på skolernes implementering af understøttende undervisning

Skole	Organisering
Skole 1	<ul style="list-style-type: none">• Organiseret forskelligt i henholdsvis indskoling, mellemtrin og udskoling. I indskolingen er undervisningen placeret på forskellige tidspunkter. På mellemtrin er undervisningen placeret tirsdage og torsdage og af en ½ times varighed. I udskolingen er undervisningen en integreret del af den fagopdelte undervisning og er derfor placeret på forskellige tidspunkter i løbet af skoledagen.• Varetages af pædagogerne i indskoling og på mellemtrin. Varetages af lærere i udskoling.• Undervisningen har været brugt til førstehjælp, seksualundervisning, massage, billedkunst, sociale lege, motion og bevægelse m.m.• Fra skoleåret 2015/2016 omlægges understøttende undervisning til en ugentlig fordybelsesdag.
Skole 2	<ul style="list-style-type: none">• Varetages alene af pædagoger i indskolingen med uformelle input fra lærerne og i et samarbejde mellem lærere og pædagoger på mellemtrinnet.• Undervisningen har bl.a. indeholdt opbygning af sociale relationer og andet pædagogisk arbejde, brug af værktøjer i fagundervisningen (fx computerprogrammer) m.m.• Fra skoleåret 2015/2016 er der mere fokus på koblingen til den fagopdelte undervisning, formaliseret lærer-pædagog-samarbejde omkring forberedelsen samt større involvering af lærere i gennemførelsen af undervisningen.
Skole 3	<ul style="list-style-type: none">• Primært varetages undervisningen af lærere (to lærere til fire klasser eller én lærer til to klasser).• Organiseret som et bånd i udskolingen og som blokke på mellemtrinnet og i indskolingen.• Især brugt til de timeløse fag.• Fra skoleåret 2015/2016 omlægges understøttende undervisning til et "morgenbånd" med læsning og bevægelse, efterfulgt af fagundervisning, som der kan kobles til.
Skole 4	<ul style="list-style-type: none">• Varetages af pædagoger i såvel indskolingen som på mellemtrinnet og i udskolingen.• Organiseret som et bånd i alle afdelinger (på forskellige tidspunkter i løbet af skoledagen).• Bruges primært til bevægelsesaktiviteter (især på mellemtrinnet og i udskolingen), men også aktiviteter vedrørende trivsel og sociale kompetencer (især i indskolingen).• Understøttende undervisning organiseret som et tværgående bånd fortsættes i 2015/2016.

Interviewene med skoleledelserne og det pædagogiske personale viser, at der er både *fordele og ulemper* knyttet til de forskellige måder at organisere understøttende undervisningen på. Skoler, der har valgt, at tiden til understøttende undervisning skal indgå som hele fagdage eller valgfagsdage, giver udtryk for, at denne undervisningsform netop understøtter formålet med understøttende undervisning (læring på mange måder, længerevarende forløb mv.). Eksempelvis har en af de undersøgte skoler haft succes med at lade pædagoger afvikle understøttende undervisning i to sammenhængende timer kl. 12-14 midt på ugen. Denne organisering har dels givet lærerne mulighed for at afholde møder, dels givet pædagogerne mulighed for at lave sammenhængende forløb (også ude af huset), og for indskolings eleverne har den muliggjort en glidende overgang fra skoledag til SFO-tid.

En af udfordringerne på skoler, hvor understøttende undervisning ligger som en selvstændig aktivitet i skemaet, er, at det er svært at skabe sammenhæng til den øvrige undervisning. Der er en risiko for, at eleverne opfatter understøttende undervisning som et ("unød-

vendigt") tillæg til fagundervisningen. Omvendt er oplevelsen på skoler, hvor understøttende undervisning er en integreret del af de fagopdelte timer, at undervisningen ofte kan blive en fortsættelse af dagens fag-faglige aktiviteter. Undervisningen kan i disse tilfælde nemt blive en videreførelse af en eksisterende og ofte mere traditionel undervisningspraksis og i mindre grad en nytænkning i forhold til praksisnær undervisning mv.

Indhold

Den understøttende undervisnings indhold varierer fra skole til skole. Det fremgår også af eksemplerne i Tabel 2.2 ovenfor. Aktiviteterne omfatter bl.a. tematiske læringsforløb (evt. værkstedsbaseret), fordybelsedage (halve eller hele dage), sociale træningslege, bevægelse og lektiecafé. Mange steder er understøttende undervisning desuden blevet brugt til de "timeløse" fag. Variation i indholdet afspejler flere forhold, men især at skolerne har været i tvivl om, hvad understøttende undervisning præcist skal indeholde – også set i forhold til øvrige nyskabelser i folkeskolereformen, såsom faglig fordybelse og lektiehjælp (se nedenfor). Skoleledelserne på de undersøgte skoler har altså fortolket hensigten med den understøttende undervisning meget forskelligt.

Bemanding

Det er gennemgående træk, at undervisningen deles mellem lærere og pædagoger. Pædagogerne er primært inddraget i understøttende undervisning i indskolingen og på mellemtrinnet, mens undervisningen i udskolingen næsten udelukkende varetages af lærere (se evt. også afsnittet "Samarbejde"). I skolen oplever pædagogerne, at de skal indtage en mere autoritativ rolle, da de også har klasserumsledelse, mens de i fritidstilbuddet har en 'blødere' og mere relationel rolle. De fleste pædagoger byder dette velkommen og fortæller, at det er med til at give dem et bedre indblik i børnenes liv og giver dem gode faglige udfordringer.

Pædagoger uden tidligere undervisningserfaring har imidlertid generelt følt sig udfordret af at skulle varetage undervisning i skolen. Mange oplever, at de er blevet kastet ud i opgaven uden at være blevet klædt på til at løse den. Dette gælder særligt pædagoger på mellemtrinnet og i udskolingen, hvor der er større krav til det faglige indhold. Det har eksempelvis været svært for pædagogerne at tage klasseledersrollen på sig, da de ikke er uddannet i klasserumsledelse. Mange har i den forbindelse følt sig usikre og nedprioriteret af skoleledelsen. Dette skyldes bl.a., at der mange steder har været usikkerhed om rollefordeling samt strukturering og indhold af den undervisning, som pædagogerne skulle varetage. Ifølge pædagogerne selv har de løst opgaven med varierende succes. Efterhånden som de er kommet i gang, er det dog blevet bedre.

I lærergruppen er der blandede oplevelser og erfaringer i forhold til, at pædagoger varetager understøttende undervisning. Nogle lærere (særligt indskolingslærere) vurderer, at pædagogernes nye og større rolle i undervisningen er med til at understøtte målsætningen om en mere varieret skoledag og supplerer lærernes mere fag-faglige tilgang til undervisningen. Andre lærere har til gengæld en oplevelse af, at pædagogernes varetagelse af understøttende undervisning mangler kvalitet og et klart fagligt fokus, samt at der ikke er en kobling til den fagopdelte undervisning.

I det hele taget har mange lærere og pædagoger følt sig udfordret af, at man på deres skoler har valgt, at lærerne har ansvaret for den understøttende undervisning, mens det er pædagogerne, som udfører undervisningen. Det gælder særligt de steder, hvor pædagogerne ikke har forberedelsestid og derfor ikke indgår i dialog med lærerne om undervisningen, men alene får udleveret undervisningsmaterialer fra lærerne.

Faglig fordybelse og lektiehjælp

Tiden til faglig fordybelse og lektiehjælp skal have fokus på at styrke elevernes faglige niveau og understøtte den øvrige undervisning. Det er fra skoleåret 2015/2016 obligatorisk for skolerne at tilbyde lektiehjælp og faglig fordybelse som en del af den længere skoledag, mens det i skoleåret 2014/2015 var frivilligt for eleverne at deltage. Tid til faglig fordybelse og lektiehjælpen skal målrettes både de fagligt stærke og de fagligt svage elever.

På de undersøgte skoler er der generelt opbakning til at arbejde med faglig fordybelse og lektiehjælp. Faglig fordybelse og lektiehjælp blev i udgangspunktet anset som en måde, hvorpå der kan laves varieret og differentieret undervisning, der bidrager til at øge det faglige niveau for både fagligt stærke og svage elever. Ligesom eleverne kan færdiggøre lektier på skolen og holde fri, når de kommer hjem.

I skoleåret 2014/2015 har det som tidligere nævnt været frivilligt for eleverne at deltage i faglig fordybelse og lektiehjælp. I forhold til elevernes deltagelse tegner der sig et generelt billede af, at en forholdsvis stor del af eleverne i indskoling deltagelse i faglig fordybelse og lektiehjælp, hvorimod tilslutningen falder, jo ældre eleverne er. Tilslutningen har generelt været nedadgående i løbet af skoleåret. Det er der mindst to forklaringer på. For det første har reglerne om, at aktiviteten skal ligge i ydertimerne, gjort det fristende, ikke mindst for de ældste elever, at forlade skolen efter endt fagundervisning. For det andet har nogle skoler lagt pauser ind mellem sidste undervisningstime og lektiecafé, hvilket har fået mange elever til at fravælge lektielæsning på skolen.

Organisering

Skolerne har i skoleåret 2014/2015 været underlagt krav om, at faglig fordybelse og lektiehjælp skal gives i et vist antal timer og ligge som en særskilt aktivitet om eftermiddagen i ydertimerne⁷. På trods af disse regler har de undersøgte skoler organiseret faglig fordybelse og lektiehjælp forskelligt. Tabel 2.3 nedenfor indeholder en række eksempler på de forskellige måder, hvorpå skolerne har valgt at implementere faglig fordybelse og lektiehjælp.

Tabel 2.3 Eksempler på skolernes implementering af faglig fordybelse og lektiehjælp

Skole	Organisering
Skole 1	<ul style="list-style-type: none">• Varetages af pædagoger i indskoling og på mellemtrinnet/i udskoling af lærere• Gennemføres som lektiecafé og placeret som blokke ca. to gange om ugen (mulighed for niveauopdeling, da de er placeret på samme tidspunkt for alle klassetrin).
Skole 2	<ul style="list-style-type: none">• Gennemføres som lektiehjælp klasseopdelt (ingen blanding af elever på årgangen)• I indskoling organiseret som fagværksteder fra skoleårets start, men ændret organisering undervejs, da mange børn faldt fra i skiftene fra værksted til værksted. Bl.a. som en konsekvens heraf blev værksteder i SFO startet op parallelt med studietiden (kl. 13.30)• I løbet af skoleåret blev tiden til studietid reduceret (fra 1 til ½ time).
Skole 3	<ul style="list-style-type: none">• Der sondres skarpt mellem faglig fordybelse og lektiecafé• Bemandingen er i udgangspunktet 60/40 (pædagoger 60 %, lærere 40 %). Ændret til 40/40-ordning, hvor de sidste 20 % fastlægges af ledelsen.

⁷ Med virkning fra skoleåret 2015/2016 ophører lektiehjælp og faglig fordybelse som et selvstændigt element i skoledagen, og det bliver muligt at integrere den i den samlede undervisningstid, jf. bekendtgørelse nr. 813 om ikrafttræden af den ændring af folkeskoleloven, som indfører obligatorisk lektiehjælp og faglig fordybelse.

Indhold

Som det fremgår af tabellen ovenfor, er der på nogle skoler et vist overlap mellem det indhold, som skolerne har valgt i relation til understøttende undervisning på den ene side og faglig fordybelse og lektiehjælp på den anden side. Eksempelvis indeholder understøttende undervisning på nogle skoler betydelige elementer af lektielæsning, faglige fordybelsesforløb, intensive forløb m.m. At understøttende undervisning samt faglig fordybelse og lektiehjælp lapper ind over hinanden skyldes dels, at skolerne har været i tvivl om, hvad de to nyskabelser i reformen præcist skal indeholde, dels, at begge elementer skal være med til at skabe variation i skoledagen og støtte op om undervisningen i de fag-faglige fag.

Selvom det ikke er alle skoler, som skelner skarpt i forhold til indholdet af henholdsvis understøttende undervisning og faglig fordybelse og lektiehjælp, er faglig fordybelse og lektiehjælp i al overvejende grad blevet brugt til lektielæsning sidst på skoledagen – ofte i form af traditionelle lektiecaféer. Lektiecaféerne er typisk organiseret klassevist eller som værksteder på tværs af årgange eller afdelinger.

Faglig fordybelse og lektiehjælp har på mange skoler givet anledning til diskussioner og justeringer. Generelt har faglig fordybelse og lektiehjælp været mindre prioriteret sammenlignet med andre dele af reformen. Mange af de undersøgte skoler har ikke fra skoleårets start fået udmøntet faglig fordybelse og lektiehjælp på en hensigtsmæssig måde. Implementeringsvanskelighederne hænger i høj grad sammen med, at det i skoleåret 2014/2015 har været frivilligt for eleverne at deltage, og at lektionerne derfor skulle ligge i ydertimerne (for at de elever der evt. fravalgte faglig fordybelse og lektiehjælp ikke skulle have mellemtimer). Desuden har der i nogle tilfælde ikke været afsat nok ressourcer til at løfte opgaven (få undervisere til mange elever). Væsentligt er det også, at lektiehjælpen/caféerne på mellemtrinnet og i udskolingen på mange skoler ikke har været bemandede af personale med de rette faglige kompetencer, eller at underviserne ikke har haft kendskab til eleverne og elevernes øvrige undervisning.

Bemanding

I starten af skoleåret var bemandingen af lektiehjælpen flere steder et resultat af praktiske hensyn, hvor skemaet skulle "gå op". Konsekvensen af dette var bl.a., at lærere og pædagoger varetog lektiehjælp i klasser, hvor de ikke havde andre timer og derfor ikke havde et særlig godt kendskab til gruppen af elever. Både lærere og pædagoger giver udtryk for, at netop kendskab til de enkelte elever, klassen og klassens aktiviteter er en vigtig forudsætning for at kunne skabe meningsfuld sammenhæng til den øvrige undervisning. På flere skoler har man imidlertid i løbet af skoleåret ændret organiseringen af lektiehjælp og faglig fordybelse, således at klassens lærere (i indskolingen også pædagoger) i højere grad varetager den faglige fordybelse og lektiehjælp. Ifølge flere lærere har det givet større mulighed for at sikre sammenhæng i fagene og differentiere undervisningen samt givet tid til fordybelse.

Bemandingen af faglig fordybelse og lektiehjælp varierer imidlertid fra skole til skole. Der er dog en tendens til, at pædagoger i vidt omfang tager del i gennemførelsen af faglig fordybelse og lektiehjælp i indskolingen, mens det primært er lærere, der varetager timerne i udskolingen. Tendensen er dog ikke entydig, og flere steder har skolerne været udfordret af, at ikke alle pædagoger havde de nødvendige kompetencer til at hjælpe eleverne med deres lektier. Ingen af de undersøgte skoler har valgt at tilknytte frivillige til afvikling af aktiviteterne i faglig fordybelse og lektiehjælp.

Motion og bevægelse

Motion og bevægelse skal indgå i den nye skoledag i et omfang, der svarer til 45 minutter i gennemsnit pr. dag. Det skal medvirke til at fremme sundhed hos eleverne og understøtte motivation og læring i skolens fag. Aktiviteten kan både indgå i den fagopdelte undervisning, herunder idræt, og i understøttende undervisning. Det er op til den enkelte skole, hvordan undervisningen tilrettelægges.

På alle de undersøgte skoler gives der samstemmende udtryk for, at kravet om, at eleverne skal bevæge sig i løbet af skoledagen, vil have stor værdi for såvel elevernes sundhed som deres læring, motivation og trivsel. På mange skoler, ikke mindst i indskolingen, har bevægelsesaktiviteter også i mange år været en integreret del af skoledagen. Forskellen for disse skoler består primært i, at bevægelselementet nu er lagt ind i faste rammer.

Undersøgelsen viser, at der både er positive og negative erfaringer med implementeringen af motion og bevægelse i den nye skoledag. På nogle skoler er der en oplevelse af, at motion og bevægelse har været ustruktureret og uden sammenhæng med fagenes indhold. Det gælder særligt i udskolingen, hvor det har været svært at motivere eleverne og gøre bevægelsen fagligt relevant. Her savner lærerne også inspiration til, hvordan de kan integrere motion og bevægelse i undervisningen. Flere skoler har desuden været udfordret af, at der ikke har været de nødvendige fysiske faciliteter til at gennemføre bevægelsesaktiviteter på en ordentlig måde. På andre skoler – især på skoler hvor motion og bevægelse har været højt placeret på dagsordenen – har man gode erfaringer med at få integreret læring og bevægelse på en meningsfuld måde, så bevægelsesaktiviteterne har været fremmende for elevernes motivation og læring.

Organisering

Der er forskel på, hvordan de udvalgte skoler har valgt at organisere motion og bevægelse. Tabel 2.4 indeholder en række eksempler. En del skoler har valgt at inkorporere motion og bevægelse som et motions-/bevægelsesbånd placeret først eller midt på skoledagen. Andre har valgt at integrere bevægelsesaktiviteter i fagene. Størstedelen af skolerne har løbende eksperimenteret med forskellige modeller for implementering af bevægelsestimerne i et forsøg på at finde en undervisningsform, som både overholder reglerne og er tilpasset lokale forhold.

Table 2.4 Eksempler på skolernes implementering af motion og bevægelse

Skole	Organisering
Skole 1	<ul style="list-style-type: none">• Motions-/bevægelsesbånd er placeret midt på dagen• Aktiviteten er i udgangspunktet planlagt til at foregå udendørs, da indendørsfaciliteterne ikke tilbyder de rette rammer• I skoleåret 2015/2016 gennemføres motion og bevægelse som traditionelle idrættimer.
Skole 2	<ul style="list-style-type: none">• Motion og bevægelse er en integreret del af de enkelte fag• Fra skoleåret 2015/2016 indføres et motions-/bevægelsesbånd, som lægger sig op ad fagundervisningen og har større fokus på læringselementer.
Skole 3	<ul style="list-style-type: none">• Motion og bevægelse er en integreret del af de enkelte fag (7-12 min. i hver lektion)• Det har været vanskeligt at implementere motion og bevægelse i udskoling (8. og 9. klasse); ikke mindst op mod afgangsprøver• Fra skoleåret 2015/2016 indføres et motions-/bevægelsesbånd, hvor fagene på skift (fx fire uger ad gangen) har ansvaret for en times bevægelse om ugen (øvrige bevægelsestimer afvikles i idrætsundervisningen).

Der er *fordele og ulemper* forbundet med den måde, skolerne har valgt at organisere motion og bevægelse på. Skoler, der har placeret motion og bevægelse som et tværgående bånd hele ugen, peger bl.a. på, at denne organisationsform giver det pædagogiske personale mulighed for at mødes, og det sikrer, at kravet om gennemsnitligt 45 minutters motion og bevægelse om ugen opfyldes. Ulempen kan være, at der ikke er meget tid tilbage af den understøttende undervisning, og at der ikke altid laves aktiviteter med tilstrækkeligt fagligt eller pædagogisk indhold. Omvendt oplever skoler, hvor motion og bevægelse indgår i den fagopdelte undervisning, eksempelvis som "brain breaks" eller "energizers", at aktiviteten i mange tilfælde gennemføres uden sammenhæng med det faglige indhold. Særligt i udskoling oplever lærerne, at det er vanskeligt eller 'unaturligt' at integrere motion og bevægelse i timerne.

Bemanding

Bemandingen af motion og bevægelse afhænger af skolernes organisering af aktiviteten. Hvor motion og bevægelse ligger som en særskilt aktivitet, evt. som led i understøttende undervisning, har det primært været pædagoger, som har stået for undervisningen. Omvendt i de tilfælde, hvor aktiviteten har været en integreret del af den fagopdelte undervisning, er det typisk den pågældende underviser, som har varetaget undervisningen. Det er et fåtal af de undersøgte skoler, som i større eller mindre omfang har bedt foreninger eller andre frivillige om at fungere som gæstelærere og ressourcepersoner til forskellige undervisningsforløb. Nogle skoler giver dog eksempler på, at skolens elever har været ude af huset, hvor foreninger eller professionelle instruktører har varetaget undervisningen.

På de undersøgte skoler giver en stor del af det pædagogiske personale udtryk for, at det har været vanskeligt at efterleve reformens krav om en *varieret og anvendelsesorienteret undervisning* i bevægelsestimerne. Ifølge personalet skyldes det to ting. Dels har lærere og pædagoger ikke følt sig tilstrækkeligt fagligt klædt på til at kunne løfte opgaven. Dels har der ikke været den nødvendige tid til at tænke motion og bevægelse ind i fagene på en hensigtsmæssig og relevant måde, herunder til at koordinere og samarbejde på tværs af faggrupper.

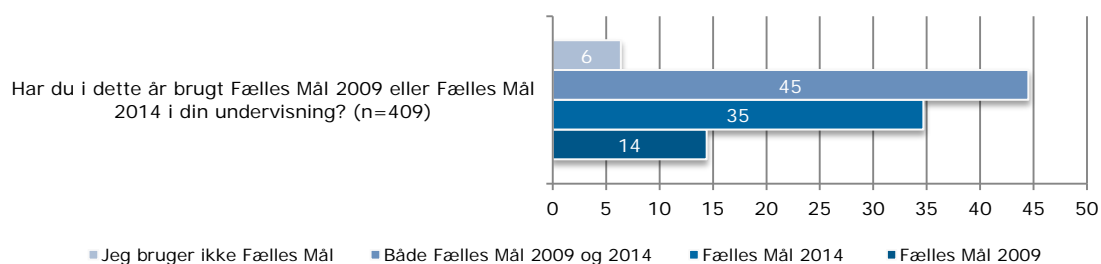
Fælles Mål

Fælles Mål er en central del af folkeskolereformen, og i forhold til tidligere Fælles Mål er de (nye) Fælles Mål præciseret og forenklet. Målene skal understøtte lærernes daglige arbejde med planlægning, gennemførelse og evaluering af undervisningen, og sætte elevens læringsudbytte i centrum.

De (nye) Fælles Mål er først tiltænkt implementeret fra skoleåret 2015/2016, men nogle skoler har allerede i skoleåret 2014/2015 igangsat arbejdet med nye Fælles Mål og arbejdet med at skabe synlig læring. Fordi flere lærere nævner Fælles Mål i interviewene, er der spurgt til Fælles Mål i spørgeskemaundersøgelsen og mere systematisk i de efterfølgende interview.

Som det fremgår af figur 2.1, bruger langt hovedparten af lærerne Fælles Mål i deres undervisning, enten Fælles Mål fra både 2009 og 2014 eller alene Fælles Mål fra 2014. Det understreger, at flere skoler og lærere allerede er gået i gang med at implementere de nye Fælles Mål på trods af, at det først fra skoleåret 2015/2016 er lovpligtigt.

Figur 2.1 Har du i dette år brugt Fælles Mål 2009 eller Fælles Mål 2014 i din undervisning?



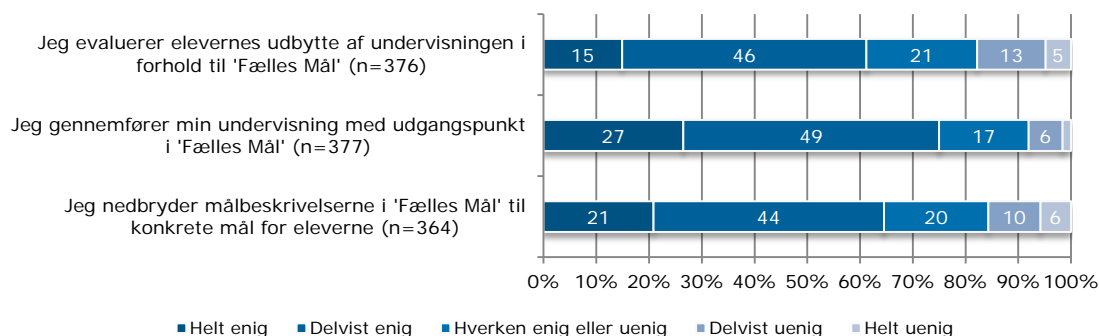
Note: Ingen har svaret 'ved ikke'.

Kilde: Spørgeskema til lærere.

Når blot en tredjedel alligevel alene arbejder med Fælles Mål 2014 skyldes det formentlig, at mange skoler har udsat implementeringen af (de nye) Fælles Mål for at fokusere på andre reformelementer (jf. også ovenfor). Det underbygges yderligere i interviewene, hvor der er stor forskel på, hvorvidt skolerne har arbejdet med Fælles Mål, målstyret undervisning og synlig læring. Særligt på de skoler, hvor man forud for reformen har arbejdet med målstyret undervisning, har lærerne implementeret de nye Fælles Mål, mens de øvrige skoler helt eller delvist har udsat implementeringen.

Hovedparten af de lærere, der bruger Fælles Mål, arbejder forholdsvis systematisk med målstyret undervisning. Som det fremgår af figur 2.2, nedbryder lærerne således i vid udstrækning målbeskrivelserne til konkrete mål for eleverne, de gennemfører deres undervisning med udgangspunkt i Fælles Mål, og de evaluerer elevernes udbytte af undervisningen i forhold til Fælles Mål. En lille andel af lærere gennemfører undervisningen med udgangspunkt i Fælles Mål uden at nedbryde målbeskrivelserne til konkrete mål for eleverne og uden at evaluere elevernes udbytte af undervisningen i forhold til Fælles Mål.

Figur 2.2 Fælles mål



Note: Henholdsvis 5, 5 og 16 har svaret 'ved ikke'.

Kilde: Spørgeskema til lærere.

Erfaring med Fælles Mål synes at have stor betydning for lærernes vurdering af Fælles Mål og målenes bidrag til at løfte elevernes faglige niveau. Ifølge interviewene er det typisk de lærere, der systematisk har arbejdet med Fælles Mål, som er særligt positive over for målstyret undervisning og beskriver arbejdet med Fælles Mål 2014 som en fundamental ny måde at arbejde med læring på. De oplever, at Fælles Mål bidrager positivt til undervisningens kvalitet og elevernes læring, herunder elevernes motivation for læring. En begejstret lærer udtrykker:

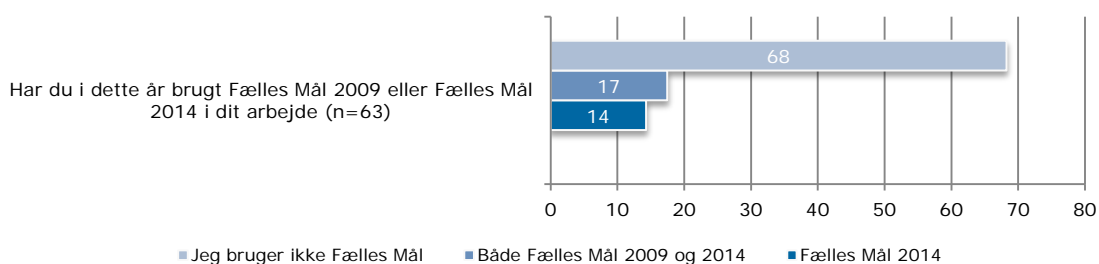
(...) mange lærere har jo i mange år ligesom sagt: Jamen, det her er det system [Fælles Mål], vi kører her på skolen. Og så har man bygget sin undervisning op ud fra det system. Hvor vi egentlig nu bliver udfordret lidt på, jamen hvorfor, prøv at kigge på de her fælles mål – hvad kunne du godt tænke dig, at de skulle lære? Hvad skal være det første, de arbejder med? Udvælg dig nogle af dem, og så bygger du din undervisning op ud fra det (...).

Groft sagt, så har det jo [tidligere] været mere med spredehagl: Man har siddet og kigget på et system, og så har man siddet og tænkt, hvilke mål rammer det? Hvor man lige pludselig bliver meget mere målfokuseret, og siger: det er dét her, de skal lære. Hvordan kommer vi derhen? Og sådan har vi faktisk i dansk og matematik og engelsk skullet planlægge hele skoleåret på den måde, så hele skoleåret blev delt op i fire ti-ugers forløb, hvor vi har kigget på målene, og så har vi bygget undervisningen op (...). Jeg synes det giver totalt god mening. Og jeg kan tænke: Hvad tænkte vi før? I hvert fald har det gjort mig meget mere kritisk. (Lærer 1.2)

Ifølge de interviewede lærere skaber målstyret undervisning mere synlighed omkring den enkelte elevs læring, både for eleven selv og for lærerne. Eleverne motiveres af at bidrage til at sætte realistiske mål for sig selv og løbende følge op på, hvor langt de er nået i forhold til målene, hvilket løfter deres faglige niveau. Flere af de lærere, der endnu ikke har arbejdet systematisk med Fælles Mål 2014, oplever omvendt ikke, at de nye Fælles Mål er fundamentalt forskellige fra de tidligere Fælles Mål. Her giver lærerne indtryk af, at de forenkede Fælles Mål ikke er forenklet, men blot omskrevet. Flere forklarer, at Fælles mål ikke er noget nyt, men at de altid har arbejdet sådan, og de er mere skeptiske over for værdien af (de nye) Fælles Mål.

Mens lærerne i overvejende grad bruger Fælles Mål, er det kun i begrænset omfang tilfældet for pædagogerne. Som det fremgår af figur 2.3, bruger blot 31 % af pædagogerne Fælles Mål 2009 eller 2014 i deres arbejde. Der stilles ikke i samme grad som for lærerne krav til, at pædagogerne skal arbejde med Fælles Mål, men det sker enkelte steder. Det er primært pædagoger i indskolingen⁸, der arbejder med Fælles Mål, hvilket kan hænge sammen med, at pædagogerne her i højere grad er inddraget i undervisningen.

Figur 2.3 Har du i dette år brugt Fælles Mål 2009 eller Fælles Mål 2014 i dit arbejde?

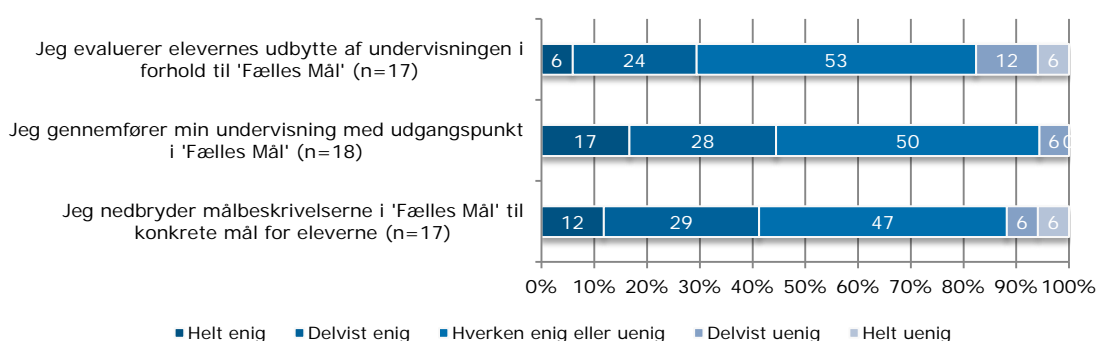


Note: Ingen har svaret 'ved ikke'. Ingen har svaret 'Fælles Mål 2009'.

Kilde: Spørgeskema til pædagoger.

Af figur 2.4 fremgår det desuden, at pædagogerne i langt mindre grad end lærerne bruger Fælles Mål systematisk. Således nedbryder de ikke i samme grad målbeskrivelserne i konkrete mål for eleverne, de gennemfører i mindre grad deres arbejde med udgangspunkt i Fælles Mål, og en forholdvis lav andel evaluerer elevernes udbytte med afsæt i Fælles Mål. Desuden svarer en relativt stor andel af pædagogerne 'ved ikke' på de konkrete spørgsmål om, hvordan de bruger Fælles Mål. Det understreger yderligere, at pædagogerne er mindre systematiske end lærerne i deres arbejde med Fælles Mål. Tallene skal naturligvis tages med forbehold, da blot 20 pædagoger har besvaret spørgsmålet, men det kan give et indtryk af pædagogernes arbejde med Fælles Mål.

Figur 2.4 Fælles Mål (Pædagoger)



Note: Henholdsvis 3, 2 og 3 har svaret 'ved ikke'.

Kilde: Spørgeskema til pædagoger.

Desuden underbygges tallene af de kvalitative interview med pædagoger, der understreger variationen i pædagogernes arbejde med Fælles Mål og målstyrede aktiviteter. Kun på enkelte skoler har pædagogerne arbejdet systematisk med målstyrede aktiviteter, hvilket har været forholdsvist nyt. Det er imidlertid et initiativ, der er igangsat allerede forud for folke-

⁸ I alt 15 ud af de 20 pædagoger, der arbejder med Fælles Mål, er primært i indskolingen.

skolereformen, men som har været med til at styrke pædagogernes rolle på skolen og bidraget til at synliggøre, hvad de som pædagoger kan bidrage med på skolerne og i undervisningen (se evt. også afsnittet om 'Forældresamarbejde').

Flere pædagoger forklarer, at målstyrede aktiviteter ikke umiddelbart er en del af det pædagogiske arbejde, og flere fremhæver, at den pædagogiske indsats over for børnene skal være et alternativ til den faglige læring i skolen. En pædagog forklarer:

Som pædagoger tænker vi anderledes end lærerne. Lærerne arbejder meget mod nogle konkrete mål, mens vi pædagoger mere har fokus på, at vi har alle eleverne med, og at de har det sjovt. (Pædagog, 17.1)

Samtidigt fremhæver enkelte pædagoger imidlertid, at det at formulere konkrete mål for de pædagogiske aktiviteter og følge op på målene har bidraget til en større bevidsthed om aktiviteterne og deres formål, og at det er blevet lettere at planlægge sammenhængende aktiviteter. Dertil kommer, at enkelte pædagoger bruger målstyringen til at redegøre for de pædagogiske aktiviteter og deres værdi over for forældrene. Enkelte lærere fremhæver desuden et behov for, at pædagogerne synliggør, hvad de kan, og formålet med deres aktiviteter, så det ikke bliver ad hoc-aktiviteter.

2.2 De nye arbejdstidsregler

I dette afsnit sættes der fokus på arbejdstidsreglerne. Som det er tilfældet for det foregående afsnit, beskrives indledningsvis de formelle rammer og baggrunden for arbejdstidsreglerne, hvorefter der går i dybden med, hvordan de udvalgte kommuner og skoler har implementeret reglerne. Det er primært arbejdstidsreglerne for lærerne, som er omdrejningspunkt for analysen, selv om der også er indgået en ny arbejdstidsaftale for pædagogerne i skolen.

2.2.1 Arbejdstidsregler – de formelle rammer

Folketinget vedtog den 26. april 2013 Lov om forlængelse og fornyelse af kollektive overenskomster og aftaler for visse grupper af ansatte på det offentlige område (Lov 409). Med lovindgrebet blev der indført nye arbejdstidsregler for *lærere m.fl.* ansat i kommunerne pr. 1. august 2014. Formålet med loven er bl.a. at give skoleledelsen større mulighed for at tilrettelægge lærernes arbejdstid.

Tabel 2.5 nedenfor indeholder en kortfattet beskrivelse af Lov 409.

Tabel 2.5 Lærernes arbejdsforhold efter Lov 409

Efter Lov 409

- Skolelederen fastsætter i dialog med medarbejderne den enkelte lærers arbejdstid.
- Læreren skal arbejde på skolen i arbejdstiden. Arbejdstiden er gennemsnitligt 37 timer om ugen.
- Arbejdstiden tilrettelægges normalt på hverdage, mandag til fredag, i dagtimerne. Den daglige arbejdstid skal så vidt muligt være samlet.
- 60-års goderne udfases.
- Forud for hver normperiode udarbejder ledelsen en opgaveoversigt til den ansatte.

Note: Ændringer, som ikke er beskrevet i tabellen, vedrører bl.a. over- og merarbejde, afspadsering, ulempe- og weekendgodtgørelse mv.

Kilde: Lov om forlængelse og fornyelse af kollektive overenskomster og aftaler for visse grupper af ansatte på det offentlige område.

Lov 409 ophævede alle lokale arbejdstidsaftaler fra 1. august 2014. Loven gav dog mulighed for, at der lokalt kunne indgås nye aftaler mellem den enkelte kommune og den lokale kreds af Danmarks Lærerforening eller mellem ledelse og tillidsrepræsentant på den enkelte skole.

I forbindelse med OK15 lykkedes det ikke at opnå enighed mellem LC og KL om en ny arbejdstidsaftale som erstatning for Lov 409. Derfor reguleres arbejdstiden for lærere m.fl. ansat i kommunerne fortsat ved Lov 409. Til gengæld udarbejdede aftaleparterne et fælles papir om arbejdstiden bestående af 15 initiativer. Målsætningerne er: kvalitet i undervisningen, at understøtte et godt arbejdsmiljø og at styrke den sociale kapital på den enkelte skole.

Ny aftale for skolepædagogerne

For *skolepædagoger*, dvs. pædagoger i folkeskoler og SFO, blev der indgået en ny aftale om arbejdstid mellem KL og BUPL i august 2013. Aftalen trådte i kraft den 1. august 2014, samtidigt med folkeskolereformen og de nye arbejdstidsregler for lærerne i folkeskolen.

Med den nye arbejdstidsaftale bortfalder bl.a. fast tid til øvrige pædagogiske arbejdsopgaver og omregningsfaktorer for undervisning (forberedelse). Principper og rammer for arbejdstilrettelæggelsen foregår i stedet i MED-systemet i dialog og samarbejde med ledelsen. Samtidig er årsnormen fastsat til 1.924 timer, som i udgangspunktet skal anvendes på skolen. Hidtil kendte regler for, hvordan arbejdet tilrettelægges, bliver videreført, hvilket bl.a. betyder, at arbejdet normalt tilrettelægges på hverdage, mandag til fredag, og at den daglige arbejdstid så vidt muligt skal være samlet.

Med aftalen blev parterne desuden enige om, at skolepædagoger skal spille en mere aktiv rolle i folkeskolen, herunder bl.a. varetage understøttende undervisning, assistere i undervisningen, holde opsyn med eleverne i pauser, løse særlige opgaver i klassen og varetage pædagogiske arbejdsopgaver uden for undervisningen i specialklasser og på specialskoler.

2.2.2 Den kommunale implementering af arbejdstidsregler

Kommunerne valgte op til skoleåret 2014/2015 at implementere de nye arbejdstidsregler på forskellig vis. De fleste steder var det Lov 409, som regulerede personalets arbejdstid, mens der i 38 kommuner er indgået en lokalaftale/fælles forståelse⁹ mellem kommunen og den lokale kreds af Danmarks Lærerforening. Nogle skoler har også indgået lokale aftaler

⁹ I undersøgelsen er der ikke set på brugen af politisk-administrative retningslinjer.

med skolens tillidsmand (også enkelte af de udvalgte skoler), og for skoleåret 2015/2016 har flere kommuner indgået aftaler/formuleret "fælles forståelse".

KORAs analyse af lokale aftaler indgået mellem kommuner og Danmarks Lærerforening viser (tilgængelig i bilag 2), at hovedparten af kommunerne i skoleåret 2014/2015 fulgte udgangspunktet i Lov 409. Derved er det skoledelen på den enkelte skole, der lokalt fastsætter rammerne for lærernes arbejdstid.

Aftalerne/forståelserne mellem kommunerne og de lokale kredse af Danmarks Lærerforening efterlader i varierende grad fleksibilitet i forhold til blandt andet lærernes årsnorm, tilstedeværelse på skolerne og timeantal. Lignende fleksibilitet kan efter lov 409 opnås ved enighed mellem skoleleder og lærere, jf. tabel 2.5.

Det betyder, at arbejdstidsreglerne kan udmønte sig meget forskelligt på de enkelte skoler og kan opleves forskelligt af det pædagogiske personale.

2.2.3 Skolernes implementering af arbejdstidsregler

Undersøgelsen af de 21 skoler viser, at mange skoleledelser i løbet af skoleåret 2014/2015 har valgt at tilpasse arbejdstidsreglerne til lokale forhold, og flere har valgt en mere fleksibel tilgang. Det skyldes bl.a. ledelsens imødekommethed over for lærernes ønske om i højere grad at kunne prioritere egen tid og hensynet til medarbejdernes motivation, arbejdsglæde og familieliv. Desuden har ledelsen nogle steder i løbet af skoleåret valgt at tilrettelægge arbejdstiden mere fleksibelt (end de oprindeligt havde vedtaget) for at imødekomme hensynet til forældrene, således at det var muligt at tilrettelægge forældremøder og samtaler uden for traditionel arbejdstid. Endelig har det på enkelte skoler været nødvendigt at justere arbejdstidsbestemmelserne for at kunne bibeholde eller tiltrække lærerressourcer (arbejdstidsregler som en konkurrenceparameter). Der er tale om mindre tilpasninger af reglerne med henblik på at øge fleksibiliteten, men der er fortsat krav om tilstedeværelse på skolerne og et øget antal undervisningstimer.

Tabel 2.6 indeholder en række konkrete eksempler på, hvordan arbejdstidsreglerne er blevet implementeret lokalt, og hvordan reglerne nogle steder er blevet justeret i løbet af skoleåret 2014/2015. Tabellen viser, hvordan arbejdstidsreglerne på den pågældende skole ser ud ved udgangen af skoleåret 2014/2015.

Tabel 2.6 Eksempler på skolernes implementering af nye arbejdstidsregler

Skole	Antal undervisningstimer (gns. ugentlig)	Tilstedeværelse på skolen (gns. ugentlig)	Fikstid	Lokalaftale/fælles forståelsespapir	Arbejdstidsregler ændret i løbet af 2014/2015
Skole 1	Maks. 27 undervisningslektioner	Maks. 35 timer eller maks. 40 timer (valgfrihed)	Mødeblok to gange om ugen á 2,5 time	Nej	Ja
Skole 2		Maks. 37 timer	Mødeblok én gang om ugen á 2-2,5 time	Ja (forståelsespapir tæt på Lov 409)	Ja
Skole 3	Maks. 28,5 lektioner	Maks. 35 timer	Mødeblok én gang om ugen	Ja	Nej

Arbejdstidsloven giver, som nævnt tidligere, skoleledelsen ret til at lede og fordele arbejdet og dermed mulighed for løbende at prioritere ressourcerne på den enkelte skole. Det betyder bl.a., at der på den enkelte skole kan arbejdes med *differentieret forberedelsestid* for lærergruppen. For eksempel kan der gives mere forberedelsestid til at forberede matematiktimer på de ældste klassetrin og mindre forberedelse i andre fag. Desuden kan der gives mere forberedelsestid til en nyuddannet lærer sammenlignet med en erfaren og mere rutineret lærer. Interviewene med skoleledelsen på de udvalgte skoler viser, at ledelserne kun i begrænset omfang har gjort brug af muligheden for differentieret forberedelsestid. Det skyldes bl.a., at man lokalt ikke har ønsket unødigt at skubbe yderligere til konflikten om arbejdstidsreglerne. Nogle steder har ledelsen desuden ment, at differentiering af lærernes tid har været svært at legitimere og forklare fyldestgørende over for medarbejderne, da mange faktorer spiller ind i lærernes tid til forberedelse. I stedet har ledelsen på hovedparten af de undersøgte skoler valgt at lave individuel forberedelsestid efter behov, hvis en specifik lærer selv har ønsket det.

Der er forskellige opfattelser af *styrker og svagheder* ved de nye arbejdstidsregler på de undersøgte skoler. Skoleledelserne er generelt positive overfor ændringerne, mens det pædagogiske personale, især lærergruppen, i al overvejende grad finder de nye arbejdsregler problematiske. Mange af lærerne udtrykker, at man som faggruppe er vant til at tilpasse sig til politiske ønsker i forhold til fag og faglighed i folkeskolen, men at processen omkring ændringen af arbejdstidsregler er et brud på tidligere tiders tradition for dialog og fælles aftaler.

Det er en gennemgående oplevelse blandt de pædagogiske medarbejdere, at de nye arbejdstidsregler har været stærkt medvirkende til at spænde ben for en realisering af folkeskolereformen. Det er der mindst tre grunde til.

1. De nye arbejdstidsregler giver det pædagogiske personale en oplevelse af *mangel på ordentlig forberedelsestid og en mindre fleksibel arbejdsdag*. Mange lærere har haft vanskeligt ved at tilpasse sig til en situation, hvor man i begrænset omfang kan prioritere egen tid, og hvor arbejdet er lagt ind i mere faste rammer. Det gælder ikke mindst i spidsbelastningsperioder. De interviewede lærere forklarer, at de ind imellem må gå uforberedte ind til undervisningen, og at der ikke er tilstrækkeligt tid til at give feedback til den enkelte elev i relation til arbejdsopgaver, især skriftlige afleveringer.
2. En stor del af det pædagogiske personale vurderer, at arbejdstidsreglerne ikke understøtter intentionen i folkeskolereformen om et *tættere samarbejde*. Det gælder både samarbejdet inden for faggruppen og på tværs af faggrupper. Det skyldes især, at teammøder og øvrige fælles planlægningsmøder ofte har handlet om praktisk og koordineringsmæssig afklaring, og at møderne er blevet beskåret eller inddraget til fordel for individuel forberedelse eller løsning af øvrige opgaver. Eksempelvis har det på trods af kravet om fuld tilstedeværelse på skolen været en udfordring for lærere og pædagoger at mødes, da pædagoger typisk kan mødes og planlægge om formiddagen, hvor lærerne underviser. Og om eftermiddagen, hvor lærerne planlægger, er pædagogerne optaget af pædagogisk arbejde i SFO'er, fritidshjem og klubber – eller lektiehjælp.
3. De nye arbejdstidsregler har ændret lærernes *opfattelse af lærerjobbet* og deres *egen faglige selvforståelse*. Flere lærere beskriver denne forandring som en overgang fra 'selvstændig erhvervsdrivende' til 'lønmotager'. En stor del af de interviewede lærere påpeger, at lærergerningen kræver et stort personligt engagement og indebærer såvel frihed og uafhængighed som ansvar for egen og andres udvik-

ling. For lærerne er der en oplevelse af, at de nye arbejdstidsregler markant har øget afstanden mellem den faktiske hverdag og den hverdag, som lærerne kunne ønske sig. Som det fremgår af citatet nedenfor, oplever lærerne eksempelvis, at mangel på forberedelse og fleksibilitet i hverdagen går ud over muligheden for at være kreativ og nytænkende samt gennemføre en varieret og differentieret undervisning:

På skolen arbejder vi rigtig meget med videndeling. Så vi forbereder i alt tre eller faktisk fire årgange, hvor vi for eksempel i 7. klasse aftaler, at vi skal igennem de her ti forløb. Du forbereder til det, du forbereder det til. Så forbereder man til alle på hele årgangen. Man kan simpelthen ikke nå at forberede ti forløb, så nu forbereder man noget og overtager andres. Det kan der siges rigtig meget godt om, men klasser er også utrolig forskellige, så det at overtage nogle andres(...), (...) Man måtte bare konstatere: Vi når overhovedet ikke det, vi skal. Kan vi masseproducere for at lette... hvordan kan vi sørge for, at tingene er klippet ud, lamineret og ligger der (...), (...) Og det fungerer rigtig godt, det letter os. Men selvfølgelig, den kreativitet, du snakker om, det med at sidde og at være høj, bogstavelig talt høj over at lave en årsplan ... det er man ikke længere. Så det jeg brænder for, det, jeg synes rykker, det, jeg kan komme ind og sælge, det er ikke sikkert, at det kommer med. Så der ryger noget individualitet på en eller anden måde. (Lærer, 19.2)

Samtidig er det væsentligt at påpege, at nogle af de interviewede lærere påskønner overgangen til en mere fast arbejdstid og bevægelsen væk fra "det grænseløse arbejdsliv", som ellers har kendetegnet lærernes arbejde. De positive oplevelser af den ændrede arbejdsstruktur i folkeskolen eksemplificeres ved dette citat:

Da jeg lige fik øvet mig i de mange fokusskift, der sker i løbet af en dag, har det for mig egentlig været rigtig dejligt, det der med at kunne sige: "Jeg er på arbejde fra dut til dut, og når jeg går hjem, så er jeg færdig." (Lærer, 3.1)

Størstedelen af skolelederne udtrykker tilfredshed med frigørelsen fra bindinger på det pædagogiske personales arbejdstid og bestemmelser, der har sammenhæng hermed. At personalets arbejdstid fastlægges af skolens ledelse, inden for de mål og rammer, der er fastsat af kommunen, anser skoleledelserne som en naturlig del af ledelsesretten og en vigtig forudsætning for, at den nye skoledag lykkes. Skolelederne føler sig blandt andet bedre rustet til at kunne stille krav til lærerne om at deltage i møder mm., og lederne oplever, at de nemmere kan få fat på den enkelte lærer. Flere skoleledere påpeger, at den tidligere arbejdstidsaftale principielt gav samme muligheder som Lov 409, men at arbejdstidsreglerne har været med til at konsolidere skoleledelsens fulde ledelsesret.

Det er også vigtigt at påpege, at lærere, skoleledere og bestyrelsesformænd generelt er enige om, at man på skolerne er kommet videre efter konflikten i foråret 2014. Fokus er nu at skabe en god skole. På mange skoler er konflikten og lockouten fra foråret 2014 således fortid og ikke længere et emne, som får lov at fylde.

3 Oplevelser og erfaringer (analysedel 2)

Mens sidste kapitel undersøgte skolernes implementering af folkeskolereformen og arbejdstidsreglerne, er omdrejningspunktet for dette afsnit andet undersøgelsesspørgsmål: *Hvordan oplever det pædagogiske personale, at folkeskolereformen og arbejdstidsreglerne påvirker deres motivation, samarbejdet på skolerne, undervisningens kvalitet samt ledelse og forældresamarbejdet?*

Kapitlet er i vid udstrækning struktureret efter undersøgelsens analysemodel (se evt. kapitel 1), og fokus er det pædagogiske personales oplevelser af reformen og arbejdstidsreglernes konsekvenser samt rammerne om den nye skoledag (ledelse og forældresamarbejde). Kapitlet indleder med at beskrive konsekvenserne for samarbejdet mellem og på tværs af pædagoger og lærere. Herefter undersøges det pædagogiske personales motivation. I det efterfølgende afsnit beskrives det pædagogiske personales vurderinger af undervisningens kvalitet samt mulighederne for at øge elevernes læring og trivsel. Kapitlet afsluttes med en analyse af skoleledelsernes og deres rolle samt forældresamarbejde med særlig vægt på bestyrelserne.

3.1 Samarbejde mellem og på tværs af lærere og pædagoger

Folkeskolereformen og arbejdstidsreglerne lægger op til øget samarbejde mellem og på tværs af forskellige medarbejdergrupper og interessenter i folkeskolen. Analysen viser imidlertid, at der er stor forskel på, hvor vellykket samarbejdet er. På nogle skoler har det nye samarbejde givet et positivt løft til skoledagen, mens andre skoler kæmper med udfordringer som koordinering, kompetencer og anerkendelse.

I de nedenstående afsnit analyseres samarbejdet mellem og på tværs af lærere og pædagoger. I afsnittene om ledelse og forældresamarbejdet undersøges samarbejdet med henholdsvis skoleledelsen og forældrene.

3.1.1 Samarbejdet internt mellem henholdsvis lærere og pædagoger

Mens samarbejdet mellem pædagoger i mindre grad er blevet påvirket af Folkeskolereformen og arbejdstidsreglerne, er der sket større forandringer i samarbejdet mellem lærerne.

Lærerne har i mange tilfælde oplevet nye samarbejds mønstre

Lærerne har et godt samarbejde internt på skolerne. Som det fremgår af tabel 3.1 oplever næsten 90 % af lærerne, at samarbejdet med andre lærere er meget positivt eller overvejende positivt. Flere lærere (henholdsvis 31 og 43 %) mener imidlertid, at folkeskolereformen og arbejdstidsreglerne har en overvejende negativ eller meget negativ betydning for lærernes samarbejde.

Tabel 3.1 Hvordan oplever du ...

	Meget positiv	Overvejende positiv	Hverken positivt eller negativt	Overvejende negativt	Meget negativt	N
Samarbejdet på skolen mellem lærerne?	26,4 %	63,4 %	8,3 %	1,7 %	0,2 %	421 (100 %)
At folkeskolereformen har betydning for samarbejdet på skolen mellem lærerne?	2,0 %	20,3 %	46,5 %	25,2 %	6,1 %	409 (100 %)
At arbejdstidsreglerne har betydning for samarbejdet på skolen mellem lærerne?	0,0 %	0,8 %	35,6 %	41,4 %	1,9 %	360 (100 %)

Note: Henholdsvis 1, 9 og 55 har svaret 'ved ikke'.

Kilde: Spørgeskema til lærere.

Dette underbygges delvist af lærerne i interviewene på de 21 skoler. I kommuner med fuld tilstedeværelse er lærerne selvklart på skolen hele arbejdsdagen. Øget tilstedeværelse på skolerne har dog ikke entydigt givet en oplevelse af, at det er blevet nemmere for lærerne at mødes i deres teams. Det skyldes blandt andet, at når én lærer har undervisningsfri/forberedelsestid, så kan den anden være i gang med at undervise, eller tiden mellem to undervisningstimer kan være så kort, at det er vanskeligt at nå at mødes i teamet. Tilsvarende gør det øgede undervisningstimetale, at nogle lærere oplever mindre tid til forberedelse og samarbejde med de øvrige lærere. Flere lærere oplever også, at det primært har været muligt at mødes i de sene ydertimer, efter at eleverne er gået hjem, og at det er vanskeligt at koncentrere sig efter mange timers klasseundervisning. En skoleleder forklarer, at han ikke mener, at omfanget af lærernes samarbejde ikke har ændret sig, det er blot flyttet over på andre platforme, såsom 'Intra'. Reformen er således med til at ændre måden, lærerne samarbejder på.

Andre skoler, der har øget eller fuld tilstedeværelse, har haft gode erfaringer, hvilket har skabt grobund for bedre at kunne koordinere eller samarbejde. "*Man ved, at alle er på skolen, så det er nemmere at mødes*", fortæller en lærer.

Oprettelse af arbejdsrum på skolerne har vist både positive og negative konsekvenser i forhold til samarbejdet mellem lærerne. På en del skoler har arbejdsrummene gjort, at man har et sted, hvor man kan forberede sig i teams og har plads til at diskutere undervisningen. Omvendt oplever nogle lærere, at anvendelsen af forberedelseslokaler til teamsamarbejde eller anden snak har negative konsekvenser for de lærere, som forsøger at forberede sig alene.

Pædagogerne oplever få ændringer i samarbejdet

Pædagogerne har ikke oplevet væsentlige forandringer af indholdet i deres samarbejde med andre pædagoger i regi af SFO eller klub. Dagligdagen er dog blevet ændret på grund af de længere skoledage, hvilket giver tilsvarende kortere tid i fritidstilbuddet. Det kan skabe et pres på pædagogernes mulighed for at forberede og koordinere indholdet af fritidstilbuddet.

I skolen er der begrænset formaliseret samarbejde mellem pædagoger, da de typisk er fordelt på forskellige klasser og har forskellige opgaver. Der foregår dog en del uformelt samarbejde i *døråbninger* og i pauserne. Her vendes oplevelser og erfaringer fra deres timer i skolen. Pædagogerne lægger vægt på, at deres rolle i skolen er forskellig fra deres rolle i fritidstilbuddet (se evt. også kapitel 2).

En række pædagoger fortæller, at de ville ønske, at de var mere med til fællesmøder i skolen sammen med andre pædagoger. Dette ville, efter deres eget udsagn, give en større indsigt i og sparring omkring de problemstillinger, som er relevante for pædagogerne.

3.1.2 Lærer-pædagogssamarbejdet

Samarbejde på tværs af lærere og pædagoger er et centralt element i folkeskolereformen, særligt i forhold til den understøttende undervisning¹⁰, men også i forhold til klub og SFO. Pædagogerne er kommet ind i skolen og har fået medansvar for elevernes udvikling i skoletiden. Aktuell forskning tyder da også på, at samarbejde mellem lærere og pædagoger omkring undervisning er vigtig for elevernes læring og trivsel¹¹.

Mange af de interviewede lærere fortæller i overensstemmelse hermed, at de forud for re-formen så frem til, at pædagogerne i højere grad blev inddraget gennem understøttende undervisning, dobbeltlærer-timer og skole-hjem-samarbejdet. I flere tilfælde viser de kvalitative interview, at denne forventning ikke fuldt ud er blevet indfriet. Hovedparten af lærerne mener dog ifølge spørgeskemaundersøgelsen, at samarbejdet mellem lærerne og pædagogerne er godt.

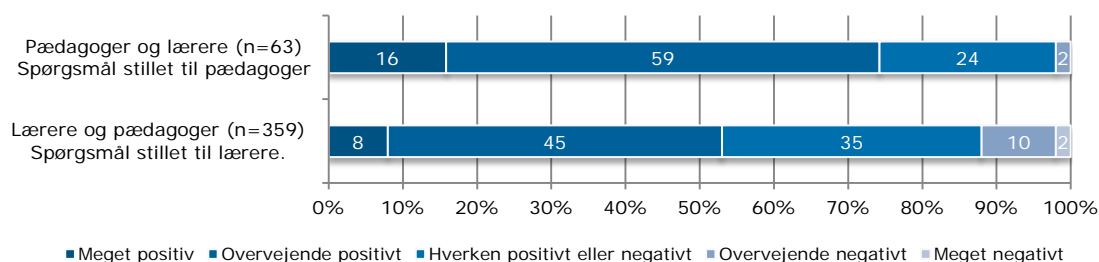
Tidligere erfaring med inddragelse

Inddragelse af pædagoger i skolen er ikke et ny-opfundet element i folkeskolen. Mange skoler har i større eller mindre grad erfaring med at inddrage pædagoger i undervisningen, herunder særligt i indskoling. Det kvalitative studie viser, at de skoler, som gennem flere år har erfaring med inddragelse af pædagoger i undervisningen, har haft lettere ved at omstille sig til de nye samarbejdsområder mellem lærere og pædagoger end skoler uden denne erfaring. Erfaringen indebærer, at det er lettere at udbrede samarbejdet til nye områder, såsom lektiehjælp og faglig fordybelse eller understøttende undervisning. Det åbner mulighed for, at samarbejdet kan styrkes over tid.

Manglende tid til reelt samarbejde

Som det fremgår af figur 3.1, mener hovedparten af de adspurgte lærere, at samarbejdet mellem pædagoger og lærere fungerer godt. Særligt pædagogerne oplever samarbejdet som positivt.

Figur 3.1 Hvordan oplever du samarbejdet på skolen mellem ...



Note: 63 lærere har svaret 'ved ikke'. Ingen pædagoger har svaret 'ved ikke'.

Kilde: Spørgeskema til lærere og pædagoger.

¹⁰ Kilde: Almindelige bemærkninger til tema-indgangen, der vedrører understøttende undervisning. Undervisningsministeriet.

¹¹ Andersen & Andersen, 2015

Ifølge interviewene er samarbejdet dog udfordret af dels mulighederne for at mødes og foretage reel sparring eller koordinering, dels af hvilke områder, særligt pædagogerne har fået ansvar inden for.

Både lærere og pædagoger beretter, at der er meget få timer om ugen, hvor det er muligt at mødes. På nogle skoler er der slet ikke afsat tid til koordinering mellem pædagoger og lærere, og samarbejdet foregår derfor i døråbningen på vej ind og ud af klasserne. Andre skoler har organiseret ugen således, at der er afsat faste tider, hvor samarbejdet kan foregå, eller pædagogerne skal deltage i teammøder sammen med lærerne. Deltagelse i fælles møder udfordres dog ofte af, at disse ligger inden for SFO og klubbens åbningstid, hvilket betyder færre pædagoger i fritidsinstitutionen. På trods af flere timer på skolen fremgår det af tabel 3.2, at lærerne overvejende er uenige i, at den øgede tilstedeværelse gør samarbejdet mellem pædagoger og lærere lettere. Det skyldes ifølge de interviewede lærere, at de mangler tid til samarbejde.

Tilsvarende opfattelser findes blandt de interviewede pædagoger, der finder den manglende tid til samarbejde særligt udfordrende. De forklarer, at de har et stort behov for at sparre om elementerne i undervisningen eller få vejledning eller inspiration i forhold til at gøre undervisningen indholdsrig.

Tabel 3.2 Tilstedeværelseskravet har en positiv indvirkning på samarbejdet mellem lærerne og pædagogerne

Tilstedeværelseskravet ...	Meget enig	Enig	Hverken enig eller uenig	Uenig	Meget uenig	N
Har en positiv indvirkning på samarbejdet mellem lærerne og pædagogerne	1,3 %	10,8 %	39,7 %	25,7 %	22,5 %	307 (100 %)

Note: 93 lærere har svaret 'ved ikke'.

Kilde: Spørgeskema til lærere.

Dobbeltlærerordning er et særsyn

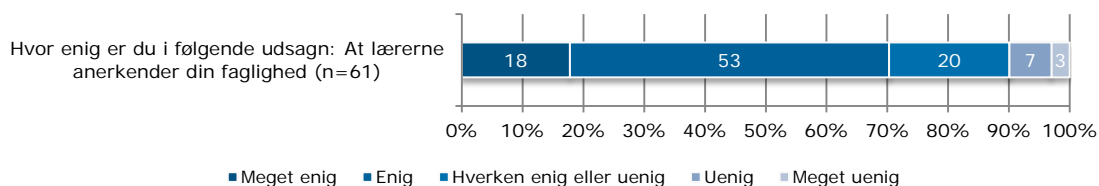
I de tilfælde, hvor pædagogerne inddrages i undervisningen sammen med lærerne, er der i langt overvejende grad gode erfaringer med samarbejdet mellem pædagoger og lærere. Dette kunne eksempelvis være i understøttende undervisning. Typisk fordeles ansvaret således, at læreren står med ansvaret for det faglige indhold i selve undervisningen, mens pædagogen hjælper de elever, som har særligt brug for hjælp, eller ved konflikter i klassen. Det er dog langt fra på alle skoler, hvor lærere og pædagoger underviser sammen. På én skole fortæller lærere og pædagoger, at de snarere har en "to-klasse-ordning", da de ofte står som eneste voksen med to klasser samtidig, fordi der er stort sygefravær, og der er mangel på vikarer.

Anerkendelse af kompetencer

Et centralt emne for mange pædagoger og lærere er anerkendelse af hinandens fagkompetencer.

Det fremgår af figur 3.2, at langt hovedparten af pædagogerne oplever, at lærerne anerkender deres kompetencer.

Figur 3.2 Hvor enig er du i følgende udsagn: At lærerne anerkender din faglighed



Note: 1 pædagog har svaret 'ved ikke'.

Kilde: Spørgeskema til pædagoger.

Interviewundersøgelsen viser, at lærerne sonderer mellem pædagogernes *pædagogiske* kompetencer og deres kompetencer som *undervisere/lærer-substitutter*. Derudover afhænger lærernes anerkendelse af klassetrin, idet lærerne vurderer, at pædagogerne har en højere værdi i indskoling end i udskoling. De fleste lærere i interviewene anerkender pædagogernes kompetencer inden for det pædagogiske felt med særlig reference til de trivselsorienterede og relationelle aspekter af arbejdet i skolen. Lærerne kan se værdien og potentialet i, at pædagoger deltager mere aktivt i skoledagen. De finder det motiverende at arbejde sammen med pædagogerne, særligt når det er muligt at drage fordel af den pædagogiske tilgang i skoledagen, som, de oplever, understøtter og supplerer lærernes. Men i en del tilfælde ser det anerledes ud, når man taler om pædagogernes kompetencer inden for traditionel fagundervisning og klasseledelse. Eksempelvis har klasserumsledelse været en udfordring på mange skoler, hvor pædagogerne har haft ansvaret for klassen alene. Der er dog stor forskel fra skole til skole med hensyn til, hvilke timer pædagogerne har (med)ansvaret for. I nogle skoler er der tale om dobbeltlærertimer, bevægelsestimer eller understøttende undervisning, mens der i andre skoler anvendes pædagoger til undervisning i fagtimer, typisk i indskoling, eller lektiehjælp og faglig fordybelse.

Mange lærere fortæller, at pædagogerne er blevet sat til opgaver, som de ikke magter og ikke har de nødvendige faglige kompetencer til at løfte. En lærer fortæller ligefrem, at han har ondt af de pædagoger, som er blevet sat til opgaver, som ligger ud over deres kompetenceområde, da det heller ikke er i pædagogens egen interesse. Både lærere og pædagoger medgiver, at der er en tendens til, at det er svært for pædagoger at stå alene med undervisning eller lektiehjælp, særligt i klasser på mellemtrinnet og i udskoling. De fleste skoler har dog centreret pædagogernes arbejde i indskoling.

Der er også mange lærere, der understreger, at de arbejder med dygtige pædagoger, som er meget fagligt kompetente, men som er blevet sat til opgaver, som ikke er inden for deres faglighed. Nedenstående figur viser tilsvarende, at pædagogerne langt overvejende er enige i, at lærerne anerkender deres faglighed.

Forskel på klub- og SFO-pædagoger

Forskellen mellem pædagogerne i indskoling og mellemtrinnet/udskoling kommer også til udtryk ved, at flere skoler har en klub tilknyttet skolen, hvor pædagoger fra klubben også inddrages i skolen. Klubpædagogerne inddrages typisk i de ældre årgange med den begrundelse, at de kender børnene fra årgangene efter SFO. Flere af de klubpædagoger, som KORA har interviewet, udtrykker bekymring for den rolle, de har fået. De oplever hverken, at de har erfaringen eller kompetencerne til eksempelvis at stå for lektiehjælp i udskoling, eller at de får den nødvendige kompetenceudvikling eller sparring med deres lærerkolleger.

Ledelsens understøttelse af samarbejdet

Både lærerne og særligt pædagogerne oplever et behov for at styrke samarbejdet og koordinationen. Dette samarbejde kan ledelsen understøtte på forskellige måder. Der er dog ofte en diskrepans mellem oplevelsen af, hvor meget ledelsen gør og har gjort for at facilitere samarbejdet. Typisk oplever skole- eller SFO-ledelsen, at de har iværksat flere initiativer, end det pædagogiske personale oplever. På en række skoler har der inden reformens ikrafttræden i august 2014 været møder og arbejdsgrupper, som skulle danne grundlag for en fælles forståelse mellem de to medarbejdergrupper. Og der er ligeledes eksempler på, at der har været afholdt fælles møder efterfølgende i løbet af skoleåret. Erfaringerne fra det pædagogiske personale er dog, at der dels har været for få muligheder til at mødes, dels at fællesmøderne ikke er blevet brugt optimalt eller har ligget i tidsrum, hvor det har været vanskeligt for pædagogerne at deltage.

3.2 Motivation

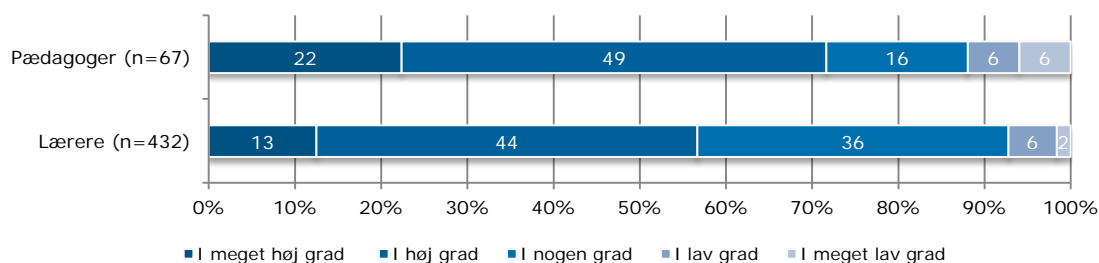
Det pædagogiske personales motivation indgår ikke direkte som en del af formålet med hverken folkeskolereformen eller arbejdstidsreglerne. Den skal imidlertid implementeres med respekt for 'professionel viden og praksis' (jf. fælles nationale mål i kapitel 1). Tidligere undersøgelser viser da også, at det er afgørende at fastholde både lærere og pædagogers motivation og jobtilfredshed, når der gennemføres reformer.¹²

Nedenfor beskrives det pædagogiske personales motivation generelt samt deres oplevelse af henholdsvis folkeskolereformens og arbejdstidsreglernes betydning for deres motivation og jobtilfredshed.

3.2.1 Generel motivation

I undersøgelsen betragtes motivation og jobtilfredshed som delvis separate forhold, hvor det er hensigtsmæssigt. I mange tilfælde er der dog et betydeligt overlap af lærernes og pædagogernes opfattelse af jobtilfredshed og hvorvidt, de er motiveret. Som det fremgår af figur 3.3, er både lærere og pædagoger overordnet motiveret for at gå på arbejde. De fleste pædagoger (71 %) og lærere (57 %) i spørgeskemaundersøgelsen har svaret, at de i meget høj grad eller i høj grad er motiveret for at gå på arbejde.

Figur 3.3 I hvor høj grad er du motiveret for at gå på arbejde?



Note: Ingen har svaret 'ved ikke'.

Kilde: Spørgeskema til lærere og pædagoger.

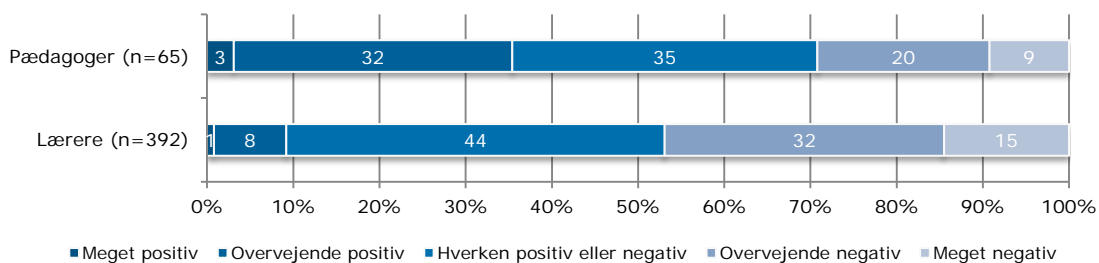
¹² Andersen & Pedersen, 2014.

3.2.2 Folkeskolereformens påvirkning af motivation og jobtilfredshed

I analysen sondres der mellem lærernes og pædagogernes motivation og jobtilfredshed som følge af henholdsvis folkeskolereformen og arbejdstidsreglerne. Det gør det muligt at undersøge, dels om lærere og pædagoger reagerer forskelligt, dels om der er forskel på motivation og jobtilfredshed, og dels om folkeskolereformen og arbejdstidsreglerne opleves at påvirke forskelligt.

Figurerne 3.4 og 3.5 viser, at lærerne i højere grad end pædagogerne oplever, at folkeskolereformen har negativ betydning for såvel jobtilfredsheden som motivationen. Desuden er der en stor sammenhæng mellem, hvad personalegrupperne internt oplever i forhold til jobtilfredshed og motivation. Det vil sige, at pædagoger og lærere vurderer deres jobtilfredshed og motivation forholdsvis ens.

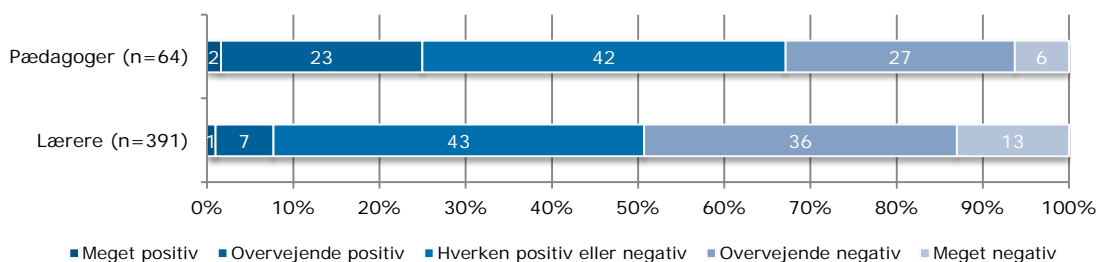
Figur 3.4 Hvordan oplever du, at folkeskolereformen har betydning for din jobtilfredshed



Note: Henholdsvis 1 pædagog og 10 lærere har svaret 'ved ikke'.

Kilde: Spørgeskema til lærere og pædagoger.

Figur 3.5 Hvordan oplever du, at folkeskolereformen har betydning for din motivation?



Note: Henholdsvis 10 lærere og 1 pædagog har svaret 'ved ikke'.

Kilde: Spørgeskema til lærere og pædagoger.

Lærerne oplever, at de skal for mange ting på én gang

Modsat de kvantitative resultater fremhæver flere af lærerne i de kvalitative interview, at folkeskolereformen ikke har haft en negativ betydning for deres motivation og jobtilfredshed – det er snarere arbejdsreglerne, der har været afgørende i den forbindelse. Mange af de interviewede lærere oplever (stadig), at de har rig mulighed for at påvirke undervisningen, og 'det at gøre en forskel for eleverne' er afgørende for deres motivation som lærere. Lærerne forklarer desuden, at lærere som professionsgruppe generelt "(...) godt (kan, red.) lide forandring, også reformen, og (de, red.) vil gerne være med i implementeringen, men skal også kunne være i det." (Lærer, 8.2)

Omvendt oplever en række lærere, at folkeskolereformen som helhed er en meget ambitiøs og omfattende implementeringsopgave på skolerne, hvilket gør den uoverskuelig. En lærer udtrykker det således:

(vi, red.) vil for meget på én gang. Det er dumt. Fint med forandringer – vi er jo som lærere forandringsparate – men vi når ikke at få det ind under huden. Venter bare på det næste, de finder på.” (Lærer, 10.2)

Samarbejdet med pædagogerne kan ligeledes være demotiverende, når skoleledelsen i samarbejdet mellem lærere og pædagoger ikke udnytter deres respektive kompetencer, men i stedet lader pædagoger overtage lærernes opgaver (se evt. afsnit om samarbejde). Sidst fremfører de, at det har en negativ betydning for deres motivation og jobtilfredshed konstant at være genstand for offentlighedens opmærksomhed og diverse evalueringer af selve folkeskolereformen i sig selv – der efterspørges en ro til at arbejde og implementere reformindholdet.

Pædagogerne er mere positive over for reformen

Ifølge spørgeskemaundersøgelsen tillægger pædagogerne folkeskolereformen en mere positiv betydning, end lærerne gør.

I interviewene forklarer pædagogerne, at folkeskolereformen især har haft en positiv betydning for deres motivation, når de oplever at gøre en forskel i skoledagen, og at de bidrager med pædagogiske kompetencer. I forlængelse heraf motiveres pædagogerne af, at lærerne anerkender deres arbejde i skolen, og samarbejdet med lærerne er generelt afgørende for, hvordan pædagogerne vurderer folkeskolereformens betydning for deres motivation og jobtilfredshed (se evt. også afsnittet om "Samarbejde"). Ligeledes finder nogle af de interviewede pædagoger det motiverende at blive udfordret med en helt ny og anderledes måde at arbejde på, herunder at skulle stå for klasseledelse og være ansvarlig for læring og undervisning. Som det fremgår ovenfor, er denne oplevelse ikke samstemmende for alle pædagoger i interviewene.

Pædagogerne oplever især, at den manglende tid til børnene i SFO'en er en negativ konsekvens af folkeskolereformen. Pædagogerne forklarer i interviewene, at det er særligt svært at arbejde relationelt med børnene, når tiden i SFO'en er blevet kortere på bekostning af den længere skoledag. Tilsvarende fortæller flere, at man ikke valgte pædagoguddannelsen ud fra den arbejdsbeskrivelse, som folkeskolereformen i dag har medført. Det er ligeledes blevet sværere for pædagogerne at planlægge aktiviteter og lignende i eftermiddagstimerne i SFO'en, da man ikke har den samme tid eller det samme overskud til at forberede SFO-tiden, efter at pædagogerne har fået del og ansvar i skoledelen.

Et sidste negativt forhold, der fremhæves af pædagogerne, er den jobusikkerhed, som folkeskolereformen har medført for pædagogerne på baggrund af faldende SFO-børnetal. Det faldende SFO-børnetal tilskriver pædagogerne den længerevarende skoledag på de skoler, hvor der i skoleåret mange steder har været faldende SFO-børnetal og personale reduktioner. Følelsen af ikke at vide, om "man er købt eller solgt", som én af pædagogerne udtrykker det, har en negativ betydning for motivation og jobtilfredshed (se evt. også 'Forældre-samarbejde').

3.2.3 Arbejdstidsreglernes betydning for lærernes motivation og jobtilfredshed

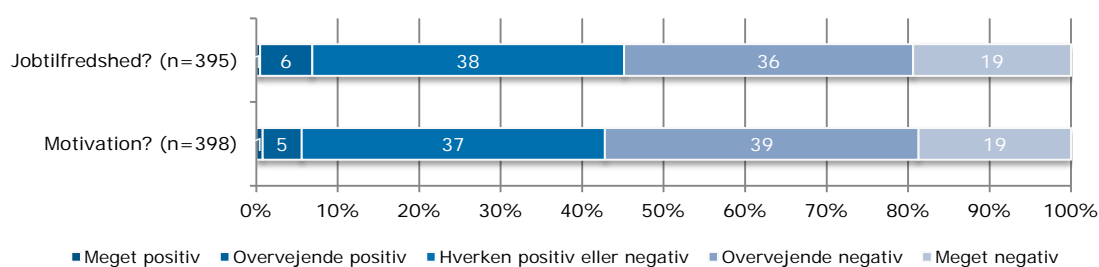
Det er alene lærerne, der er blevet spurgt om arbejdstidsreglernes betydning for deres motivation og jobtilfredshed. Som det fremgår af figur 3.6, oplever flertallet af lærerne i

spørgeskemaundersøgelsen, at arbejdstidsreglerne har en negativ betydning for deres motivation og jobtilfredshed, og kun få lærere tillægger arbejdstidsreglerne positiv betydning. Som for spørgsmålene om folkeskolereformen er der tilsvarende en stor sammenhæng mellem de to begreber, motivation og jobtilfredshed.

De kvalitative interview understøtter delvist dette fund. Mange lærere fortæller, at det øgede tilstedeværelseskrav har medført mindre fleksibilitet i hverdagen og et mere stressende arbejdsliv, da alle opgaverne i princippet skal ordnes inden for en fastlagt tidsramme. Det har medført et øget fokus på at "tælle timer" og mindre på, om opgaven var løst tilfredsstillende i klasselokalet. Desuden nævner stort set alle lærere i interviewene, at de mangler tid til forberedelse, hvilket, de vurderer, er afgørende for deres motivation og professionalisme.

De lærere, som omtaler arbejdstidsreglerne positivt, er typisk fra kommuner og skoler, hvor der er blevet vedtaget en lokalaftale, som sikrer vilkår, der i højere grad ligner dem, der var tidligere, eller hvor skolelederne i tolkningen af lov 409 har været lydøre over for lærernes ønsker i forhold til fleksibilitet. Kun et fåtal mener, at arbejdstidsreglerne har været med til at øge deres motivation og jobtilfredshed.

Figur 3.6 Hvordan oplever du, at de nye arbejdstidsregler har betydning for din ...



Note: Henholdsvis 5 og 4 har svaret 'ved ikke'.

Kilde: Spørgeskema til lærere.

En betydelig andel (henholdsvis 37 og 38 %) svarer imidlertid, at arbejdstidsreglerne hverken har positiv eller negativ betydning for deres motivation og jobtilfredshed. Det understøtter, at konflikten fra 2014 mange steder er forbi (jf. kapitel 2).

3.3 Kvalitet i undervisningen, læring og trivsel

Mens de forrige afsnit har undersøgt nogle af redskaberne i folkeskolereformen, har dette afsnit fokus på dens primære formål: at øge elevernes læring og trivsel (se evt. også de nationale mål i kapitel 1). Endnu er det for tidligt at vurdere effekterne af reformen og arbejdstidsreglerne. Interviewene viser tilsvarende, at både skoleledelse og det pædagogiske personale på de undersøgte skoler generelt er tilbageholdende med at vurdere udviklingen i både undervisningens kvalitet samt i elevernes læring og trivsel, netop fordi, der er tale om meget foreløbige erfaringer.

Analysen nedenfor skal derfor tages med forbehold. Desuden er det vigtigt at understrege, at analysen alene baserer sig på udsagn fra det pædagogiske personale samt fra skoleledelserne. Der er således tale om *oplevelser* og *vurderinger* og ikke reelle effekter.

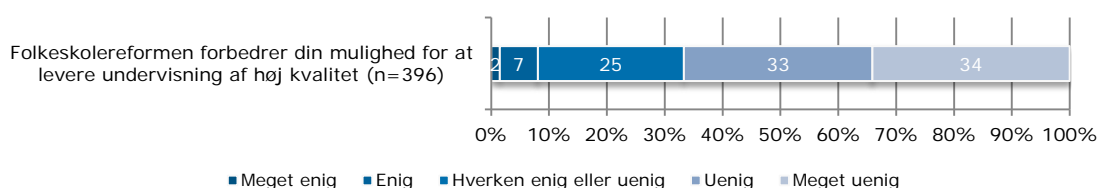
Når undersøgelsen alligevel berører kvaliteten af undervisningen samt elevernes læring og trivsel, hænger det sammen med, at det er afgørende mål med reformen. Dertil kommer, at mange af interviewene automatisk kommer til at handle om trivsel og læring, da det er det, som pædagoger og lærere selv har fokus på og nævner i interviewene. Det er derfor naturligt at afrapportere lærerne og pædagogernes vurderinger af undervisningens kvalitet samt elevernes læring og trivsel. Desuden kan undersøgelsen pege på nogle af de udfordringer, som det pædagogiske personale oplever i forhold til at skabe kvalitet i undervisningen.

Muligheder for at forbedre undervisningens kvalitet

Som det allerede er beskrevet ovenfor, giver både det pædagogiske personale og skoleledelserne i interviewene udtryk for, at folkeskolereformen indeholder mange gode elementer, der kan bidrage til at forbedre undervisningens kvalitet. Som undersøgelsen allerede har peget på, har skolerne imidlertid haft behov for tid til at implementere de forskellige delelementer, og der foregår løbende tilpasninger. Det pædagogiske personales vurderinger af undervisningens kvalitet samt elevernes læring og trivsel skal angiveligt ses i lyset heraf.

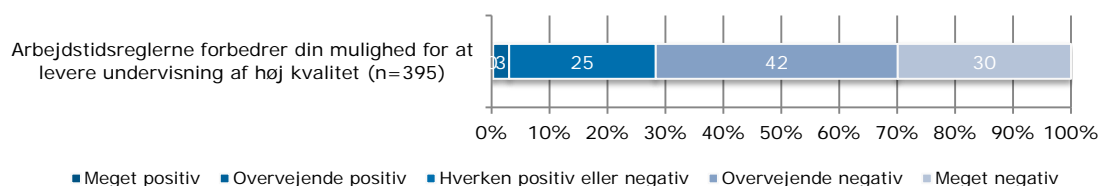
Som det fremgår af figur 3.7, vurderer en forholdsvis stor andel af lærerne ikke umiddelbart, at reformen forbedrer deres mulighed for at levere undervisning af høj kvalitet, og tre ud af fire lærere vurderer, at de nye arbejdstidsregler har en negativ betydning for mulighederne for at levere høj kvalitet i undervisningen.

Figur 3.7 Hvor enig er du i følgende udsagn: Folkeskolereformen forbedrer din mulighed for at levere undervisning af høj kvalitet



Note: 8 har svaret 'ved ikke'.
Kilde: Spørgeskema til lærere.

Figur 3.8 Hvordan oplever du, at de nye arbejdstidsregler har betydning for din mulighed for at levere undervisning af høj kvalitet?



Note: 7 har svaret 'ved ikke'.
Kilde: Spørgeskema til lærere.

I interviewene forklarer mange lærere, at undervisningens kvalitet forringes, i og med at de ikke har tid til at forberede sig ordentligt, og flere har oplevet at komme uforberedte til undervisningen. Dette hænger også sammen med lærernes motivation (jf. forrige afsnit) og handler om lærernes oplevelse af at være kompetente i deres arbejde. Ifølge personalet er

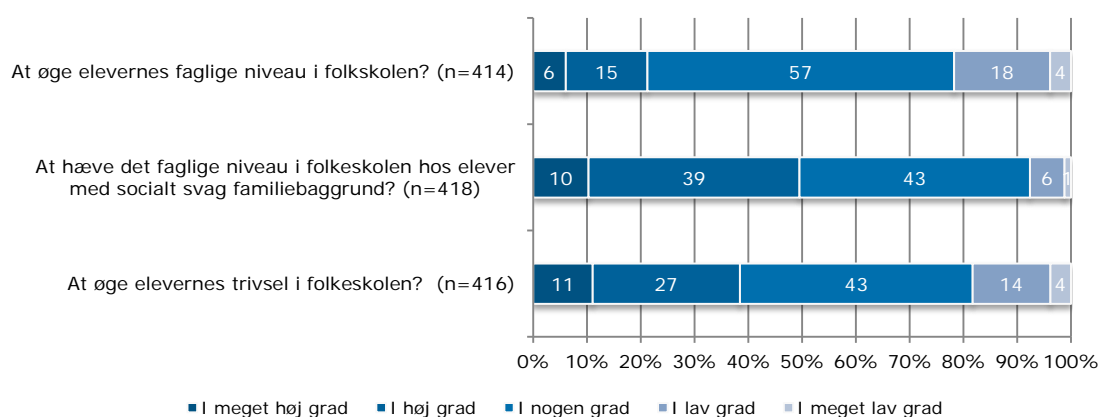
nedskæringer i forberedelsestiden og mindre frihed til at planlægge og prioritere egen tid med til at begrænse lærernes mulighed for at være kreative og levere en varieret undervisning.

Interviewundersøgelsen viser desuden, at lærerne oplever, at de har *mindre tid til at give feedback* til den enkelte elev, og i skoleåret 2014/2015 retter de færre afleveringer end det har været tilfældet tidligere år. Dertil kommer, at der kan gå meget lang tid fra, at eleverne indleverer afleveringer, til lærerne får tid til at rette dem og give eleverne kommentarer. Nogle lærere vælger i stedet at gennemgå opgaverne i klassen og få eleverne til at rette hinandens eller egne afleveringer.

Læring og trivsel

Som det fremgår af figur 3.9, er de adspurgte lærere i større eller mindre omfang enige i behovet for en reform til at løfte elevernes faglige niveau. Det gælder ikke mindst elever med en socialt svag familiebaggrund. En relativt stor andel (38 %) af de adspurgte lærere vurderer desuden, at der i høj eller meget høj grad har været behov for en reform til at øge elevernes trivsel i folkeskolen. Selv om over halvdelen af lærerne vurderer, at der kun i nogen grad er behov for en reform til at løfte elevernes faglige niveau, tyder tallene på, at det pædagogiske personale som udgangspunkt ikke er uenige i målsætningerne og behovet for at styrke elevernes læring og trivsel (se evt. også afsnittet om målstyring).

Figur 3.9 Behov for en reform af folkeskolen

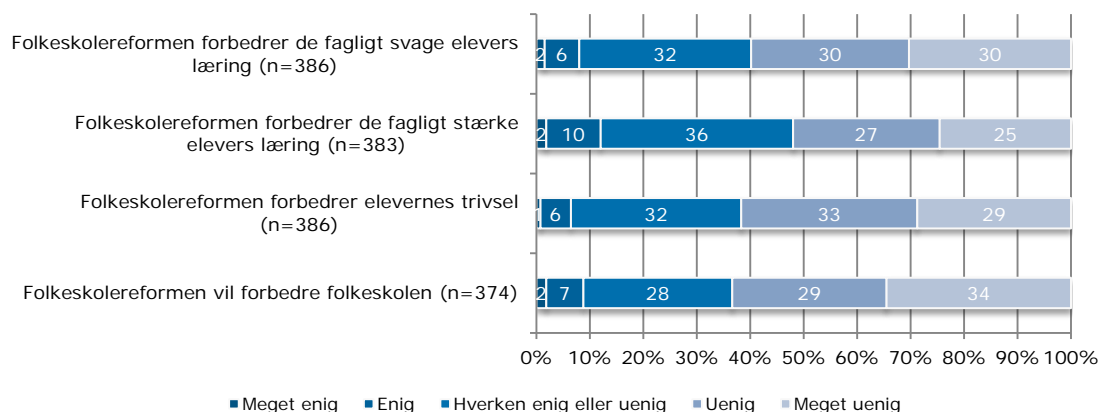


Note: Henholdsvis 9, 9 og 12 har svaret 'ved ikke'.

Kilde: Spørgeskema til lærere.

Det pædagogiske personale er imidlertid mere skeptisk over for, hvordan folkeskolereformen og arbejdstidsreglerne påvirker elevernes læring og trivsel. Som det fremgår af tabel 3.10, er en stor andel af lærerne uenige eller meget uenige i, at folkeskolereformen vil forbedre elevernes trivsel samt de henholdsvis fagligt stærke og fagligt svage elevers læring. Som nævnt ovenfor kan det være vanskeligt for lærerne allerede nu at vurdere reformens konsekvenser, og lærernes svar afspejler alene deres vurderinger på nuværende tidspunkt.

Figur 3.10 Lærernes vurdering af reformens betydning for elevernes læring og trivsel



Note: Henholdsvis 15, 17, 15 og 26 har svaret 'ved ikke'.

Kilde: Spørgeskema til lærere.

Ifølge de kvalitative interview skyldes lærernes skepsis delvist de startvanskeligheder, der har været i skolernes implementering af reformen. Lærerne kan således have behov for tid til at vænne sig til og tilpasse elementerne i den nye skoledag.

Men lærerne er primært skeptiske over for den længere skoledag og deres manglende tid til forberedelse, der nævnes i alle interview som forhold, der ifølge lærerne, udfordrer elevernes læring og trivsel. Lærerne oplever, at eleverne er meget trætte i de sidste undervisningstimer, og eleverne har vanskeligt ved at modtage undervisning og lære. Nogle lærere forklarer desuden, at de derfor sidst på dagen har været nødt til at sænke ambitionsniveauet og kravene til eleverne, ikke mindst til eleverne i indskolingen. Derudover beskriver nogle lærere, hvordan elevernes motivation til læring bliver mindre som følge af den længere skoledag.

De interviewede pædagoger er delvist enige i lærernes vurderinger. Flere pædagoger fremhæver således behovet for, at eleverne får længere tid i fritidstilbuddene og får mulighed for at styrke deres sociale kompetencer. Enkelte pædagoger fremhæver imidlertid også nødvendigheden af at tilpasse undervisningen til den længere skoledag. De forklarer, at børnene ikke skal have mere af den samme "røv til bæk"¹³ undervisning, men at man skal finde nye måder at undervise og motivere eleverne på, hvilket svarer til tankerne bag den understøttende undervisning. Her ser enkelte pædagoger en mulighed for at bidrage mere aktivt til skolen i form af aktiviteter, der understøtter elevernes bredere kompetencer og læring. Det understøttes delvist af aktuell forskning, der viser en positiv effekt af, at lærere og pædagoger underviser sammen¹⁴.

Det er naturligvis endnu tidligt at vurdere konsekvenserne af den længere skoledag, men i kommende undersøgelser fra blandt andre KORA er det muligt at følge udviklingen, herunder udviklingen i elevernes trivsel samt høre elevernes egne vurderinger af fordele og ulemper ved den nye skoledag.

¹³ Formuleringen bruges af flere pædagoger i interviewene.

¹⁴ Andersen & Andersen, 2015

3.4 Nationale mål og målstyring

En række forskningsbaserede undersøgelser viser, at der i den danske folkeskole er kommet øget fokus på evaluering, dokumentation og præstationer, og i såvel kommuner som på skolerne lægges der stor vægt på at implementere nationale præstationsmålinger.¹⁵ Brugen af resultaterne fra målingerne er imidlertid stadig begrænsede, men med folkeskolereformen lægges der i højere grad end tidligere vægt på aktiv brug af mål som ramme for aktiviteter i folkeskole.

De tre overordnede mål for udvikling af folkeskolen (se evt. kapitel 1) er således operationaliseret i fire kvantificerbare måltal:

- Mindst 80 % af eleverne skal være gode til at læse og regne i nationale test
- Andelen af de allerdygtigste elever i dansk og matematik skal stige år for år
- Andelen af elever med dårlige resultater i nationale test for læsning og matematik skal reduceres år for år
- Elevers trivsel skal øges.

Den grundlæggende tanke er, at mere systematisk (og målstyret) evaluering vil give input til læring og i sidste ende bidrage til at forbedre elevernes læring og trivsel.

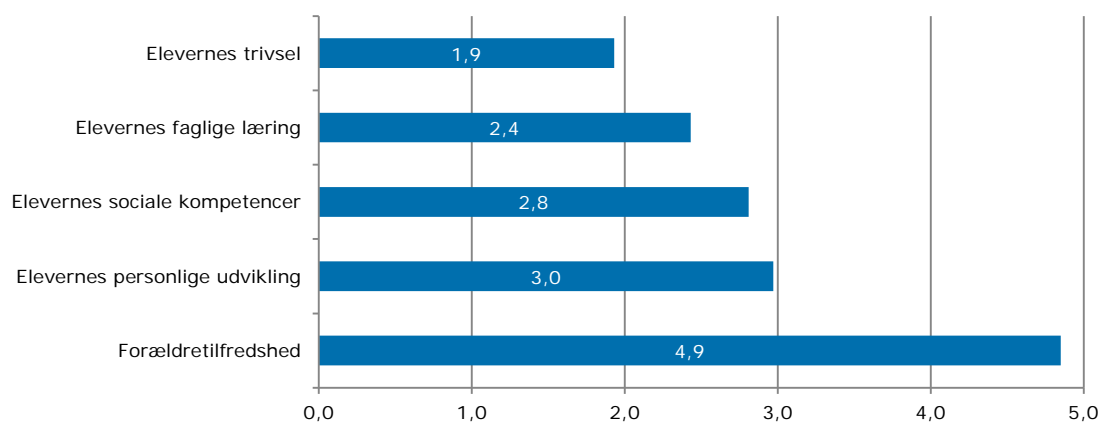
Skolerne skal løbende følge op på, om målene indfries. De nationale måltal skal være synlige og nedbrydes som lokale mål på den enkelte skole, der også skal fastsætte procedurer for opfølgning. Nedenfor er der derfor lagt vægt på, hvorvidt der på skolerne er formuleret konkrete mål for elevernes læring og trivsel, samt hvordan skolelederne følger op på elevernes resultater.

3.4.1 Ledelsesmæssige prioriteringer af nationale målsætninger

I overensstemmelse med målsætningerne i Folkeskolereformen er det ifølge det pædagogiske personale elevernes faglige læring og trivsel, som skoleledelserne prioriterer højest. Som det fremgår af figur 3.9, er det pædagogiske personale blevet bedt om at rangere, hvordan skoleledelsen prioriterer en række forhold. Her vurderer de, at skoleledelsen prioriterer elevernes læring og trivsel højest, mens de prioriterer forældrenes tilfredshed lavest.

¹⁵ Egelund, 2009, Danmarks Evalueringsinstitut, 2014, Pedersen et al., 2011, Moos, Johansson & Skedsmo, 2013.

Figur 3.9 Hvis du skulle vurdere, hvordan skolens ledelse prioriterer de følgende fem områder, hvordan ville du så rangere dem? 1 repræsenterer den højeste prioritet.



Note: Gennemsnitlig vurdering af alle prioriteringer. Ingen 'ved ikke'-kategori.

Kilde: Spørgeskema til lærere og pædagoger.

Det stemmer overens med interviewene, hvor flere skoleledere nævner, at deres fokus på elevernes læring og trivsel er blevet skærpet i og med, at de i stigende grad stilles til ansvar for deres resultater. Denne udvikling var imidlertid allerede startet forud for Folkeskolereformen, hvor der gennem de senere år er sket en udvikling mod en mere systematisk og eksplicit prioritering af elevernes faglige niveau, herunder opfølgning på elevernes resultater i test m.m. Generelt oplever skoleledelserne imidlertid, at der med de nationale mål er kommet øget fokus på særligt de faglige mål i folkeskolen, og at de i højere grad end tidligere er blevet optaget af at sikre faglig udvikling for eleverne. En skoleleder forklarer eksempelvis

Traditionelt har vi i skolen haft mere fokus på trivsel og elevernes generelle udvikling. Vi har ikke haft modet til systematisk at følge udviklingen i elevernes faglige resultater. De nationale målinger af elevernes faglige resultater synliggør vores resultater og gør os i stand til at handle på dem. Jeg tror, det vil give os en bedre folkeskole. (Skoleleder 17.1)

Figur 3.9 angiver alene et gennemsnitstal, men ser vi nærmere på fordelingen af det pædagogiske personales svar, er der en betydelig andel af det pædagogiske personale (56 %), som netop angiver, at skoleledelsen prioriterer elevernes faglige læring højst¹⁶. Det indikerer, at skoleledelserne (ifølge det pædagogiske personale) i lang højere grad end de øvrige områder prioriterer elevernes faglige læring.

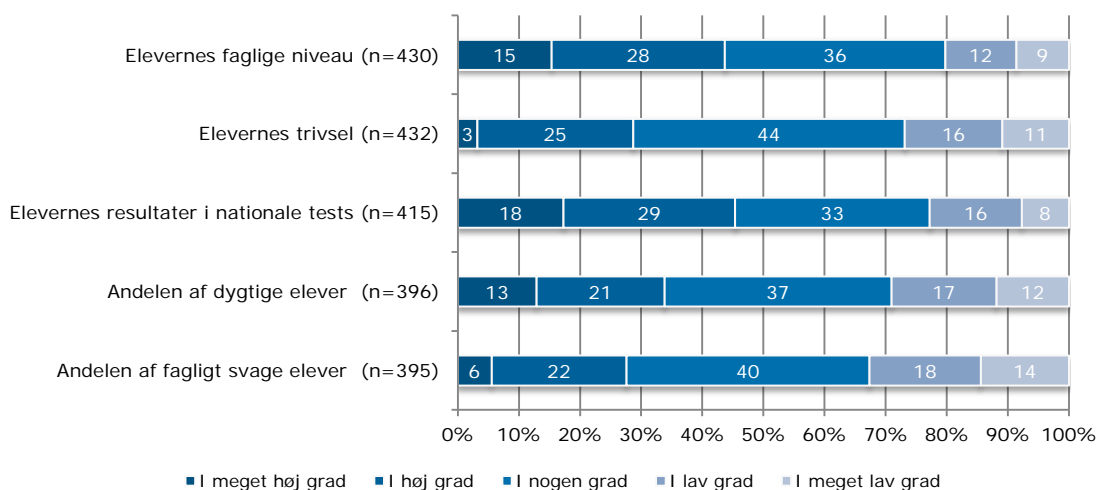
Ifølge lærerne i interviewundersøgelsen er deres fokus på læring og trivsel ikke nyt. Læring og trivsel har altid været en del af folkeskolen, herunder et fokus på undervisningsdifferentiering og de henholdsvis fagligt stærke og svage elever. På alle skoler mener det pædagogiske personale da også, at man som skole skal sikre både elevernes læring og trivsel. Mange lærere mener ligesom skolelederne, at der er sket et skifte mod et større fokus på elevernes faglige resultater på bekostning af deres trivsel.

¹⁶ Tallene er ikke vist i tabellen.

3.4.2 Formulering af konkrete mål

En ting er, at skoleledelsen prioriterer elevernes faglige læring og trivsel, en anden er, hvorvidt de sætter konkrete mål herfor. Det fremgår af figur 3.10, at det pædagogiske personale i spørgeskemaundersøgelsen i vid udstrækning vurderer, at skoleledelserne i nogen grad eller i høj grad sætter konkrete mål. Det gælder i særlig grad mål vedrørende elevernes faglige niveau og resultater.

Figur 3.10 I hvilken grad oplever du, at ledelsens har sat konkrete mål for...



Note: Henholdsvis 45, 43, 59, 79 og 80 har svaret 'ved ikke'.

Kilde: Spørgeskema til lærere og pædagoger.

Til en vis grad differentierer skoleledelserne målene for fagligt henholdsvis svage og stærke elever. Således sætter skoleledelserne ifølge det pædagogiske personale primært konkrete mål for andelen af dygtige elever, mens en lidt mindre andel oplever, at skoleledelsen sætter konkrete mål for andelen af fagligt svage elever. En forholdsvis stor andel svarer imidlertid, at de ikke ved, hvorvidt ledelsen sætter konkrete mål for andelen af henholdsvis fagligt svage og dygtige elever. Det indikerer, at skoleledelsernes styring i forhold til disse mål er begrænset, for så vidt at de rent faktisk har nogle mål. I interviewene fremgår det desuden, at flere skoleledere og lærere vurderer, at der ikke med reformen er kommet særligt fokus på enten stærke eller svage elever, men der er også skoleledere og lærere, der mener, at det er tilfældet.

Det pædagogiske personale oplever i lidt mindre grad, at skoleledelsen sætter konkrete mål for elevernes trivsel. Det stemmer overens med resultatet ovenfor og understreger, at det pædagogiske personale oplever, at skoleledelserne prioriterer elevernes trivsel lavere end deres faglige resultater. Forskellen er imidlertid begrænset.

Ifølge interviewene er der ikke noget, der tyder på, at kommunerne formulerer konkrete individuelle mål for den enkelte skole, der afviger fra de nationale måltal. Der er således ikke eksplicit på den enkelte skole formuleret mål, der afviger fra de nationale mål og dermed differentierer målene i forhold til skolernes elevgrundlag m.m. I interviewene fortæller de fleste skoleledere imidlertid, at de selv vurderer resultater fra nationale test og afgangsprøver i forhold til det potentiale, som forventeligt kan findes i forhold til skolernes elevgrundlag.

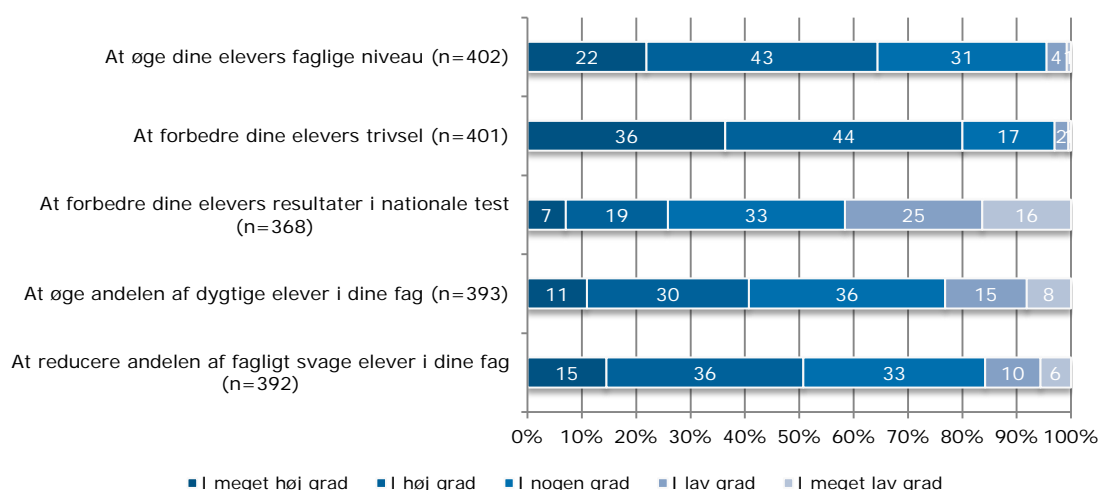
På enkelte skoler er skolelederens fokus på elevernes faglige resultater foranlediget af kommunen, som, ifølge både det pædagogiske personale og skolelederne, i stigende grad sætter fokus på faglige resultater og beder skoleledelserne om at forklare, hvis de faglige resultater på skolerne forringes. I vid udstrækning synes skoleledelserne imidlertid at bakke op omkring målingerne og det øgede fokus på faglige resultater. På enkelte skoler finder man desuden, at trivselen er blevet opprioriteret, mens det modsatte gør sig gældende andre steder. Det kan hænge sammen med, at måling af elevernes trivsel med folkeskolereformen er blevet systematiseret. Umiddelbart forud for en række af interviewene havde skolerne netop modtaget resultaterne af de første trivselsmålinger på deres skole, hvilket også kan have påvirket skolernes opmærksomhed på trivsel.

3.4.3 Opfølgning på målene og brug af resultatmålinger

Én ting er, hvorvidt skolerne har formuleret konkrete mål for læring og trivsel, en anden er, hvorvidt der følges op på målene. Hvis de nationale mål skal gøre en forskel på skoledagen, må det forventes, at de aktivt bliver brugt af det pædagogiske personale m.m. I spørgeskemaundersøgelsen stilles der derfor en række spørgsmål i forhold til, hvorvidt det pædagogiske personale taler med enten skoleledelsen eller kollegaer om elevernes læring og trivsel.

En sammenligning af det pædagogisk personales svar i figur 3.11 og 3.12 viser, at det pædagogiske personale i langt højere grad oplever at tale med deres kollegaer end deres ledelse om elevernes læring og trivsel. Mellem 40 og 79 % af det pædagogiske personale oplever i høj eller meget høj grad at tale med deres kollegaer om ét af de fire forhold ovenfor (elevernes faglige resultater, trivsel samt andelen af henholdsvis fagligt dygtige og fagligt svage elever). Omvendt indgår det pædagogiske personale i langt mindre grad i dialog med ledelsen om resultaterne.

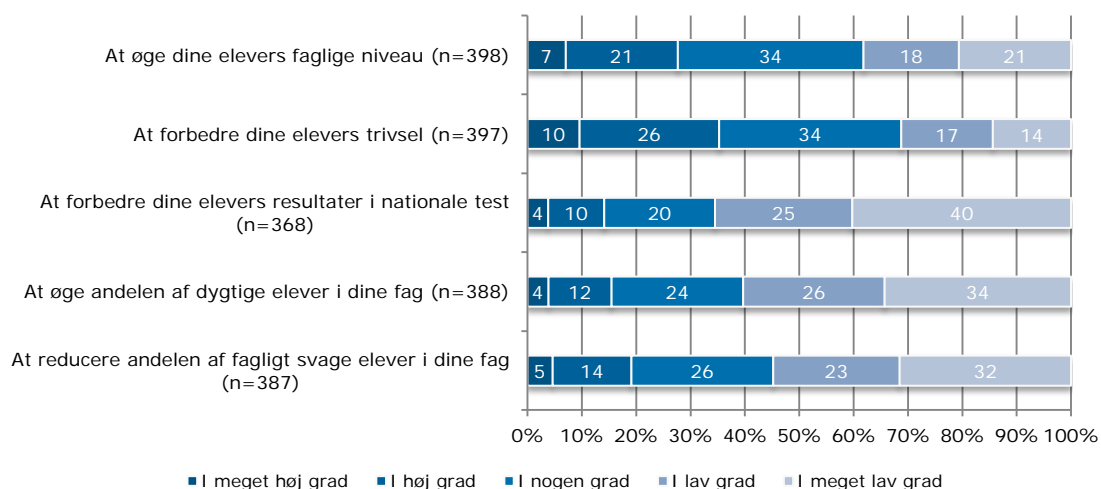
Figur 3.11 I hvilken grad har du det seneste skoleår talt med en eller flere kollegaer om...



Note: Henholdsvis 14, 12, 36, 4 og 4 lærere har svaret 'ved ikke'.

Kilde: Spørgeskema til lærere.

Figur 3.12 I hvilken grad har du det seneste skoleår talt med én eller flere fra ledelsen om...



Note: Henholdsvis 9, 10, 38, 19 og 20 lærere har svaret 'ved ikke'.

Kilde: Spørgeskema til lærere.

Interviewene underbygger dette. Skoleledelsen har på mange skoler valgt at uddelegere drøftelser af resultater fra test og trivselsmålinger til de enkelte teams af lærere og pædagoger. De fleste steder drøftes faglige resultater og resultater fra trivselsmålinger i teams, hvor skolelederen eller en repræsentant fra skoleledelsen ofte er til stede. Det varierer imidlertid, hvordan henholdsvis lærere og skoleledere beskriver skoleledelsens rolle i den sammenhæng. Mens skoleledelserne i vid udstrækning mener, at de indgår i dialog med det pædagogiske personale om resultater, finder det pædagogiske personale, at skoleledelsen er forholdsvis passiv i den sammenhæng og primært lytter til diskussioner mellem det pædagogiske personale. Dette kan eventuelt forklare, hvorfor det pædagogiske personale i højere grad oplever at drøfte resultater med kollegaer end med skoleledelsen.

På en række skoler er der desuden udviklet faste procedurer for, hvordan man følger op på elevernes faglige resultater, og der er formuleret retningslinjer for, hvem der skal drøfte hvilke resultater og hvornår. Det betyder, at resultaterne rent faktisk bliver drøftet i de enkelte teams, og at eventuelle foranstaltninger til at forbedre resultaterne bliver diskuteret. Omvendt synes dialogen at være mere begrænset de steder, hvor skoleledelsen ikke fastsætter sådanne procedurer. De fleste skoleledere udtrykker imidlertid et ønske om i fremtiden at følge mere systematisk op på målingerne, men i det foregående skoleår har de ikke haft tiden.

Mens resultaterne ovenfor indikerer, at ledelsen i højere grad sætter konkrete mål for elevernes faglighed end for deres trivsel, fremgår det desuden af figur 3.12, at det i højere grad er elevernes trivsel, som det pædagogiske personale drøfter med såvel deres ledelse som med deres kollegaer, omend forskellen er begrænset.

I interviewene fremhæver stort set alle skoleledere imidlertid, at de bruger resultater fra elevernes test og afgangsprøver (faglige resultater) til at danne sig et overblik over, hvordan skolen præsterer sammenlignet med andre skoler og/eller i forhold til, hvad man kan forvente af en skole med det aktuelle elevgrundlag. Skolelederne reagerer imidlertid primært på resultaterne, hvis skolerne ikke opnår de resultater, som man kunne forvente, eller hvis de ligger under gennemsnittet i forhold til kommunens øvrige skoler. I sådanne

tilfælde er konkrete initiativer blandt andet tildeling af flere undervisningstimer i et fag eller flere undervisere i klasserne. Der er imidlertid også eksempler på, at skolelederne bruger målingerne forebyggende. På trods af forholdsvis gode resultater i en trivselsmåling har én skole således valgt at prioritere trivsel ved at skemalægge en ugentlig "trivselstime" i alle klasser på alle klassetrin. På længere sigt forventes det at kunne bidrage til at forbedre trivslen på skolen og dermed realisere det nationale måltal om at øge elevens trivsel.

Kun ganske få skoleledere bruger resultater fra elevernes faglige resultater til at belønne eller indføre sanktioner over for lærerne. Der er imidlertid et enkelt tilfælde:

Hvis lærerne gentagne gange opnår 'dårlige' resultater, så må jeg tage konsekvensen som skoleleder. Enten behøver læreren efteruddannelse, vedkommende er udbrændt eller er simpelthen doven. De første to forhold kan jeg forholde mig til som skoleleder, men den sidste type skal bare ud. (Skoleleder 14.1)

Hovedparten af skolelederne bruger imidlertid ikke resultaterne i relation til den enkelte lærer, og sjældent bebrejder de enkelt-lærere, hvis deres elever ikke opnår de resultater, man kunne forvente. Skolelederne bebrejder generelt ikke lærerne, hvis deres klasser opnår relativt dårlige resultater, og er det tilfældet, mener skolelederne, at udfordringerne skal håndteres af teamet. I det omfang at skolelederne bruger målingerne i relation til den enkelte lærer, er det hovedsagligt i form af tilbud om efteruddannelse og andre typer af kompetenceløft. Det understøttes i interviewene med lærere og pædagoger, der i meget begrænset omfang oplever at få feedback i forhold til deres indsats og resultater fra deres ledere. De får imidlertid individuel feedback af deres kollegaer.

Det bekræftes i spørgeskemaundersøgelsen (jf. tabel 3.3), hvor det pædagogiske personale er blevet spurgt, i hvilken grad de oplever, at skoleledelsen anvender evaluering og feedback i forhold til lærerne og pædagogerne. En relativt stor andel oplever i meget lav grad, at ledelsen bruger evaluering og feedback over for dem.

Tabel 3.3 Anvender jeres ledelse evalueringer/feedback i forhold til dig?

Anvender jeres ledelse evalueringer/feedback i forhold til dig?	I meget høj grad	I høj grad	I nogen grad	I lav grad	I meget lav grad	N
Lærere	2,1 %	9,3 %	33,3 %	26,5 %	28,8 %	378
Pædagoger	1,6 %	10,9 %	28,1 %	31,3 %	28,1 %	64

Note: Henholdsvis 25 lærere og 2 pædagoger har svaret 'ved ikke'.

Kilde: Spørgeskema til lærere og pædagoger.

I interviewene fremgår det, at såvel ledelse som medarbejdere beklager fraværet af feedback. Mange lærere ønsker en højere grad af dialog med ledelsen omkring deres resultater. I særlig grad ønsker de feedback i forhold til positive faglige resultater. De efterspørger ikke nødvendigvis egentlige belønninger men alene, at skoleledelsen bemærker, når de gør en ekstra indsats, eller når deres elever opnår særligt gode faglige resultater. Personalet peger på, at den manglende feedback bl.a. er konsekvensen af en meget fraværende ledelse, jf. afsnittet om "samarbejde mellem ledelse og personale", selvom reformen lægger op til mere synlig ledelse. På flere skoler har ledelserne dog understreget, at de næste år vil samle op på den manglende feedback, og ledelsen har i flere tilfælde kunnet give konkrete eksempler på, hvordan dette forventes implementeret.

3.5 Skoleledelsen og dens betydning

I forhold til de lande, som Danmark traditionelt sammenligner sig med, er den danske folkeskole karakteriseret ved en høj grad af decentralisering fra statsligt til kommunalt niveau samt fra kommunalt niveau til skoleledelserne (KORA, OECD review). Med folkeskolereformen og arbejdstidsreglerne er hensigten at styrke skoleledelserne yderligere og give dem mere autonomi til at planlægge skoledagen¹⁷. Skoleledelsen skal være mere synlig og skal i højere grad end tidligere sætte retning for skolen og tage ansvar for, at skolerne indfrier de nationale mål.

Nedenfor undersøges den ledelsesmæssige autonomi, ledelsens rolle og betydning for implementering af folkeskolereformen, og samarbejdet mellem skoleledelsen og det pædagogiske personale.

3.5.1 Ledelsesmæssig autonomi

Såvel skoleledelserne som det pædagogiske personale oplever, at skoleledelserne har en betydelig grad af ledelsesmæssig frihed til at definere, hvad der foregår på skolerne¹⁸. I stort set alle interview vurderer skoleledelserne, at de har en betydelig grad af autonomi til at definere, hvad der sker på skolen og sætte en retning for skolens udvikling. I vid udstrækning er netop autonomien afgørende for, at de kan lide at være skoleledere. I mindre grad vurderer skolelederne imidlertid, at de med folkeskolereformen har fået udvidet deres ledelsesrum. De oplever, at de altid har haft stor indflydelse – også før reformen. En skoleleder udtrykker blandt andet:

Der er ikke så store ændringer i min indflydelse på mit eget arbejde efter reformen. Men jeg har generelt stor indflydelse, da det er mig, der skal finde ud af, hvordan vi når de her mål, og hvad vi skal gøre. Jeg har ikke frihed i forhold til målene, men vejen derhen har jeg frihed til at definere. Det siger jeg også til lærerene. Måden, vi har gjort det her i kommunen, har vi ikke fået mere frihed, end vi altid har haft.

(Skoleleder 17.1)

Flere skoleledere nævner, at de er presset økonomisk, og de anser de økonomiske omstændigheder som én af de mest afgørende begrænsninger for deres ledelsesmæssige autonomi. Krav om besparelser oplever de som en udfordring i forhold til at udvikle skolerne og realisere reformens målsætninger. De erkender imidlertid, at økonomisk ansvarlighed er en naturlig præmis for moderne ledelse.

Mens skoleledelserne generelt mener, at folkeskolereformen ikke giver dem mere indflydelse, fremhæver flere skoleledere, at arbejdstidsreglerne har givet dem større mulighed for at disponere over lærernes tid. De har fået øget mulighed for at beslutte, hvornår og hvor meget lærerne og pædagogerne skal arbejde, de kan i højere grad stille krav om, at lærerne kommer til møder, og de kan fastsætte rammerne for blandt andet samarbejde. Dermed har de fået indflydelse på, *hvordan* det pædagogiske personale arbejder. Hovedparten af skolelederne vurderer derfor, at arbejdstidsaftalerne er afgørende for deres mulighed for at påvirke, hvad der foregår på skolerne, og med arbejdstidsreglerne oplever mange skoleledere, at de har fået et effektivt ledelsesværktøj og en øget legitimitet i forhold til at tage det ledelsesmæssige ansvar.

¹⁷

<http://www.uvm.dk/-/media/UVM/Filer/Folkeskolereformhjemmeside/2014/Juni/140611%20miniguide%20reform.pdf>

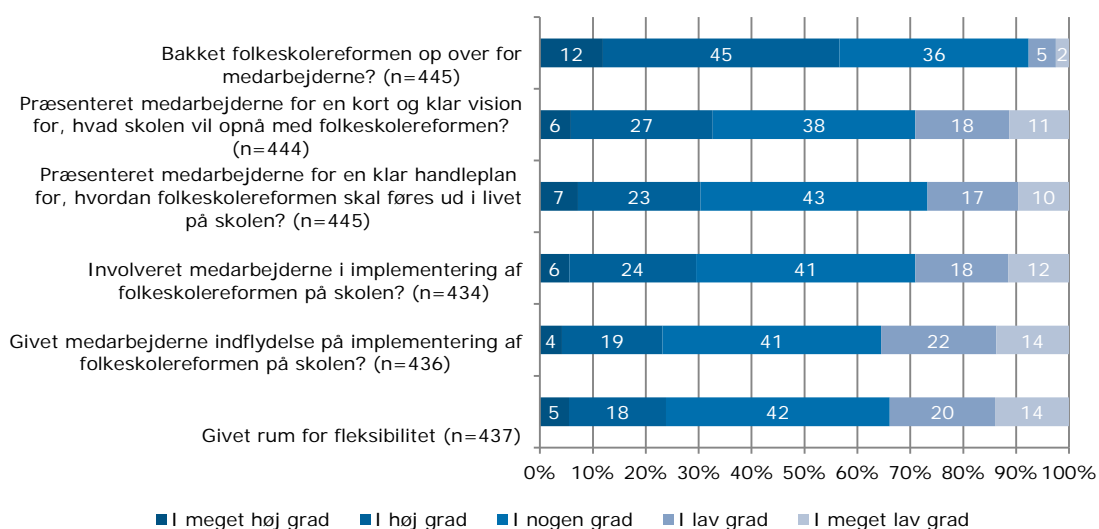
¹⁸ Tallene fra spørgeskemaundersøgelsen er ikke illustreret.

3.5.2 Ledelsens implementering af reformen og betydningen for det pædagogiske personale

Én ting er hvorvidt skolelederne oplever autonomi. En anden er, hvordan de bruger deres ledelsesmæssige frihed i deres ledelse af skolerne, og hvilken betydning, det har.

Figur 3.13 viser det pædagogiske personales oplevelser af skoleledelsernes rolle i implementering af folkeskolereformen. I vid udstrækning synes skoleledelserne at understøtte tankerne bag folkeskolereformen og tage aktivt ansvar for dens implementering. Over halvdelen af det pædagogiske personale oplever i høj eller meget høj grad, at deres skoleledelse bakker op omkring reformen, hvilket tyder på, at skoleledelserne generelt har været positivt indstillet over for reformen. Desuden synes skoleledelserne til en vis grad at gennemføre implementeringen som en forholdsvis styret og struktureret proces. Således oplever lidt under en tredjedel af det pædagogiske personale i høj eller meget høj grad, at skoleledelsen har en klar vision for, hvad skolen vil opnå med folkeskolereformen, og en klar handleplan for, hvordan reformen skal føres ud i livet. Det bør dog understreges, at en betydelig andel af det pædagogiske personale kun i nogen grad oplever, at deres skoleledelse bakker op omkring reformen, har en klar vision for, hvad de vil opnå med den, samt en klar handleplan for, hvordan den skal føres ud i livet på skolen.

Figur 3.13 I hvilken grad har skolens ledelse...



Note: Henholdsvis 21, 23, 20, 29, 30 og 29 har svaret 'ved ikke'.

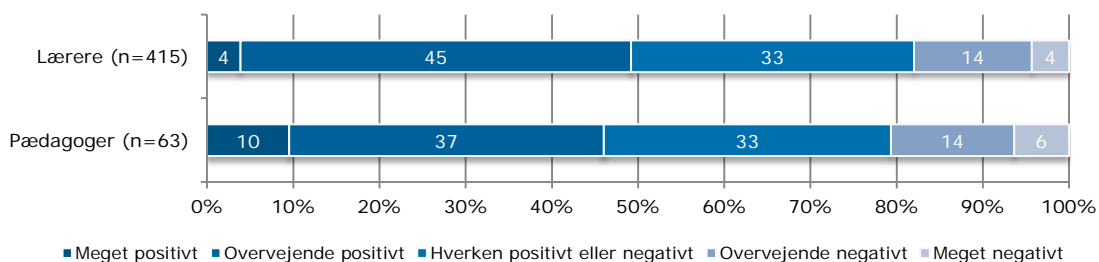
Kilde: Spørgeskema til lærere og pædagoger.

Disse konklusioner understøttes delvist i de kvalitative interview. På flere skoler giver både pædagoger og lærere udtryk for, at skoleledelsen til en vis grad har været fraværende i det første reform-år. Samtidig er der en erkendelse af, at det ledelsesmæssige fravær givetvis hænger sammen med varetagelse af øvrige ledelsesmæssige opgaver i et meget turbulent skoleår, hvor fokus i højere grad har været rettet mod kommunen end mod forholdene og medarbejderne på den enkelte skole. Mange skoleledere medgiver, at denne kerneopgave for skoleledelsen ikke er blevet løst tilfredsstillende i indeværende skoleår. En hel del ressourcer er gået til strategisk og økonomisk-administrativ ledelse på bekostning af den faglige/pædagogiske ledelse.

3.5.3 Samarbejdet mellem ledelse og pædagogisk personale

Samarbejdet mellem ledelsen og det pædagogiske personale har ændret sig mest markant for pædagogerne, som ikke tidligere var en fast del af skolen, mens lærerne ikke har fået ny ledelse. Ledelsen spiller dog en stor rolle i forhold til implementeringen af både skolereformen og arbejdstidsreglerne, hvilket har påvirket samarbejdet mellem lærere og ledelse. Som det fremgår af figur 3.14, mener flertallet dog, at samarbejdet mellem medarbejderne og ledelsen er positivt.

Figur 3.14 Hvordan oplever du samarbejdet mellem medarbejdere og ledelse?



Note: 7 lærere har svaret 'ved ikke'. Ingen pædagoger har svaret 'ved ikke'.

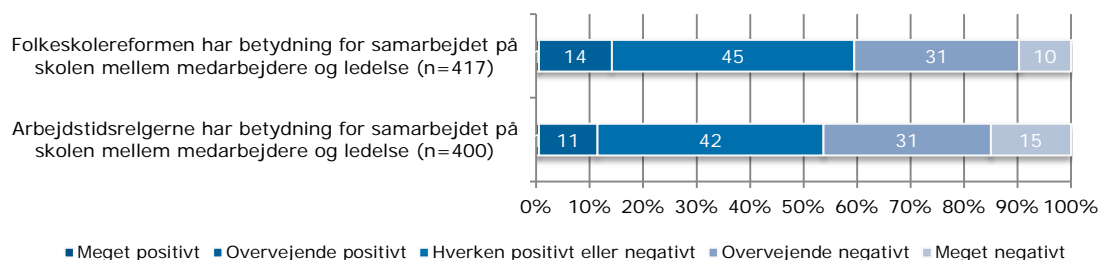
Kilde: Spørgeskema til lærere og pædagoger.

Det første år har pædagogerne i interviewene i en del tilfælde oplevet at være *uden for* eller afkoblede i forhold til kontakt til ledelsen. Det skyldes blandt andet, at pædagogerne ofte ikke er med til møder med skoleledelsen, og i flere tilfælde deltager de heller ikke i teammøder på skolen.

Der er stor forskel fra skole til skole med hensyn til samarbejdet mellem ledelsen og lærerne. På nogle skoler har lærerne oplevet stor inddragelse og indflydelse på implementeringen af reformen og i løbet af skoleåret, når der har været udfordringer. På andre skoler fortæller lærerne, at ledelsen har været meget fraværende i løbet af skoleåret. Det har udfordret dialogen og gjort det mere uklart, hvilke beslutninger der blev truffet og hvorfor. En del har således oplevet ledelsen som orienterende frem for inddragende og dialogsøgende. På skoler, hvor ledelsen har formået at fremlægge klare handleplaner og visioner for reformen, er det i højere grad lykkedes at reducere kompleksiteten i reformens indhold og gjort det nemmere for det pædagogiske personale at forholde sig til reformen.

Såvel reformen som arbejdstidsreglerne har udfordret lærernes samarbejde med ledelsen. Spørgeskemaundersøgelsen viser, at over 41 % oplever, at reformen har påvirket samarbejdet negativt, mens ca. 45 % svarer hverken positivt eller negativt. Tilsvarende udtrykker ca. 46 %, at arbejdstidsreglerne har påvirket samarbejdet negativt, mens ca. 42 % svarer hverken positivt eller negativt.

Figur 3.15 Hvordan oplever du, at...



Note: Henholdsvis 15 og 15 har svaret 'ved ikke'.

Kilde: Spørgeskema til lærere.

Arbejdstidsreglerne giver øget ledelsesrum til lederne, eksempelvis i forbindelse med fastsættelse af den individuelle forberedelsestid. De færreste ledere har benyttet sig af denne mulighed på et generelt plan og har i stedet brugt ledelsesretten i de relativt få tilfælde, hvor en bestemt lærer havde behov for en justering. De fleste ledere har således udvist forståelse og imødekommenhed i forhold til at justere opgaver eller arbejdstid, omend det blot har været aktuelt i forholdsvis få tilfælde.

3.6 Forældresamarbejdet med vægt på bestyrelserne

Forældresamarbejdet danner ramme om skolernes aktiviteter. Formelt har hverken arbejdstidsreglerne eller folkeskolereformen ændret fundamentalt på den måde, skolerne interagerer og samarbejder med forældre og skolebestyrelser. Såvel folkeskolereformen som arbejdstidsreglerne har imidlertid fyldt på skolebestyrelsernes dagsordener i det sidste år, og skolebestyrelserne har skullet udarbejde nye principper. Desuden har både reformen og arbejdstidsreglerne potentielt betydning for skole-hjem-samarbejdet.

I de nedenstående afsnit analyseres skolebestyrelsernes rolle på skolerne, skole-hjem-samarbejdet i klasserne samt behovet for at synliggøre fritidstilbuddets værdi over for forældrene.

Forældrenes "stemme" repræsenteres alene ved bestyrelsesformændene på 18 af de 21 skoler, som både skal vurdere forældresamarbejdet ud fra deres rolle i bestyrelsen og som forældre på skolen. Det skaber naturligvis en vis bias i vurderingen af forældresamarbejdet generelt, da bestyrelsesformændene må antages at have en særlig og mere professionel rolle i forhold til skole-hjem-samarbejdet.

3.6.1 Skolebestyrelsernes rolle i implementering af folkeskolereformen og arbejdstidsreglerne

De interviewede bestyrelsesformænd er generelt enige om, at skoleåret 2014/2015 har været turbulent, og særligt folkeskolereformen har været et tilbagevendende punkt på skolebestyrelsernes dagsorden. Enkelte bestyrelsesformænd fortæller, at stemningen ved skoleårets start var intens som følge af konflikten omkring lærernes arbejdstid. I løbet af skoleåret oplever de dog generelt, at stemningen har ændret sig, og at skoleledelserne og lærerne har samarbejdet om at implementere reformen.

Skolebestyrelsens samarbejde med skolen foregår primært gennem skoleledelsen. Lærernes inddragelse i skolebestyrelsesarbejdet er uændret, og pædagogerne er typisk ikke repræsenteret. Både skoleledere og bestyrelsesformænd giver overvejende udtryk for, at der er et godt samarbejde, og at bestyrelsen holder sig ude af skoledriften, og alene drøfter de overordnede linjer og principper for skolerne.

Generelt oplever formændene, at de gennem bestyrelsesarbejdet har fået stor indsigt i implementeringen af reformen, og at de har været 'tæt på' processen. Enkelte forklarer, at de til tider har mærket, at skolerne, herunder særligt skoleledelsen, har haft travlt, og at der ikke altid har været tid til at nå igennem alle punkterne på dagsordenen til bestyrelsesmøderne.

Bestyrelserne har fået mulighed for at udarbejde nye og flere principper til forskellige områder af skolens arbejde. Det er dog de færreste bestyrelser, som har gjort dette i udpræget grad. De fleste beretter, at det er et arbejde, som de har påbegyndt, men som langt fra er færdigt.

3.6.2 Skole-hjem-samarbejdet

Generelt vurderer skolelederne, det pædagogiske personale og bestyrelsesformændene, at skole-hjem-samarbejdet på skolerne fungerer godt, men også at der er udfordringer.

På nogle punkter oplever pædagogerne, at samarbejdet med forældrene er blevet forbedret. De fortæller, at de som følge af deres deltagelse i skoledagen kommer til at kende flere sider af børnene og derfor kan fortælle forældrene mere om deres børn. En stor andel af pædagogerne oplever derfor, at folkeskolereformen har en positiv betydning for samarbejdet med forældrene. Dog fortæller flere pædagoger også, at det kan være vanskeligt at finde tid til at tale med forældrene i SFO'en, selvom flere pædagoger udtrykker, at *man tager sig tid*, når forældre spørger ind til deres børn.

Lærerne i interviewene oplever i nogle tilfælde vanskeligheder med at skulle forklare lektiehjælp og faglig fordybelse over for forældrene. Nogle forældre har ifølge lærerne haft vanskeligt ved at forstå, at deres børn kan have lektier for ud over dem, der er blevet løst i skoletiden.

Forud for implementeringen af de nye arbejdstidsregler blev der i medierne udtrykt bekymring for, at skole-hjem-samarbejdet mellem lærere og forældre ville lide under, at samarbejdet primært kunne foregå i dagtimerne. Det vil imidlertid afhænge af den lokale implementering af arbejdstidsreglerne. Mange lærere fortæller, at forældrene generelt har respekteret, at lærerne står over for en udfordring i forhold til implementering af reformen, og har udvist sympati i relation til arbejdstidsreglerne. Lærerne har således typisk ikke modtaget opkald mv. uden for skoletiden, hvis det ikke har været aftalen, og det har været respekteret, at der var ændrede rammer for dialogen. Bestyrelsesformændene fremhæver tilsvarende vigtigheden af at respektere lærernes arbejdstid. På flere skoler har skoleledelsen desuden valgt en fleksibel implementering af arbejdstidsreglerne for at imødekomme behovet for at holde møde med forældre uden for normal arbejdstid.

Lærerne oplever dog også vanskeligheder i skole-hjem-samarbejdet. Tabel 3.5 viser, at over halvdelen af lærerne i spørgeskemaundersøgelsen er enige eller meget enige i, at skole-hjem-samarbejdet er blevet vanskeligt med tilstedeværelseskravet. Ifølge enkelte lærere i interviewundersøgelsen indebærer tilstedeværelseskravet, at de er nødt til at kontakte forældrene i deres egen og forældrenes arbejdstid, hvor det kan være vanskeligt at træffe

forældrene. Desuden bliver deres forberedelsestid afbrudt, når der opstår situationer, hvor de skal kontakte en forælder.

Tablet 3.5 Hvor enig eller uenig er du i følgende udsagn: 'Tilstedeværelseskravet' for lærerne gør skole-hjem-samarbejdet vanskeligt

Hvor enig eller uenig er du i følgende udsagn...	Meget enig	Enig	Hverken enig eller uenig	Uenig	Meget uenig	N
'Tilstedeværelseskravet' for lærerne gør skole-hjem-samarbejdet vanskeligt	19,2 %	34,9 %	33,3 %	10,1 %	2,5 %	396 (100 %)

Kilde: Spørgeskema til lærere.

Hovedparten af de interviewede bestyrelsesformænd oplever imidlertid ikke som forældre de store ændringer i skole-hjem-samarbejdet. De synes generelt, at lærere og pædagoger er 'åbne' både før og efter folkeskolereformen. Og er der problemer med børnene, er deres indtryk, at pædagoger og lærere tager sig tid til at løse udfordringerne.

3.6.3 Behovet for at synliggøre fritidstilbuddets værdi over for forældrene

Flere pædagoger oplever, at deres relation til forældrene indirekte har ændret sig, da den længere skoledag betyder, at skolens fritidstilbud har kortere åbningstider. Den kortere åbningstid indebærer ifølge flere pædagoger, at forældrene fravælger fritidstilbuddene, særligt på nogle årgange og på nogle skoler. Det oplever de berørte pædagoger som frustrerende, og enkelte efterspørger måder, hvorpå de kan overbevise forældrene om, at de skal fastholde deres børn i fritidstilbuddene. På den ene side forstår pædagoger forældrenes beslutning: Forældrene betaler forholdsvis mange penge for, at deres børn kan benytte fritidstilbud forholdsvis få timer om dagen. På den anden side vurderer pædagogerne, at børnene netop gennem fritidstilbuddene får styrket deres sociale kompetencer, og at flere børn ønsker at blive efter skoletid. Enkelte steder har man oplevet, at børn uden for fritidstilbuddene er blevet efter skoletid, og pædagogerne har haft vanskeligt ved at sende dem hjem. Flere af de interviewede pædagoger oplever et behov for, at skoleledelserne anerkender problemstillingen, og at der gøres noget over for forældrene for at synliggøre værdien af det pædagogiske arbejde i fritidstilbuddene.

Litteratur

Danmarks Evalueringsinstitut 2014, *TALIS 2013. OECD's lærer- og lederundersøgelse*, Danmarks Evalueringsinstitut; Undervisningsministeriet, København.

Egelund, N. 2009, *TALIS. Lærere og skoleledere om undervisning, kompetenceudvikling og evaluering – i et internationalt perspektiv*, Styrelsen for Evaluering og Kvalitetsudvikling af Folkeskolen (Skolestyrelsen), København.

Andersen, I. G. & Andersen, S. C. 2015, "Student-Centered Instruction and Academic Achievement: Linking Mechanisms of Educational Inequality to Schools' Instructional Strategy" in *British Journal of Sociology of Education*

Moos, L., Johansson, O. & Skedsmo, G. 2013, "Successful Nordic school leadership" in *Transnational Influences on Values and Practices in Nordic Educational Leadership (Studies in Educational Leadership, 19)*, ed. L. Moos, Springer, Amsterdam, pp. 159-172.

Pedersen, M.J., Langhede, A.P., Lynggaard, M., Rosdahl, A. & Winter, S.C. 2011, *Ledelse af folkeskolerne. Vilkår og former for skoleledelse*, SFI - Det Nationale Forskningscenter for Velfærd, København.

Bilag 1 Metode og undersøgelsesdesign

Undersøgelsen af de pædagogiske medarbejderes erfaringer og oplevelse i den nye skole bygger på et komparativt casestudie af seks kommuner og 21 skoler. Undersøgelsen er gennemført i perioden maj-september 2015.

Metodiske kombineres kvalitative interview på de 21 skoler med en spørgeskemaundersøgelse udsendt til alle lærere og pædagoger på 20 af de 21 skoler. I designfasen af undersøgelsen er der endvidere gennemført en mindre deskriptiv dokumentanalyse af arbejdstidsaftaler/fælles forståelser indgået mellem 38 kommuner og lokale kredse af Danmarks Lærereforening (se bilag 2).

Nedenstående afsnit indeholder en beskrivelse af undersøgelsesdesignet og de anvendte metoder.

Udvælgelse af kommuner og skoler

Undersøgelsen omfatter som tidligere nævnt 21 skoler i seks kommuner. Med udvælgelsen af kommuner og skoler har KORA haft til hensigt at maksimere forskelle mellem de undersøgte enheder på en række parametre. Det giver et mere validt undersøgelsesgrundlag og åbner mulighed for at identificere de forhold, der henholdsvis kan understøtte og udfordre en hensigtsmæssig implementering af folkeskolereform og arbejdstidsregler på skolerne. Udvælgelsen af kommuner og skoler bygger imidlertid også på en pragmatisk udvælgelse i forhold til, hvilke skoler og kommuner der havde lyst til at indgå i undersøgelsen.

Udvælgelsen af kommuner og skoler er anonymiseret i såvel rapporten som i øvrigt. De udvalgte kommuner er imidlertid bekendt med, hvilke skoler i deres kommune der er blevet udvalgt, og etablering af kontakten til skolen er sket gennem kommunen. Nedenfor gives et overblik over kommune- og skoleudvælgelsen, samt over henholdsvis interview og spørgeskemaundersøgelsen. Dokumentstudiet beskrives nærmere i bilag 2.

Udvælgelsen af kommuner

KORA har primært udvalgt kommuner til undersøgelsen på baggrund af dokumentstudiet af de lokale arbejdstidsaftaler og forståelsespapirer, som er præsenteret i bilag 2. Hensigten har været at udvælge kommuner, hvor der er indgået aftaler, der har forskelligt indhold, med henblik på at belyse, om aftalerne har haft en betydning for det pædagogiske personales erfaringer med og oplevelser af den nye folkeskolereform og de nye arbejdstidsregler.

På denne baggrund udvalgte KORA seks kommuner med følgende karakteristika:

- Fire kommuner med forskellige lokale arbejdstidsaftaler eller forståelsespapirer
 - Én kommune med aftale om delvis tilstedeværelse og flekstud
 - Én kommune med aftale om delvis tilstedeværelse og loft over undervisningstimestallet
 - Én kommune med aftale om delvis tilstedeværelse
 - Én kommune med oplæg til flekstud
- To kommuner uden lokale arbejdstidsaftaler eller forståelsespapirer

I undersøgelsen viste det sig imidlertid, at nogle af skolerne havde indgået egne aftaler med tillidsmænd, og skoleledelserne har også inden for samme kommune fortolket reglerne

eller aftaler/forståelser forskelligt. Dertil kommer, at skoleledelsen flere steder i løbet af skoleåret har tilpasset implementeringen af arbejdstidsreglerne i forhold til forholdene på den enkelte skole (jf. også kapitel 2). Derfor undersøges betydningen af forskellige typer af aftaler/forståelser ikke systematisk i analysen.

Desuden har KORA så vidt muligt udvalgt kommuner, hvor følgende kommunale forhold holdes konstant:

- Socioøkonomiske baggrundsforhold
- Indbyggertal
- Udgiftsniveau pr. elev.

Det indebærer, at alle de seks kommuner

- har en værdi på det socioøkonomiske indeks mellem 0,60 og 1,20
- har et indbyggertal mellem 40.000 og 90.000
- har udgifter pr. elev på mellem 40.000 og 70.000 kr.

For at sikre en vis geografisk spredning er der desuden valgt to kommuner i Jylland, én kommune på Fyn og tre kommuner Sjælland.

Efter identifikation af kommuner, som opfylder de opstillede kriterier, er kommuner med færre end seks folkeskoler fravalgt. Da der skulle udvælges fire skoler i hver kommune, har det i valget af kommuner med minimum seks skoler været muligt at kontakte yderligere skoler, hvis en eller flere af skolerne har været forhindret i at deltage i undersøgelsen.

Kontakten til kommunerne er sket gennem enten direktøren for børn og unge og/eller skolechefen. En enkelt kommune ønskede ikke at deltage, da de selv netop havde igangsat en evaluering af kommunens fælles forståelse, hvorefter KORA måtte udvælge en anden kommune som erstatning.

Udvælgelse af skoler

Som udgangspunkt er der inden for hver af de 6 kommuner udvalgt fire skoler¹⁹. Udvælgelsen er foretaget med det formål at skabe variation på følgende faktorer hos lærerne på skolen:

1. Sygefravær
2. Trivsel

Dette skyldes en forventning om, at skolens medarbejdertrivsel og sygefravær påvirker skolernes implementering af såvel folkeskolereformen som arbejdstidsreglerne. Der er således i kommunerne valgt skoler med henholdsvis lavt og højt sygefravær samt lav og høj medarbejdertrivsel i forhold til den konkrete kommunes gennemsnit. Oplysninger om sygefravær og trivsel hos lærerne er leveret af de respektive kommuner. I enkelte kommuner har det ikke været muligt at udvælge skoler på baggrund af begge kriterier. I kommuner med manglende oplysninger på ét af de to kriterier, er der således udvalgt på det af kriterierne, der var oplysninger om.

Bilagstabel 1.1 illustrerer logikken bag udvælgelsen af skoler i de enkelte kommuner.

¹⁹ I en kommune ønskede en skole ikke at deltage. I en anden kommune blev vi bedt om at vente med at kontakte skolerne da de havde travlt. I mellemtiden var der på en skole kommet ny skoleledelse (både skoleleder og vice-skoleleder), hvorfor den blev fravalgt og på en anden skole kunne dataindsamlingen først foregå efter undersøgelsens deadline. Derfor deltager blot 21 skoler i undersøgelsen.

Bilagstabel 1.1 Udvælgelse af skoler inden for de enkelte kommuner

	Høj lærertrivsel	Lav lærertrivsel
Højt sygefravær	Skole 1A	Skole 2A
Lavt sygefravær	Skole 3A	Skole 4A

For at sikre dels sammenlignelighed mellem skolerne, dels repræsentation fra indskoling, mellemtrinnet og udskoling har endnu et udvælgelseskriterie været, at skolerne har 0. til 9. klasse. En enkelt skole har dog ikke elever i udskoling.

Udvælgelseskriterierne for skolerne har bl.a. medført, at undersøgelsen er gennemført på meget forskellige skoler – både på tværs af kommuner og inden for hver enkelt kommune. Det giver et godt udgangspunkt for at afdække variationer i det pædagogiske personales oplevelser og erfaringer i den nye skole.

Efter KORAs udvælgelse af skoler har kommunerne selv informeret kommunens skoler om undersøgelsen og valget af skoler. Herefter kontaktede KORA skolerne med henblik på at aftale dato for casebesøg samt udveksling af e-mailadresser for de udvalgte skolars lærere og pædagoger. Der var generelt stor velvilje med hensyn til at deltage i undersøgelsen på trods af travlhed i forbindelse med skoleårets afslutning.

Datakilder

Undersøgelsen kombinerer interview, spørgeskemaundersøgelse og et mindre dokumentstudie. Kombinationen af metoder styrker undersøgelsens validitet og sikrer, at den går i dybden på de enkelte caseskoler. Desuden sikrer dataindsamlingen deltagelse af en bred repræsentation af pædagogisk personale på de pågældende skoler. Dertil kommer, at analysedesignet åbner mulighed for at gentage undersøgelsen med henblik på at afdække, hvorvidt der over tid sker ændringer, dels i skolernes implementering af folkeskolereformen og arbejdstidsreglerne, dels i det pædagogiske personales oplevelse af den nye skoledag.

Triangulering af kvalitative og kvantitative data giver en øget sikkerhed for, at vi dels belyser problemstillingen fyldestgørende, dels belyser interviewene og spørgeskemadata forskellige aspekter af det pædagogiske personales erfaringer og oplevelser.

Interviewundersøgelsen

Der er gennemført interview med skoleledelsesteamet, de pædagogiske medarbejdere (lærere og pædagoger) og skolebestyrelsesformændene på de udvalgte skoler. Interviewene med det pædagogiske personale (lærere og pædagoger) er gennemført som fokusgruppinterview, mens interview med ledelsesteamet og bestyrelsesformændene er gennemført enten som fokusgruppinterview eller individuelle interview. I alt er der gennemført 81 interview.

Interviewene med henholdsvis skoleledelsen, lærere og pædagoger blev gennemført på skolerne på én dag, mens interviewene med bestyrelsesformændene blev gennemført som telefoninterview. Det typiske dagsprogram på skolerne ses nedenfor. På enkelte skoler var det mere hensigtsmæssigt med en anden rækkefølge og/eller tid på dagen.

09:30 – 10:00: Ankomst

10:00 – 11:30: Interview 1: 2-3 pædagoger

11:30 - 12:00: Pause

12:00 – 12:30: Interview 2: 2-3 lærere

I udvælgelsen af det pædagogiske personale har KORA prioriteret at styrke sammenligningen mellem det pædagogiske personale på forskellige skoler samt at få et nuanceret billede af, hvordan personalet på den enkelte skole påvirkes af folkeskolereformen og de nye arbejdstidsregler. Vi har derfor i videst muligt omfang udvalgt lærere og pædagoger ud fra følgende kriterier:

- Uddannede lærere, pædagoger og pædagogmedhjælpere
- Mindst tre års anciennitet på skolen
- Én lærer i indskoling, én lærer på mellemtrin og én lærer i udskoling.

Kriterierne er generelt indfrie. Dog er der enkelte interviewpersoner, som har mindre end tre års anciennitet på skolen, og der har været enkelte interview uden lærerrepræsentanter fra både indskoling, mellemtrin og udskoling.

Interviewene med lærere og pædagoger blev gennemført som gruppeinterview af 2-3 lærere eller pædagoger²⁰. Gruppeinterviewene gjorde, at interviewpersonerne kunne interagere og drøfte spørgsmålene indbyrdes, og det synliggjorde ligheder og uligheder i interviewpersonernes opfattelse af og erfaringer med folkeskolereformen og de nye arbejdstidsregler. Det gav en god dynamik i interviewene, at interviewpersonerne kom fra forskellige dele af skolen (indskoling, mellemtrin og udskoling). Gruppeinterviewene af det pædagogiske personale havde ligeledes den praktiske fordel, at der kunne gennemføres interview af flere personer.

Kriterierne for KORAs udvælgelse af interviewpersonerne er formidlet til skolelederen, som herefter har lavet aftalen med sit personale. Det er således skolelederen, der principielt har foretaget valget af, hvilke lærere eller pædagoger, der har medvirket i interviewene. Det kan udgøre et problem, hvis skolelederne systematisk og bevidst har udpeget lærere og pædagoger, som skolelederen ved, har haft enten positive eller negative oplevelser med folkeskolereformen og arbejdstidsreglerne. I en række af interviewene med skolelederen er der spurgt ind til, om skolelederen har haft et personligt ræsonnement bag udvælgelsen af lærere og pædagoger til interviewene. Der er både skoleledere, der har udpeget pædagogisk personale, som var "gode ambassadører for skolen", og personale, som var "særligt kritiske". Typisk har skolelederne imidlertid valgt det personale, som havde det største kendskab til de enkelte årgange. Det er ud fra forespørgslerne hos skolelederen ikke vurderet at være et problem, at skolelederne har stået for den endelige udvælgelse af interviewpersoner.

Interviewene med skolelederen eller skoleledelsen er primært gennemført som enkeltinterview af skolens øverste leder. I syv tilfælde gennemførtes interview med skoleledelsesteamet, hvor skolelederen typisk er suppleret af en pædagogisk leder og vice-skolelederen. Skolen har selv vurderet, hvilke deltagere der var mest hensigtsmæssige. Eksempelvis var skolelederen på enkelte skoler nyansatte i skoleåret 2014/2015, hvorfor skolelederen ikke havde fuld indsigt i planlægningen og forberedelsen af implementeringen af reformen og de nye arbejdstidsregler. I de tilfælde var det nødvendigt, at andre fra ledelsesteamet deltog i

²⁰ Et enkelt sted indgik på grund af sommerferie kun en enkelt pædagog, og et andet sted indgik kun en enkelt pædagog, fordi vedkommende var den eneste på skolen.

interviewene for at kunne belyse denne del af folkeskolereformen og arbejdstidsreglerne også.

Telefoninterviewet med bestyrelsesformanden er gennemført efter interviewbesøgene på skolerne.

Alle interview er gennemført med udgangspunkt i en semistruktureret interviewguide inddelt på de forskellige emner, som ligeledes fremgår af analysen. Hvert interview tog ca. én til halvanden time, mens telefoninterviewet med bestyrelsesformanden tog ca. en halv time. Interviewene er gennemført af seniorforsker, cand.scient.pol., ph.d. Bente Bjørnholt, projektleder, cand.scient.pol. Lasse Hønge Flarup, projektleder cand.scient.pol. Kasper Lemvigh og studentermedhjælper stud.scient.pol. Stefan Boye. Bilagstabel 1.2 samler op i forhold til de gennemførte interview.

Bilagstabel 1.2 Oversigt over gennemførte interview

Personer	Udvælgelse	Interviewform	Fokus for interview
Skoleleder eller skoleledelse	Den øverste leder på skolematriklen	Enkeltinterview eller gruppeinterview á 1,5 time	Konkret ledelsesmæssig implementering af folkeskolereformen og arbejdstidsreglerne, og betydningen heraf for den nye skoledag
Lærere	Tre lærere udvalgt af skolelederen på baggrund af kriterier fra KORA	Gruppeinterview á 1,5 time	Vurdering og opfattelse af samt erfaringer med den nye skoledag, de nye arbejdstidsregler og medarbejdernes oplevelse af lederens implementering
Pædagoger	To-tre pædagoger udvalgt af skolelederen på baggrund af kriterier fra KORA	Gruppeinterview á 1,5 time	Vurdering og opfattelse af samt erfaringer med den nye skoledag, de nye arbejdstidsregler og medarbejdernes oplevelse af lederens implementering
Skolebestyrelsesformand	Bestyrelsesformanden i skolebestyrelsen	Telefoninterview á 30 min.	Skolebestyrelsen og forældrenes erfaringer og arbejde med skolereformen og arbejdstidsreglerne

Interviewene er blevet optaget og har dannet baggrund for en efterfølgende kondensering (referater) af interviewene i forhold til interviewguidens delelement. Undersøgelsens konklusioner bygger på kondenseringen og er løbende blevet diskuteret og valideret af de 4 personer fra KORA, som har gennemført alle interviewene. Desuden er optagelserne blevet brugt til at validere analysens konklusioner.

I rapporten anvendes citater fra interviewene i anonymiseret form. Citater anvendes til at give eksempler og forklaringer på fund i undersøgelsens kvantitative del. Citaterne er udvalgt for at være typiske eller særligt sigende for de undersøgte forhold.

Spørgeskemaundersøgelsen

Der er gennemført en internetbaseret spørgeskemaundersøgelse blandt alle pædagogiske medarbejdere på 20 af de 21 skoler, der er udvalgt til undersøgelsen (jf. ovenfor). Spørgeskemaundersøgelsen er gennemført i perioden 18. juni til 24. august 2015 med det formål at give et mere generelt indtryk af de pædagogiske medarbejders erfaringer.

Spørgeskemaet er besvaret af i alt 464 medarbejdere ud af 1087, hvilket giver en svarandel på 42,7 %. Enkelte medarbejdere har udeladt at besvare dele af spørgeskemaet, hvorfor svarprocenten varierer en smule fra spørgsmål til spørgsmål. 62 medarbejdere har således gennemført dele af spørgeskemaet.

Svarprocenten varierer endvidere mellem skolerne. Den laveste svarprocent på en skole er således 16,0 %, mens den højeste er 62,5 %.

Bilag 2 Dokumentstudie af arbejdstidsaftaler for skoleåret 2014/2015

KORA har indsamlet alle lokale arbejdstidsaftaler og forståelsespapirer, der er indgået mellem kommunerne og lokale kredse af Danmarks Lærerforening for skoleåret 2014/2015. Overordnet skelnes der mellem tre niveauer af aftaler: Lokalaftaler, forståelsespapirer og administrative regler. De to førstnævnte har det fællestræk, at de er udarbejdet og underskrevet af den lokale kreds af Danmarks Lærerforening og kommunen. Udarbejdelsen af administrative regler kan udelukkende være gjort i kommunen – enten i kommunalbestyrelsen eller i forvaltningen. Administrative regler for lærernes arbejdstid er ikke behandlet i dokumentstudiet, da de ikke nødvendigvis er udtryk for en aftale mellem Danmarks Lærerforening og en kommune, samt fordi de administrative regler ikke er offentligt tilgængelige²¹.

Identifikation af kommuner med lokalaftaler eller forståelser er gjort på baggrund af

- studie af kommunernes og lærerkredsens hjemmesider
- tre spørgeskemaundersøgelser til kommunale børn- og ungedirektører, økonomichefer og udvalgsformænd i børn- og ungeudvalgene gennemført af KORA (KORA 2015, Astrup-Bæk 2014)
- en oversigt over kommuner med aftaler udarbejdet af Danmarks Lærerforening (www.dlf.org).

Hvorvidt der er indgået en lokalaftale eller udformet et forståelsespapir, viser sig i analysen ikke at være afgørende for indholdet. Et forståelsespapir kan godt indeholde flere elementer end en lokalaftale. KORA har derfor fokuseret på selve indholdet af aftalerne. Dokumentstudiet præsenterer deskriptivt, hvilke elementer der er indeholdt i aftalerne. Følgende indholdspunkter i aftalerne er behandlet i dokumentstudiet:

- Maksimal undervisningstid
- Individuel timepulje
- Tilstedeværelsespligt
- Muligheden for hjemmearbejde.

Maksimalt undervisningstimeantal

Ud af de 38 kommuner med aftaler har 17 kommuner indgået aftale om maksimalt undervisningstimeantal. Det maksimale undervisningstimeantal varierer fra 735 timer til 1120 timer. I de fleste tilfælde er der i aftalen nedskrevet et præcist timeantal. I enkelte tilfælde følger det maksimale timeantal af, at der øremærkes timer til forberedelse etc. Der medfører et implicit maksimum, hvis andre aftaler om fx forberedelse overholdes. I mange af aftalerne er der endvidere særlige kriterier for nyuddannede/nyansatte, børnehaveklasseledere og lærere med 'særlige opgaver', fx tillidshverv.

Individuel timepulje

I 16 ud af de 38 aftaler er der nedskrevet en individuel tidspulje til lærerne. Puljen er udtryk for den samlede tid, der skal bruges til eksempelvis individuel forberedelse, forældre/klasse-arrangementer, efterbehandling af undervisning, møder med eksterne parter etc. Flere kommuner beskriver den individuelle timepulje som udtryk for lærernes "profes-

²¹ Det bør understreges, at KORAs analyse på de 21 skoler viser, at nogle skoler har indgået aftaler med tillidsmanden på skolen, og at skoleledelsen flere steder i løbet af skoleåret har justeret deres fortolkning af regler, forståelser og aftaler (jf. kapitel 2).

sionelle råderum", inden for hvilket den enkelte lærer skal løse sine opgaver. Timeantallet for den individuelle tidspulje varierer fra 126 til 420 timer. Den individuelle timepulje svarer i grove træk til den individuelle tid, der var gældende under lærernes arbejdstidsaftale A05, hvor der ligeledes var angivet både positive og negative definitioner af, hvad timepuljen skulle eller kunne anvendes til.

Tilstedeværelsespligt

Udgangspunktet for arbejdstidsloven er, at lærerne skal være fysisk tilstede på skolerne i arbejdstiden. Dette betegnes her som "fuld tilstedeværelse". I flere af de lokale aftaler er der dog inkluderet elementer af fleksibilitet vedrørende pligten om tilstedeværelse. Det gøres ved, at der åbnes op for muligheden for, at lærerne kan placere dele af deres arbejdstid uden for skolen. Dette betegnes "delvis tilstedeværelse". I 22 aftaler for skoleåret 2014/2015 er det beskrevet, at lærerne kan placere deres arbejde uden for skolen oftest efter aftale med skolelederen.

Flekstid

Seks kommuner har inkluderet særlige flekstidsordninger i deres aftaler, som kan være udformet på forskellig vis. Oftest udgør flekstiden en saldo, der er på fx 5 eller 10 timer, som læreren kan bruge til at gå før tid og komme før tid efter aftale med skolelederen. Muligheden for flekstid skal ikke forveksles med tilstedeværelsespligten, da lærerne stadig godt kan være genstand for fuld tilstedeværelse og samtidig have mulighed for fleksibel mødetid.

Bilagstabel 2.1 viser en oversigt over indholdet af de identificerede aftaler på udvalgte parametre.

Bilagstabel 2.1 Oversigt over alle kommunale lokalaftaler

Kommune	Dato for aftale	Tidligere aftale	Aftaleart*	Årsnorm andet	Årsnorm individueltid	Max u-tid	Tilstedeværelse	Arbejde hjemme	Flekstidsordning
Allerød	02-07-2014	A08	FF	70	210	1050	Delvis	Ja	Nej
Ballerup	01-08-2014	A08	Lokal		378	800	Delvis	Ja	Nej
Brøndby	17-06-2014	A08	FF			810	Fuld	Nej	Nej
Brønderslev	26-02-2014	A08	FF				Delvis	Ja	Ja
Dragør	31-03-2014	Lokal	Lokal	50	230	800	Delvis	Ja	Nej
Favrskov	28-05-2014	A08	FF		210		Delvis	Ja	Nej
Fredensborg	20-03-2014	A08	Lokal		210		Delvis	Ja	Nej
Fredericia	18-03-2014	A08	FF			810	Delvis	Ja	Ja
Frederikshavn	01-04-2014	A08	FF	12,4		850	Delvis	Ja	Nej
Furesø	27-02-2014	Lokal	FF		224		Delvis	Ja	Nej
Gladsaxe	06-06-2014	A08	FF		167,4		Fuld	Nej	Nej
Guldborgsund	13-05-2014	Lokal	FF				Fuld	Nej	Nej
Halsnæs	28-03-2014	A08	FF		210	1176	Delvis	Ja	Nej
Herlev	27-02-2014	Lokal	FF		420	735	Delvis	Ja	Nej
Hillerød	18-03-2014	A08	FF		280	850	Delvis	Ja	Nej
Hjørring	20-03-2014	Lokal	FF			850	Delvis	Ja	Nej
Horsens	15-01-2014	A08	Lokal				Fuld	Nej	Nej
København	18-03-2014	A08	FF	192,6		840	Fuld	Nej	Nej
Køge	28-05-2014	A05	FF		378	850	Delvis	Ja	Nej
Lejre	10-03-2014	A08	FF				Fuld	Nej	Ja
Lyngby-Taarbæk	08-01-2014	A08	Lokal			780	Delvis	Ja	Nej
Mariagerfjord	14-03-2014	A08	FF				Fuld	Nej	Nej
Nordfyns	11-03-2014	A08	FF			750	Fuld	Nej	Nej
Næstved	01-04-2014	A08	FF				Fuld	Nej	Nej

Kommune	Dato for aftale	Tidligere aftale	Aftaleart*	Årsnorm andet	Årsnorm individueltid	Max u-tid	Tilstedeværelse	Arbejde hjemme	Flekstidsordning
Odder	02-06-2014		FF				Fuld	Ja	Nej
Odsherred	22-01-2015	A08	Lokal			780	Delvis	Ja	Nej
Rebild	24-01-2014	Lokal	FF				Fuld	Nej	Nej
Ringsted	26-05-2014	Lokal	Lokal				Fuld	Nej	Ja
Silkeborg	14-01-2014	A08	Lokal	40	240	1120	Delvis	Ja	Nej
Skanderborg	04-06-2014	A08	FF				Delvis	Ja	Nej
Slagelse			FF	80			Fuld	Ja	Nej
Solrød	09-04-2014	A08	FF			850	Delvis	Ja	Nej
Sønderborg	10-03-2014	A08	FF	40	240		Delvis	Ja	Nej
Thisted	26-02-2014	A08	FF				Fuld	Nej	Nej
Vesthimmerland	14-02-2014	A08	FF				Fuld	Nej	Nej
Viborg	05-03-2014	Lokal	FF				Fuld	Nej	Nej
Aalborg	01-04-2014	A08	FF				Delvis	Ja	Ja
Aarhus	31-07-2013	Lokal	Lokal		215		Delvis	Ja	Nej

Note: FF er udtryk for, at der er indgået en 'fælles forståelse' eller udarbejdet et 'forståelsespapir'.



**Det Nationale Institut
for Kommuner og Regioners
Analyse og Forskning**

Købmagergade 22
1150 København K
E-mail: kora@kora.dk
Telefon: 444 555 00