

## Kvalitet i undervisningen

Caseundersøgelse af kvalitet i undervisningen, godt arbejdsmiljø og professionel kapital på ungdomsskoler og sprogcentre



Niels Peter Mortensen, Helle Hygum Espersen og Mads Thau

*Kvalitet i undervisningen – Caseundersøgelse af kvalitet i undervisningen, godt arbejdsmiljø og professionel kapital på ungdomsskoler og sprogcentre*

© VIVE og forfatterne, 2019

e-ISBN: 978-87-7119-688-7

Forsidefoto: Ole Bo Jensen/VIVE

Projekt: 301472

**VIVE – Viden til Velfærd**

**Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd**

Herluf Trolles Gade 11, 1052 København K

[www.vive.dk](http://www.vive.dk)

VIVEs publikationer kan frit citeres med tydelig kildeangivelse.

## Forord

Som led i overenskomstfornyelsen 2018 på det kommunale område (OK18) nedsatte Lærernes Centralorganisation (LC) og Kommunernes Landsforening (KL) en lærerkommission, som skal forestå afdækninger, analyser og undersøgelser vedrørende lærernes arbejdstid. Lærerkommissionens arbejde skal munde ud i en række anbefalinger og forslag til løsninger til LC og KL med det formål at skabe størst mulig kvalitet i undervisningen, understøtte et godt arbejdsmiljø og styrke den professionelle kapital.

Denne caseundersøgelse indgår som en del af Lærerkommissionens arbejde og bygger på interview med skoleledere, lærere og tillidsrepræsentanter på fire ungdomsskoler og fire sprogcentre.

Undersøgelsen er gennemført af forsker Mads Thau, chefanalytiker Helle Hygum Espersen og chefanalytiker Niels Peter Mortensen.

Kvalitetssikringen er i VIVE gennemført af seniorforsker Bente Bjørnholt og forsknings- og analysechef Mads Leth Jakobsen, mens den eksterne kvalitetssikring er foretaget af ph.d.-stipendiat Stefan Boye fra Aarhus Universitet.

Vi ønsker at takke de ledere, lærere og tillidsrepræsentanter, som har afsat tid til at deltage i interview.

Rigtig god læselyst.

*Mads Leth Jakobsen*

Forsknings- og analysechef for VIVE Styring og Ledelse  
2019

# Indhold

Sammenfatning .....	5
1 Indledning .....	7
2 Metode .....	8
2.1 Caseundersøgelse .....	8
2.2 Desk study .....	9
2.3 Survey .....	9
3 Ungdomsskoler .....	10
3.1 Indledning .....	10
3.2 Faglig kvalitet .....	11
3.3 Lokale rammer om arbejdstiden .....	14
3.4 Arbejds miljø .....	19
3.5 Diskuterende sammenfatning .....	21
4 Sprogcentre .....	24
4.1 Indledning .....	24
4.2 Faglig kvalitet .....	25
4.3 Lokale rammer om arbejdstiden .....	29
4.4 Arbejds miljø .....	33
4.5 Diskuterende sammenfatning .....	37
Litteratur .....	41

# Sammenfatning

Som led i OK18 nedsatte Lærernes Centralorganisation (LC) og Kommunernes Landsforening (KL) en lærerkommission, som skal forestå afdækninger, analyser og undersøgelser vedrørende lærernes arbejdstid. Lærerkommissionens arbejde skal munde ud i en række anbefalinger og forslag til løsninger til LC og KL med det formål at skabe størst mulig kvalitet i undervisningen, understøtte et godt arbejdsmiljø og styrke den professionelle kapital. Kommissionen skal desuden komme med anbefalinger og forslag til løsninger, der skal indgå i de efterfølgende forhandlinger mellem de centrale parter med henblik på at indgå en arbejdstidsaftale senest ved OK21.

VIVE har for Lærerkommissionen derfor udført denne undersøgelse på sprogcenter- og ungdomsskoleområdet for at give viden om disse to områder til kommissionens videre arbejde. Analyserne bliver i rapporten gennemgået særskilt for hvert område og vil her i sammenfatningen også blive listet op for hvert område for sig.

Formålet med undersøgelsen er at bidrage med viden inden for tre temaer, som det er formuleret nedenfor.

## Undersøgelsens tre hovedbidrag

1. Viden om, hvad der kan have positiv betydning for kvalitet i undervisningen, arbejdsmiljø og professionel kapital.
2. Viden om praksis på de to områder, ungdomsskolerne og sprogcentre, fx tilrettelæggelse og forberedelse af undervisningen, opgaveoversigter, arbejdstidsregler mv.
3. Viden om, hvad der er særegent for de to institutionstyper i forhold til punkt 1 og 2.

Dette gøres gennem en caseundersøgelse med henholdsvis 4 sprogcentre og 4 ungdomsskoler som cases. Herudover er der udført et desk study og en kort survey.

På baggrund af analyserne af ovenstående datakilder og gennem fokus på de tre hovedbidrag opsummeres resultaterne nedenfor.

## Ungdomsskolerne

### *Faglig kvalitet*

Den faglige kvalitet kommer for lærerne blandt andet til udtryk i det tætte sammenspil, der er mellem elever og lærere, og dermed også i lærernes mulighed for at opbygge gode konstruktive relationer til eleverne. Derudover handler faglig kvalitet om at kunne differentiere undervisningen for at kunne give alle elever det maksimale læringsudbytte. Differentiering og relationsopbygning ses af lærere og ledere som grundlaget for at kunne levere undervisning af god faglig kvalitet.

### *Lokale rammer om arbejdstiden*

Det tillægges af lærere, tillidsrepræsentanter og ledere stor værdi, at man lokalt har fundet løsninger og lavet aftaler om, hvordan rammerne skal være omkring arbejdstiden. Rammerne

om arbejdstiden kan til tider udfordre i forhold til den særlige elevgruppe, der går på ungdomsskolerne. Det er ikke altid, at det er inden for, hvad der defineres som normal arbejdstid, at behovet for støtte og kontakt opstår fra elevernes side.

Fra lærernes perspektiv kan en mere individuel tildeling af opgaver og dertilhørende tid til opgaver medføre en risiko for ulig tildeling af timer til den samme opgave for forskellige lærere. For lederne er denne mere individuelle tildeling en mulighed for at udøve ledelsesretten og tilpasse timetildelingen efter kontekst og muligheder.

### *Arbejds miljøet*

Gensidig tillid er for lærere og ledere grundlaget for det gode arbejdsmiljø på ungdomsskoleområdet. Tilliden fra lederne til lærerne gælder for lærerne om at få rum til at udføre undervisningen bedst muligt. Fra lærerne til lederne er det vigtigt, at lærerne udviser tillid til, at lederne udøver deres ledelsesret retfærdigt. Tilliden handler for begge sider om, at man har den fælles sag for øje hele tiden.

## **Sprogcentrene**

### *Faglig kvalitet*

Den faglige kvalitet hænger for lærerne sammen med muligheden for at arbejde med kursisterne i helheder frem for i afbrudte forløb. De afbrudte forløb skyldes både et ensidigt fokus på test, men også, at kursisterne ikke kontinuerligt kan deltage fuldt i undervisningen. Derudover oplever lærere og ledere, at sprogcenterområdet er presset økonomisk, hvilket begrænser mulighederne for levering af differentieret og helhedsorienteret undervisning. Endelig oplever lærerne, at de skal undervise mere, og at de har kortere tid til forberedelse nu i forhold til tidligere.

### *Lokale rammer om arbejdstiden*

De lokale aftaler, som ledere og tillidsrepræsentanterne sammen har lavet, tillægges stor værdi, da aftalerne rummer mulighed for at tage hensyn til de lokale kontekstfaktorer, og fordi det for lærere og ledere viser, at de arbejder for en fælles sag, som er kursisterne og ikke rammerne om arbejdstiden. Endvidere rummer aftaler, der udelukkende vedrører sprogcenterområdet, mulighed for i højere grad at tage hensyn til sprogcentrenes specifikke kontekst og kursistgruppe. Der er fundet forskellige løsninger for, hvor meget det kræves, at lærerne er til stede på sprogcenteret. Det fælles for de mange løsninger er, at lærere og ledere mener, at deres lokale løsning er den bedste løsning for det konkrete sprogcenter. For mange sprogcentre er der sket en bevægelse fra et krav om fuld tilstedeværelse til en situation, hvor der nu udelukkende er krav om tilstedeværelse en begrænset del af ugen.

### *Arbejds miljøet*

For lærerne præger uro om sprogcenterområdet arbejdsmiljøet. Dette er en uro, hvor lærere og ledere oplever, at det er forhold uden for deres indflydelse, der præger dagsordenerne. De ydre faktorer kan være konkurrenceudsættelse, generelle nedskæringer på området og presede ugeplaner med mere undervisningstid nu i forhold til tidligere. I de tilfælde, hvor der er et godt arbejdsmiljø på sprogcentre, er det præget af, at der er gensidig tillid og en følelse af en fælles sag. Derudover giver det også godt arbejdsmiljø, at rollefordelingen mellem lærere og ledere er klar, og at hver side får arbejdsro til at varetage de respektive opgaver bedst muligt. I skemalægning af undervisning på ydertidspunkter kan der for nogle lærere opstå mellemtimer uden undervisning – dette kan for nogle lærere opleves som et irritationsmoment. På nogle sprogcentre løses denne udfordring ved fleksibilitet i planlægning af forberedelsestimer, der så kan afholdes i mellemtimerne, således at lærerne har hele arbejdsdage uden mellemtimer.

# 1 Indledning

Lærerkommissionen er nedsat af Lærernes Centralorganisation (LC) og Kommunernes Landsforening (KL) som et resultat af overenskomstforhandlingerne i foråret 2018. Kommissionens arbejde består i at forestå afdækninger, analyser og undersøgelser vedrørende lærernes arbejdstid. Arbejdet skal munde ud i en række anbefalinger og forslag til løsninger, som kan ende ud i en arbejdstidsaftale mellem LC og KL og sikre størst mulig kvalitet i undervisningen, et godt arbejdsmiljø og styrke den professionelle kapital.

Rammerne for lærernes nuværende arbejdstidsregler, der er vedtaget i forbindelse med lov 409 (Lov nr. 409 af 26/04/2013), ændrede på en række forhold i relation til lærernes arbejdstid, herunder bestemmelser om individuel tid, akkorder, omregningsfaktorer mellem undervisning og forberedelse samt lofter over den samlede undervisningstid.

Denne undersøgelse tager ikke snævert udgangspunkt i lov 409 men vil med afsæt i de forandringer, der er sket, undersøge, hvad der for lærere og ledere har betydning for undervisningens kvalitet, arbejdsmiljøet og den professionelle kapital på sprogcentre og ungdomsskoler. Undersøgelsen skal således kvalificere Lærerkommissionens videre undersøgelsesarbejde gennem følgende bidrag:

## Undersøgelsens tre hovedbidrag

1. Viden om, hvad der kan have positiv betydning for kvalitet i undervisningen, arbejdsmiljø og professionel kapital
2. Viden om praksis på de to områder, fx tilrettelæggelse og forberedelse af undervisningen, opgaveoversigter, arbejdstidsregler mv.
3. Viden om, hvad der er særegent for de to institutionstyper; ungdomsskoler og sprogcentre i forhold til punkt 1 og 2.

Data er blevet indsamlet gennem 4 casebesøg på ungdomsskoler og 4 casebesøg på sprogcentre, der er udført i juni og juli 2019 af analytikere og forskere fra VIVE. Som forarbejde til casebesøgene har VIVE udført et desk study, hvor interessenter er blevet involveret og VIVE har søgt efter relevante dokumenter og studier. At undersøgelsen bygger på et casestudie, vil også sige, at rapportens konklusioner udelukkende bygger på de involverede cases, og det, hvis det ønskes at generalisere ud fra resultaterne, skal gøres under hensynstagen til casenes unikke kontekst og til, at der ikke er udført en repræsentativ afdækning af områderne.

Rapporten er opbygget i en fælles del og to adskilte dele om henholdsvis sprogcentre og ungdomsskoler. Den fælles del består af metodebeskrivelse og en overordnet sammenfatning af resultaterne. De to adskilte dele beskriver hvert område for sig, med adskilte analysedele om de involverede temaer og en sammenfatning af fundene på det specifikke område. Det er vigtigt at bemærke, at materialet analytisk også er behandlet i to adskilte dele. Resultaterne af de to analyser er derefter sammenholdt for at analysere, hvad det særegne ved det enkelte område er.

## 2 Metode

Undersøgelsen bygger på en caseundersøgelse med interviews på 4 ungdomsskoler og 4 kommunale sprogcentre/-skoler. Herudover er der foretaget et desk study, to supplerende interviews og et kort survey er udsendt til Uddannelsesforbundets tillidsrepræsentanter på ungdomsskoler og sprogcentre. Hvert metodisk element beskrives særskilt i følgende del. Metoderne er udført ens for begge skoletyper, hvorfor der ikke skelnes mellem dem i det følgende.

### 2.1 Caseundersøgelse

Cases til undersøgelsen blev udvalgt, således at de repræsenterede en geografisk spredning i landet. Valget af geografisk spredning som case-udvælgelseskriterium er et pragmatisk valg, da gruppen af mulige caseskoler og -centre er begrænset, hvorfor anvendelsen af flere kriterier ville betyde, at der ikke var nok mulige cases i den totale population. Inden casebesøget blev institutionerne opfordret til at fremsende relevante dokumenter for undersøgelsen. Disse dokumenter er som forberedelse til casebesøget studeret af interviewereren, ligesom de indgår i undersøgelsens desk study.

Caseundersøgelse er valgt som metode for at skabe viden om, hvordan praksis er på de udvalgte caseskoler og -centre, og hvordan kontekst for disse steder er. Det er dermed også vigtigt at bemærke, at skoler og centre, der indgår i analyser og konklusioner, kun repræsenterer deres egen praksis og kontekst. Generaliseringer ud fra analyser og konklusioner skal dermed ske under hensynstagen til datagrundlaget. Case-undersøgelsesdesignet gør det også muligt i analyserne at fokusere på de særegne forhold ved hvert område for sig, gennem ensartet design og dataindsamling.

Interviewene blev udført af de tilknyttede medarbejdere: analytikere og forskere. Alle tilknyttede udførte interviews på både sprogcenter- og ungdomsskoleområdet.

Selve casebesøgene bestod af:

- Interview med skolelederen/skoleledelsen
- Interview med tillidsrepræsentant (på to skoler/centre var der ikke en tillidsrepræsentant, hvor arbejdsmiljørepræsentanten blev interviewet)
- Gruppeinterview med lærere
- Rundvisning på skolen/centret

Interviewene blev udført ud fra strukturerede interviewguider, der tog udgangspunkt i de opidsede temaer for undersøgelsen. Interviewenes varighed var mellem 40 minutter og en time. Interviewene blev optaget og efterfølgende transskriberet. Data blev derefter kodet ud fra et kodetræ bygget på observationer fra interviewene og undersøgelsens teoretiske grundlag.

Der indgår dermed data fra 24 interviews i forbindelse med caseundersøgelsen.

Casebesøgene er udført i juni og juli måned 2019.



### 2.1.1 Supplerende interviews

Da der ikke var tillidsrepræsentanter på to af de besøgte case-institutioner blev arbejdsmiljørepræsentanten interviewet her, og efterfølgende kunne det konstateres, at disses perspektiver og muligheder for at berøre undersøgelsens emner var anderledes end i forbindelse med de interviewede tillidsrepræsentanter. Derfor blev der udført to supplerende telefoninterviews med en tillidsrepræsentant fra hver skoletype. Der blev skrevet referat af de to interviews, og disse indgår ligestillet med viden fra de andre udførte interviews i analyserne. Dermed er det totale antal interviews, der indgår som datamateriale for analyserne 26.

## 2.2 Desk study

Både som forberedelse til cases og løbende under undersøgelsen blev der også udført et desk study. Formålet med dette desk study var at skabe større viden om de to områder og om særlige kontekstfaktorer af afgørende betydning for arbejdet her. Indledningen til desk study'et var en afdækning af, hvorvidt der forefindes relevante artikler og rapporter og relevant anden litteratur om områderne. Dette blev gjort via søgning på internettet og ved relevante vidensproducenter. Udbyttet af disse søgninger var begrænset. De studier, rapporter og lignende, der blev skønnet relevant er i forbindelse med analyserne, blevet gennemgået, og de relevante pointer fra desk study'et fremgår på lige fod med pointer fra anden litteratur, der henvises til i rapporten.

En anden del af desk study'et var afdækning af viden hos de relevante aktører fra områderne. De relevante aktører i denne forbindelse er Uddannelsesforbundet, Danske Sprogcentre og Ungdomsskoleforeningen. Disse afdækninger gav uddybende viden om konteksten for de to områder. Herudover fremsendte eller henviste aktørerne til en række relevante dokumenter, som fx lokalaftaler, lovgrundlag og anden relevant litteratur.

I desk study'et er der ikke blevet søgt efter rapporter og undersøgelser på folkeskoleområdet. For relevante studier af og baggrundsviden om folkeskoleområdet henvises til *Eksplorativ forundersøgelse om lærernes arbejdstid* (Bjørnholt et al., forthcoming).

## 2.3 Survey

For at skabe viden om, hvor stor del af sprogcentre og ungdomsskoler der er dækket af lokale aftaler eller lignende, udførte VIVE i samarbejde med Uddannelsesforbundet en kort surveyundersøgelse blandt samtlige af Uddannelsesforbundets tillidsrepræsentanter på hhv. ungdomsskole- og sprogcenterområdet. Surveyet var internetbaseret og deltagerne inviteret via e-mail. Undersøgelsen blev udført i perioden 5.-15. august 2019 og havde en svarprocent på 88 % på ungdomsskoleområdet og 90 % på sprogcenterområdet. Surveyet bestod af et enkelt spørgsmål om, hvorvidt den enkeltes arbejdsplads var omfattet af en lokale aftale mellem medarbejdere og ledere, som omhandler de temaer, der behandles i denne undersøgelse, og et underspørgsmål om, hvilke temaer den lokale aftale dækkede.

## 3 Ungdomsskoler

Dette kapitel indeholder analyserne af de involverede case-ungdomsskoler i forhold til undersøgelsens tre hovedbidrag. Analyserne starter med en beskrivende indledning om grundlaget og kontekst for ungdomsskoleområdet generelt, derefter følger analyserne af cases ud fra temaerne faglig kvalitet, de lokale rammer om arbejdstiden og arbejdsmiljøet. Kapitlet afsluttes med en diskuterende opsamling, hvor fundene diskuteres samlet.

### 3.1 Indledning

Ungdomsskoler er drevet under "Bekendtgørelse af lov om ungdomsskoler" og heraf fremgår også formålet med ungdomsskolernes drift af § 1:

*Ungdomsskolen skal give unge mulighed for at fæstne og uddybe deres kundskaber, give dem forståelse af og dygtiggøre dem til samfundslivet og bidrage til at give deres tilværelse forøget indhold samt udvikle deres interesse for og evne til aktiv medvirken i et demokratisk samfund. (LBK: 438 af 08/05/2017, nu under LBK: 209 af 05/03/2019)*

Af bekendtgørelsens § 2 fremgår også den overordnede organisering af ungdomsskolerne, nemlig at ungdomsskolerne er forankret i kommunalbestyrelsen:

*Kommunalbestyrelsen skal sikre kommunens unge et alsidigt tilbud om ungdomsskolevirksomhed. Tilbuddet skal stå åbent for unge mellem 14 og 18 år, der er tilmeldt kommunens folkeregister. (LBK: 438 af 08/05/2017, nu under LBK: 209 af 05/03/2019)*

Ungdomsskolerne er organiseret med en daglig leder, der står for driften i forhold til den kommunalt besluttede ramme. 40 % af unge i aldersgruppen 14-17 år bruger ungdomsskolerne (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019).

En rapport fra Danmarks Evalueringsinstitut – EVA viste i 2010, at eleverne i Ungdomsskolernes heltidsundervisning i højere grad end eleverne i folkeskolen kommer fra opbrudte hjem og hjem med et lavt uddannelsesniveau. Endvidere havde en del af eleverne dårlige erfaringer med sig fra tidligere afbrudte uddannelsesforløb (EVA, 2010)

Ungdomsskolerne er en mangfoldig størrelse og tilbyder en mangfoldighed af undervisningsforløb i dagtimerne og tilbyder også mange forskellige fritidsaktiviteter til de unge i kommunerne i eftermiddags- og aftentimerne. Det er også forskelligt fra kommune til kommune, hvordan ungdomsskolerne er organiseret geografisk, dvs. om der er tale om én skole eller flere skoler spredt ud over kommunen. Disse forskellige forhold gør, at der i sammenligningen af ungdomsskoler skal inddrages viden om skolernes kontekst i form af historik, udbuddet af undervisning og organisering. Ungdomsskolerne kan være valgt af unge, på grund af personlige, faglige og/eller sociale problemer, og de unge vælger skolerne, fordi de kan være mere fleksible og mere orienteret mod den enkelte unge end folkeskolen (Ungdomsskoleforeningen, 2018).

I denne undersøgelse er fokus det, der kan karakteriseres som heltidsundervisning/dagundervisning. Det skal ses i modsætning til de mere fritidsorienterede tilbud eftermiddag og aften. Grunden til, at vi har valgt dette fokus, er, at det i langt højere grad er timeansatte lærere, der underviser i de fritidsorienterede tilbud, og at flere af disse har andre faglige baggrunde end lærerne på dagundervisningen. Som en leder i et interview bemærkede om, hvorfor ungdomsskolen er en særlig størrelse:

*(...) og andre tror, at ungdomsskoler blot er knallertundervisning. Men vi er jo meget mere. Men det er der, hvor vi bliver presset – pga. uvidenhed mange gange og det er synd, fordi mange politikere sidestiller os med en folkeskole. (Leder, ungdomsskole)*

Mange ungdomsskoler har særlige 9.-10. klasses forløb til børn med særlige behov eller ny-ankomne flygtninge med meget forskellige forudsætninger for tilegnelse af læring. For de unge kan ungdomsskolen give mulighed for at udvikle sig positivt, fordi der her er rum for udvikling gennem individualiserede forløb med fokus på den enkelte unges styrker (Laursen, 2012). Det fremgår af interview med lærere på ungdomsskolerne, at det for lærerne opleves som nødvendigt at tilrettelægge undervisning og læring for disse målgrupper på andre måder end i folkeskolen.

Spørgeskemaundersøgelsen blandt tillidsrepræsentanter på Ungdomsskoler viser, at 24 ud af de 36, der har besvaret spørgeskemaet, har lokale aftaler svarende til 67 %. Disse 24 lokale aftaler omhandler ifølge tillidsrepræsentanterne følgende:

	Procent, antal i parentes
Omfanget af undervisningstid og/eller forberedelsestid	83,3 % (20)
Placering af arbejdsfri dage	54,2 % (13)
Mulighed for hjemmearbejde	58,3 % (14)
Ingen af ovenstående emner	8,3 % (2)
I alt	24

Efter denne overordnede indledning om ungdomsskoleområdet følger analyserne, der tager afsæt i de udførte interviews i forbindelse med caseundersøgelsen. Det første tema, der behandles, er faglig kvalitet.

### 3.2 Faglig kvalitet

Generelt tegner der sig et billede af en lærergruppe, der ønsker at levere undervisning af høj faglig kvalitet, og som arbejder engageret for at levere dette. Når det af den ene eller anden grund ikke kan lade sig gøre at levere undervisning af tilstrækkelig høj kvalitet, frustrerer det lærerne, og det kan i sidste ende gå ud over lysten til at være lærer.

Det følgende er en gennemgang af hovedlinjerne fra interviewene. Der er også på nogle skoler enkelte forskelle med hensyn til, hvordan henholdsvis ledelse og lærere og tillidsrepræsentanter forstår faglig kvalitet og ikke mindst forudsætningerne for faglig kvalitet.

På tværs af cases falder fundene om den gode faglige kvalitet inden for tre overordnede kategorier:

- Relationsarbejdet
- Muligheden for differentiering af undervisningen
- Fagfaglighed og evnen til at kunne formidle det faglige stof.

I det følgende vil pointerne blive udfoldet og belyst i videst mulige omfang fra både læreres og lederes perspektiv.

### 3.2.1 Relationsarbejdet

Flere lærere udtrykker, at det, før man kan begynde at arbejde med det faglige, er nødvendigt at skabe en konstruktiv relation til de unge. Dette opleves som særlig vigtigt, da de unge har særlige udfordringer og behov – det gælder eksempelvis udsatte unge og nyankomne traumatiserede flygtninge. En lærer opsummerer det således:

*Så i starten handler det kun om at skabe en ordentlig relation så de føler sig trygge. Når det er på plads, så kan vi starte med det faglige.* (Lærer, ungdomsskole)

Den særlige elevgruppe på ungdomsskolerne kræver ofte andre rammer og rutiner, end man almindeligvis møder i den almindelige folkeskole. Mange unge, der modtager heltidsundervisning på en ungdomsskole, har lidt flere skolenederlag, og nogle har været i skolevægring, hvilket kræver en hel anden start og indgangsvinkel, når de starter i ungdomsskolens tilbud. Dette er der enighed om både blandt ledere og lærere, fx pointerer en leder:

*Hvis man er i ungdomsskolen, så er det fordi man har en historie med sig.* (Leder, ungdomsskole)

Elevgruppen beskrives som sårbare unge mennesker, der har brug for voksne, der tror på dem, og som er der for dem. Det gælder, uanset om det er unge med et misbrug og en social udsat baggrund eller nyankomne flygtninge. Derudover beskriver flere af de interviewede lærere, tillidsrepræsentanter og ledere også en udvikling i elevgruppen, hvor eleverne førhen typisk havde en udadreagerende adfærd, men hvor de nu oftere har meget angst og er psykisk sårbare. En lærer fortæller:

*Elevgruppen i 10. klasse er blevet bredere og mere fragmenteret – vi skal håndtere nogle, der tidligere ville have været i specialsystemet. Det betyder, at det er vanskeligere at ramme eleverne, hvor de er, og det kræver mere tid, og der er nogle ting, der skal være på plads først.* (Lærer, ungdomsskole)

Ifølge flere af de interviewede lærere indebærer det vigtige relationsarbejde, at man skal være klar med åbne arme på alle tider af døgnet. En tillidsrepræsentant forklarer:

*Der er relativt meget bearbejde, der skal laves for at nå ind til dem, og man skal give noget af sig selv, men så kan man også sagtens nå ind til dem og flytte dem, hvor de også selv bliver bevidste om deres potentiale.* (Tillidsrepræsentant, ungdomsskole)

For at kunne arbejde med relationen til de unge er det vigtig for lærerne at kunne møde eleverne lige præcis, når der er en åbning for dette hos eleverne. Dette kan danne fundamentet for en positiv læring for eleverne, uanset tidspunktet på døgnet, også hvis det er uden for normal undervisningstid. Nogle lærere mener, at arbejdstidsreglerne kan udfordre den hidtidige imødekommelse af dette behov. Andre ungdomsskoler har lavet rammer, der netop rummer dette i form af tid afsat til hjemmebesøg og fleksibilitet i forhold til, hvornår arbejdstiden afvikles. Hermed kan lærerne inden for rammerne af formel arbejdstid være til rådighed for eleverne, uden at lærerne skal bruge deres fritid på det.

### 3.2.2 Mulighed for differentiering af undervisningen

Et andet væsentligt element af faglig kvalitet er muligheden for undervisningsdifferentiering. Med den heterogene elevgruppe in mente ser mange af lærerne behovet for at levere en høj

grad af differentieret undervisning, hvor eleverne bliver mødt der, hvor de er fagligt – lige meget om det er et meget lavere niveau, end man måske kan forvente det af en elev i fx 9. klasse. En lærer ser sine hovedopgaver således:

*Differentiering og det at kunne holde overblikket. Hvis man ikke kan det, så kan man ikke være en god lærer derinde. (Lærer, ungdomsskole)*

Eleverne kommer på ungdomsskolen med hver deres bagage, og lærerne ser det som en nødvendighed at tilpasse undervisningen hertil. Denne tilpasning gør, at direkte genbrug fra gang til gang ikke altid er mulig. Derfor kræver differentieret undervisning ifølge lærerne mere forberedelsestid:

*Forberedelsen er i hvert fald en væsentlig del, men også rammerne i en klasse. Elevgruppen i 10. klasse er blevet bredere og mere fragmenteret – vi skal håndtere nogle, der tidligere ville have været i specialsystemet. Det betyder, at det er vanskeligere at ramme eleverne hvor de er, og det kræver mere tid, og der er nogle ting der skal på plads først. Jeg skal skabe rammerne for undervisningen først, derfor kan selve undervisningen nogle gange komme i anden række. (Lærer, ungdomsskole)*

Den særlige elevgruppe bliver nævnt af flere af de interviewede som en udfordring, der kræver mere tid, idet den mere fragmenterede og alsidige elevgruppe kræver mere forberedelse for at kunne realisere inklusionstanken, og rumme de elever, der også kommer fra specialsystemet og/eller har andre former for massive udfordringer. Hvis der ikke er tid nok til at skabe en ordentlig undervisning for den pågældende elevgruppe, går det ifølge lærerne ud over den faglige kvalitet i undervisningen generelt.

### 3.2.3 Fagfaglighed og evne til at kunne formidle det faglige stof.

Et andet kerneelement i tilvejebringelse af faglig kvalitet er for lærere og ledere, at der er styr på fagligheden. Det vil sige, at man også er opmærksom på, at eleverne skal have et fagligt fundament, som de kan bruge i deres fremtidige liv. Der er samtidig en opmærksomhed på, at man ikke skal have forventninger om, at eleverne på ungdomsskolerne opnår høje karakterer. Det at bestå folkeskolens afgangsprøver er for nogle af eleverne en stor bedrift. Denne forventningsafstemning mellem lærere og elever er vigtig for både lærere og ledere. En lærer opsummerer det således:

*God faglig kvalitet handler om, at eleverne får viden, når de kommer fra undervisningen. Det er der mange elementer i. (...) Det at være fagligt dygtig til sit fag, skal være iboende. (Lærer, ungdomsskole)*

Pointen for denne lærer er, at eleverne skal have viden med sig fra undervisningen – det er ikke karaktererne, det handler om, men derimod at give eleverne et vist vidensgrundlag.

Selve formidlingen af stoffet er for lærerne også vigtig. De skal være i stand til at formidle stoffet på en relevant måde, der aktiverer eleverne og understøtter deres læring. Det er ikke tilstrækkeligt at holde faglige oplæg. Ifølge en leder understøttes elevernes læring af, at lærerne er kreative mennesker, og de skal derfor have lov til at blive sat fri i forberedelsen, så de kan arbejde kreativt med forløbene. Det kræver ifølge lederen, at lærerne ikke er placeret i

faste tidsrammer for forberedelsen, men derimod kan forberede sig, når det passer ind i de kreative tankemønstre.

*Så der er plads til, at lærerne kan være kreative og udvikle på egen undervisning, når de er friske til det og når de føler sig inspirerede. (Leder, ungdomsskole)*

Dette argument kan også genfindes hos nogle af lærerne, der har fundet det svært at forberede sig i de faste rammer med fuld tilstedeværelse. Dette blev umiddelbart implementeret en del steder, efter at lov 409 blev vedtaget. Her fandt lærerne det svært at forberede sig, når det skulle finde sted imellem undervisningslektioner eller i ydertimerne på dagen før eller efter undervisningen. Oplevelsen var, at de ikke leverede deres bedste, når forberedelsen var fuldt skemalagt og underlagt tilstedeværelsespligt. Som en lærer genfortalte det:

*Jeg kan ikke undervise fra 8-14.40 og så sidde og lave et eller anden spændende oplæg om det moderne gennembrud bagefter. Men så kan jeg sidde derhjemme en torsdag aften og lige pludselig se noget for mig, gå ind og åbne computeren. Det kan jeg nu gøre – det er både godt og dårligt. (Lærer, ungdomsskole)*

Det næste tema, der behandles, er de lokale rammer om arbejdstiden forstået som alle de forskellige perspektiver og styringer, som arbejdstiden følger. Dermed er der også fokus på både de lokale aftaler og ledelsen af ungdomsskolerne i forhold til arbejdstiden.

### 3.3 Lokale rammer om arbejdstiden

Arbejdstidsreglerne bliver forvaltet forskelligt i de fire cases. Der er store forskelle på de lokale aftaler for tilstedeværelse, arbejdstid, afsat tid til forberedelse og opgaveoversigter, ligesom der er stor forskel på, hvad der er indeholdt i den lokale fortolkning af arbejdstidsreglerne. Der er lige så mange tilgange til reglerne, som der er skoler, og det betyder, at det for lærere og ledere er svært at sammenligne sig med andre skoler.

Flere lærere fortæller, at man umiddelbart efter indførelsen af lov 409 fik en, set fra lærernes perspektiv, ufleksibel fortolkning af reglerne. Denne ufleksible fortolkning gav sig primært udslag i krav om fuld tilstedeværelse i arbejdstiden. Det typiske er nu ifølge både lærere og ledere, at man arbejder med en mildere tolkning af arbejdstidsreglerne, hvor fx tilstedeværelsespligten er blevet løst. En lærer beskriver bevægelsen således:

*Det var mindre fleksibelt, det var meget strammet ind de første par år, men nu er der løst lidt op. Vi har fundet en bedre balance i det, så det er lidt mere fleksibelt. (Lærer, ungdomsskole)*

Mange af lærerne fandt det svært at udføre deres lærergerning under denne ufleksible fortolkning, hvorfor de også tager positivt imod ændringerne i tilgangen til lov 409. Den nye og mere lempelige tolkning har betydet, at nogle af de lærere, der ellers overvejede at holde op med at undervise, har fået lysten til at fortsætte tilbage. En tillidsrepræsentant beskriver det således:

*Jeg vil bare lige sige, at hvis det havde fortsat som det første år, så havde regnestykket været, at det kunne jeg ikke holde til. For jeg synes heller ikke, at jeg lavede et tilfredsstillende arbejde. (Tillidsrepræsentant, ungdomsskole)*

På tværs af ungdomsskolerne er det således erfaringen, at det har været nødvendigt at lempe på kravene til fuld tilstedeværelse.

Samlet set kan de lokale rammer om arbejdstiden behandles i forhold til fire overordnede temaer:

- Tilstedeværelsesnorm
- Forberedelsesnorm
- Andre opgaver
- Samarbejde mellem lærere, tillidsrepræsentanter og ledere.

Temaerne vil i det følgende blive behandlet hver for sig og belyst ud fra læreres, tillidsrepræsentanters og lederes udtalelser.

### 3.3.1 Tilstedeværelsesnorm

I alle casene har man indgået en fælles aftale for tilstedeværelse, som ikke implementerer fuld tilstedeværelse fuldt ud. Alligevel givere flere lærere giver udtryk for, at deres arbejdstid er blevet mere fast og skemalagt og mindre fleksibel i forhold til, hvordan den var før. Det betyder, at de føler sig mere låst i, hvornår de kan arbejde. Som en lærer fx siger det:

*Ja, førhen kunne jeg finde på at arbejde i weekenden, læse romaner i sommerferien, som kunne bruges i undervisningen. Det har jeg nu principielt ikke gjort. (Lærer, ungdomsskole)*

Omvendt taler lærerne direkte om fordelene ved netop at have fri, når man ikke er på arbejde.

Derudover kan både lærere og ledere se fordelene i, at kollegaer er mere fysisk tilgængelige på arbejdspladsen. Det er en fordel, når man skal forberede undervisning sammen og i øvrigt har brug for dialog. Dermed har arbejdstidsreglerne også bidraget til at skabe bedre muligheder for, at lærerne kan samarbejde om opgaverne.

Dog beskriver nogle lærere også, at de mangler frihed til at udføre deres arbejde. Stort set alle lærere fremhæver, at netop deres elevgruppe stiller krav om, at de som lærere har fleksible arbejdstider. Når en elev ringer og beder om hjælp, skal man være klar og sikre, at den skrøbelige relation bevares. En lærer fortæller:

*Men for at det kan ske, skal jeg have noget frihed i min arbejdstid, så jeg kan køre til afhøring eller retssager med vores børn for at støtte dem, fordi deres forældre ikke kan. Vigtigt, at vi har tid og mulighed for at opbygge en stærk relation, og den kan ikke opbygges mellem kl. 8-15, fordi nogle gange skal den opbygges om eftermiddagen, eller når de er stukket af hjemmefra eller ringer fredag nat og har taget nogle stoffer og siger, at de er bange eller selvmordstruede. (Lærer, ungdomsskole)*

Der er store forskelle på, hvor meget lærerne skal være til stede på skolen ifølge deres lokale aftaler, men på tværs af ungdomsskolerne ser det ud til, at lærerne er nogenlunde tilfredse med de rammer, de netop arbejder under, hvad enten det er med krav om meget eller lidt tilstedeværelse. En lærer, der ikke arbejder under krav om fuld tilstedeværelse, siger:

*Rart, at der nu er mulighed for, at man kan tage hjem og arbejde – så man får denne her fleksibilitet tilbage. Så kan jeg godt gå hjem og fordybe mig i det til kl. 19 om aftenen og undgå at blive en flue i flasken, der ikke kan nå at fordybe sig. For mig*

*er det nu mere blevet en balance, fordi jeg forsøger stadig at blive inden for de timer, som man siger, at jeg skal arbejde. (Lærer, ungdomsskole)*

I interviewene fortæller nogle lærere, at der er kommet en bedre balance mellem privatliv og arbejdsliv til trods for, at de erkender, at deres arbejdsliv kræver, at grænsedragningen mellem de to områder ikke altid er helt klar.

En del af lederne fremhæver, at arbejdstidsreglerne også kan være en beskyttelse af lærerne i forhold til overarbejde, hvilket en stor del af de adspurgte lærere også selv pointerer. Denne beskyttelse er fx udmøntet i forskellige systemer med afsatte timepuljer til fastlagte opgaver. Det kan både være puljer afsat i starten af skoleåret, som lærere skal forbruge hen over skoleåret, eller faste timeantal pr. uge til faste opgaver.

Overordnet set er det vigtigt for lærerne, at forvaltningen af reglerne rummer mulighed for fleksibilitet, så der er mulighed for selv at tilrettelægge arbejdsdagen. Dette bliver for eksempel forvaltet som afsatte puljer af timer til opgaver på nogle skoler. For lederne er det væsentligt, at de lokale aftaler afspejler behov i den konkrete opgaveløsning.

### 3.3.2 Forberedelsesnorm

Mange lærere udtrykker, at den faste afsatte tid til forberedelse i de lokale aftaler indebærer, at de har mindre tid til forberedelsen efter lov 409. En lærer opsummerer den nuværende afsatte tid således:

*(...) mindre tid til at rette opgaver og give feedback – hvilket hæmmer elevens udvikling. (Lærer, ungdomsskole)*

Samtidig med at både lærere, tillidsrepræsentanter og ledelse fortæller om lokale processer vedrørende aftaler om forberedelsesnorm m.m., oplever flere lærere, at der er kortere tid til forberedelse. De oplever det som et direkte udslag af overenskomstforhandlingerne og lovindgrebet:

*Men jeg må også sige, at der med den overenskomst skal undervises flere timer end tidligere. Man kan ikke komme uden om, at det betyder mindre forberedelse til den respektive time og selvfølgelig dårligere kvalitet. (Lærer, ungdomsskole)*

Lærerne sætter lighedstegn mellem oplevelsen af kortere tid til forberedelse og den leverede kvalitet. Derudover pointerer nogle lærere også, at der inden for den tid, de har afsat til forberedelse, også er andre opgaver, der skal løses. Dermed kan forberedelsen til undervisningen komme til at få lavere prioritet:

*Forberedelsestid er nødvendigt for at levere ordentlig kvalitet. Hvis der er mange andre opgaver, der skal løses, og for lidt tid, så er det det, man skærer ned på – forberedelsen – i hvert fald, hvis man ikke virkelig er bevidst om det. (Lærer, ungdomsskole)*

De opgaver, som lærerne også skal løse inden for den afsatte tid, er fx dokumentationsopgaver, administrative opgaver og mailbesvarelse.

Lederne udtrykker, at de gerne vil bruge ledelsesretten i forhold til forberedelsestiden, herunder at arbejde med tilpasning af den afsatte forberedelsestid i forhold til fx lærernes anciennitet og erfaring med tilsvarende forløb. De vil med andre ord foretage en mere individuel tilpasning af



afsat forberedelsestid frem for at bruge prædefinerede rammer for omfanget af forberedelsestiden. Nogle steder sker dette, ved at tillidsrepræsentanten er med til at planlægge/forhandle, hvor meget tid der er afsat til de forskellige opgaver for lærerne.

Nogle lærere udtrykker, at der derved sker en for høj grad af individualisering af tilrettelæggelsen, og at den enkelte lærers forberedelsestid i højere grad afhænger af lærerens forhandlingsevne end af det reelle behov. Nogle lærere vil være bedre til at forhandle gode vilkår end andre. Det indebærer, at forberedelsesnormen er afhængig af en høj grad af gensidig dialog og tillid mellem lærere og ledere. To lærere fra en ungdomsskole diskuterer dette under et interview:

*Lærer 1: Der skal man være god til at forhandle. Så skal man sige, jeg vil gerne den her opgave, men kan ikke oveni det andet. Det er en tillidssag, og omvendt skal lederen så stole på, at det jeg siger er troværdigt. Så skal man være god til selv at gå ind og sige, fordi der ikke er en timeoptælling.*

*Lærer 2: Men nogle er ikke gode til det, og så ender de bare med at gøre det, selvom de godt ved, at de ikke rigtig kan nå det. Det kommer også an på, hvilket forhold man har til ledelsen. Men ja, det er blevet meget vigtigt at kunne og turde gøre det.*

Individualiseringen af løsninger er således i risiko for at blive uretfærdig. Lærerne har dog ikke forslag til, hvordan individualiseringen kan begrænses.

En anden udfordring med individuelle aftaler er, at det, hvis det at påtage sig andre opgaver begrænser den enkeltes forberedelsestid, kan hæmme lysten til at påtage sig disse opgaver. En lærer fortæller:

*I forhold til ansvarsområder synes jeg, at det er et problem, at man ikke har bestemte timer til det, så ens ansvarsområder ikke tager tid fra forberedelsen. Jeg ser en tendens til, at man ikke vælger sig ind på så mange ansvarsområder, fordi der ikke følger timer med. Jeg har svært ved at sige, at jeg vil gerne gøre det her, for jeg ved, det tager tid fra noget andet, og så ved jeg, at jeg kun kan gøre det halvt godt. Det har mange af mine kolleger også svært ved at finde overskud til, tror jeg. (Lærer, ungdomsskole)*

Lærerne udtrykker bekymring for, at de vil begrænse deres tid til det, de ser som deres kerneopgave, hvis de påtager sig opgaver inden for andre områder. Dette er ifølge læreren med til at begrænse lysten til at påtage sig de andre opgaver.

Overordnet set er der således to forskellige hensyn, der vedrører forberedelsestiden: behovet for faste normer og afindividualisering af løsninger (lærerne) over for behovet for fleksibelt at kunne tildele forskellige tidsrum af forberedelse afhængigt af den konkrete lærer og den konkrete undervisning/opgave (ledelsesretten).

### 3.3.3 De andre opgaver

For lærerne indeholder en arbejdsuge også en mangfoldighed af andre opgaver, der ikke nødvendigvis forholder sig direkte til eleverne og undervisningen. Der er blandt flere af lærerne en oplevelse af, at der ikke er afsat tid til alle disse opgaver, og at der, når der er afsat tid, heller ikke nødvendigvis er afsat tilstrækkelig tid. Derudover kan arbejdsugen rumme uforudsigelighed på baggrund af den særlige elevgruppe:

Lærer 1: *Ens arbejdsdag er også blevet mere uforudsigelig – man vidste ikke i starten, hvad man kunne risikere at få. Alt bliver fyldende. Du kan tage en ekstra opgave, men ja den kan jo "bare" rummes inde i den norm, som du har. Psykisk giver det også et dårligt arbejdsmiljø, som påvirker den faglige kvalitet. Kæmpe udfordring.*

Lærer 2: *Ja, i forhold til førhen, hvor der var sat timer af. (To lærere, ungdomsskole)*

Der er blandt nogle af lærerne en oplevelse af, at der tidligere var sat timer af til at rumme uforudsigeligheden. Der er også en oplevelse af, at lærerne skal påtage sig andre og flere opgaver inden for det samme tidsrum. En leder beskriver det som et stigende omfang af administrative opgaver:

*Men lærerne bliver jo banket i hovedet i forhold til handleplaner osv., og der kommer flere og flere andre ting end det, som lærerne er gode til, nemlig at undervise. Der kommer meget administrativt, hvilket også giver en udfordring i forhold til arbejdstidsregler, fordi man gerne vil have mere undervisning, men der er også rigtig mange andre administrative ting, samtidig med undervisningen. Selve ideen om at koncentrere sig om undervisningen er god. (Leder, ungdomsskole)*

Det opleves at være en udfordring, at ønsket om, at lærerne underviser mere, gennemføres, samtidig med at der også er en større mængde andre opgaver, som lærerne skal løse. Det kan ikke nødvendigvis lade sig gøre inden for den samme tidsmæssige ramme.

### 3.3.4 Samarbejde mellem lærere, tillidsrepræsentanter og ledere

Både lærere, tillidsrepræsentanter og ledere udtrykker, at det er væsentligt, at de arbejder med en fælles forståelse af tilgangen til arbejdstidsreglerne lokalt. Det kræver en kontinuerlig dialog og samarbejde om de konkrete aftaler. Det er nødvendigt at lave lokalt tilpassede aftaler, som er udarbejdet i dialog og tillid. På den ene side anerkendes ledelsesretten hos ledelsen, og på den anden side udtrykkes behovet for at imødekomme læreres ønsker og behov samt at anvende deres viden og erfaring i planlægningen. En leder fortæller om sin egen rolle:

*Hvis jeg valgte at læne mig tilbage i forhold til, at nogle har bestemt noget lovgivning, og jeg ikke turde udfordre det, så havde vi ikke kunne lave den aftale eller forståelsespapir. Men det turde jeg godt, så jeg har da en central rolle i det. Når lærerne kommer med et ønske eller ideer i forhold til mere fleksible rammer for dem, så er min rolle jo at beslutte, om det bliver til noget eller ej. I sidste ende er det mig som leder, der har fortolkningsret på de aftaler, der er. Det er jeg meget bevidst om. (Leder, ungdomsskole)*

Muligheden for at etablere lokale aftaler er således afhængig af ledelsens opbakning og dens villighed til at fortolke de overordnede rammer. Flere lærerne udtrykker, at deres konkrete ledelsen er lydhør over for de behov, de har. En lærer fortæller:

*Hvis vi finder ud af, at det giver mere mening at lave om på skemaet, så er det bare noget, vi meddeler ledelsen. Men det handler også om, at vi stoler på hinanden, og jeg fornemmer, at det gør ledelsen. Jeg føler mig ikke kontrolleret på nogen måde. (Lærer, ungdomsskole)*

En tillidsrepræsentant beskriver også et tillidsfuldt samarbejde med ledelsen:

*Vi har et o.k. samarbejde med ledelsen om, at vi er et sted, hvor vi har tillid til, at folk er professionelle, laver et godt stykke arbejde og er fleksible, og samtidig er ledelsen også fleksibel, når folk har brug for det. (Tillidsrepræsentant, ungdomsskole)*

Både lærere, tillidsrepræsentanter og ledere udtrykker behovet for tillid, og at det er tilliden, der er grundlaget for, at dagligdagen kan fungere. På den baggrund er der skabt meget forskellige lokale aftaler.

Tilliden er afsæt for, at der lokalt fortsat sker tilpasning, forhandling og dialog, om hvordan arbejdstiden tilrettelægges. Dette skal hele tiden genforhandles.

### 3.4 Arbejds miljø

For lærere og ledere er både det psykiske og det fysiske arbejdsmiljø emner, der ligger højt på dagsordenen. Når arbejdsmiljøet er godt, kan det understøtte, at der ydes god faglig kvalitet, både i form af gode fysiske rammer i form af gode lokaler og faciliteter, men også i form af godt kollegaskab og god stemning på arbejdspladsen, hvor et godt samarbejde med kollegaer understøtter vellykket undervisning for den enkelte lærer. Modsat kan dårligt arbejdsmiljø være skadeligt for den kvalitet, der leveres.

For ledere, medarbejdere og tillidsrepræsentanter er arbejdsmiljøet derfor et vigtigt emne. I dette afsnit behandles, hvilke elementer arbejdsmiljøet består af for de interviewede på ungdomsskolerne, herunder hvordan der kan arbejdes for at opnå et godt arbejdsmiljø. Ledere, lærere og tillidsrepræsentanter er i den sammenhæng optagede af:

- Et godt arbejdsmiljø
- Lokaler, der understøtter tilstedeværelse.

Pointerne inden for disse to temaer vil i det følgende blive udfoldet.

#### 3.4.1 Det gode arbejdsmiljø

For mange lærere er et af grundelementerne i et godt arbejdsmiljø en god stemning i medarbejdergruppen. Det er også væsentligt, at man samarbejder om at få eleverne videre på bedste mulige måde. En lærer beskriver det således:

*Den der følelse af at være et vi, der trods forskelligheder arbejder mod samme mål, giver plads til hinanden, og at vi gør det på en forskellig måde, men at vi har et overordnet fælles sigte. (Lærer, ungdomsskole)*

Samarbejdet i personalegruppen kan fremme en god kvalitet, og dette bliver af en lærer beskrevet således:

*Vi er en personalegruppe, der er supergode til at sparre med hinanden og inspirere. Blanding af at lære noget nyt og bruge nogle nye materialer, men selvfølgelig også erfaring. (Lærer, ungdomsskole)*

Fundamentet for, at man kan inspirere hinanden, er nysgerrighed og villighed til at dele. Nysgerrigheden er det, der gør det muligt at blive klogere på, hvad kollegaerne laver.

For lærerne kan det være en udfordring, når muligheden for sparring ikke er til stede i kollega-gruppen:

*Min udfordring er mangel på sparring. Jeg er den eneste på stedet, der underviser i dansk på så højt niveau, og har ikke nogen at sparre med, så jeg skal ud i byen for at finde nogen, som jeg kan sparre med. (Lærer, ungdomsskole)*

Det kan også være en udfordring, når ledelsen ønsker samarbejder på tværs af lærergrupper i forskellige afdelinger med forskellige elevgrupper. Fordelen i dette er ikke altid evident for lærerne. Det er for lærerne vigtigt, at ledelsen er lydhør over for lærernes behov og tilgang.

Også gode relationer til eleverne er med til at danne grundlaget for en god arbejdsplads og et godt arbejdsmiljø. En lærer fortæller:

*Jeg har været ude som censor to dage, hvor jeg var væk to dage, og det første, eleverne siger onsdag morgen, det er, at de har savnet mig. Hold kæft, man har lyst til at tage på arbejde, når det er de reaktioner man får. Man får det hver gang – også selv om man har været væk en dag. Men det er, fordi de kan så tydeligt se, at vi vil dem. (Lærer, ungdomsskole)*

For lærerne er det også en grundsten i det gode arbejdsmiljø, at deres leder er opmærksom på dem og ser, hvor der er brug for støtte og udvikling. Et redskab til dette er fx medarbejder-udviklingssamtalerne, MUS. En leder beskriver formålet med MUS:

*Vi holder også MUS flere gange for at tage temperaturen og snakke om, ser det ordentligt ud for dig? – er imødekommende i forhold til at få tingene til at hænge sammen for dem, men hele tiden med fokus på at vi er her for eleverne. (Leder, ungdomsskole)*

At afholde MUS-samtaler med lærerne er for lederen en mulighed for at tage temperaturen på lærergruppen og understøtte dem, hvor der er brug for det, men det er også mulighed for at sætte retning og fokusere på, hvad der ifølge lederen er kerneopgaven: at være der for eleverne.

Oplevelsen af at lederen bakker op om lærerne er væsentligt. En tillidsrepræsentant beskriver det således:

*Han [lederen] arbejder med os og ikke mod os, og det er rigtig vigtigt for det psykiske arbejdsmiljø også. (Tillidsrepræsentant, ungdomsskole)*

Fællesskabsfølelsen, ikke kun i lærerkollegiet, men også i forhold til ledelsen, er med til at give det gode arbejdsmiljø. Det er væsentligt for lærerne, at ledelse og lærere arbejder for det samme. Det understøtter det gode arbejdsmiljø og skaber arbejdsglæde i det daglige.

### 3.4.2 Lokaler der understøtter tilstedeværelse

Det fysiske arbejdsmiljø er også vigtigt for lærerne, og her kan bygningsmæssige elementer som træk, lys og manglende udsugning udgøre store udfordringer for arbejdsmiljøet i hverdagen.

På de skoler, hvor der er faste rammer for tilstedeværelse i større eller mindre grad, er det også vigtigt for lærerne, at de fysiske rammer understøtter tilstedeværelsen. Hvis lærerne skal

forberede sig på skolen, er det nødvendigt, at der findes lokaler, hvor de kan arbejde uforstyrret og fordybe sig. På en skole er der købt støjsolierende hovedtelefoner til lærerne, så de kan forberede sig i storrum. Samtidig skal der også være mødelokaler, hvor det er muligt for lærerne at forberede sig sammen uden at forstyrre deres kollegaer.

De fysiske rammer kan derfor både hæmme og fremme lærernes oplevelse af, hvorvidt det giver mening at være til stede på skolen i forbindelse med forberedelsen.

### 3.5 Diskuterende sammenfatning

Caseundersøgelsen på ungdomsskoleområdet samlet set giver et billede af et område, hvor den faglige kvalitet, arbejdstiden og arbejdsmiljøet er vigtige elementer for både medarbejdere, ledere og tillidsrepræsentanter. I dette afsnit opsummeres pointerne fra ovenstående analyse. Der er mange sammenfald med resultaterne fra folkeskoleområdet (Bjørnholt et al., forthcoming), men der er også kerneområder, hvor ungdomsskoleområdet adskiller sig klart fra folkeskoleområdet, fx når det kommer til elevgruppens uddannelseshistorik og de særlige udfordringer, denne giver. Ligeledes gør det varierede udbud af uddannelses tilbud, at ungdomsskoleområdet adskiller sig fra folkeskoleområdet.

#### *Faglig kvalitet*

I forhold til undersøgelsens hovedbidrag 1, om hvad der skaber god faglig kvalitet for lærere og ledere, berører lærere og ledere på ungdomsskoleområdet den fagfaglige kvalitet, men på området tegner der sig to temaer, som kan ses som veje hen imod, at eleverne bedre modtager undervisningen og optager den viden, der formidles til dem.

Den første vej til elevernes optagelse af viden er lærernes relationsarbejde med eleverne. Lærerne beskriver elevgruppen som en gruppe unge mennesker, der på forskellige måder er præget af udfordringer, der potentielt kan stå i vejen for læringen. Det er typisk også udfordringer, der direkte eller indirekte vedrører uddannelsesområdet, og direkte nederlag for de unge på dette område. Derfor ser lærere og ledere det som vigtigt, at lærerne opbygger fornuftige og konstruktive relationer til de unge. Gennem opbygningen og vedligeholdelsen af relationen kan lærerne understøtte elevernes læring bedre og dermed levere god faglig kvalitet i arbejdet. Der er elementer i opbygningen af lærernes arbejdstid, der kan stå i vejen for dette relationsarbejde, fx når lærerne ikke føler, at de har tid, de selv kan disponere over til at indgå i relationsarbejdet, fordi deres arbejdstid er fyldt ud med skemasatte opgaver. Ligeledes er det fornuftige tidspunkt til relationsarbejdet ikke nødvendigvis i den normale arbejdstid, men lige præcis på de tidspunkter, hvor de unge har lyst til det. Det kan fx være sent om aftenen. Nogle skoler afhjælper dette ved, at lærerne har afsat tid i deres årsplanlægning til hjemmebesøg ved de unge, eller at man har afsat en mængde timer, man selv kan forvalte til dette hen over et skoleår. Dette bliver af lærere og ledere set som et særegent fokusområde for ungdomsskoleområdet, hvilket også kan ses, når man sammenholder dette med resultaterne fra undersøgelsen på folkeskoleområdet (Bjørnholt et al., forthcoming).

Et andet element, som lærerne opfatter som grundlag for at levere god faglig kvalitet, er at de kan differentiere undervisningen. Lærerne ser en mere heterogen elevgruppe nu end tidligere. Lærerne mener derfor, at de i højere grad end tidligere skal differentiere undervisningen for at være sikre på, at alle eleverne får det maksimale udbytte af undervisningen ud fra hver enkelt elevs individuelle forudsætninger. Differentiering af undervisningen kræver længere forberedelsestid for lærerne, da undervisningen ikke kun har ét spor, men potentielt lige så mange

forskellige spor, som der er elever i klassen. For lærerne er der to forhold, der begrænser muligheden for at differentiere undervisningen i et passende omfang: på den ene side at der er større behov for differentiering nu, end der har været tidligere, og på den anden side, at der efter deres mening ikke bliver afsat nok tid til differentiering af undervisningen i deres årsplaner.

### *Arbejdstid*

Når det kommer til rammerne for arbejdstiden, som det er undersøgelsens hovedbidrag 2 at belyse, er det for lærere, tillidsrepræsentanter og ledere på ungdomsskolen vigtigt, at de har fundet deres egen vej til at løse de potentielle udfordringer lov 409 kunne give. De ser ofte egne løsningstilgange som bedre end dem, de kan se, at andre har valgt, og de tillægger det også stor værdi, at de *sammen* har fundet løsningen. Dertil skal lægges, at der i de lokale aftaler er en stor kontekstafhængighed. Dette kan både være af historisk karakter eller i relation til lokale organisatoriske forhold, men fælles er, at man på denne måde har fundet egne veje, og tillægger det værdi, at det ikke er en pålagt fælles generisk løsningsmodel, der eventuelt skal oversættes fra en folkeskolekontekst.

Der er forskellige tiltag for at understøtte arbejdet med en mere heterogen elevgruppe i arbejdstidsplanlægningen. Det er både afsættelsen af tid til hjemmebesøg og til at være til rådighed, når eleverne har behov for det. Dette ses som positive tiltag, og lærerne ønsker i nogle tilfælde, at disse muligheder udvides.

Efter nogle læreres mening er der en risiko for, at arbejdstidstilrettelæggelse bliver individualiseret i så høj grad, at nogle lærere, der er bedre forhandlere, får forhandlet sig frem til mere fordelagtige aftaler end andre lærere. På den anden side ser nogle af lederne den individuelle forhandling af aftaler som et udtryk for, at de har fået større muligheder for at udøve deres ledelsesret og dermed individuelt at tilpasse den afsatte tid til opgaven og lærernes kompetencer, erfaring og anciennitet. Lederne mener, at de med fordel kan fordele timerne, således at de anvendes der, hvor der er behov for det. Dette ses af lederne som muligheden for at tidsstyre mere kontekstafhængigt frem for efter en generisk model.

Den afsatte tid til forberedelse er ifølge lærerne blevet begrænset siden indførelsen af lov 409. Dette gør, at lærerne ikke har de samme muligheder for at forberede sig til undervisningen som tidligere. Dette kan give sig udslag i, at lærerne i mindre grad nu end tidligere giver eleverne opgaver, der skal rettes og kommenteres af lærerne efter undervisningen. Ligeledes mener lærerne, at det giver sig udslag i at videreudvikling af undervisningsforløb bliver nedprioriteret, medmindre der er afsat konkret tid til det. Opgaveoversigter medfører også, at det er de opgaver, der netop er med i opgaveoversigten, der bliver løst. Således begrænses det, hvor mange nye opgaver der kan igangsættes i løbet af skoleåret. Nogle steder minimerer man denne risiko ved at have mere fleksibel tidsstyring eller ved, at der er fri tid i lærernes opgaveoversigt til at påtage sig nye opgaver i løbet af året.

### *Arbejds miljø*

Det gode arbejdsmiljø understøttes fra både lærere og lederes side af gensidig tillid. En sådan tillid er blandt andet opnået i forløb omkring lokale aftaler eller lignende, hvor begge sider har set, at man har en fælles interesse i at få rammerne om arbejdet til at fungere. Det gode arbejdsmiljø bygger også på gennemsigtighed i beslutninger, hvor lederne, når de udøver ledelsesretten, giver lærerne indblik i, hvad den enkelte beslutning bygger på, og hvorfor netop denne beslutning er blevet truffet. Tilliden er også, noget der kontinuerligt skal udvises, fx sætter lærerne stor pris på, at lederne udviser tillid til, at de forvalter deres undervisning på bedst mulige måde inden for de udstukne rammer.

Tilliden hænger også tæt sammen med et vigtigt perspektiv for lærere og ledere: at de kæmper for en fælles sag, nemlig de unge mennesker, der vælger at blive elever på ungdomsskolerne. Denne fælles sag er for lærerne et vigtigt argument for at være lærer på en ungdomsskole. Den fælles sag er i essensen at give eleverne de bedste muligheder for at komme videre i livet efter ungdomsskolen.

Det fysiske arbejdsmiljø skal for lærerne understøtte de beslutninger, der er truffet i forhold til rammerne for arbejdstiden. Hvis der er truffet beslutninger om tilstedeværelse i større eller mindre grad, skal de fysiske rammer også understøtte dette. Det vil fx sige, at hvis lærerne er pålagt at være til stede, når de forbereder sig, så skal der også stilles lokaler til rådighed, hvor dette er muligt. Det drejer sig om lokaler, hvor man kan forberede sig individuelt, også lokaler, hvor man forbereder sig som teams uden at forstyrre andre lærere. Lederne gør tiltag for at understøtte dette, og de steder, hvor der er udfordringer i de fysiske rammer, forsøger de at afbøde generne – det kan fx være i form af indkøb af støjisolerende hovedtelefoner til lærerne for at understøtte koncentrationen.

## 4 Sprogcentre

Dette kapitel indeholder analyserne af de involverede case-sprogcentre. Kapitlet indledes med en overordnet beskrivelse af sprogcenterområdet, lovgrundlag og generelle kendetegn. Derefter følger analyserne af data fra de fire case-sprogcentre, ud fra temaerne faglig kvalitet, lokale rammer om arbejdstiden og arbejdsmiljøet. Endeligt følger en diskuterende sammenfatning, hvor fundene fra analysen opsamles og diskuteres.

### 4.1 Indledning

Dette kapitel omhandler de kommunalt drevne sprogcentre, som drives under "Bekendtgørelse af lov om danskuddannelse til voksne udlændinge m.fl." (LBK nr. 844 af 19/08/2019).

Kursisterne, altså deltagerne på de udbudte kurser, er voksne udlændinge, og det konkrete formål med undervisningen fremgår af bekendtgørelsens § 1:

*Formålet med uddannelse i dansk som andetsprog (danskuddannelse) er at bidrage til, at voksne udlændinge med udgangspunkt i deres individuelle forudsætninger og integrationsmål opnår nødvendige dansksproglige kompetencer og viden om kultur- og samfundsforhold i Danmark, så de kan blive deltagende og ydende medborgere på lige fod med samfundets øvrige borgere. (LBK nr. 844 af 19/08/2019)*

Kursisterne på landets sprogcentre er både nyankomne flygtninge, flygtninge og indvandrere, der har boet i Danmark i en årrække, samt udenlandsk arbejdskraft. Udenlandsk arbejdskraft kan både være håndværkere, forskere og ingeniører, der ikke bor permanent i Danmark. Kursisterne har derfor meget forskellige baggrunde og motivationer for at deltage i sprogundervisning, og den konkrete sammensætning af klasserne er foranderlig. En undersøgelse fra Udlændinge- og Integrationsministeriet i 2018 viste, at sammensætningen også udmøntede sig i, at der sker en individuel tilpasning af undervisningen for alle kursisterne på sprogcentrene (Udlændinge- og Integrationsministeriet, 2018).

Sprogcentrene arbejder under taxameterstyret budgetlægning og er tæt knyttet til den kommunale beskæftigelsesforvaltning. I de senere år er der kommet øget fokus på, at danskundskaberne skal understøtte jobparathed.

Undervisningen er inddelt i moduler med afsluttende test, og kursistgrundlaget er svingende pga. sårbar kursistbaggrund og fx praktik. Der er for nylig indført brugerbetaling på kurserne, hvilket har betydet, at kursistantallet er faldet, og mange sprogcentre har været igennem spare- og afskedigelsesrunder.

Sprogcentrene er organiseret forskelligt i de forskellige kommuner, og de har også mulighed for at udbyde forskellige andre fag, test og uddannelser. En undersøgelse fra EVA i 2015 viste, at der ud over de forskellige organiseringer også var meget forskellig praksis i arbejdet med kursisternes opnåelse af målene i undervisningen (EVA, 2015). Ligeledes viser VIVEs undersøgelse fra 2019 store forskelle i de enkelte sprogcentres leverede resultater (Bolvig et al., 2019), hvorfor der er store kommunale forskelle i, hvad det er kursisterne møder, når de bliver undervist på et sprogcenter. Omkring halvdelen af de kommunale kontrakter med sprogcentre, det vil sige af alle danske sprogcentre, var i 2016 i konkurrenceudsættelse (Deloitte, 2016).



På langt sigt er kursistgrundlaget nedadgående på grund af lavere asyltilstrømning og indvandring samt følsomhed over for førte politikker, nationalt og kommunalt.

Lærernes arbejdstid er præget af, at undervisningen skal foregå på de tidspunkter, hvor kursisterne har mulighed for at deltage i undervisningen. Det vil sige, at undervisningen afholdes både i dagtimerne, om aftenen og i nogle tilfælde i weekenderne. Planlægningen af den enkelte lærers arbejdsuge kan dermed indeholde arbejdstid på ydertidspunkter, og for at få vagtplanerne til at gå op kan der også være ikke-skemalagte timer, hvor der er mellemrum mellem lektioner, uden at det dermed er arbejdstid.

Spørgeskemaundersøgelsen blandt forbundets tillidsrepræsentanter på det kommunale sprogcenterområde viser, at 8 ud af 18, svarende til 44 %, der har besvaret spørgeskemaet, har en lokal aftale mellem tillidsrepræsentant og ledelse. Aftalerne omhandler følgende elementer for følgende andele af lærerne:

	Procent, antal i parentes
Omfanget af undervisningstid og/eller forberedelsestid	62,5 % (5)
Placering af arbejdsfri dage	50,0 % (4)
Mulighed for hjemmearbejde	87,5 % (7)
I alt	8

Det har været muligt at afkrydse flere muligheder i spørgeskemaet, det vil sige, at ud af de i alt 8 sprogcentre, der har lokale aftaler, indeholder 5 omfanget af undervisningstid og/eller forberedelsestid, mens 4 ud af 8 indeholder placering af arbejdsfri dage, og 7 ud af 8 indeholder aftaler om mulighed for hjemmearbejde.

I det følgende fremgår analysen af de indsamlede data fra caseundersøgelsen på sprogcenterområdet. Det første tema, der behandles er faglig kvalitet.

## 4.2 Faglig kvalitet

Faglig kvalitet har været et nøgleord i alle vores interviews på sprogcentrene. Både lærere, tillidsrepræsentanter og centerledere udtrykker en høj grad af faglig stolthed og vil gerne gøre en positiv forskel for kursisterne. Men god faglig kvalitet kan se ud på forskellige måder (Andersen, Boesen & Pedersen, 2016). Generelt peges der på sprogcentrene på tre temaer:

- Et helhedsorienteret syn på læring
- Differentieret undervisning tilpasset den enkelte
- Sammenhængende undervisningsforløb

### 4.2.1 Et helhedsorienteret syn på læring

I interviewene fremgår det, at læring forstås på to måder. Snævert set handler det om, at kursisters danskefærdigheder bliver bedre. Bredt set handler det dog også om, at kursisterne gennem undervisningen styrker deres kompetencer og selvtillid i forhold til at begå sig i samfundet generelt.

Selvom både lærere og centerledere nævner disse to aspekter, er der også forskel på, hvor de lægger vægten. Lederne fokuserer mere end lærerne på, at kursisterne skal klare sig godt i de test, som er knyttet til modulet. Testresultaterne anses som et direkte mål for, hvor meget

bedre kursisterne bliver til dansk, hvilket i sidste ende ses som kerneopgaven for et sprogcenter. Der er således en stærk bevidsthed blandt lederne om sprogcentrenes "eksistensgrundlag", som er, at så mange af kursisterne som muligt består de afsluttende modultest (taxameterfinansiering). En leder siger det således:

*Vi lykkes bedst, hvis vi drejer indsatsen mod det opdrag, vi får fra forvaltningen. (...) Så det, vi hænger fast i, er de mål, der er beskrevet. Hvad skal du kunne i forhold til læsning, skrivning, tale for at bestå det her modul? (Leder, sprogcenter)*

Lærerne anerkender dét, at kursisterne skal blive målbart bedre til dansk som et aspekt af læringen på kurserne, men fremhæver også de bredere dannelsesaspekter. Man understreger således, at faglig kvalitet handler om mere end sproglige færdigheder. Man taler om opgaven med at bidrage til at danne "gode samfundsborgere". Det handler om, at kursisterne, ud over sproget, får viden om samfundet, arbejdsmarkedet, integration, osv. En lærer siger fx:

*Jeg lærer dem ikke dansk, for at de skal sidde herinde og være dygtige – de skal gerne være dygtige derude. (Lærer, sprogcenter)*

Lærerne fokuserer i høj grad på anvendeligheden af danskundervisningen og er således ret brugerorienterede. Flere lærere understreger i den forbindelse, at sprogcenterområdet adskiller sig fra andre undervisningstilbud i kommunalt regi, fx ungdomsskolerne og det almindelige folkeskoleområde, ved at kursisterne er voksne mennesker. Det smitter af på lærernes jobtilgang, fordi kurserne ses som en service, man leverer til den enkelte kursist.

Det helhedsorienterede syn på læring er dog ikke nødvendigvis et mål i sig selv. Flere lærere, og nogle ledere mener, at man bliver nødt til at tage højde for kursisters forskellige baggrunde for overhovedet at kunne flytte på danskfærdighederne. Eksempelvis kommer kursisterne ofte med udfordringer, der ligger ud over det faglige. Det kan være alt fra traumatiserende episoder i hjemlande over grundlæggende kulturforskelle til analfabetisme og indlæringsvanskeligheder. Et væsentligt aspekt af lærernes professionelle kompetencer består i at kunne bruge kursisters baggrunde, historier og interesser som afsæt for undervisningen. Det indebærer, at faglig kvalitet ikke alene defineres af faglige standarder, men også skabes i lærernes relation til kursisterne. Det fremgår af interview med lærere og tillidsrepræsentanter, at evnen til at skabe tillidsfulde relationer til kursisterne og tage afsæt i deres personlige historier og motiver er afgørende for den faglige kvalitet. Det bliver beskrevet, at relationerne til kursisterne er meget gensidigt udvekslende fremfor at bestå i, at lærerne docerer en viden til kursisterne.

Disse professionelle kompetencer hos lærerne er også noget, som flere ledere prioriterer at dyrke. På den ene side rekrutterer man i stigende grad lærere, som ikke blot har de nødvendige danskfaglige forudsætninger, men også er uddannede undervisere. En tillidsrepræsentant peger på, at det har skabt en mere "homogen lærergruppe" mht. uddannelsesbaggrund, hvilket ses som noget positivt, fordi det understøtter et højt niveau på tværs af sprogcentrets hold. På den anden side sørger man for løbende efteruddannelse i forhold til kurser og pædagogisk udvikling for at fremme faglig kvalitet. En leder siger fx direkte, at "kvalitet består af kompetenceudvikling".

Samlet set har faglig kvalitet derfor både en danskfaglig dimension, en didaktisk dimension og en relationel dimension.

Derudover anser nogle lærere, tillidsrepræsentanter og ledere samarbejdet mellem lærerne for afgørende for den faglige kvalitet. På nogle af de store sprogcentre arbejder lærerne i selvstyreende teams. Det enkelte team tilrettelægger arbejdet selv, og her udtrykker lærerne, at den faglige kvalitet skabes i faglig interaktion og udveksling lærerne imellem i de enkelte teams. En lærer fortæller:

*Vi arbejder i teams, så god kvalitet er også, at teamet har afstemt, hvad man arbejder med, og hvordan man arbejder i forhold til den samme gruppe kursister. Sammen kan vi jo gøre tingene bedre, det synes jeg, er en vigtig forudsætning. (Lærer, sprogcenter)*

Også lederne på samme sprogcenter mener, at den faglige kvalitet udvikles i samarbejdet lærerne imellem:

*På vores sprogcenter siger vi, at man ikke er privatpraktiserende lærer - her arbejder man sammen med andre. Fordi vi tror, at den kvalitet, vi kan levere, helt klart er meget højere end, hvad individuelle lærere kan levere rundt omkring. Samlet kvalitet, som vi tror på, så er det essensen, at man arbejder sammen. (Leder, sprogcenter)*

På de mindre sprogcentre arbejder lærerne mere individuelt. Det kan være vanskeligere at opbygge teamstrukturer, når der er færre lærere. På nogle sprogcentre er gruppen af lærere også så relativt lille, at det slet ikke giver mening at dele dem op i teams, samarbejdet er i hele lærerkollegiet.

#### 4.2.2 Differentieret undervisning tilpasset den enkelte

På sprogcentrene er der en klar opfattelse af, at differentieret undervisning er en nødvendig betingelse for faglig kvalitet på danskkurserne. Både lærerne, tillidsrepræsentanter og ledere understreger generelt, at man skal "se den enkelte kursist" for bedst at skabe læring og progression.

Differentiering kan dog være svær i sprogcentersammenhæng, fordi kursusforløbene er korte og orienteret mod de afsluttende test. En lærer siger fx om undervisningsdifferentiering:

*Det kan være svært under de vilkår, vi har nu, hvor man skal køre lidt det samme for alle, og de alle skal køres igennem en test. (Lærer, sprogcenter)*

I det hele taget fylder de afsluttende modultest meget i vores interviews med lærerne på sprogcentrene. Begrebet "teaching to the test", som betyder, at undervisningen tilrettelægges med sigte på at mestre pensum til en specifik test frem for læring og kompetencer i bredere forstand, ses som et slags skrækscenarie for danskkursernes tilrettelæggelse og faglige kvalitet. Og nogle lærere giver udtryk for, at modultest i deres optik allerede i dag fylder for meget:

*Jeg har kolleger, der kalder det et testhelvede, fordi det føles så presset og er så fokuseret på test, test, test. Og det er selvfølgelig ikke så sjovt, for så bliver der "teaching to the test", og det er jo virkelig en kvalitetsdræber og en motivationsdræber for en lærer. (Lærer, sprogcenter)*

Selvom lærere og ledere er enige om, at undervisningen ikke skal målforskydes fra danskfærdigheder til testfærdigheder, så ser nogle ledere også en værdi i en vis grad af ensartethed i undervisningen. Det skyldes ikke mindst, at test og relativt standardiserede kursusforløb gør,

at et sprogcenter eksternt kan vise, hvad dets ydelse består af. Dette er fra lederperspektivet en helt central præmis på et område, der har oplevet kursistnedgang og ofte er konkurrenceudsat. På spørgsmålet om, hvad kvalitet er, svarer en leder fx, at en vigtig del er, at "vi sørger for, at undervisningen er nogenlunde ens".

Nogle ledere understreger også, at der kan være deciderede faglige hensyn, som handler om repetition:

*En ting er at få lært noget nyt. En anden ting er, når man så dyrker kvaliteten og laver gentagelse, så tingene hænger fast og kan bruges på længere sigt. (Leder, sprogcenter)*

Derfor er en tilgang baseret på "mere lærebog" ikke nødvendigvis dårlig for lige præcis sprogtilegnelse, ifølge en leder – særligt ikke, når man tager i betragtning, at der på sprogcentre allerede foretages en differentiering ved, at kursisterne niveauinddeles på hold fra DU1 til DU5.

Samlet set består undervisningsdifferentieringen således i at imødekomme meget forskellige og potentielt modsatrettede hensyn. På den ene side er der behov for en vis standardisering og et vist fokus på også ensartede test. På den anden side er det nødvendigt at møde kursisters meget forskellige forudsætninger, baggrunde, motivationer og faglige niveauer inden for rammerne af ensartede faglige standarder.

#### 4.2.3 Sammenhængende undervisningsforløb

Der er udbredt enighed blandt de interviewede om, at et velplanlagt og sammenhængende undervisningsforløb er helt afgørende for kursernes faglige kvalitet. En vigtig forudsætning er lærernes forberedelsestid, som vi vender tilbage til i afsnit 4.3. En anden vigtig forudsætning er imidlertid knyttet til kursisterne. Både lærere, tillidsrepræsentanter og ledere fortæller nemlig, at der kan være en udfordring i, at kursisters fremmøde kan være svingende.

God og engagerende undervisning er en nøgle til at motivere kursisterne til stabilt fremmøde. Lærernes siger selv om deres rolle, at den indebærer at stille krav til kursisterne og skabe "nogenlunde stabile rammer". Men læreren kan ikke alene løse fremmødeudfordringen, der beskrives som et strukturelt og lovgivningsmæssigt vilkår. En lærer siger følgende:

*Nu ved jeg intet om folkeskolen, men jeg har en ide om, at de starter efter en sommerferie, og så kører man en klasse mere eller mindre et års tid. Men her [på sprogcentret], jamen, du starter med 13. Næste dag så kommer der to ind, men i øvrigt, så ugen efter så er der tre, der ryger i praktik. Så den her faglige kvalitet, det betyder jo også, at man skal kunne navigere i alt det der omskiftelighed. (Lærer, sprogcenter)*

Lederne taler om, at kursisterne har " travlt " og nogle gange er " jaget " i forbindelse med job og praktik, og sprogcenterområdet beskrives som værende "lavest i hierarkiet" rent forvaltningsmæssigt. De mener desuden, lige som lærerne, at fravær og udskiftning kan skabe udfordringer i undervisningen:

*Det er nemmere at lave en god kvalitet, når det er de samme kursister, der dukker op hver gang, end hvis der kommer syv den ene gang og otte den anden gang, men det er ikke de samme. (Leder, sprogcenter)*

Både lærere, tillidsrepræsentanter og ledere er bevidste om, og lader til at acceptere, at sprogcenterområdet er omskifteligt og underlagt bredere politiske prioriteringer på integrations- og udlændingeområdet. Flere peger endda på, at "fleksibilitet" og "omstillingsparathed" er en central del af den fagprofessionelle værktøjskasse for sprogcenterlærere. Af interviewene fremgår det også, at ændrede krav til kursisterne uden for sprogcenterområdet kan påvirke, hvordan sprogcenterundervisningen forløber. En leder sammenligner her situationen i dag med tidligere:

*Kursisterne [fik] tidligere lov til at gå på sprogskole og så bagefter orientere sig mod arbejdsmarkedet. Nu er arbejdsmarkedet, praktik og job førsteprioritet fra day one. Så det lange fortløbende undervisningsforløb, som vi kender fra andre undervisningstilbud, er vanskeligt for os at agere efter. Det bliver kortere forløb, afbrudte forløb, hele tiden underlagt andre ting, der sker for de her mennesker. (Leder, sprogcenter)*

Mulighederne for at skabe sammenhængende forløb (der styrker fagligheden) er således hæmmet af stor strukturel omskiftelighed samt en meget mangfoldig kursistgruppe, der også deltager ustabil. Det stiller store krav til fleksibilitet og omstillingsparathed hos lærerne.

### 4.3 Lokale rammer om arbejdstiden

Der er stor forskel på, hvordan arbejdstiden tilrettelægges på tværs af de fire sprogcentre. Generelt kan man sige, at sprogcentrenes særlige vilkår gør det mere kompliceret at implementere arbejdstidsregler, end det er tilfældet på fx folkeskoleområdet, fordi der skal tages højde for den store omskiftelighed, aftenarbejde, mellemtimer, m.m.

Trods forskelle og komplikationer er det dog en central pointe fra vores casebesøg, at man på det enkelte sprogcenter generelt er glad for netop den model, man har valgt. Når det gælder arbejdstidsregler på de kommunale sprogcentre, er det særligt følgende fire emner, der fremstår som vigtige emner i interviewene.

- Tilstedeværelseskravet
- Forberedelsesnormer
- Arbejdsopgaver/oversigter
- Lokalt forankrede løsninger.

#### 4.3.1 Tilstedeværelseskravet

De fire undersøgte sprogcentre har forskellige regler for lærernes tilstedeværelse. Hvor man fx på et sted har en regel om fuld ugentlig tilstedeværelse, så har man andre steder fra to timers til ingen fastlagt tilstedeværelse ud over lektionerne.

På sprogcentrene opleves fastlæggelsen af tilstedeværelseskravet som en afvejning af to hensyn. På den ene side er der muligheder for koordination og samarbejde blandt lærerne. På den anden side er der hensynet til den enkelte lærers autonomi og forberedelse. Det sprogcenter, der arbejder med fuld tilstedeværelse 37 timer om ugen, er derfor også det sprogcenter, der arbejder med selvstyrende teams, der kontinuerligt samarbejder om arbejdet. På de sprogcentre, der har valgt en anden model, arbejder lærerne mere individuelt og uden fuld tilstedeværelse. Der er dog bred enighed blandt lærere, tillidsrepræsentanter og ledere om, at en øget

tilstedeværelse på centret åbner nogle nye muligheder. En tillidsrepræsentant siger følgende om situationen tidligere:

*Det var svært at ramme hinanden, og så har vi forberedelsestidspunkter på forskellige tidspunkter, så hvis hun har tirsdag, og jeg har fredag, og vi underviser forskudt, så var det svært at snakke sammen. Vi skrev til hinanden, og der var mange forskellige måder, men jeg synes, det var lidt udfordrende. Vi mødte ikke hinanden så tit. Så kører man bare sine egne. (Tillidsrepræsentant, sprogcenter)*

Sådanne isolerede og parallelle kursusforløb ønsker hverken lærere eller ledere. På alle fire sprogcentre påpeges det, at samarbejde og sparring højner fagligheden.

Tilstedeværelse på sprogcentrene ud over den konkrete undervisningstid, hvad enten den er fuld eller delvis, argumenteres der især for med behovet for fælles læring, koordinering, planlægning og forberedelse. Omvendt er der også bred enighed om, at der er behov for fleksibilitet i tilrettelæggelsen af arbejdet i en omskiftelig virkelighed, og der er bred enighed om, at man skal værne om lærernes forberedelse. Det gælder selvsagt forberedelsesnormen, som vi vender tilbage til i følgende afsnit. Men det gælder også forberedelsestidspunktet, hvilket et tilstedeværelseskrav har direkte indflydelse på. I den forbindelse udtrykker en tillidsrepræsentant på et sprogcenter, hvor man netop er ved at ændre på tilstedeværelseskravet, en bekymring for kvaliteten af forberedelsen, hvis den placeres i direkte forlængelse af "udmattende undervisning af flygtninge i seks lektioner". En lærer samme sted uddyber:

*Det er måske ikke der i slutningen af en dag, at de mest inspirerende tanker kommer til én. (Lærer, sprogcenter)*

Det skal understreges, at lærerne ser forskelligt på diskussionen omkring placering af forberedelsestiden og tilstedeværelse. Mens nogle ser det som en "indskrænkning", er andre mere positive og påpeger fordelen i, at man så "har fri, når man har fri". Endnu andre er helt indifferente:

*Der var mange protester over det og utilfredshed med det [tilstedeværelseskravet], men for mig var det mere et spørgsmål om vaner, fordi jeg kunne ikke se, at det gjorde nogen forskel, om man sad derhjemme, eller om man sad her og lavede det samme arbejde. (Lærer, sprogcenter)*

Lederne er generelt også bevidste om, at selvom hel eller delvis tilstedeværelsespligt understøtter samarbejds mulighederne, så bør man tage hensyn til lærernes selvstændighed, autonomi og forberedelse. En leder udtrykker sig på følgende måde:

*Jeg tror ikke, jeg får bedre lærere eller bedre resultater ud af undervisningen ved at tvinge dem til at forberede sig her. Jeg tror, jeg får mere tilfredse medarbejdere, der har en frihed, og jeg tror, jeg får ligeså ansvarlige lærere, og de er dygtige, så jeg har ikke sådan noget at kunne udsætte på dem. (Leder, sprogcenter)*

På tværs af den store variation i, hvordan sprogcentrene konkret har implementeret tilstedeværelseskravet, er der flere fælles overvejelser, der har ført til de forskellige implementeringer. Nogle steder har ledelsen besluttet normen for tilstedeværelse, mens ledelse, tillidsrepræsentanter og lærere andre steder har samarbejdet om at udarbejde aftaler.

På tværs af sprogcentrene udtrykker de interviewede lærere, tillidsrepræsentanter og ledere især følgende hensyn i implementeringen af tilstedeværelseskravet:

- Samarbejdet mellem lærerne
- Fleksibilitet ift. forberedelse versus faste tider for forberedelse på sprogcenteret
- Møder og dialog med kolleger og ledelse
- Fysiske rammer til forberedelse.

De tre sprogcentre, der ikke har krav om fuld tilstedeværelse for lærerne, har lokalt aftalt modeller for, hvilke opgaver der gennemføres på sprogcentrene, og hvilke opgaver der eventuelt kan løses hjemmefra. Aftalerne indeholder oversigter og tidsestimater for opgaver, der ligger ud over undervisningen, som fx tid til fælles møder og dialog på sprogcentrene, forberedelsestid, kompetenceudvikling, dialog med kursister m.m. Opgaveoversigterne er forskellige og lokale og rummer fx aftaler om, at lærerne er til stede for møder, dialog m.m. 2 timer om ugen og underviser fx 25 timer om ugen. De resterende timer kræver ikke tilstedeværelse, men kan tilrettelægges og afholdes, hvor og når det passer den enkelte lærer. Der bliver så typisk registreret timer i et tidsregistreringssystem.

På tværs af sprogcentrene er det dog væsentligt for både lærere, ledere og tillidsrepræsentanter, at aftalerne om tilstedeværelse er tilpasset det konkrete sprogcenter, og at de relaterer sig til konkrete behov for tilstedeværelse. Det sprogcenter, der har implementeret fuld tilstedeværelse, arbejder med selvstyrende lærerteams, der udtrykker at have behov for hinandens tilgængelighed på sprogcenteret. De tre andre sprogcentre udtrykker også behov for samarbejde på sprogcenteret, men ikke i samme udstrækning og form.

Også de fysiske rammer spiller en væsentlig rolle. Det sprogcenter, der har implementeret fuld tilstedeværelse, har indrettet særlige forberedelsesrum til lærerne, hvor de kan forberede sig både i teams og enkeltvis. På mindre sprogcentre har det vist sig vanskeligere at finde fysiske rum til lærernes forberedelse. En lærer fra et mindre sprogcenter fortæller:

*Det ville være anderledes, hvis skolen var indrettet til, at vi kunne være her, men det er den ikke gearet til – vi har ikke en arbejdsstation hver. Der er et forberedelseslokale med plads til fem til seks personer, men der er ingen skærmning, så man forstyrres hinanden hele tiden. (Lærer, mindre sprogcenter)*

Samlet set handler implementeringen af tilstedeværelseskravet således af en række forskellige faktorer. Både lærere, ledere og tillidsrepræsentanter værdsætter at samarbejde om at udarbejde lokale aftaler for rammerne.

#### 4.3.2 Forberedelsesnorm

En væsentlig del af de lokale aftaler er normen for forberedelsestid. Nogle steder har man aftalt en særlig tidsramme til forberedelse pr. undervisningstime. Andre steder er det ledelsen, der delegerer forberedelsestid forskelligt og afhængigt af vurderet behov. Generelt værdsætter lederne den udvidede ledelsesret, mens lærere og tillidsrepræsentanter udtrykker en bekymring for, at forskellige opgaver kan overses, hvis der ikke er aftalt faste og fælles rammer. Der kan også være en tendens til, at nogle lærere er gode til at forhandle sig til bedre forhold og mere forberedelsestid end andre lærere, og nogle lærere og tillidsrepræsentanter oplever, at deres ejerskab og inddragelse i planlægningen er svækket med den styrkede ledelsesret. Flere af lærerne udtrykker også, at de underviser mere efter lovindgrebet.

Samtidig er der blandt både lærere, tillidsrepræsentanter og ledere en anerkendelse af, at nogle timer kræver mere forberedelse end andre, og at nye lærere har brug for mere forberedelsestid end erfarne lærere.

I forhold til forberedelsesnormen udtrykkes således forskellige hensyn samt en afhængighed af gensidig tillid mellem lærere og ledelse.

#### 4.3.3 Arbejdsopgaver

En væsentlig del af arbejdstidsregler er fordelingen af de konkrete arbejdsopgaver og allokeringen af tid. I alle sprogcentre, der er inkluderet i denne undersøgelse, har man arbejdet med at identificere arbejdsopgaver og udarbejde opgaveoversigter, og arbejdet er faldet forskelligt ud. Ifølge caseundersøgelsen er fordelen ved detaljerede opgaveoversigter, at det sikrer retfærdighed og gennemsigtighed i lærernes arbejdstid og opgaver. Samtidig værner det mod, at lærernes forberedelsestid bruges på andre opgaver. Ulempen ved detaljerede opgaveoversigter er, at det kan være kompliceret, bureaukratisk og svært at finde rundt i for både ledelse og lærere. Men både tillidsrepræsentanter og lærere fortæller, at rene individuelle og fleksible løsninger og forhandlinger kan føre til uretfærdighed. Nogle lærere er som nævnt bedre til at forhandle sig til gode løsninger med ledelsen end andre.

På alle sprogcentre i caseundersøgelsen udtrykker ledelsen, at det er væsentligt, at de har en ledelsesret til at prioritere lærernes tid og sætte retning. Inden for rammerne med opgaveoversigter tilrettelægger lærerne deres arbejde selv. Det er også væsentligt for lærerne, at ledelsen er tydelig omkring, hvad den vil. Men det er også væsentligt for lærerne, at der er en kontinuerlig dialog omkring opgaveoversigterne, fordi virkeligheden på sprogcentrene hele tiden forandrer sig. Det er derfor nødvendigt at arbejde med en kombination af faste opgaveoversigter og kontinuerlig dialog om forandringer og eventuel fleksibilitet.

#### 4.3.4 Lokalt forankrede løsninger

På tværs af sprogcentrene betoner både lærere, tillidsrepræsentanter og ledelse nødvendigheden af at arbejde med lokalt tilpassede aftaler, der er skræddersyede til de konkrete sprogcentre og deres kontekster.

Især lærere og tillidsrepræsentanter betoner værdien af lokale processer mellem lærere, tillidsrepræsentanter og ledelse, der både afdækker lærernes konkrete opgaver og aftaler timefordeling, tilstedeværelse m.m. ud fra ønsket om, at arbejdstidstilrettelæggelse stemmer overens med den lokale kontekst og historik.

For lederne er det vigtigt i processerne med afklaring og inddragelse især om, at processerne gavner sprogcentrenes formål og mål. Eksempelvis udtrykker en leder:

*Vi satte os ned og sagde: "Vi har ikke et mål om, at de skal være fuldt til stede", (...) og så sad vi og snakkede længe om det her og sagde: "Hvad er det, vi gerne vil, altså hvad kan vi bruge det her til, hvad kan flytte noget?" Det var ligesom det interessante for os, hvad kan flytte noget, hvad kan gøre undervisningen bedre? (Leder, sprogcenter)*

Implementering af tilstedeværelse skaber mening for lederne, hvis det bidrager til "at flytte noget". En tillidsrepræsentant giver udtryk for, at det ikke er vanskeligt at udarbejde lokalaftaler:



*Det kan man sagtens finde ud af, det er jo ikke raketvidenskab at aftale nogle forhold, som ledelsen er tilfreds med og medarbejdere er tilfredse med, når der er en gensidig tillid til, at vi er her for at lave et godt stykke arbejde og vores kursister er i centrum for det. (Tillidsrepræsentant, sprogcenter)*

På de sprogcentre, der har lokalaftaler, er der bred opbakning til disse aftaler blandt både lærere, tillidsrepræsentanter og ledelse. Processen med at skabe dem gennem dialog er også væsentlig. Derved sikres det, at der er taget højde for alle relevante forhold, og at lærere og tillidsrepræsentanter har ejerskab til aftalerne. Det handler ikke alene om at få inddraget alle erfaringer og perspektiver, men også om, at lærerne oplever, at inddragelse og indflydelse har stor værdi. En lærer udtrykker, at han både har behov for en tydelig leder og for at have indflydelse på hverdagen:

*Jeg har i hvert fald brug for tydelighed, men jeg har også meget brug for, at jeg får lov til at blive hørt, fordi hvis jeg bare bliver påduttet en hel masse ting, uden at jeg får lov til at sige noget som helst, så bliver hverdagen også rimelig sur. (Lærer, sprogcenter)*

Nogle af aftalerne er egentlige lokalaftaler, andre er udformet som forståelsespapirer. Mens lokalaftalerne kan ændres via dialog mellem ledelse, tillidsrepræsentanter og medarbejdere, er forståelsespapirer afhængige af ledelsens opbakning. Lærere og tillidsrepræsentanter udtrykker bekymring omkring, at forståelsespapirer kan ændres af ledelsen uden forudgående proces med medarbejderne, fx ved ledesskift. Nogle steder er behovet for en lokalaftale opstået på et senere tidspunkt. En tillidsrepræsentant fortæller:

*Det ville have været bedre, hvis der havde været en lokalaftale i forvejen – nu bliver det en omvendt proces, hvor ledelsen er kommet med et diktat, og først bagefter kan man justere og i sidste ende forhandle en lokalaftale. (Tillidsrepræsentant, sprogcenter)*

På alle de besøgte sprogcentre argumenteres der for, at man prioriterer lokale hensyn og for dialog og samarbejde om lokale løsninger. Indholdet af de konkrete aftaler og involveringen af medarbejdere og tillidsrepræsentanter er forskellig.

Pointen er todelt, fordi lærerne både ønsker, at løsningerne er lokale, men også, at det er løsninger, der er skræddersyet til sprogcentrene. En generel oplevelse blandt lærerne er, at aftaler oftest er møntet på folkeskoleområdet, som skal "oversættes" til sprogcenterområdet. Dermed er der risiko for, at regler og ordninger ikke stemmer overens med den særlige kontekst og den særlige elevgruppe, der er på sprogcentrene. Netop derfor er tilfredsheden med de aftaler, der er forankret lokalt og typisk direkte på sprogcentrene stor blandt lærere og elever.

#### 4.4 Arbejds miljø

Hvad er et godt arbejdsmiljø? Lærere, tillidsrepræsentanter og ledere på sprogcentrene peger på mange af de samme ting. Det vigtige er også, at der skal være styr på både det psykiske og det fysiske arbejdsmiljø. For de interviewede kan et godt psykisk arbejdsmiljø være med til at gøre, at man er mere modstandsdygtig over for pres fra andre forhold, og at man kan levere undervisning af god faglig kvalitet, til trods for at der er andre forhold, der vejer imod.

Det gode arbejdsmiljø kan konstitueres af tillid og fællesskab, ikke blot lærerne imellem, men også mellem lærere og ledere. Fællesskabet er noget af det, der for lærerne er med til at danne modstandskraft mod ydre negative påvirkninger, hvad enten det er i form af nedskæringer eller en følelse hos lærerne af, at deres opgave på sprogcentrene bliver talt ned i offentligheden. Det er for lærerne og lederne vigtigt, at der på sprogcentrene er en oplevelse af, at man arbejder med en fælles opgave og har et fælles sigte med arbejdet med eleverne på sprogcentrene.

Arbejdsopgaverne er også noget af det, der fylder, når lærerne taler om det gode arbejdsmiljø. For lærerne er det positivt at have tilpas udfordrende arbejdsopgaver, der er afsat tilstrækkelig tid til. Når der er tid til at forberede sig tilstrækkeligt og overskud til at være tilstedeværende under undervisningen, er det med til at understøtte lærernes arbejdsglæde og dermed det gode arbejdsmiljø.

#### 4.4.1 Tillid og fællesskab

I løsningen af opgaven på sprogcentrene er det vigtigt for lærere og ledere, at der er en gensidig tillid. Tilliden er betinget af flere forskellige forhold, men bunder i sidste ende i, at man har en interesse i at løfte den samme opgave: at give kursisterne de bedste mulige danskundskaber inden for rammerne af sprogcenteret. Som en lærer siger det:

*Man skal ligesom have et fælles projekt, synes jeg. Man skal føle, at man er sammen om at lave noget fedt. (Lærer, sprogcenter)*

Tilliden fra lederne over for lærerne i form af, at lærerne får en eller anden form for arbejdsro inden for de rammer der er udstukket – en del af dette er også fleksibilitet, nemlig at man er villig til at få det til at fungere. En leder siger om dette:

*Det handler om fleksibilitet – det overskygger ikke den dygtige faglighed, men man skal være fleksibel også som medarbejder. Og det er også det, som skaber et godt arbejdsmiljø mellem lærerne, at de kan være fleksible. Retfærdighed, opbygning af social kapital og få en følelse af, at der er brug for én. (Leder, sprogcenter)*

En vigtig pointe her er, at fleksibiliteten ikke kun er vigtig mellem ledelse og lærere, men også lærerne imellem.

For lærerne er det vigtigt, at fleksibilitet ikke kun er noget, de skal udvise, men at ledelsen også er med til at løse opgaverne. En tillidsrepræsentant siger om den gensidighed og stemningen generelt på sprogcenteret:

*Der skal være en generel god stemning over for hinanden, og det synes jeg, der er. Dermed ikke sagt, at der ikke også godt kan være noget småtteri en gang imellem. Men, der er en god vilje til at finde fælles løsninger på uoverensstemmelser. (Tillidsrepræsentant, sprogcenter)*

Det vigtige for lærerne er her også, at tilliden betyder, at der er frihed til at tilrettelægge undervisningsforløbene, altså at ledelsen viser tillid til, at lærerne udformer forløbene bedst muligt, og at denne tillid bedst udvises gennem "arbejdsro" og uddelegering af ansvaret for forløbene. Denne uddelegering kan både være til teams eller enkeltlærere.

Når lederne anderkender deres arbejde er det for lærerne også med til at understrege, at det er det samme projekt, lærere og ledere arbejder på. I interviewene med lærere beskrives anerkendelsen mest som ros for veludført arbejde. Det er dog for lærerne vigtigt, at denne ros og

anerkendelse tager udgangspunkt i reelle observationer, således at det ikke blot får form af hul ros. Her opstår så en dobbelthed, som lederne skal kunne navigere i, hvor de på den ene side skal udvise tillid og lade lærerne have arbejdsro, men på den anden side også får indsigt i lærernes praksis og indgår i konstruktiv dialog omkring denne. En leder fortæller, følgende om sit syn på lærernes behov i forhold til arbejdsmiljø:

*Godt arbejdsmiljø er at blive hørt, indflydelse på egen arbejdssituation, arbejdstid, samarbejde med nogen, der giver en god sparring, at man kan få hjælp, men også at man går nogle udfordringer, der ikke bliver taget fra en, hvor man selv har prøvet at løse dem. For man skal gerne udfordres, men også have en vis tryghed, og man skal ikke gå og være bange for at fejle, og man skal føle, at man gør en forskel. Der skal være en mening med arbejdet – flytte nogle mennesker og se sig selv være en del af deres udvikling. (Leder, sprogcenter)*

#### 4.4.2 Arbejdsvilkår

Fællesskabet i lærergruppen bunder efter lærernes mening også til dels i, at der er en relativt homogen lærergruppe, hvad angår lærernes uddannelse. Ledere vil gerne ansætte lærere, de mener, passer ind i lærergruppen. Der er et fællesskabspotentiale i, at alle har uddannelsen i dansk som andetsprog. Den mere homogene lærergruppe gør, at der er et fælles udgangspunkt for, hvordan undervisningen skal foregå, og den fælles uddannelse giver lærerne en referenceramme i forhold til sparring m.v.

For lærere og ledere er arbejdsvilkårene på sprogcentrene noget, der er afhængige af både forhold, det er mulige at påvirke fra sprogcenterets side, og ydre forhold, der ikke er mulige at påvirke direkte.

Det drejer sig fx om:

- Kursistgruppens sammensætning
- Nedskæringer
- Konkurrenceudsættelse
- De fysiske arbejdsvilkår
- Omfanget af undervisningstid
- Arbejdstidens planlægning.

Kursistgruppen ændrer sig over tid på sprogcentrene, og en del af ændringen skyldes politiske beslutninger nationalt og kommunalt. Et vigtigt element i dette er også tempoet, hvormed kursistgruppen ændres. Ændringer i kursistgruppen kan medføre negative ændringer for lærernes arbejdsvilkår, da lærerne er nødt til at ændre undervisningen, så den passer til de kursister, der er til stede på dagen, og det er ikke altid muligt at ændre dette i samme tempo, som ændringerne i kursistsammensætningen sker. Hvis der er en oplevelse af, at dette er i evig ændring, kan det være svært for lærerne at følge med, hvilket ifølge lærerne selv medfører en risiko for dårligere arbejdsvilkår. Et andet element i dette er den rolle, lærerne skal have over for eleverne. Nogle lærere synes, at de risikerer at skulle føre mere kontrol med eleverne – fx i form af fremmødekontrol over for nogle kursister – frem for at undervise dem og bidrage til deres læring:

*Som lærer har man fået en mere politiagtig rolle, hvor man skal kontrollere kursisterne. Det giver dårlige betingelser for at skabe den afgørende gode relation. (Lærer, sprogcenter)*

For lærerne kan dette også være med til at skabe dårligere arbejdsvilkår, da det er udefrakommende opgaver og ikke noget, de nødvendigvis føler sig trænet til, og de føler sig ikke nødvendigvis kompetente til at varetage en sådan anderledes rolle.

Nedskæringer er for en del af de inkluderede cases et grundvilkår gennem flere år, hvor antallet af lærere er blevet skåret ned og tilpasset til det lavere antal kursister, der er nu. Sådanne nedskæringer og den dertilhørende uro på arbejdspladsen er med til at destabilisere arbejds-situationen. For nogle lærere er det også tanken om, at det måske er dem, der står næst for i en fyringsrunde, der begynder at fylde. Begge forhold er potentielt set med til at forringe arbejdsvilkårene for lærerne

For nogle af skolerne er konkurrenceudsættelse også et vilkår, der kan give dårlige arbejdsbetingelser. Konkurrenceudsættelse, eller blot risikoen for at blive konkurrenceudsat, er noget af det, der kan påvirke arbejdsmiljøet negativt. For lederne gør det, at de er nødt til at optimere deres drift hele tiden og dermed måske også risikere at forringe arbejdsvilkårene for lærerne for at være sikre på, at der bliver leveret undervisningsforløb til en konkurrencedygtig pris og på en måde, hvor det også løber rundt at drive sprogcenteret. En tillidsrepræsentant på et sprogcenter, der tidligere var privat, siger om dette:

*I mange år var det godt at være en del i [privat udbyder], men da de fandt ud af, at de ville tjene en masse penge på det, blev det på bekostning af ordentlige forhold for de ansatte, så de sidste år var der konstant pres for at det skulle være billigt hele tiden. (Tillidsrepræsentant, sprogcenter)*

For lærerne er risikoen for konkurrenceudsættelse endnu et forhold, der bidrager til uro i dagligdagen. En del af de interviewede lærere har prøvet at undervise i private sprogcentre, enten i tidligere ansættelser, eller fordi det kommunale sprogcenter, de arbejder på, tidligere har været drevet privat.

Endelig er der nogle sprogcentre, som fra kommunalt hold er blevet lovet arbejdsro og er blevet garanteret, at de ikke skal udsættes for konkurrence. Sådanne udmeldinger er med til at give ro til lærere og ledere og dermed underbygge gode arbejdsvilkår.

Som tidligere nævnt i afsnit 4.3.1 om tilstedeværelseskravet er det for lærerne vigtigt, at de fysiske rammer understøtter de valg, der er truffet med hensyn til arbejdet. Det gælder primært i forhold til faciliteterne til forberedelse, at dette kan give udfordringer. Hvis der på skolen er regler om tilstedeværelse i en eller anden udstrækning, er det for lærerne vigtigt, at der også er lokaler til at udføre forberedelsen i. Det drejer sig primært om lokaler, hvor man kan lave fælles forberedelse, men også lokaler, hvor det er muligt for lærerne at forberede sig uden at blive forstyrret af andre, er vigtige. Der er stor spredning i de inkluderede cases med hensyn til, hvilke faciliteter der er til stede, og hvor tilfredse lærerne er med dem.

Mange af de interviewede lærere fortæller i interviewene, at der er blevet skruet op for antallet af undervisningstimer, de skal levere pr. uge. Dette billede genfindes også i lederinterviewene, hvor det begrundes i blandt andet de forhold omkring konkurrenceudsættelse, færre kursister og nedskæringer, der er beskrevet tidligere i dette kapitel. For lærerne er undervisningstimerne der, hvor de skal præstere, og det gør, at det også er dem, der er mest krævende i forhold til

fx forberedelse eller udviklingstid. Når forholdet mellem undervisningstimer og de resterende timer ændres i undervisningstimernes favør, er det noget af det, der kan være med til at udfordre det gode arbejdsmiljø og presse lærerne. En leder beskriver dette i samspil med udfordringer om myndighedsrollen således:

*Stigningen i undervisningstid kan stresse. Det giver udfordringer, for vi er egentlig ansat til at understøtte det, de laver, men det kan være vanskeligt at være her for sig selv, og man er tæt på kursisterne, som kommer med alle mulige erfaringer og ting og sager – det udfordrer professionaliteten, at vi egentlig er kolleger med dem, der er myndighed for de mennesker, og de møder dem kun engang imellem. Risiko for, at man kommer til at tage kursisters parti over for vores kolleger i myndigheden, det er en krudttønde. Vi skal arbejde med at kunne navigere i det ved at være professionelle, for det er, når vi ryger ud af den professionelle rolle, at det bliver svært. (Leder, sprogcenter)*

Lederne og medarbejderne deler billedet af, at der er udfordringer på området, og at det er med til at presse lærerne. Men, udfordringen er for mange ledere, at det beror på beslutninger, der er taget uden for deres indflydelsesrum. Det skyldes ofte beslutninger, der er taget nationalt eller kommunalt, så lederens rolle er her oftest at søge at tilpasse praksis til de nye virkeligheder og fx gennem lokal tilpasning søge at få enderne til at mødes.

Planlægningen af lærernes arbejdstid er en specifik udfordring på sprogcentre, hvor undervisningen også kan foregå på ydertidspunkterne af dagen og i weekenden. Dette gør, at lærerne kan have skemaer, hvor der indgår mellemtimer, hvor der ikke er undervisning. Det betyder, at lærerne fx kan have to timers fri midt på dagen for igen at skulle undervise hen under aften. Der er i lærergrupperne forskellige tilgange til dette. For nogle er dette et irritationsmoment, mens andre kan lægge deres frie forberedelsestid i disse mellemtimer, hvorved det bliver en samlet arbejdsdag uden frie timer. En lærer beskriver de forskellige tilgange:

*Jeg bruger det bare til forberedelse, lægger al min [forberedelsestid] der. Men mange kører hjem og kommer tilbage om aftenen. (Lærer, sprogcenter)*

Lærerne kan ved at benytte sig af fleksibiliteten i den lokale aftale med andre ord planlægge sig ud af udfordringen med mellemtimer. Den aftalte fleksibilitet betyder også, at lærerne selv styrer, om de hellere vil bruge mellemtimerne til at holde fri og lægge forberedelsestiden på andre tidspunkter.

## 4.5 Diskuterende sammenfatning

Caseundersøgelsen på sprogcenterområdet har samlet set givet et billede af et område, hvor den faglige kvalitet, arbejdstiden og arbejdsmiljøet er vigtige elementer for både medarbejdere, ledere og tillidsrepræsentanter. Der er sammenfald af nogle af resultaterne fra sprogcenterområdet i forhold til VIVEs undersøgelse af lærernes arbejdstid på folkeskoleområdet (Bjørnholt et al., forthcoming), men i store træk ses sprogcenterområdet som et særligt område med særlige kendetegn – specielt når det kommer til arbejdstidspunkter, skemalægning og konkurrenceudsættelse, adskiller sprogcenterområdet sig klart

I dette afsnit opsummeres og diskuteres pointerne fra ovenstående analyse.

### *Faglig kvalitet*

I forhold til undersøgelsens hovedbidrag 1 om faglig kvalitet er denne for lærerne tæt relateret til kursistgruppen og den menings-skabelse, der sker i arbejdet med gruppen, hvor lærerne blandt andet føler, at de kan være med til at give kursisterne de bedste muligheder for at begå sig i det danske samfund.

For lærerne indebærer dette derfor også, at de har et helhedsorienteret syn på læring. Det vil sige, at læring ikke kun fokuserer på at gøre kursisterne i stand til at bestå den næste test, men også på at give kursisterne evnerne og mulighederne for at skabe sig et liv i Danmark. Fra nogle af lærernes synsvinkel er der for meget fokus på test, hvilket indebærer en risiko for "teaching to the test", det vil sige læring, der udelukkende fokuserer på at få kursisterne til at bestå den næste test med manglende hensynstagen til det/de endelige læringsmål som mulig konsekvens. Taxameterstyringen på området, hvor det er beståede test, der udløser betaling, er ifølge lærerne med til at underbygge en udvikling i den forkerte retning. Ledernes perspektiv på dette er ikke en afvisning af det helhedsorienterede læringssyn, men samtidig er lederne fokuseret på, at fundamentet for skolernes økonomi er de beståede tests. Fra lederperspektivet er risikoen for "teaching to the test" ikke overhængende, og der er fra ledernes side stor tillid til, at lærerne kan forvalte balancen mellem det helhedsorienterede og testfokus.

Lærerne har et ønske om at differentiere undervisningen, så den bedst muligt rammer den enkelte kursist. Dette skal ses i relation til, at lærerne oplever, at der i dag er større spredning på kursisternes sproglige niveau inden for de enkelte trin i forhold til tidligere. Det er svært for lærere og ledere at honorere behovet for differentiering af undervisningen inden for de økonomiske rammer på sprogcenterområdet og inden for de – ifølge lærerne – mere fastlåste muligheder for forberedelse nu. For lederne er perspektivet, at der er fordele i mere standardiserede undervisningsforløb. Dette skal for lederne ikke kun ses ud fra et økonomisk perspektiv, men også fordi standardforløb gør det mere gennemsigtigt, hvilke ydelser det enkelte sprogcenter tilbyder. Det økonomiske perspektiv er for lederne på grund af det dalende kursistantal på sprogcenterne.

For bedst at understøtte kursisternes læring ønsker lærerne at give mere sammenhængende undervisningsforløb, men to forhold begrænser ifølge lærere og ledere mulighederne for dette. For det første er kursistgruppen meget omskiftelig, og der er ingen garanti for, at det er den samme gruppe kursister, der deltager i undervisningen fra gang til gang. Dette skyldes både kursisterne selv, men også krav, der bliver stillet til kursisterne fra samfundets side, som gør, at kursisterne ikke kan deltage lige så kontinuerligt, som lærerne måske ønsker.

Det andet forhold, der ifølge lærere og ledere begrænser mulighederne for sammenhængende undervisningsforløb, er den uro, som sprogcenterområdet oplever. Dette vedrører undersøgelsens hovedbidrag 3 om sprogcenterenes særkende, og er noget, som lærere og ledere vurderer, er særligt for området. Uroen skyldes både, at de enkelte sprogcentre udsættes for konkurrence, og generelle ændringer i kursistgruppens muligheder for at deltage, hvilket medfører nedadgående antal kursister.

Disse forhold gør ifølge både lærere og ledere samlet set, at det er svært for lærerne at være fuldt fokuserede på kursisternes samlede forløb.

### *Lokale rammer om arbejdstiden*

På tværs af cases er der forskellige tilgange til, hvordan tilstedeværelseskravet er fortolket lokalt. En del af casene har tidligere været i en situation, hvor tilstedeværelseskravet blev tolket stramt med noget, der nærmede sig fuld tilstedeværelse på sprogcenteret. Med undtagelse af

én case, er man i undersøgelsens cases kommet frem til, at dette ikke var en hensigtsmæssig løsning, hvorfor tilstedeværelseskravet ikke længere er til stede i samme omfang. I stedet er der lagt mere afgrænset tid ind i lærernes kalendere, hvor de skal være til stede til fx fællesmøder. Dette giver ifølge lærere og ledere i disse cases mulighed for både fleksibilitet for lærerne og fælles forberedelse mellem lærerne. På et af de besøgte case-sprogcentre er der regler om fuld tilstedeværelse for lærerne og samtidig en oplevelse hos både lærere og ledere af, at det fungerer fuldt tilfredsstillende. I denne forbindelse udtrykkes det som et krav, at der er de nødvendige fysiske rammer for den fulde tilstedeværelse, det vil sige, at alle lærerne har kontorplads til rådighed.

Lærerne oplever, at forberedelsesnormen er for lille, det vil sige, at der ikke bliver afsat tilstrækkelig tid til at forberede sig grundigt til undervisningen. Dette ses i direkte relation til lov 409. Der er lidt spredning med hensyn til, hvordan det for lærerne kommer til udtryk i de enkelte cases – for nogle lærere er det en udfordring, at de har for få timers forberedelse, og de har efter eget udsagn så mange undervisningstimer, at det ikke kan lade sig gøre at afholde undervisningstimerne og samtidig forberede sig inden for det antal timer, der er sat af på en uge. Lederne søger at indgå i dialog med lærerne om mængden af undervisnings- og forberedelsestimer for derigennem at tilpasse fordelingen af timer, men de føler sig også pressede af økonomi og dalende kursistantal, hvorfor de ikke mener, at der er flere timer at bruge til forberedelse.

Når det kommer til undersøgelsens hovedbidrag 2 om praksis, har hver af de besøgte case-sprogcentre udviklet deres eget system til at organisere oversigten over arbejdsopgaver, timeantal, flekssystemer med videre. Der er i vid udstrækning tilfredshed med de lokale systemer, men de blev også set som værende svært gennemskuelige og svære at bruge nogen steder. For lærerne er det positivt at kunne se, hvilke opgaver de skal løse, og hvor mange timer de har til det, hvilket også sikrer en form for forventningsafstemning i forhold til ønsket kvalitet. Men på den anden side gør det det også svært at have opgaver i porteføljen, hvor det måske ikke er let at estimere tidsforbruget. Nogle lærere mener også, at disse udførlige oversigter gør, at nogle undlader at tage opgaver, fordi det på den måde kommer til at se for uoverskueligt ud. For lederne er opgaveoversigter og tilhørende systemer et godt redskab i uddelegeringen af opgaver og giver et overblik over, hvor presset centeret er på papiret, men der er også en erkendelse af, at systemerne ikke altid giver det totale billede af situationen. Det skal også bemærkes, at det for nogle ledere, særligt på små sprogcentre, er en stor opgave at udvikle systemet og løbende vedligeholde det.

På en del af centrene indgår tillidsrepræsentanterne i forhandlingen af opgaveoversigterne, og de har dermed mulighed for at være medarbejdernes repræsentanter i fordelingen af opgaver og tildeling af tilhørende timer, samtidig med at de har et blik på tværs af alle medarbejdernes opgaver. Modsætningen til dette er de centre, hvor hver enkelt medarbejder forhandler opgaverne på plads på egen hånd, og hvor der dermed ikke nødvendigvis er et blik på tværs af alle medarbejderne – det indebærer ifølge lærerne en risiko for, at lærerne ikke bliver tildelt det samme antal timer til den samme opgave.

Det bliver tillagt stor værdi, at man i samarbejde mellem ledere og medarbejdere har fundet lokale løsninger på og modeller for, hvordan rammerne skal være for arbejdsfordelingen og tilstedeværelsen. Oplevelsen er, at man bedre kan rumme de unikke organisatoriske kontekster for hvert enkelt sprogcenter. For lærere og ledere er modsætningen til dette en række centralt/nationalt udstukne retningslinjer, som er svære at få til at fungere i en dagligdag, hvor

lærerne gerne vil have blik for hovedopgaven fremfor at fokusere på rammerne omkring tidsfordeling m.v. Nogle af centrene bemærker, at de ikke har ladet sig påvirke af, hvordan udfordringerne med at finde fælles løsninger har været på nationalt plan, men hele tiden har arbejdet efter en form for lokal aftale mellem kommune, sprogcenter og medarbejdere, hvor der arbejdes videre med den fælles aftale, som videreudvikles løbende. En positiv værdi ved disse lokale aftaler er også for ledere og medarbejdere, at aftaler, der er designet specifikt til sprogcenterområdet, rummer større mulighed for at tage højde for sprogcentres særlige rammer.

### **Arbejds miljø**

Den fælles sag for ledere og medarbejdere er et vigtigt konstituerende forhold for samarbejdet på sprogcentre, og sagen er at give kursisterne de bedste muligheder. Derfor er både ledere og medarbejdere villige til at strække sig langt i dagligdagen for at give kursisterne de bedste muligheder – det kan være i form af ekstra stort engagement fra lærerne og accept af rammer, som de måske ikke mener, er de bedste, men som de erkender, er den bedste løsning inden for de givne betingelser. Medarbejderne har i den forbindelse stor tillid til, at lederne udadtil kæmper for de bedste rammer for sprogcenteret, men kan samtidig også se, at hele området er presset af mange eksterne forhold, som lederne ikke har indflydelse til at udfordre. Lærerne har også en forventning om, at lederne fungerer som ansigter udadtil og tager kampene med fx kommunen for at give sprogcentre de bedste muligheder. Lederne på den anden side har udpræget tillid til, at lærerne yder den bedst mulige undervisning inden for de rammer, der er udstukket, og giver dem i den forbindelse også arbejdsro. Denne gensidige tillid er vigtigt for at få sprogcentre til at fungere i en tid, som både lærere og ledere oplever som urolig for området.

På sprogcenterområdet fylder risikoen for konkurrenceudsættelse af de enkelte sprogcentre meget. Den giver uro i lærergruppen og kan potentielt forstyrre undervisningen. Andre forhold, der kan påvirke arbejdsvilkårene, er nedskæringer og den skiftende sammensætning af kursistgruppen. Begge forhold kan efter ledernes og medarbejdernes mening potentielt udfordre lærergruppen, og det er forhold, der er kontinuerligt er dialog omkring mellem de to parter.

Et særegent område for sprogcentre er mellemtimerne i skemaplanlægningen, hvor lærerne kan have frie timer midt på en arbejdsdag. På nogle sprogcentre løses denne udfordring gennem gensidig fleksibilitet i planlægningen, hvor lærerne kan afholde deres forberedelsestid i disse mellemtimer, hvorved mængden af frie timer midt på dagen minimeres.



## Litteratur

- Andersen, L.B., Boesen, A. & Pedersen, L.H. (2016). Performance in Public Organizations: Clarifying the Conceptual Space. *Public Administration Review*, 76(6): 852–862.
- Bjørnholt, B., Slottved, M, Arendt, K.S., & Ruge, M. (Forthcoming). *Eksplorativ forundersøgelse om lærernes arbejdstid*. København: VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.
- Bolvig, I., Wittrup, J., Andersen, H.L., Kiil, A. & Kolodziejczyk, C. (2019). *Benchmarking- og effektivitetsanalyse af danskuddannelse til voksne udlændinge – Sprogcentrenes resultater og afregningspriser i 2013-2017*. København: VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.
- Børne- og Undervisningsministeriet. (2019, juni 19.). *Ungdomsskolen*: [www.uvm.dk/ungdomsskolen](http://www.uvm.dk/ungdomsskolen). København: Børne og Undervisningsministeriet.
- Deloitte. (2016). *Analyse af danskuddannelse til voksne udlændinge m.fl.* København: Deloitte.
- EVA - Danmarks Evalueringsinstitut. (2010). *Evaluering af ungdomsskolens heltidsundervisning*. København: EVA - Danmarks Evalueringsinstitut.
- EVA - Danmarks Evalueringsinstitut. (2015). *Danskuddannelserne til voksne udlændinge*. København: EVA – Danmarks Evalueringsinstitut.
- Laursen, P.F. (2012). *Ungdomsliv og læring*. Rapport fra et udviklingsarbejde i Aalborg Ungdomsskole. Nørresundby: UngAalborg – Aalborg Ungdomsskole.
- LBK nr. 844 af 19/08/2019. (2019). *Lov om danskuddannelse til voksne udlændinge m.fl.* København: Udlændinge- og Integrationsministeriet.
- Lov nr. 209 af 05/03/2019. (2019). *Lov om ændring af lov om folkeskolen, lov om friskoler og private grundskoler m.v., lov om efterskoler og frie fagskoler og lov om ungdomsskoler*. København: Undervisningsministeriet.
- Lov nr. 409 af 26/04/2013. (2013). *Lov om forlængelse og fornyelse af kollektive overenskomster og aftaler for visse grupper af ansatte på det offentlige område*. København: Beskæftigelsesministeriet.
- Ungdomsskoleforeningen. (2018). *Ungdomsliv i ungdomsskolen – en introduktion til feltet*. Odense: Ungdomsskoleforeningen.
- Udlændinge- og Integrationsministeriet. (2018). *Rapport om undersøgelse af den administrative tilrettelæggelse af undervisning og prøveafleggelse på danskuddannelserne*. København: Udlændige- og Integrationsministeriet.

**VIDEN**  
**VELFÆRD**

DET NATIONALE FORSKNINGS-  
OG ANALYSECENTER FOR VELFÆRD