

KIP

GYMNASIELÆRERNE ARBEJDSLIV UNDER LUP

– arbejdsglæde, frustrationer
& tanker om fremtiden

Nana Vaaben

Niels Borch Rasmussen

Sofie Skovdal Mouritzen

**Gymnasielærernes arbejdsliv under lup
– arbejdsglæde, frustrationer & tanker om fremtiden**

Af

Nana Vaaben, docent, ph.d.

Niels Borch Rasmussen, lektor, ph.d.

Sofie Skovdal Mouritzen, faglig koordinator, cand.mag. i etnologi

Udgivet af Københavns Professionshøjskole

August 2024

Undersøgelsen er finansieret af Gymnasieskolernes Lærerforening og
Branchefællesskabet for Arbejdsmiljø for Velfærd og Offentlig Administration.

Forsidefoto: Lars Vibild

ISBN 978-87-93894-67-9

KØBENHAVNS
PROFESSIONS
HØJSKOLE 

INDHOLD

INDHOLD.....	3
RESUMÉ.....	5
INDLEDNING.....	7
Baggrund og formål	7
KAPITEL 1 – DATAINDSAMLING OG METODE.....	9
Formål og valg af metode	9
De stillede spørgsmål og overvejelserne bag	9
Hvem har svaret?.....	10
Kodeprocessen	11
At tælle i kvalitativ forskning.....	12
Analyse med ChatGPT4	13
Fokusgrupper.....	15
KAPITEL 2 – TRAVLHED OG ARBEJDSPRES.....	17
Store (og stigende) mængder arbejde	18
For meget af det hele!.....	18
Usynligt arbejde med stor kompleksitet	20
Hurlumhejarbejde.....	20
Arbejdspres og køn.....	21
KAPITEL 3– SAMSPILLET MED ELEVERNE.....	24
Eleverne som en kilde til arbejdsglæde	24
Når det spiller i undervisningen, og eleverne rykker sig	24
At gøre en forskel i unge menneskers liv.....	26
Det krævende, men vigtige relationsarbejde	27
De mange skift og klassedynamikkerne	27
Kontinuitet og de "lange relationer"	29
Når eleverne frustrerer	30
Demotivation – elever, der ikke kan eller vil.....	30
Faget kommer i anden række	32
KAPITEL 4 – STYRING, TILLID OG AUTONOMI	35
Formelle krav til undervisningsopgaven.....	35
Ubalance mellem krav og ressourcer	36
Stram styring virker demotiverende	37

Når styring forringer det faglige udbytte.....	38
Samarbejde i udviklingsprojekter.....	38
Glæden ved kollegialt samarbejde.....	39
Samarbejde på bekostning af kerneopgaven.....	40
Vanskeligt at se læringsmålene i udviklingsprojekter.....	41
Samarbejdet med ledelsen.....	42
Utilregnelighed.....	42
Mistillid til ledelsen.....	44
Gymnasiets struktur og finansiering.....	47
KAPITEL 5 – TANKER OM FREMTIDEN.....	50
Jeg vil gerne blive.....	50
Jeg elsker mit fag og min undervisning, men.....	51
Presset stiger, så.....	53
Frygten for om man kan klare det.....	54
Alder og rollen som underviser.....	54
Copingstrategier som gymnasielærer.....	56
Mening uden for arbejdet.....	56
Nedsat tid som en nødvendighed.....	57
At skifte spor i arbejdslivet.....	59
Desillusioneret – eller håb om en bedre fremtid?.....	60
KAPITEL 6 – KONKLUSIONER OG ANBEFALINGER.....	63
Arbejdspres og kombinationer af krav.....	63
Mangel på gennemsigtighed i opgavefordelingen.....	64
Hurlumhejarbejde og afbureaukratisering.....	65
Kønsforskelle.....	66
"Longe relationer" giver glæde.....	67
Motivation, demotivation og planer for fremtiden.....	68
Værn om arbejdsglæden.....	70
LITTERATUR.....	72

RESUMÉ

Rapporten bygger på 702 skriftlige elektroniske besvarelser fra gymnasielærere, samt tre afholdte fokusgrupper. De stillede spørgsmål har været åbne, hvilket vil sige, at gymnasielærerne har kunnet svare på dem med egne ord. Dermed giver rapporten indblik i, hvordan gymnasielærere selv oplever deres arbejde og formulerer sig om det, når de får mulighed for det.

Gymnasielærerne er bl.a. blevet spurgt om, hvad der giver dem arbejdsglæde, hvad der frustrerer dem, og hvad de tænker om resten af deres arbejdsliv.

Det tydeligste og mest gennemgående tema i rapporten er det store og stigende arbejdspress. Gymnasielærerne oplever, at de altid halser bagud og mangler tid, og de oplever at skulle undervise mere og mere og rumme flere og flere elever med forskelligartede udfordringer. Mange af lærerne i rapporten giver også udtryk for, at måden hvorpå arbejdsopgaverne fordeles er uigennemskuelig, hvilket både gør det svært at langtidsplanlægge sit arbejde, og giver grobund for nagende mistanke om, at arbejdsfordelingen ikke foregår helt retfærdigt. Derudover svarer kvinderne oftere, at de er arbejdspressede end mændene.

Også kompleksiteten af arbejdet oplever de som stor og stigende – bl.a. på grund af en ændret elevgruppe, men også på grund af alle mulige andre forhold, der spiller ind. Et af de forhold, der frustrerer i den forbindelse, er målstyring og især de meget detaljerede krav til undervisningen, som opleves at være ude af trit med både virkeligheden, med de ressourcer der er til rådighed og med andre krav til undervisningen. Et af de andre krav til undervisningen, som den detaljerede målstyring kolliderer med, er kravene om spændende tværgående forløb, der ikke nødvendigvis indfrier de mange detaljerede mål, og som derfor efterlader gymnasielærerne med en oplevelse af at være bagud i forhold til at få lært eleverne det, de kan komme til eksamen i.

Det, der skaber arbejdsglæde hos gymnasielærerne, er det faglige samspil med eleverne og til dels med kollegerne. Det er både det faglige samspil med eleverne og det at kunne spille en vigtig rolle i unge menneskers liv, der skaber glæde. Gymnasielærerne foretrækker lange relationer, hvor de over tid kan lære eleverne at kende, få klassedynamikkerne til at spille og kan følge elevernes udvikling og have fælles oplevelser sammen med dem. Men alt dette kommer ikke af sig selv. Relationsarbejdet er ifølge lærerne helt centralt og vigtigt – men også krævende og til tider udmattende. Derfor er gymnasielærerne frustrerede over både grundforløbet og de mange tværgående forløb og skift, der ombryder hold og klasser, netop som de har fået dynamikkerne til at fungere.

Gymnasielærerne er gennemgående glade for selve indholdet i arbejdet – altså samspillet med eleverne og deres kolleger. På trods af dette synes de også arbejdet er hårdt, og derfor er der flere der skriver, at de ikke kan forestille sig at kunne blive ved med at holde til arbejdet resten af deres arbejdsliv. På den baggrund har de gjort sig tanker om forskellige copingstrategier, hvoraf de mest udbredte er at skifte job eller branche eller at gå ned i tid – selvom de godt kan lide deres arbejde.

INDLEDNING



**“Gymnasielærernes arbejdsliv under lup
– arbejdsglæde, frustrationer & tanker om fremtiden”**

INDLEDNING

Baggrund og formål

De senere år er der kommet stigende fokus på det psykiske arbejdsmiljø – bl.a. fordi arbejdsrelateret stress har vokset sig til et alvorligt problem, der ikke alene har store menneskelige omkostninger, men også koster samfundet dyrt på grund af de store udgifter forbundet med stress-sygemeldinger (Glavind, 2024).

I tråd hermed kom der i 2020 en ny bekendtgørelse for det psykiske arbejdsmiljø, der bl.a. fastslår, at det er arbejdsgiverens ansvar at sørge for et godt psykisk arbejdsmiljø, og som derudover definerer, hvad det psykiske arbejdsmiljø omfatter (Bekendtgørelse for psykisk arbejdsmiljø, 2020). Nogle af de forhold, som bekendtgørelsen sætter fokus på, er kravene i arbejdet, og det fremgår, at både høje følelsesmæssige krav, modstridende krav og høje kvantitative krav i arbejdet er noget, som arbejdspladsen har pligt til at forholde sig til, fordi det bl.a. er sådanne forhold i arbejdet, der kan være problematiske for det psykiske arbejdsmiljø.

Derfor har man også gennem de senere år forsøgt at følge med i, hvordan det står til med den disse typer af krav i arbejdet blandt danske lønmodtagere (Arbejdstilsynet, 2021). På det seneste har Det Nationale Forskningscenter for Arbejdsmiljø (NFA) fundet ud af, at disse typer af krav i kombination med hinanden kan forstærke risikoen for at blive sygemeldt med stress eller få depressive symptomer (Clausen et al., 2022).

I den Nationale Overvågning af Arbejdsmiljøet blandt danske lønmodtagere (NOA-L) er gymnasielærerne den gruppe, der sjældnest svarer, at de kan gøre deres arbejde med en tilfredsstillende kvalitet, og oftest svarer, at det er nødvendigt at arbejde i fritiden (Arbejdstilsynet, 2021, s. 81 og 103). Samtidig fremgår det af samme rapport, at undervisere topper listen over brancher, hvor arbejdet byder på følelsesmæssigt krævende relationer og situationer (ibid. 93).

Der er derfor al mulig grund til at forsøge at få dybere indsigt i, hvordan gymnasielærerne selv oplever deres arbejdsliv. Hvilke levede arbejdsliv gemmer der sig bag tallene? I denne analyse vil vi forsøge at forstå dette arbejdsliv. Hvad stresser og belaster i gymnasielærerarbejdet? Hvad peger gymnasielærerne selv på som grundene dertil? Og hvad peger de omvendt på som kilder til arbejdsglæde? Hvordan får deres oplevelser indflydelse på deres tanker om deres fremtidige arbejdsliv? Alt sammen med henblik på at få indsigter, der kan bruges til at forebygge stress og skabe bedre arbejdsliv på danske gymnasier.

Denne analyse har til formål at gøre netop det. Den baserer sig på svar, der blev indsamlet via et elektronisk spørgeskema med åbne spørgsmål i 2020, som led i en undersøgelse af arbejdslivet i hele uddannelsessektoren for BrancheFællesskabet for Arbejdsmiljø for Velfærd og Offentlig Administration (Vaaben et al., 2021). De 702 besvarelser, som vi modtog fra gymnasielærere er nu blevet genanalyseret med henblik på at få fokus på mere gymnasiespecifikke forhold, og der er derudover i starten af 2024 afholdt tre fokusgrupper med gymnasielærere, hvor foreløbige fund og pointer er blevet drøftet og udfoldet yderligere.

KAPITEL 1



DATAINDSAMLING OG METODE

“Gymnasielærernes arbejdsliv under lup
– arbejdsglæde, frustrationer & tanker om fremtiden”

KAPITEL 1 – DATAINDSAMLING OG METODE

Formål og valg af metode

Denne rapport bygger på analyser af 702 skriftlige besvarelser fra gymnasielærere på spørgsmål om deres arbejdsliv, samt 3 afholdte fokusgrupper, hvor svarene og vores foreløbige analyser af dem er blevet drøftet og uddybet.

Formålet er at skabe viden om, hvilke overvejelser gymnasielærere gør sig om deres arbejdsliv, og hvordan de udtrykker sig om disse overvejelser, når de får mulighed for at formulere sig med egne ord. Derfor har vi gennemført en spørgeundersøgelse med åbne spørgsmål, så respondenterne selv har kunnet formulere deres svar uden at være styret af prædefinerede svarkategorier.

Spørgeundersøgelsen blev gennemført af forskere fra Københavns Professionshøjskole for BrancheFællesskabet for Arbejdsmiljø (BFA) for Velfærd og Offentlig Administration i 2020-2021, og omfattede undervisere på alle typer af uddannelsesinstitutioner i Danmark (Vaaben et al., 2021, 2022). Der var mange flere svar fra gymnasielærere end fra de øvrige grupper, og vi blev derfor nødt til at skære antallet af gymnasiesvar ned, for at gymnasiespecifikke forhold ikke kom til at dominere undersøgelsen.

Eftersom ikke alle svarene fra gymnasielærere blev analyseret i den oprindelige undersøgelse har både Gymnasieskolernes Lærerforening og forskere på Københavns Professionshøjskole lige siden haft stor lyst til at genbesøge de mange svar fra gymnasielærerne for at undersøge, om der i disse svar skulle gemme sig nogle fagspecifikke indsigter om gymnasielærere, som ikke var kommet frem i de oprindelige analyser, der havde mere generel karakter. Derfor blev det i 2023 besluttet at analysere alle de svar, som kom fra gymnasielærere – både dem der var blevet inkluderet i den tidligere undersøgelse, og dem der ikke var kommet med.

Det er disse gymnasielærersvar, som vi nu analyserer med henblik på at kunne fokusere på mere gymnasiespecifikke forhold. I denne rapport analyseres i alt 702 svar fra gymnasielærere, hvoraf de 250 allerede har været analyseret som led i den tidligere undersøgelse. Vi har ligeledes afholdt tre fokusgrupper med hver 5 gymnasielærere.

De stillede spørgsmål og overvejelserne bag

Spørgsmålene i den oprindelige undersøgelse blev udarbejdet i samarbejde mellem forskerne på Københavns Professionshøjskole og BFA for Velfærd og Offentlig Administration.

Ambitionen var i udgangspunktet, at der skulle være enkelte, åbne spørgsmål. Men gennem drøftelser nåede vi frem til, at det var relevant at kunne sige noget om forskelle mellem forskellige aldersgrupper, køn mm. Derfor blev det besluttet også at tilføje nogle lukkede spørgsmål om branche, køn, alder, anciennitet osv. Undersøgelsen kom derfor til at bestå af følgende spørgsmål:

1. Hvordan har du det med dit arbejde?
2. Hvornår er dit arbejde motiverende og kilde til arbejdsglæde?
(kom gerne med eksempler)
3. Hvornår er dit arbejde demotiverende og kilde til frustration?
(kom gerne med eksempler)
4. Hvordan har dit forhold til dit arbejde evt. ændret sig over tid?
5. Oplever du, at dine omgivers forventninger til din arbejdsindsats har at gøre med din erfaring? I så fald hvordan?
6. Hvilke tanker gør du dig om resten af dit arbejdsliv?
7. Betragter du dig selv som først, midt, eller sidst i arbejdslivet – og hvor mange år har du været i uddannelsessektoren?
8. Hvad er du ansat som?
9. Hvor gammel er du?
10. Er du...? (Mand/Kvinde/ønsker ikke at svare)
11. Hvilken type uddannelsesinstitution er du ansat på?

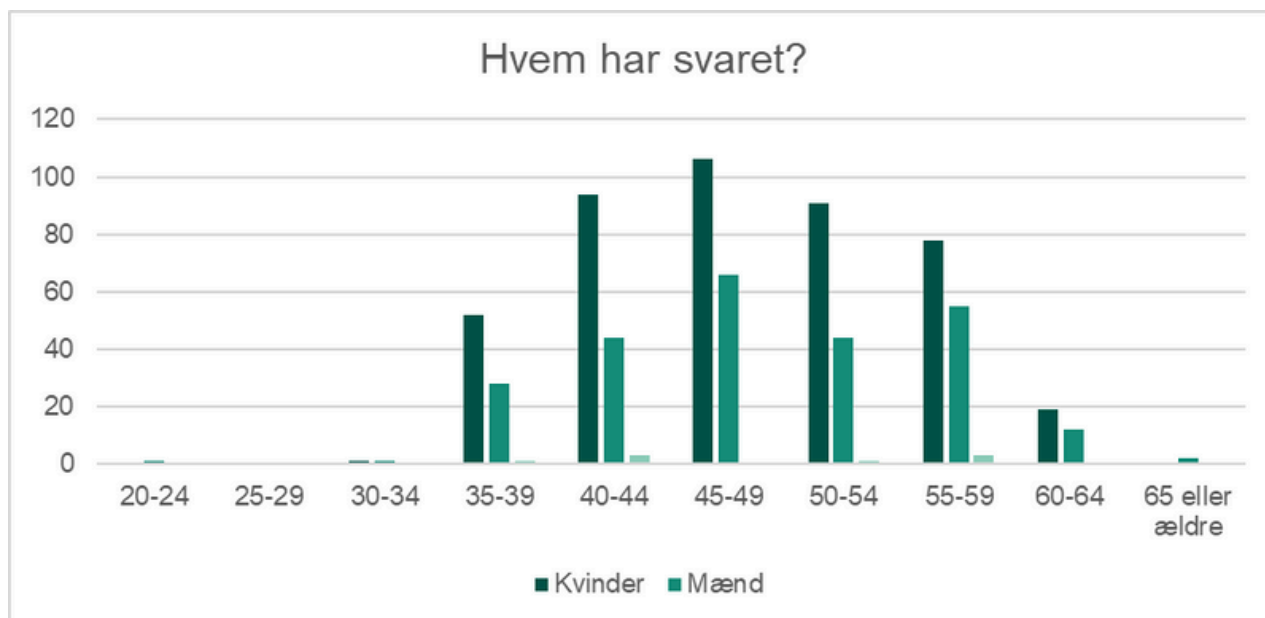
Som det ses af formuleringerne, er de første 6 spørgsmål stillet som åbne spørgsmål for ikke at lægge ord i munden på respondenterne. Dernæst følger en række spørgsmål om baggrundsoplysninger, hvoraf de sidste tre kunne besvares ud fra prædefinerede valgmuligheder. Denne rapport fokuserer på tre udvalgte spørgsmål. Det drejer sig om spørgsmål 2, 3 og 6.

Hvem har svaret?

Spørgsmålene blev oprettet som undersøgelse i "SurveyXact" og styregruppen i BFA aftalte med de faglige organisationer, at de kunne rundsende links til undersøgelsen gennem nyhedsbreve, sociale medier eller direkte mail til medlemmer. Vi fik over 2000 fuldstændige svar, herunder de 702 besvarelser fra gymnasielærere.

Ud af de 702 respondenter i, der bliver anvendt i denne analyse, kommer 655 besvarelser fra respondenter, der i undersøgelsen har sat kryds ved, at de er ansat i Gymnasium (HF, HHX, HTX, STX, EUX). Derudover har vi inkluderet de 47 respondenter fra VUC-institutioner, der har angivet deres stilling som "lektor", fordi denne titel indikerer, at de underviser i gymnasiale fag men i VUC-regi.

Der indgår 441 (63%) kvinder, 253 (36%) mænd, og 8 (1%) af respondenter har enten sat kryds i "ønsker ikke at svare" eller har blot undladt at svare på spørgsmål om køn og i et par tilfælde også alder. I 2021 var kønsfordelingen blandt gymnasielærere: 53,3 % kvinder og 46,7% mænd. Opgjort på køn og alder ser fordelingen af respondenter i analysen således ud:



Figur 2.1: Antal gymnasielærere i analysen opgjort på køn og alder

Kodeprocessen

Undersøgelsen var som udgangspunkt designet som en kvalitativ undersøgelse. Derfor blev der i undersøgelsen stillet åbne spørgsmål, som kunne besvares med fritekst (Antoft & Salomonsen, 2012; Justesen & Mik-Meyer, 2010).

Kombinationen af åbne spørgsmål og åben distribution indebærer en stor kodnings- og kategoriseringsopgave, i og med at svarene ikke på forhånd er opgjort i kategorier. I arbejdet med at gennemlæse, kode og analysere på svarene, er vi startet forfra og har altså ikke bare genbrugt kodekategorierne fra den oprindelige undersøgelse.

Når vi har valgt at starte forfra, er det for at muliggøre, at vi evt. kan få øje på forhold, som er mere gymnasiespecifikke, end det var muligt i den oprindelige undersøgelse, hvor kodekategorierne skulle kunne passe på tværs af forskellige uddannelsesinstitutioner – lige fra folkeskoler til universiteter.

Kodningen er foregået manuelt ved at læse hvert enkelt svar på hvert enkelt spørgsmål, og derudfra beslutte under hvilke(n) kodekategori(er) svaret skal kodes. Den vigtigste og mest omfattende del af kodearbejdet er foregået ved, at kodekategorierne er blevet oprettet ud fra emner, gymnasielærerne har skrevet om i svarene på de enkelte spørgsmål.

Denne måde at kode på kaldes også for "open coding" eller "etnografisk kodning" (Bundgaard & Mogensen, 2018). Denne tilgang er inspireret af "grounded theory", og lader indsigterne vokse ud af empirien frem for ud af en deduktiv teoretisk analyse (Glaser & Strauss, 1967).

På den baggrund er der opstået koder som "engagerede elever", "læring, faglighed og undervisning", "tids- og arbejdspress" og "ledelse", fordi det er det, respondenterne har skrevet om i deres besvarelser. Det er vigtigt at understrege, at det samme stykke tekst godt kan være kodet under flere emnekoder, hvis respondenterne har skrevet om flere forskellige emner i svaret på et specifikt spørgsmål. Processen kan beskrives med en række faser.

Fase 1 indebar at kode de første ca. 100 svar på hver af de åbne spørgsmål. For at sikre stringens i kodelæringen, har to forskningsmedarbejdere sammen kodet disse første ca. 100 besvarelser, inden for alle de åbne spørgsmål i undersøgelsen, indtil en form for mætningspunkt blev nået, hvor det ikke længere var nødvendigt at oprette nye kodekategorier, fordi de allerede var oprettet (Mason, 2010; Vaaben et al., 2022, s. 15–16).

Fase to indebar, at vi præsenterede de emner, der tegnede sig i svarene ud fra den foreløbige kodning for GL, og dernæst udvalgte vi sammen de tre spørgsmål fra undersøgelsen, hvor samtlige 702 svar skulle kodes, for senere at kunne lave optællinger af svarene og om muligt finde mønstre ved at opgøre kodekategorierne på fx køn og alder. De tre spørgsmål, vi kodede til ende, var spørgsmålene:

2. Hvornår er dit arbejde motiverende og kilde til arbejdsglæde?
3. Hvornår er dit arbejde demotiverende og kilde til frustration?
6. Hvilke tanker gør du dig om resten af dit arbejdsliv?

For at sikre stringens har én af de to personer, der sammen kodede de første 100 svar på et spørgsmål, efterfølgende kodet de resterende ca. 600 svar på samme spørgsmål.

Fase tre gik ud på at tælle og lave krydskodninger, og det kræver en forklaring, som kommer i det følgende.

At tælle i kvalitativ forskning

Når man koder, består processen i princippet af en udpegning af et bestemt sted i det empiriske materiale og en påstand om, at dette sted kan kategoriseres under en bestemt kodekategori (Shaffer & Ruis, 2021).

At tælle på kodninger i kvalitative svar er dog ikke bare spændende, men indebærer også en mulighed for at havne i et såkaldt "multiple audience-problem", i og med at kvalitative og kvantitative forskere ikke nødvendigvis er enige om kriterierne for god videnskab eller hvordan man kan eller ikke kan kombinere kvalitative og kvantitative metoder, hvorfor man risikerer at komme i modvind i begge lejre (Hannah & Lautsch, 2011; Sandelowski, 2001; Vaaben et al., 2022).

Inden for den kvantitative forskning har man haft tradition for at arbejde med det, som Michael Burawoy har kaldt "procedurebaserede kvalitetskriterier" (Burawoy, 1998). Det betyder, at hvis man følger de rette procedurer – som fx tilfældig udvælgelse, undgå at påvirke data gennem sin tilstedeværelse etc., så har man pr. definition data af høj kvalitet. Som Burawoy pointerer, så kan kvalitative forskere normalt ikke leve op til disse kriterier, fordi deres metoder som regel indebærer, at man taler med sine respondenter, og derfor kan man fx ikke undgå at påvirke dem med sin tilstedeværelse og sine spørgsmål.

Vi har ikke påvirket vores respondenter forskelligt, da vi ikke har været til stede under deres besvarelse. Men alligevel kan vores undersøgelse ikke leve op til de procedurebaserede kvalitetskriterier, man normalt ville kræve af kvantitative og især statistiske undersøgelser. Fx er respondenterne i vores undersøgelse ikke tilfældigt udvalgt. De har selv valgt at svare på spørgsmålene og alene det, giver anledning til, at der set fra et kvantitativt perspektiv, opstår en mulig selektionsbias.

Derfor kan vi ikke ud fra vores undersøgelse lave statistiske generaliseringer og hævde, at gymnasielærere i Danmark generelt har det på en bestemt måde med deres arbejde. Når det så er sagt, gør det en form for indtryk og giver anledning til at udvikle forskellige hypoteser, når vi på baggrund af kodningsarbejdet kan tælle os frem til, at kvinderne i undersøgelsen fx oftere er arbejdspressede, end mænd.

Analyse med ChatGPT4

En alternativ metode til manuel databearbejdning er brugen af sprogmodeller som værktøj. I november 2023 besluttede vi som forsøg at benytte sprogmodellen ChatGPT-4, med en udvidelse kaldet ScholarAI. En fordel ved at bruge AI til kvantitativ kodning er evnen til hurtigt at teste forskellige tilgange for at identificere mønstre i datasættet, hvilket traditionelt er en tidskrævende proces.

Arbejdet med ScholarAI kan opdeles i tre trin. Først blev datasættet, bestående af de 702 svar fra gymnasie- og VUC-lærere, uploadet til sprogmodellen i en Excel-fil. Efter en indledende udforskning af sprogmodellens muligheder og begrænsninger, viste ScholarAI sig at være mest anvendelig til at analysere ét spørgsmål fra spørgeskemaet ad gangen. Vi besluttede os derfor for at koncentrere os om spørgsmål 3: "Hvornår er dit arbejde demotiverende og kilde til frustration?"

I andet trin anvendte vi ScholarAI til at behandle svarene på spørgsmål 3, hvilket inkluderede udvikling af kodningskategorier og klassificering af svarene i disse kategorier. Vores specifikke prompt til sprogmodellen lød:

Kan du kode svarene i denne kolonne (spg. 3)? Opret fem kategorier med nøgleord for de mest fremtrædende frustrationer. Definer kort kodningskriterierne for hver kategori og angiv antallet af respondenter kodet til hver kategori. Det er acceptabelt at kode respondenter i mere end én kategori.

Det lykkedes at få ScholarAI til at generere fem kodningskategorier, der på et overordnet niveau korresponderede med de kodekategorier, vi selv var nået frem til i de første 100 kodninger af svar vi lavede. Eftersom ScholarAI ikke er i stand til at redegøre for dens kodningsproces var det uklart for os, om disse fem kodningskategorier udelukkende var baseret på det givne datasæt, eller om modellen også trak på indbyggede mønstre og strukturer fra dens enorme mængder af træningsdata. Vores egen validering af sprogmodellens arbejde var derfor afgørende for vores videre arbejde med dataene. Vi noterede os, at sprogmodellens kategorier typisk var mere generelle og bredere end vores mere detaljerede og nuancerede manuelt udviklede kategorier. Selvom ScholarAI's resultater afspejlede de overordnede tendenser og mønstre, vi havde identificeret, tilbød den manuelle kodningsproces en dybere og mere detaljeret indsigt i lærernes oplevelser af, hvad der er kilde til demotivation og frustration i deres arbejde.

Det tredje trin i vores analyse handlede om at undersøge sammenhænge mellem de identificerede kodningskategorier og baggrundsvariable som alder og køn. Vi begyndte med at instruere ScholarAI i at opgøre antallet af mænd og kvinder for hver kodningskategori. Dernæst bad vi sprogmodellen om at udføre en signifikanstest for at undersøge fordelingen af mænd og kvinder inden for hver kategori. Som en del af denne proces anvendte ScholarAI Fischer's exact test for at vurdere signifikansen af forskellene mellem kønnene i de forskellige kategorier.

Analysen viste signifikante forskelle i to specifikke kodningskategorier. For det første viste analysen, at kvinder var betydeligt mere tilbøjelige til at blive kodet under kategorien 'arbejdsbyrde og tidspres', med en p-værdi på 0,9%. Denne p-værdi indikerer, at sandsynligheden for at observere denne forskel, hvis der faktisk ikke var nogen forskel, er under 1%. Vi vurderer med andre ord, at der er en reel forskel mellem kønnene i forhold til oplevelsen af arbejdsbyrde- og tidspres. Resultatet korresponderer tæt med 'Tid- og arbejdsbyrde'-kategorien fra vores manuelle kodning, som også viste en signifikant kønsfordeling og understreger en markant tendens til, at kvinder i højere grad end mænd føler sig demotiverede og frustrerede af arbejdsbyrde og tidspres. For det andet identificerede analysen, at mænd i højere grad end kvinder blev kodet indenfor kategorien 'Løn og ressourcer', med en p-værdi på 4,9%.

I kvantitative undersøgelser arbejder man typisk med en grænseværdi på fem procent, således at statistiske sammenhænge under denne grænse siges at være signifikante. Dermed indikerer resultatet en tendens til, at mænd i større grad udtrykker frustration over tilgængelige ressourcer, løn og økonomiske forhold.

Samme procedure blev benyttet til at undersøge alder som baggrundsvariabel. Med intervaller på fem år, identificerede ScholarAI flere markante tendenser relateret til aldersgrupper med to signifikante korrelationer på tværs af de forskellige aldersgrupper. For det første blev det konstateret, at aldersgruppen 35-39 år i betydelig grad oftere var kodet indenfor kategorien 'arbejdsbyrde og tidspres', med en p-værdi på 1,2%. Dette resultat viser en stærk tendens til, at personer i denne aldersgruppe oplever en højere grad af demotivation og frustration forbundet med arbejdsrelateret pres og tidsmangel. For det andet viste analysen, at aldersgruppen 45-49 år i højere grad var kodet i kategorien 'elevernes engagement og adfærd', med en p-værdi på 3%.

Dette resultat antyder, at lærere i denne aldersgruppe i større omfang står overfor udfordringer relateret til elevernes engagement og adfærd, hvilket kan være en væsentlig kilde til arbejdsrelateret frustration.

Fokusgrupper

Vi afsluttede dataindsamlingen med afholdelse af tre fokusgrupper med hver 5 deltagere i hhv. Hovedstadsområdet og Jylland. Når man bruger fokusgrupper i kombination med andre metoder, kan det gøres på forskellige måder (Halkier, 2003), og når de bruges i forbindelse med spørgeskemaer er det ofte som en slags forstudie. Vi har imidlertid brugt fokusgrupperne som en ligestillet empirisk kilde til data (Halkier, 2003, s. 22).

Formålet med fokusgrupperne har været dels at finde ud af, om temaerne i de elektroniske svar stadig er lige så aktuelle, som da de blev skrevet, og dels at få flere nuancer på temaerne, end man får i elektroniske svar. Derudover benyttede vi også fokusgrupperne til at få gymnasielærere til at tænke med i det analytiske arbejde, hvorved de er blevet en slags medfortolkere.

Derfor havde vi til fokusgrupperne medbragt eksempler på svar inden for nogle af de hyppigst forekommende kodekategorier og visualiseringer af nogle opgørelser på køn og alder. Vi bad fokusgruppemedtagerne forholde sig til genkendeligheden af svarene i forhold til egne oplevelser, samt mulige forklaringer på såvel problemstillinger som kønsforskelle. Endelig ville vi også gerne have dem til at reflektere over og drøfte, om de forskellige fund gav anledning til bekymring og/eller handling på skoleniveau eller politisk niveau.

Fokusgruppernes drøftelser er lydoptaget, udskrevet og deltagernes overvejelser om og uddybelser af de temaer, vi havde fundet frem til gennem kodearbejdet, er inddraget på lige fod med det øvrige datamateriale.

Da undersøgelsen har til formål at skabe viden om hvilke overvejelser gymnasielærere gør sig om deres arbejdsliv, og hvordan gymnasielærere udtrykker sig om disse overvejelser, når de får lov til at formulere sig med egne ord, har vi lagt stor vægt på at præsentere citater fra gymnasielærerne selv.

I resten af rapporten vil man derfor både kunne støde på citater fra den elektroniske spørgeundersøgelse og fra de efterfølgende fokusgrupper. Det vil fremgå, hvor citaterne kommer fra. De citater, som kommer fra de skriftlige svar vil være forsynet med et ID-nummer samt oplysninger om respondenternes alder og køn. De citater, der stammer fra en fokusgruppe kan genkendes ved, at den citerede gymnasielærer har fået tildelt et fiktivt navn.

KAPITEL 2



TRAVLHED OG ARBEJDSPRES

“Gymnasielærernes arbejdsliv under lup
– arbejdsglæde, frustrationer & tanker om fremtiden”

KAPITEL 2 – TRAVLHED OG ARBEJDSPRES

I dette kapitel går vi i dybden med de svar, der handler om travlhed og arbejdspress. Især svarene på spørgsmålet "Hvornår er dit arbejde demotiverende og kilde til frustration?" vidner om, at mange gymnasielærere er virkelig pressede. "Arbejdspress" er den kodekategori, vi har kodet for flest gange i svarene på dette spørgsmål med 251 kodninger. Igen og igen skriver gymnasielærerne, at de mangler tid, og at de skal nå alt for meget på for kort tid.

Også ChatGPT4 nåede "på egen hånd" frem til at det gennemgående tema i de svar, vi havde bedt den om at forholde sig til, handlede om tidspres, mangel på tid, travlhed etc. I det følgende vil vi udfolde, hvilke typer af frustrationer, der udtrykkes i gymnasielærernes svar. Lad os starte med et eksempel på et svar om, hvad der demotiverer og frustrerer:

“

Når hoben af retteopgaver bare bliver større og større, når new normal er, at vi alle bare skal have et hold mere, end vi skulle for 3-4 år siden, uden at det er til diskussion, eller udløser overtid. Når ens skema bare forandres, timer flyttes, nye ting lægges ind, uden at man bliver særskilt spurgt, eller i det mindste orienteret. Når ledelsen har sine egne regneark med akkorder, uden at det er offentligt tilgængeligt. Så bliver man én der passivt leverer en vare i en pølsefabrik.

(ID 211, kvinde, 55-59 år)

”

Som det kan ses i dette svar, handler frustrationerne om flere forskellige ting i forhold til arbejdsopgaver, skemaer og organisering.

I dette kapitel belyser vi to temaer, der bidrager til gymnasielærernes frustrationer omkring travlhed og arbejdspress. For det første handler det om, at *arbejds mængden stiger og stiger*, så der er klart et element, der handler om *mængder af arbejdsopgaver*.

For det andet giver gymnasielærerne udtryk for oplevelse af, at kompleksiteten i arbejdet stiger, og at der i den forbindelse opstår en del *usynligt og ofte unødvendigt arbejde*, som ikke "tæller med".

Vi slutter kapitlet af med et diagram, der viser, at andelen af kvinder der svarer, at de er arbejdspressede, er højere end andelen af mænd, der svarer dette, og at de yngre ser ud til at være mere pressede end de ældre. Det store spørgsmål er, hvad der ligger bag disse forskelle?

Store (og stigende) mængder arbejde

Vi starter med det første tema. Rigtig mange gymnasielærere skriver om, at mængden af arbejdsopgaver er alt for stor og derudover stigende – det giver selvsagt en oplevelse af travlhed og mangel på tid. Og det giver i tilgift en oplevelse af, at der ikke er nogen ende på travlheden – tværtimod er gymnasielærernes erfaring, at der formentlig bliver endnu mere travlt i fremtiden. Det er deres erfaring, at det aldrig går den anden vej – selvom det er et stort ønske, at netop dette vil ske.

På sin vis udgør problemet med store og stigende mængder arbejdsopgaver en form for grundproblem, der manifesterer sig i en række afledte problemer, som vi vil komme ind på i de forskellige kapitler i undersøgelsen.

For meget af det hele!

En del svar beskriver det store arbejdspress i termer, der handler om antal. Alt for mange afleveringsopgaver, der skal rettes. Alt for mange lektioner, der skal afholdes. Alt for mange forløb, der skal afvikles. Alt for mange møder, der skal holdes. Alt for mange forskellige klasser og dermed alt for mange elever, man skal lære at kende og forholde sig til. Alt for mange krydser, der skal sættes. For mange papirer, der skal udfyldes. For mange samtaler, der skal afholdes osv. Her kommer nogle eksempler på svar:



Når der er for mange arbejdsopgaver, så man mister overblikket og kører nødundervisning på lutter gamle forløb. [...] Når man ikke har tid til at rette opgaver - det er virkelig stressende at vide, at man mangler at rette mange sæt.
(ID 12, kvinde, 45-49 år)

For høj klassekvotient. For lidt forberedelsestid. For lidt tid til opgaveretning. For mange elever, der ikke er studie egnede.
(ID 10, kvinde, 55-59 år)

Stort arbejdspress, mange klasser og dermed elever, hvor den enkelte elev forsvinder i mængden. Utilfredshed over at møde op uden tilstrækkelig forberedelse.
(ID 41, mand, 40-44 år)

Når jeg ikke kan huske mine elevers navne og ikke har tid til at danne personlige relationer til dem, (fordi holdstørrelserne er gået op, og jeg har flere hold).
(ID 591, kvinde, 45-49 år)

Når jeg har så mange parallelhold, at jeg ikke kan huske, hvad jeg har sagt og gjort hvor. Når jeg har så lidt tid til at forberede undervisningen, at den bare bliver en gentagelse af noget, jeg har gjort for mange gange før. Når jeg kan høre mit eget ekko.
(ID 123, kvinde, 40-44 år)



Som det ses i disse svar, handler en del af frustrationerne om mængder af arbejdsopgaver, klasser og elever. En del af arbejdsopgaverne "hober sig op" som en indre to-do-liste, man bare aldrig kommer i bund med, og det stresser og presser gymnasielærerne. I tilfældet med afleveringsopgaver er det helt bogstaveligt opgaver, der hober sig op i bunker, som venter på at blive rettet.

Men andre typer arbejdsopgaver kan også hobe sig op, så læreren ved, at der er mange lektioner, samtaler, moduler osv., der skal afvikles, og mængderne af ventende arbejdsopgaver er overvældende, og gymnasielærerne synes altid de er bagud med dem.

Det er dog ikke kun mængder af *arbejdsopgaver*, der frustrerer. Det er også mængder af *elever*, man skal forholde sig til. Her er der ikke tale om opgaver, der "hober sig op" og skal afvikles. I stedet beskriver gymnasielærerne, hvordan de oplever, at den enkelte elev forsvinder i mængden, at de har svært ved at huske deres navne, svært ved at huske, i hvilke klasser de har sagt hvad. Og de skriver, at det ikke er muligt for dem at overskue, end sige forholde sig til og opbygge relationer, til så mange forskellige elever ad gangen. Det gør noget ved dynamikken i klasserummet og det udmatter. Det emne berører vi også i afsnittet om usynligt arbejde og mere dybdegående i kapitel 3 om samspelet med eleverne.

"Relationsarbejdet" – eller det at opbygge gode relationer og dynamikker i samspil med elever og klasser har en anden karakter end andre arbejdsopgaver, i og med at de ikke kan "afvikles" og "afsluttes" på samme måde som fx en lektion eller en eksamen. Og nogle gange kommer det relationelle arbejde så alligevel til at få karakter af noget der skal "afvikles". I sådanne tilfælde ser vi forskellige industrielle metaforer dukke op. Det ses fx i dette svar:

“

Mit arbejde er blevet mere et "arbejde" end det var engang. Vi har mere travlt, skal undervise flere klasser, og det har taget noget af tiden og lysten til at lade sig inspirere og finde på nyt. Det savner jeg. Jeg har erfaring, så jeg kan undervise mere på "samlebånd" og stadig levere en habil indsats, men det er ikke så sjovt. Jeg er stadig glad for eleverne, men ville godt udvikle mig mere fagligt.

(ID 308, kvinde, 50-54 år)

”

Når arbejdet med eleverne ender med at antage form af afvikling, så er ser vi lærerne formulere deres frustrationer med ord som "pølsefabrik", "samlebånd", "maskiner", "robotter" og andre industrielle metaforer, der henleder opmærksomheden på, at måden at være gymnasium på har forandret sig og har antaget former, et gymnasium efter lærernes mening ikke burde antage.

Ud over at gymnasielærerne oplever selve mængden af opgaver som overvældende og kilde til frustrationer, er der også en stor del af svarene, der handler om frustrationer over arbejde, der ikke kan opgøres i mængder og antal, og som er mere eller mindre usynligt og ikke "tæller med".

Usynligt arbejde med stor kompleksitet

Lærerne i undersøgelsen har skrevet meget om, hvordan deres arbejdsliv er fyldt med alle mulige opgaver og ansvarsområder, som ikke optræder som "opgaver" i deres arbejdsplaner, hvorfor der heller ikke er afsat tid til dem.

Vores ærinde er at bringe noget af dette usynlige arbejde frem i lyset, så der bliver mulighed for at drøfte, om man kunne organisere arbejdet på måder, der i højere grad tager højde for denne del af arbejdet.

Der er grundlæggende to former for usynligt arbejde, som optræder i lærernes svar. Den ene slags usynligt arbejde er det, som gymnasielærerne opfatter som nødvendigt, vigtigt og krævende, men alligevel ikke anerkendt – det handler især om "relationsarbejdet". Det kommer vi ind på i kapitlet om samspillet med eleverne, så det går vi let henover her. Den anden form for usynligt arbejde er det, som gymnasielærerne opfatter som tidskrævende og forstyrrende, fordi de ikke kan se, hvordan det på nogen måde skulle gavne eleverne, og det tager vi nu fat på.

Hurlumhejarbejde

Der er utrolig mange svar, der handler om arbejdsopgaver, som gymnasielærerne opfatter som spild af tid, og som de brændende ønsker sig at slippe af med eller i hvert fald have færre af. Vi har kodet 161 gange for "uklarhed, bureaukrati, meningsløshed". En gymnasielærer skriver fx følgende om, hvornår hans arbejde er demotiverende:

“

Når jeg skal lave hurlumhejarbejde, der ikke har noget med min kerneydelse/undervisning at gøre. Reforme, projekter og forskellige former for symbolpolitik, der sluger en masse tid og penge, der kunne være bedre anvendt i den daglige drift.

(ID 221, mand, 55-59 år)

”

Det arbejde, som læreren ovenfor betegner som "hurlumhejarbejde", opleves som uden gavn for eleverne, men alligevel kræver det en masse tid, og derudover er det helt eller delvist usynligt. De helt usynlige opgaver fremgår slet ikke af arbejdsplanerne, selvom de ifølge gymnasielærerne, beslaglægger en pæn del af deres tid og kræfter. Andre opgaver er delvist usynlige, fordi de er fastsat til meget færre timer på arbejdsplanerne, end det ifølge lærerne reelt tager at løse dem.

Som man kan se af svaret ovenfor, er det fx reformer, projekter og symbolpolitik, som denne gymnasielærer kategoriserer som hurlumhejarbejde. Og her ligner han mange af de andre gymnasielærere, der har svaret på undersøgelsen, og i øvrigt ligner han også de fleste andre medarbejdere i den offentlige sektor, der også ønsker sig mindre politisk styring, færre projekter, omstruktureringer og reformer, mindre bureaukrati, færre møder og færre systemer at navigere i, opdatere adgangskoder til og uploade dokumentation i.

Her vil vi forsøge at være lidt lavpraktiske og handlingsorienterede og fokusere på, *hvilke* systemer og aktiviteter, gymnasielærerne peger på, når de ønsker sig mindre hurlumhejarbejde:



Der skal laves studieplaner, som ingen læser. Tidsregistrering der ikke fører til noget. Intranet, der ikke er til at få til at makke ret.

(ID 82, mand, 45-49 år)

Tidsregistrering, GDPR-regler, der bremser udviklingen i det tætte samarbejde om svage og udsatte elever. Møropgaver, der ikke aflønnes.

(ID 26, kvinde, 40-44 år)

Når man konstant kontrolleres og pålægges at lave curriculumundervisning. Når ens forberedelsestid inddrages til irrelevante møder og andre aktiviteter, der handler om ledelsens kontraktløn.

(ID 207, mand, 35-39 år)

Når der igen-igen skal kommunikeres på nye fora, laves nye IT-systemer, alt indrettes efter en ny leder, der skal sætte fingeraftryk fra dag ét. Uden at noget af det bidrager til løft i kvaliteten. Tværtimod bruger vi meget energi på at tilegne os ting, der ikke har noget med kerneopgaven at gøre. Top-down kan være godt i en snæver vending, men det er det ikke altid: vi ved mere om virkeligheden i klasserne, end lederne gør.

(ID 411, kvinde, 55-59 år)



Som det kan ses af eksemplerne ovenfor, er lærernes primære anke, at deres tid kunne have været brugt bedre. De ærgrer sig over at spilde tid på noget, som de ikke kan se, gavner eleverne, og som de hellere ville have brugt på noget, som deres elever faktisk fik gavn af.

Samtidig udtrykker svarene også en frustration over, at beslutningerne træffes for langt væk fra "virkeligheden i klasserne", så det bliver de forkerte logikker, der bliver bestemmende for de beslutninger og prioriteringer, der kommer til at danne ramme om gymnasiernes virke.

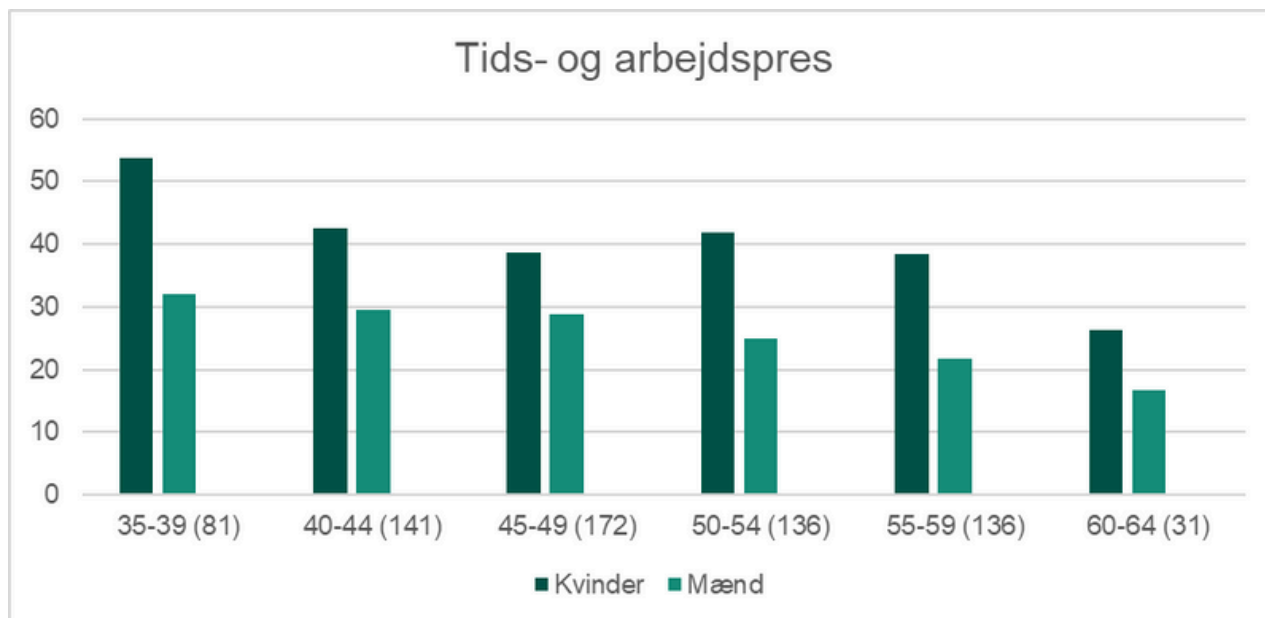
Arbejdspres og køn

Som afslutning på emnet arbejdspres, vil vi henlede opmærksomheden på en kønsforskel, som er dukket op i analysearbejdet. Der er 251 ud af de 702 respondenter der på spørgsmålet "Hvornår er dit arbejde demotiverende og kilde til frustration?" svarer noget, som handler om tidspres, arbejdspres, travlhed etc. Det er altså mere end hver tredje gymnasielærer i undersøgelsen, der svarer sådan. Men fordelingen er ikke den samme for mænd og kvinder.

Når man opgør disse svar på køn og alder, tegner der sig nemlig et mønster. Svarene har vi opgjøret som procentdele af svarene fra samme køns- og aldersgruppe, så opgørelsen ikke bliver skæv, fordi der er flere kvinder end mænd i undersøgelsen.

I alle aldersgrupper er andelen af kvinder, der er kodet under tids- og arbejdspres større end andelen af mænd. Det er altså fx over halvdelen af kvinderne i alderen 35-39 år, der svarer at de er arbejdspressede, mens det er betydeligt lavere for mændene.

Vi har også bedt Chat GPT4 om, ud fra dens egne kodekategorier, at udregne om der er forskel på mænds og kvinders oplevelse af arbejdspress i svarene. På begge måder når vi frem til, at der er forskel, og at forskellen er signifikant.



Tabel 3.1: På x-aksen ses aldersintervaller af 5 år. På y-aksen ses procentdelen af hhv. mænd og kvinder i en given aldersgruppe, der er blevet kodet under "tids- og arbejdspress". Tallene i parentes viser, hvor mange respondenter i undersøgelsen, der samlet set er i det pågældende aldersinterval. Fx er der 81 respondenter i undersøgelsen mellem 35 og 39 år. 54% af kvinderne i denne aldersgruppe har svaret på en sådan måde, at de er blevet kodet under "tids- og arbejdspress", men det gør sig gældende for 32% af mændenes svar. Vi har ikke medtaget gymnasielærere i alderen 30-34 eller 65+ år, da der kun var to respondenter i hver af disse aldersgrupper. Der var i alt 8 af de 702 respondenter, som på spørgsmålet om køn havde sat kryds i "ønsker ikke at svare". Opdelt på aldersgrupper blev disse grupper også for små til at tage med i opgørelsen.

Vi kan dog ikke vide, hvad der ligger bag denne forskel. Er det mon fordi kvinderne har mere arbejde på hjemmefronten? I så fald skriver de ikke om det i deres svar.

I fokusgrupperne blev denne opgørelse af kønsforskelle brugt som udgangspunkt for nogle af drøftelserne, og på baggrund af de analyser og diskussioner, kom en række mulige hypoteser: Det kunne være fordi kvinder pålægges eller påtager sig andre typer opgaver end deres mandlige kolleger. Det kunne være fordi de lettere lader sig gå på af arbejdspress og elever med uopfyldte behov. Det kunne være fordi de udtrykker sig med andre ord. Det kunne være fordi elever, der har det svært, oftere henvender sig til dem for at få hjælp. Og der kunne sikkert være mange andre mulige forklaringer. Under alle omstændigheder synes vi der er grund til at interessere sig for denne forskel, hvilket vi vender tilbage til i det afsluttende kapitel.

KAPITEL 3



SAMSPILLET MED ELEVERNE

“Gymnasielærernes arbejdsliv under lup
– arbejdsglæde, frustrationer & tanker om fremtiden”

KAPITEL 3 – SAMSPILLET MED ELEVERNE

Den absolut mest gennemgående kilde til arbejdsglæde, der gives udtryk for i undersøgelsen, er eleverne. Gymnasielærerne skriver igen og igen om, hvor utrolig tilfredsstillende det er, når undervisningen lykkes, og når de formår at rykke eleverne. Men de skriver modsvarende også om, hvor frustrerende det er, når de oplever, at de mislykkes med at undervise eleverne.

I dette kapitel ser vi på tre elementer i relationen til eleverne. Det første handler om eleverne som kilde til arbejdsglæde, og her ser vi på de situationer, hvor *undervisningen fungerer*, og på glæden ved at *gøre en forskel* i elevernes liv.

Det andet element handler om *relationsarbejde og klassedynamikker* som grundlaget for, at undervisningen overhovedet *kan* komme til at fungere.

Det sidste element handler om de situationer, hvor *relationen til eleverne er frustrerende*, og her ser vi på lærernes oplevelser af at have elever i klasserne, som enten ikke kan eller ikke vil koble sig på undervisningen.

Eleverne som en kilde til arbejdsglæde

Samspillet med eleverne er en kæmpe kilde til arbejdsglæde, hvilket vi nu vil rette fokus mod. Når vi har spurgt, hvornår arbejdet er motiverende og kilde til arbejdsglæde, er det samspillet med eleverne – og dernæst kollegerne – der fylder absolut mest. En ordoptælling viser, at eleverne er nævnt hele 684 gange i de svar, som handler om arbejdsglæde! Men der er lidt forskellige typer af oplevelser med eleverne, som kan give anledning til arbejdsglæde.

Det handler både om selve det at være sammen (240 kodninger), om at mærke, at eleverne lærer noget (193 kodninger), og om at mærke deres engagement (158 kodninger).

Når det spiller i undervisningen, og eleverne rykker sig

Det, som især gør gymnasielærerne glade, er helt som forventet, når undervisningen "spiller" og lykkes. Der er mange svar som rummer forskellige udtryk, som "når eleverne får aha-oplevelser", "ser lyset", "knækker koden", eller pludselig forstår noget svært. På den måde ligner gymnasielærerne andre lærere, der også har et rigt ordforråd for det magiske, der kan opstå i et undervisningslokale, når eleverne lærer noget, og man som lærer kan mærke, at det sker (Vaaben, 2016).

Men det er ikke kun pludselige erkendelsesprocesser, som lærerne bemærker og som giver en god fornemmelse af, at de har gjort en forskel. De holder også øje med andre tegn på, at eleverne har lært noget, har rykket sig, forstået noget, fået udvidet deres horisont, fået nye perspektiver.

Fx er der en del gymnasielærere, der skriver om mere langstrakte læreprocesser, hvor man gennem et langt sejt træk omsider lykkes med noget, eller at det er gode tegn, når eleverne glemmer at holde øje med klokken, fortsætter diskussionerne i frikvarteret, bliver hængende efter timerne, eller når lærerne ad omveje hører, at en bestemt elev er blevet glad for lærerens fag.

I det hele taget skriver mange at netop sådanne tegn gør det så tydeligt, at de gør en forskel for eleverne, og at det er en udtømmelig kilde til arbejdsglæde. I det følgende er en række eksempler på sådanne formuleringer, der alle er svar på spørgsmålet "hvornår er dit arbejde motiverende og kilde til arbejdsglæde?":

“

Når mine elever "ser lyset"

Når vi griner

Når de arbejder ihærdigt med dagens opgaver

Når det virkelig spiller i mit ene fag (musik)

Når det spiller i mit andet fag, fordi de kan koble parametre

Når vi er ude at se teater eller opleve koncerter sammen

Når eleverne bliver studenter

Når vi rejser på studieture

Når vi udveksler

Når lærerne forbereder sig fælles, og vi løfter til nye højder

(ID 36, kvinde, 45-49 år)

Samværet med eleverne giver mig stor glæde, fordi jeg oplever, at jeg giver dem noget. Dansk og fagligt: at de oplever en forbindelse fra deres SoMe FoMo til Seeberg, Hansen, Blixen og Kierkegaard. Og den oplevelse er ikke en aha, men en stille snigende. Spansk, fagligt og pædagogisk: at den skæve dreng oplever, at han kan lære et andet fremmedsprog end engelsk. Dertil glæder kollegaerne mig også dagligt. Small talk om sprog, samfund og fodbold.

(ID 10, mand, 55-59 år)

Når jeg ser, at elever bliver interesserede og gode til matematik, som er mit fag!

(ID 134, mand, 50-54 år)

Når en elev har en aha-oplevelse fx i arbejdet med grammatik. Når undervisningen lykkes og elever også er begejstrede for en tekst eller et emne, jeg har præsenteret dem for.

(ID 395, kvinde, 50-54 år)

”

Ud over de meget fagspecifikke eksempler som dem ovenfor, er der også virkelig mange svar, som i mere generelle vendinger beskriver, hvordan det er er livsbekræftende og spændende at være sammen med så mange dejlige unge mennesker i sin dagligdag, og hvor fantastisk det er at kunne følge deres udvikling og modning over tid, frem mod kulminationen med at få hue på.

At gøre en forskel i unge menneskers liv

Lærerne beskriver igen og igen i deres svar, hvor fantastisk det er at kunne konstatere tegn på, at deres undervisning virker, og at deres elever lærer noget og bliver begejstrede, nysgerrige, reflekterede eller nuancerede unge mennesker, der har rykket sig – og ikke kun fagligt.

Lærerne kan meget tydeligt se, at de har gjort en forskel for eleverne. I den forbindelse er det vigtigt at tilføje, at det ikke kun handler om faglige forskelle. En del af svarene handler også om, at lærerne har kunnet hjælpe elever – ikke bare i fagene, men i livet. Det har vi kodet for 60 gange som kilde til arbejdsglæde. Nogle skriver fx om det tilfredsstillende i at kunne hjælpe elever med at få selvtillid eller tiltrængte succesoplevelser – eller sågar om at hjælpe en elev, der har det svært, med overhovedet at gennemføre gymnasiet eller få lyst til livet igen efter et selvmordsforsøg.

Det er altså ikke kun hvide huer, flag og flotte faglige præstationer hos eleverne, der kan give arbejdsglæde. Det kan de mere alvorlige sider af arbejdet også, når det lykkes at hjælpe unge mennesker, der om nogen har brug for det – her er et udsnit af svar:



Når jeg kan hjælpe nogle elever med at rykke sig. Jeg havde f.eks. en elev, som havde rigtig meget fravær, og var ved at blive smidt ud. Jeg tog en snak med ham, og fik lavet nogle aftaler med ham, så han kunne indhente det, han manglede. Det gav ham mod på skolen igen, og han har indhentet meget af det forsømte. Han mangler kun to fag for at være færdig med sin HF, så han skal lige holdes til ilden her til sidst. Det er så fedt, når man kan hjælpe på den måde.

(ID 691, kvinde, 35-39 år)

Som i dag, hvor jeg havde en akut (og spontan) samtale med en elev, der havde forsøgt selvmord i efterårsferien. Det lykkedes at få forældrene til stede og få en særdeles vigtig dialog i gang. Eller når eleverne bliver hængende på Sønderborg Slot efter et historiemodul i en af udstillingerne. Eller når en billedkunstelev, der måske ikke har succes i de boglige fag, viser sig at være "en stjerne" i billedkunst.

(ID 466, kvinde, 50-54 år)



Endelig skriver flere lærere også om, at det simpelthen bare er dejligt at være sammen med unge mennesker i sin hverdag. Mange skriver også om at gå på opdagelse eller selv lære noget sammen med eleverne. Her skriver gymnasielærerne ikke blot om, at de selv har noget viden, som de forklarer eleverne, og som eleverne så pludselig forstår. Der er snarere tale om at lærere og elever sammen går gennem en proces og er fælles om at opleve, lærere og udforske et emne eller skabe et fedt produkt. Og at det selvfølgelig er ekstra dejligt, når eleverne også husker at give udtryk for deres taknemmelighed over at have haft dem som lærere:

“

Jeg har nogle fantastiske kollegaer og elever. Det er fedt at være i klasselokalet sammen med de unge mennesker.

(ID 90, mand, 35-39 år)

Når man ser, at eleverne klarer sig godt ved en kombination af deres eget arbejde og ens egen faglige sparring. Så kan man se, at man flytter noget. Men også når en elev en sjælden gang kommer og siger tak for tre gode år. Dét kan man leve på længe.

(ID 188, mand, 40-44 år)

”

Eleverne er altså en udtømmelig kilde til arbejdsglæde – eller *kan* i hvert fald være det. Men denne arbejdsglæde kommer ikke af sig selv, og gymnasielærerne skriver en hel del om ”relationsarbejdet”, som er meningsfuldt – men også hårdt og tidskrævende. Og som vi har været inde på tidligere, er det ofte helt eller delvist usynligt, i og med at det som oftest ikke fremgår som en ”opgave”, der er afsat tid til. Det vil vi fordybe os lidt mere i.

Det krævende, men vigtige relationsarbejde

Gymnasielærerne er ret enige om, at det såkaldte *relationsarbejde* er en hel central del af at arbejde på et gymnasium - og i øvrigt også en forudsætning for, at der kan finde undervisning sted. Det var især et tema, som blev udfoldet i fokusgrupperne – blandt andet på foranledning af opgørelsen over kønsforskelle (se kapitel 2), som flere mente kunne hænge sammen med, at ikke alle bruger lige mange kræfter på det såkaldte relationsarbejde.

Gymnasielærerne er også enige om, at relationsarbejdet er blevet mere komplekst, end det var for blot nogle få år siden, fordi eleverne er blevet anderledes.

Svarene efterlader ingen tvivl om, at relationsarbejdet ifølge gymnasielærerne er både vigtigt – og ganske krævende, til tider udmattende. En skriver, at hun er bange for at brænde ud af alt for meget relationsarbejde. En anden fortæller i en af fokusgrupperne, at mængden af unge, der har brug for noget særligt, er overvældende.

De mange skift og klassedynamikkerne

Men flere er også inde på, at måden man organiserer gymnasierne på, ikke tager højde for, hvor vigtigt det er med gode relationer og klassedynamikker. De mange skift og tværfaglige projekter og forløb betyder, at hverdagen for både gymnasielærere og elever bliver præget af flygtighed og ”korte” relationer til mange mennesker, frem for ”lange” relationer til færre mennesker.

Grundforløbene får en del kritik i både de skriftlige svar og i fokusgrupperne. Grundforløbene betyder nemlig, at man som lærer skal gennem en krævende periode med at opbygge relationer til sine nye 1.g-klasser hele to gange. Og samtidig forsøger alle at putte de spændende ting ind i grundforløbet for at fange elevernes interesse, hvilket betyder at grundforløbet bliver en form for

tour de force i imponerende "standup-shows", hvor man er "cirkusklovn" og fylder eleverne med "lette kalorier".

Der er en del lærere, der ønsker at komme af med grundforløbene og genoverveje antallet af de mange tværgående projekforløb. De store opgaveskrivningsperioder kan også være en stor belastning – især for de lærere, der underviser i nogle af de fag, der ofte indgår i projekterne. Også dette emne dukkede op i flere af fokusgrupperne, hvor en mulig skæv fordeling af arbejdsbyrder mellem fagene var til tilbagevendende emne. Desværre kan vi ikke på baggrund af denne undersøgelse sige noget om, hvorvidt gymnasielærere med forskellige undervisningsfag er lige pressede.

Men vi kan til gengæld godt sige noget om, at lærerne synes, at de bygger op, og bygger op, og bygger op – for så at se klasserne blive omorganiseret, så de kan starte forfra. Det var især i forbindelse med grundforløbene, vi så denne problemstilling beskrevet.

Og ifølge Rikke, der deltog i en af fokusgrupperne, er det ikke kun lærerne, der er trætte oven på alt relationsarbejdet i grundforløbet, og som næsten ikke kan mobilisere kræfterne til at starte på en ny omgang relations-opbygning, når eleverne har valgt deres studieretning. Hun arbejder i studievejledningen, hvor hun tager imod alle de elever, der kommer for at få hjælp i denne overgang:

“

Rikke: Vi har jo de her to skolestarter. Altså efter grundforløbet starter studieretningsklasserne jo. Så kører vi møllen en gang til. Det er der vi også har elever, der har mistet energien, så alt hvad der hedder det sociale, hvor de egentlig skal... Det er dem vi møder i studievejledningen med ønsker om classeskift, fordi de ikke er faldet til i den nye klasse. [...] Og som underviser skal man ud at starte forfra og lære jeg ved ikke hvor mange førsteårselever at kende én gang til. Altså tre klasser måske.

Erik: Og især de sårbare elever, som virkelig er udfordrede der.
(Fokusgruppe 3)

”

De forklarede også, hvordan udtrykket med at "investere" i at opbygge klassedynamikker og relationer skulle forstås: hvordan en klasse med god dynamik var betydeligt rarere at undervise i, end en klasse med dårlig dynamik mellem eleverne. Derfor var det faktisk vigtigt, at man i starten gjorde noget ud af relationsarbejdet og afsatte tid til at lære eleverne at kende og sørge for, at elever, der havde en god virkning på resten af klassen, kom til orde og fik indflydelse, så det ikke var de forkerte elever eller dynamikker, der endte med at få overtaget i klassen. Hvis det lykkes at etablere en god dynamik og en god klassekultur, så lønner det sig senere, i og med at klassen bliver meget behageligere at være i for både eleverne og for lærerne selv.

Derfor er det lidt en catch22: på den ene side kan det ikke rigtig "betale sig" at bruge alt for mange kræfter på at opbygge relationer og dynamikker i en klasse, man alligevel ikke skal have særlig længe, og på den anden side kan man faktisk ikke rigtig lykkes med undervisningen hvis ikke man bruger kræfter på det alligevel.

På den baggrund udtrykte gymnasielærerne et stort ønske om mere kontinuitet i forhold til hvilke klasse og elever, man som lærer skal forholde sig til, så det relations-opbyggende arbejde ikke skal starte forfra alt for mange gange. Her er et par eksempler på, hvad nogle af lærerne skriver om dette i deres svar på, hvornår deres arbejde er frustrerende:

“

Hvert år at skulle starte nye klasser/hold/grundforløbshold. Det er så relationskrævende! Nye mennesker, navne, problemer, krav, forældre, møder...
(ID 109, mand, 55-59 år)

At have 1.g-grundforløbsklasser, der bare skal køres igennem som en pølsefabrik, og som man kun har i kort tid, og det derved ikke helt kan betale sig at engagere sig i dem. Når man tidsregistrerer og konstant kan se, at man ikke kan holde sig inden for den aftalte tid. Når holdene er store (31-32 elever), og det er svært at nå alle elever. Når der i en klasse er en dårlig klassesdynamisk, der får nærmest alt til at falde til jorden.
(ID 622, kvinde, 45-49 år)

”

Kontinuitet og de "lange relationer"

Til gengæld er det en fornøjelse at undervise i de klasser, hvor klassesdynamikken bare fungerer. Om det, skriver nogle af gymnasielærerne i de skriftlige svar, hvor de gode klassesdynamikker dukker op i beskrivelserne af, hvad der giver arbejdsglæde, og hvor der af samme grund efterspørges mulighed for at dyrke de "lange relationer", hvor man som lærer har de samme klasser og elever i længere tid:

“

Når eleverne er engagerede. Det kræver som regel, at der er en god håndfuld toneangivende elever, der er interesserede. Det smitter af på resten, så man får en god spiral. Så er eleverne velforbredte, giver modspil og udfordrer, så læringen når nye højder. Det er fantastisk. At være med til at udvikle undervisningsforløb og udvekslingsprogrammer med tværfagligt samarbejde. Projektarbejder med elever - enkeltvis eller i smågrupper - hvor de har engagement og projektstyring.
(ID 107, mand, 50-54 år)

”



Når jeg er sammen med elever. Når 32 elever nikker samtidig. Når en elev pludselig forstår noget, der for et øjeblik siden var uendelig svært. Når stoffet er tungt - og jeg egentlig også selv synes, det er for meget mandag i oktober, og en dreng vender sig om og råber: Kom så, guys, det er vores bedste lærer! - og så rykker de.

(ID 214, kvinde, 50-54 år)

Tre år med de samme elever vil i den sidste ende give den største glæde. Have fælles oplevelser. Lære hinanden at kende. Måske endda have været på studietur sammen - det giver glæde. Jeg bliver stadigvæk inviteret til julefrokost med gamle elever/klasser jeg har haft i tre år. Selv mere end 10 år efter! At lykkes med noget er stærkt motiverende. At få "nørklet" en svær SRP-opgave på plads og finde en vej gennem den sammen med eleven. At hjælpe en elev, der har det svært, til at komme igennem til en studentereksamen. Det gør godt!

(ID 109, mand, 55-59 år)



I det hele taget skrev en del lærere i deres svar, om glæden ved at kunne følge elevernes udvikling over tid, og have fælles oplevelser. Det får os til at reflektere over, om man, inspireret af dette forhold, kunne indrette undervisningen i gymnasierne på måder, der i højere grad tog højde for "længden" af relationer mellem lærere og elever. Både fordi det er så krævende et arbejde at opbygge relationer og gode klassedynamikker og fordi det tydeligvis bidrager til lærernes arbejdsglæde, når de får lov til at have de samme elever over længere tid.

Når eleverne frustrerer

Gymnasielærerne finder det utrolig frustrerende, når de ikke lykkes i relationen til eleverne. Det gælder uanset, hvad lærerne mener, at årsagen til dette er. I nogle svar giver lærerne udtryk for at eleverne mangler vilje, og i andre svar giver de udtryk for, at eleverne mangler evner til at få noget ud af undervisningen. Men begge dele oplever gymnasielærerne som demotiverende.

Demotivation – elever, der ikke kan eller vil

I nogle svar på, hvornår arbejdet er frustrerende og demotiverende dukker eleverne op og beskrives som ligeglade, ugidelige, uengagerede, demotiverede eller skoletrætte - og det finder gymnasielærerne virkelig frustrerende. Vi har kodet 187 gange under kodekategorien "elever – umotiverede, uegnede el. belastede" i svarene på hvad der frustrerer. Her er eksempler på svar, hvor det netop er elevernes indstilling til undervisningen, som lærerne oplever som frustrerende:

“

Når eleverne er ligeglade, når man skal bede dem om at aflevere mobiltelefoner og lægge deres skærme ned, få dem til at tie stille og være undervisningsparate.

(ID 3, kvinde, 55-59 år)

Når eleverne er demotiverede, fordi de er skoletrætte. Om det så skyldes alm. pubertær sløvhed, psykiske eller sociale problemer er det lige demotiverende. Der er naturligvis årsager, der giver større forståelse end andre og derfor også kan give en større largeness, men det er stadig demotiverende.

(ID 107, lektor, mand, 50-54 år)

Når eleverne ikke er undervisnings- eller læringsparate, når de uden skam melder sig ud af det aktuelle læringsrum, fordi fx de sociale medier er mere interessante. Det er spild af alles tid, selvom vi lader som om, at der finder undervisning sted.

(ID 166, kvinde, 50-54 år)

”

Men indimellem er det ikke bare elevernes manglende lyst eller vilje til at deltage i undervisningen, der er problemet, men også elevernes forudsætninger for at deltage i undervisningen.

Det kan dreje sig om elevernes faglige niveau, der af nogle, beskrives som lavere end for nogle år siden. Det kan også dreje sig om sociale problemer hos eleverne, som gør at de ikke kan få skolegangen til at fungere. Også her skriver flere gymnasielærere at ”målgruppen” eller ”elevmassen” har ændret sig, og at eleverne kommer med flere problemer i bagagen, end de gjorde tidligere:

“

Jeg synes, at det er hårdt, når jeg kun har klasser med gymnasiefremmede elever. De har indimellem også sociale problemer som omsorgssvigt. Jeg ved ikke, om det er derfor, men der kan gå meget tid med at lære dem at være inde i klassen sammen på en ordentlig måde. Og der går også tid med at ramme deres faglige niveau med forskellige metoder fx faglig læsning, hvis det er elever med store læsevanskeligheder. Det værste er, når elever er meget flabede og skaber magtkampe i klassen eller mellem deres gruppe/klike og mig som lærer. Mit redskab mod det er 1. at inddrage ledelsen, som tager samtaler med de pågældende elever, 2. at splitte eleverne op fx i gruppearbejde og så fokusere og hjælpe mere i grupper med elever, der ikke har modstand mod læreren.

(ID 506, kvinde, 45-49 år)

Vi har de seneste 5-6 år fået en elevmasse, som ikke ved noget som helst, og som ikke kan reflektere. Det er måske ikke elevernes egen skyld, men det er virkelig frustrerende. Det betyder fx, at jeg har måttet lave stort set alt mit materiale om til pixiudgaver, hvor alt skal forklares ned til allermindste detalje for overhovedet at få eleverne til at forberede sig eller arbejde i klassen.

Der er generelt kommet en "det her må være godt nok"-kultur, som er meget demotiverende, fordi eleverne slet ikke når at lære det, elever nåede for bare få år siden, eller det, vi ifølge Undervisningsministeriets læreplaner skal nå igennem. Jeg vil helst betragte mine elever som (næsten) voksne mennesker, men det er svært, når mange kommer meget uforberedte fra folkeskolen, så jeg er nødt til at undervise på 4. klasses niveau indimellem, for at eleverne kan følge med.

(ID 315, ubekendt køn, 55-59 år)



Svarene vidner om, at det er meget vigtigt for gymnasielærerne, at eleverne er der for at lære noget og er i stand til at lære noget. Men indimellem oplever de også, at eleverne kommer på gymnasiet af nogle helt andre grunde – og det er også frustrerende, som vi skal se nu.

Faget kommer i anden række

Vi har i svarene kunnet identificere en række forskellige typer af svar, der handler om, at gymnasielærerne oplever, at eleverne kommer til undervisningen af de "forkerte grunde". Vi har i svarene kunnet se "grunde", som lærerne oplever, er forkerte grunde til at gå i gymnasiet.

Lærerne oplever det som frustrerende, hvis eleverne bare er kommet for at hygge sig, for at få gode karakterer eller for at finde den letteste mulige vej til at få hue og studenterkørsel. Fælles for disse (læreroplevede) begrundelser for at eleverne er dukket op til undervisningen, er at de ikke reelt interesserer sig for det faglige. Og netop det frustrerer lærerne. Nedenfor ses eksempler på alle tre typer af svar:



Jeg havde engang en 1.g-klasse, hvor eleverne hver især var søde mennesker, men den klasserumskultur, der var i klassen, gjorde det meningsløst at være lærer i den klasse. Det var lige så meningsfuldt at undervise denne klasse, som det vil være meningsfuldt at undervise gæsterne på en café: de vidste godt, at der ville dukke en lærer op, og et par stykke sad også klar til at tage noter og deltage aktivt. Men resten var kommet for at hygge, snakke og socialisere med de andre elever. De kunne lige så godt have taget et brætspil og et par øl frem og være begyndt at spille. Jeg var drænet for energi, hver gang jeg havde haft dem. Min ægtefælle sagde efterfølgende, at det værste ved det skoleår var det humør, jeg var i, når jeg havde undervist dem. Det endte med, at jeg blev sygemeldt de sidste 7 uger af det skoleår.

(ID 149, kvinde, 45-49 år)

Det mest demotiverende i mit arbejde er mødet med unge, som er ligeglade, umotiverede og bare optaget af sig selv. Nogle gange er de faktisk lette at undervise, men de forsøger bare at knække koden for at få gode karakterer og er fx ikke interesseret i egentlig at lære noget.

(ID 580, kvinde, 40-44 år)

Det er demotiverende, når opgaverne føles meningsløse. For eksempel at bruge meget lang tid på at rette en opgave, hvor man får en klar fornemmelse af, at man bruger længere tid på rettelserne, end eleven har brugt på besvarelsen.

(ID 672, kvinde, 40-44 år)



Denne lærer skriver konkret om rettearbejdet, og det fyldte meget i svarene. Når vi trækker netop dette citat frem, er det også for at gøre opmærksom på det forhold, at opgaver, som er dårligt skrevet, kan være meget tidskrævende at rette, fordi der er virkelig mange rettelser, og fordi man som lærer prøver at gennemskue, hvad eleven mon har forsøgt få frem, og fordi man synes eleven skal have en ordentlig feedback, de kan bruge til at forbedre opgaven. Denne problemstilling må antages at blive endnu mere aktuel i fremtiden, hvor AI helt givet vil blive brugt af eleverne i deres opgaver, og hvor det kan være vanskeligt for lærerne at gennemskue, hvordan AI har været brugt, og om det skrevne afspejler, at eleverne forstår det, der ligger bag.

KAPITEL 4



STYRING, TILLID OG AUTONOMI

“Gymnasielærernes arbejdsliv under lup
– arbejdsglæde, frustrationer & tanker om fremtiden”

KAPITEL 4 – STYRING, TILLID OG AUTONOMI

I dette kapitel går vi i dybden med gymnasielærernes oplevelser af, hvordan styringen i sektoren påvirker betingelserne for deres arbejde og deres faglige frihed. Vi undersøger lærernes synspunkter for bedre at forstå, hvordan forskellige former for styring – både fra skolens ledelse og gennem lovgivning – præger deres daglige praksis og professionelle tilgang.

I spørgsmålet om, hvad der frustrerer, har vi foretaget 197 kodninger i kategorien ”organisering, planlægning og ressourcer.” I spørgsmålet om, hvad der skaber arbejdsglæde, har vi til gengæld ikke fundet et eneste svar, der gav anledning til overhovedet at oprette en sådan kategori om organisering, planlægning og ressourcer, og i øvrigt heller ikke om ledelse.

Det tyder med andre ord på, at ledelse, organisering, planlægning og ressourcer kun optræder i lærernes bevidsthed i forbindelse med frustrationer – i øvrigt helt forventeligt i henhold til Herzbergs tofaktor-teori, der netop betegner disse forhold som ”vedligeholdelsesfaktorer” og ikke ”motivationsfaktorer”. Det betyder konkret, at hvis disse forhold ikke er i orden kan, det påvirke negativt, men at det aldrig bliver disse forhold, der i sig selv trækker opad og skaber arbejdsglæde (Herzberg, 1987).

Kapitlet belyser fire overordnede temaer i lærernes oplevelser af den styring, de er underlagt. Det første tema omhandler *lærernes oplevelse af de formelle krav* til undervisningen og den måde de påvirker undervisningen på.

Det andet tema fokuserer på *lærernes erfaringer med udviklingsprojekter og tværfagligt samarbejde*, som giver glæde, men som også kan komme på tværs af læringsmål.

Det tredje tema handler om *lærernes relation og samarbejde med ledelsen*, hvor vi ser på den *uforudsigelighed og utilregnelighed* der er omkring fordelingen af opgaver og timer. Man kan ikke helt vide, om der pludselig kommer nye opgaver, eller timer flyttes rundt. Det kan give grobund for en nagende mistanke om, at ledelsen ikke spiller med helt åbne kort, og at fordelingen ikke helt tåler dagens lys.

Som afslutning på kapitlet, behandler vi lærernes oplevelse af de *strukturelle og økonomiske rammer* for gymnasiernes virke, og frustrationer med taxametersystemet.

Formelle krav til undervisningsopgaven

Gymnasielærerne finder det utrolig frustrerende, når de ikke lykkes i relationen til eleverne. Det gælder uanset, hvad lærerne mener at årsagen til dette er. I nogle svar giver lærerne udtryk for at eleverne mangler vilje, og i andre svar giver de udtryk for at eleverne mangler evner til at få noget ud af undervisningen. Men begge dele oplever gymnasielærerne som demotiverende.

Der er bred enighed blandt lærerne om, at styringen af undervisningsopgaven i de seneste år er blevet strammere og mere detaljeorienteret. Denne udvikling har resulteret i omfattende krav til, hvordan undervisningen skal organiseres og udføres. Denne holdning fremgår tydeligt af både fokusgrupper og surveysvar, hvor lærerne overvejende udtrykker en negativ holdning til de øgede krav.

I det følgende udfolder vi flere aspekter af disse kritikpunkter, der kan opsummeres i tre hovedkritikpunkter: For det første en ubalance mellem de krav, der stilles, og de ressourcer, der er til rådighed for undervisningsopgaven. For det andet en følelse af, at den strammere styring begrænser lærernes autonomi og virker demotiverende. For det tredje en bekymring over, at den strammere styring *forringer elevernes faglige udbytte*.

Ubalance mellem krav og ressourcer

Lærerne oplever en voksende kløft mellem de formelle krav til undervisningen, og den virkelighed, de skal agere i på gymnasierne til daglig. De beretter om, at det virker, som om kravene til gymnasierne ikke bare er ude af trit med de ressourcer, der er til rådighed (se kapitel 3), men at kravene også er kommet *ud af trit med hinanden*:

“

Kravene i bekendtgørelserne stiger, antallet af projekter vokser, og eksamensformerne er voldsomt ude af trit med den undervisningsform, der forlanges.

(ID 125, mand, 50-54 år)

Jeg er frustreret over de rammer, som politikere og beslutningstagere sætter for mit arbejde, fordi jeg oplever dem som ude af trit med den virkelighed, jeg arbejder i. Det er især kritisk for mig som matematiklærer, fordi der ikke er en fornuftig sammenhæng mellem krav (læreplan) og ressourcer (tid m.m.), og det går uvægerligt ud over eleverne.

(ID 337, mand, 55-59 år)

”

Disse citater illustrerer lærernes følelse af, at de formelle krav for undervisningen er "ude af trit" med både de tildelte ressourcer og med de andre krav, man som lærer er forpligtet af. På den måde befinder lærerne sig mellem mange modstridende krav. Dette krydspres installerer sig i lærerne, som en tvivl om, *hvilke* krav, de skal give højest prioritet, og hvilke de må bøje.

Den generelle oplevelse blandt lærerne er, at læreplanernes krav hverken matches af de ressourcer, der er tilgængelige, eller de undervisnings- og eksamensformer, som benyttes på gymnasierne.

Stram styring virker demotiverende

En anden gennemgående oplevelse, som lærerne udtrykker, er at øget styring og detaljerede krav til undervisningen, begrænser deres faglige autonomi og virker demotiverende. En klar tendens er, at de øgede krav indskrænker lærernes muligheder for at arbejde kreativt og fordybe sig i deres fag, hvilket i sidste ende resulterer i dårligere undervisning:

“

Det er blevet meget hårdere og langt mindre fagligt end tidligere pga. diverse læreplansforandringer/gymnasiereformer. (...) ledelsen er blevet langt tydeligere med meget mere styring og kontrol. Det går ud over motivation, faglig fordybelse og kreativitet.

(ID 250, mand, 50-54 år)

Når div. krav og skiftende politiske vinde gør ens studieordninger stadig mere komplicerede, så det gælder mere om at få 'krydset af' for mange forskellige emner i stedet for at gå i dybden med et bestemt emne. Fx: Diverse faglige bindinger, studieområder og tværfaglige bindinger, der oftest giver mere mening på papiret end i den konkrete situation.

(ID 131, mand, 45-49 år)

”

Stigende styring og kontrol fra politikere og gymnasiets ledelse anses for at begrænse mulighederne for dybdegående engagement i fagene, og lærerne ender med at jappe gennem de krævede emner, eller at afbryde længerevarende faglige forløb for at give plads til noget, der passer ret dårligt ind i sammenhængen.

Som tidligere nævnt, er fordybelsen i og formidlingen af lærernes fagområder en stor del af jobtilfredsheden. Når strammere styring af kerneopgaven forhindrer denne fordybelse, påvirker det direkte det aspekt ved jobbet, der bringer mest glæde.

“

... der er blevet meget mindre tid til den kreative del af arbejdet: at udtænke skræddersyede forløb til klasser og at følge fagligt med/nytænke. Det dræner også for energi og motivation, for den del af arbejdet har haft en stor betydning for min generelle arbejdsglæde.

(ID 411, kvinde, 55-59 år)

”

Som antydnet i citatet, medfører den stramme styring, at lærerne ikke længere har tid til at udforske deres fag i dybden. De er nødsaget til at anvende foruddefinerede undervisningsforløb, som de blot gentager, fremfor selv at udvikle dem og løbende opdatere dem.

Når styring forringer det faglige udbytte

Lærerne fremhæver også, at den strammere styring ikke blot påvirker deres motivation og arbejdsglæde, men ligeledes elevernes læring og udvikling. For det første oplever flere lærere det som en udfordring at imødekomme kravene om differentieret undervisning med de tilgængelige ressourcer, hvilket indebærer, at de muligvis ikke når ud til alle elevtyper med en passende undervisningsform. Desuden oplever flere lærere, at læreplanens detaljerede læringsmål skifter elevernes fokus fra fagindholdet til præstationer baseret på specifikke kriterier.

“

Jeg oplever også et stigende tidsforbrug på opgaver, der ikke falder ind under det, jeg betragter som vores kerneydelse - konfrontationstimerne med eleverne. (...) Det konstante fokus på karakterer og læringsmål er en stor hindring for det innovative aspekt, da eleverne ikke tør prøve nye ting af og finde nye løsninger, men kun efterspørger den helt rigtige løsning. Det bliver ofte læring for lærings skyld frem for læring, der bidrager med aspekter til det hele menneske.

(ID 11, kvinde, 40-44 år)

”

Denne lærer forklarer om sin bekymring for at målstyringen faktisk afspejler sig i elevernes fokus. Hun er bekymret for, at eleverne bliver for fokuserede på at finde "den rigtige løsning" og opnå bestemte målbare resultater, frem for at udforske og udvikle nye ideer og lære nyt. Hun henleder med andre ord opmærksomheden på, at styringen ikke bare påvirker lærerne, men også kan påvirke eleverne, så de faktisk ender med at gå i gymnasiet af de forkerte grunde, fx for at få en hue og ikke for at lære (se kapitel 3).

Det samlede billede af lærernes oplevelser med den meget detaljerede styring af undervisningen viser, at det for lærerne har flere konsekvenser: De oplever et tab af autonomi, motivation og kreativitet. De oplever at skulle indfri modsatrettede krav, der indimellem er uforenelige, fordi de er kommet ud af trit med hinanden og med virkeligheden. Og de oplever at styringen har konsekvenser for eleverne, hvis fokus forskubbes fra undervisningens indhold til de målbare krav.

Samarbejde i udviklingsprojekter

Det andet overordnede tema i forbindelse med styringen af læreres praksis er det tværfaglige samarbejde og udviklingsprojekter. På den positive side fremhæver flere lærere det kollegiale samarbejde som en kilde til faglig udvikling og erfaringsudveksling, hvilket er væsentligt i en profession, hvor kontinuerlig læring og udvikling er nødvendig. På den negative side udtrykker nogle lærere også frustrationer i forbindelse med disse tværfaglige forløb og udviklingsprojekter.

En primær bekymring er, at projekterne ofte kræver flere ressourcer, end der er kalkuleret med, hvilket skaber en ubalance mellem forventningerne og de faktiske muligheder for gennemførelse. Lærerne påpeger desuden, at projekterne ikke altid har et klart mål, hvilket kan medføre, at de ikke effektivt bidrager til de specifikke læringsmål i bekendtgørelserne, hvilket kan føre til en følelse af, at tid og ressourcer ikke udnyttes optimalt.

Glæden ved kollegialt samarbejde

I diskussionen om udviklingsprojekter og ledelsesinitierede samarbejder, er det værd at bemærke, at mange lærere udtrykker en særlig glæde ved det kollegiale samarbejde. Denne glæde kommer til udtryk på flere måder. I mange svar omtales samarbejdet med kollegerne som "sparring", "drøftelser", eller det beskrives, hvordan faglige "snakke" på lærerværelset om konkrete fag, klasser eller forløb, er en kilde til arbejdsglæde. Men der er også flere, som beretter om, hvordan det er en kilde til arbejdsglæde at arbejde sammen om at udvikle tværfaglige forløb, undervisningsmaterialer eller afprøve nye didaktiske tilgange.

I vores kodning af, hvad der giver arbejdsglæde, har vi kodet 151 gange for "samarbejde" og 128 gange under "udvikling af undervisning, forløb og materialer". Et udvalg af eksempler kan ses her:

“

Når jeg får frie hænder til at lave nye ting. Det får jeg heldigvis tit. Samarbejdet med kolleger er noget af det bedste.

(ID 19, kvinde, 45-49 år)

Teamsamarbejde med engagerede kolleger, der vil være med til at skabe noget sammen. Her er det så ret vigtigt, at de er dygtige til deres fag.

(ID 410, mand, 55-59 år)

Når jeg er sammen med eleverne! Når jeg fordyber mig i nye faglige emner og udvikler nye forløb. Når jeg er del af udviklende samarbejder om konkrete forløb og klasser.

(ID 358, kvinde, 40-49 år)

Det er dejligt at finde på undervisning og det er dejligt, når der er en god respons fra eleverne. Det er dejligt at lave spændende projekter med kollegerne.

(ID 549, mand, 55-59 år)

Jeg har i et par år fået skemalagt et danskhold sammen med en kollega, så vi har fulgtes ad i tre år. Så vi har lavet et forløb sammen i tre år. Det har givet helt utrolig meget plus på engagementet. (...) Så det med samarbejde med kolleger, synes jeg, giver helt utrolig meget.

(Signe, Fokusgruppe 1)

”

I Som citaterne illustrerer, opfattes forskellige former for samarbejde (lige fra sparring på lærerværelset til decideret fælles udvikling af forløb) mellem kolleger ofte som berigende for lærernes arbejdsliv - når det vel at mærke giver mening rent fagligt.

Samarbejde på bekostning af kerneopgaven

Til trods for de positive aspekter af kollegialt samarbejde rapporterer lærerne om en vedvarende frustration over, at der ikke er afsat tilstrækkelig tid til samarbejde og udviklingsprojekter. Dette fører ofte til, at tiden, der skulle have været brugt på deres egen undervisning, i stedet går til udviklingsarbejde. Derfor er mange lærere forsigtige med at involvere sig i projekter med kolleger, da disse projekter regelmæssigt viser sig at være mere tidskrævende end forventet.

Signe, som er citeret ovenfor, som en varm fortæller for samarbejde med sin kollega om et fælles hold i dansk, nuancerer her sine oplevelser om samarbejde:

“

Der er kommet meget mere samarbejde i de senere år, men det betyder også, at der er kommet mange flere møder. Det er rigtig tilfredsstillende med samarbejde. Det er også sjovt, og det er det, der er dejligt i jobbet, men der er jo mange møder i løbet af sådan en uge, ikke? Så dagene bliver bare lange, og det gør også, at de skriftlige opgaver hober sig op. Før i tiden kunne man have en skemafri dag. Det er virkelig svært at se sådan en nu om dage, fordi der altid kommer noget ind, som forstyrrer.
(Signe, Fokusgruppe 1)

”

Også i de skriftlige svar gør gymnasielærerne opmærksom på, at der er en bagside af samarbejdet, eller at samspelet med kolleger også indimellem kan påvirke negativt:

“

Mit arbejde består for ofte af ALT muligt andet end at undervise (projekter, møder, evalueringer, workshops, mailkorrespondance, planlægning af ud-af-huset, brobygning, teamarbejde mm.), hvilket bidrager til dette pres.
(ID 641, kvinde, 45-49 år)

Når jeg ikke selv er "elev med eleverne": Når mine omgivelser er negative og der tales meget om bekymringer, forsvinder følelsen af leg og kreativitet. Der er problemer alle steder, men der skal være en afbalanceret dosering af sortsyn og håb, så håbet vinder og man ser skønheden for sig, når man vågner om morgenen.
(ID 498, kvinde, 50-54 år)

”

Som det kan ses af ovenstående eksempler, er samarbejde med kolleger ikke kun en positiv oplevelse og en kilde til arbejdsglæde. Dels tager samarbejde tid, og opleves ikke altid som meningsfuldt i forhold til de forløb, man selv er i gang med og er optaget af, og dels kan kollegerne opleves som "negative" eller irriterende. Der er faktisk en del lærere (mere konkret 50 respondenter), som har svaret at kollegerne bidrager til frustrationer og demotivation. I sådanne tilfælde beskrives kollegerne som negative, udygtige, uambitiøse eller som nogen der "brækker sig", sådan som det ses i det nederste eksempel ovenfor.

På den måde ser vi i undersøgelsen et lidt ambivalent forhold til samarbejde. På den ene side kan det være meningsfuldt, spændende og givende, og på den anden side er det også tidskrævende, passer ikke altid helt ind i de fag og mål, man selv har fokus på, og det placerer gymnasielærerne i en situation, hvor de løbende skal afveje og beslutte, hvordan de bruger deres kræfter bedst:

“

Der er et behov for at få plads og ikke at blive for stresset i sit arbejde, at få ro til at køre sin kerneopgave, få forberedt sin undervisning, få lavet det med eleverne, som det er meningen, at man skal lave. Ikke at blive forstyrret af alle mulige evalueringskrav og projekter for meget, men på den anden side er der også nogle af de tværfaglige tiltag og ting, der kommer udefra, som man hele tiden kan gøre, og som ville være fede at gøre. Det bliver der også nødt til at være plads til. Men trivslen som lærer, og det med at undgå at blive stresset, det forudsætter, at der er nogle tidsmæssige, organisatoriske rammer omkring kerneopgaven. Det er en ledelsesopgave at få landet det.

(Claes, Fokusgruppe 1)

”

Claes, som er citeret her fra vores første fokusgruppe, sætter ord på det konstante dilemma, som han og kollegerne står i. De må altid balancere mellem ønsket om at deltage i kreative og tværfaglige projekter, og ønsket om at fokusere på deres egen undervisning. Og han efterspørger, at der kommer en ledelsesmæssig erkendelse af, at dette dilemma findes, og at det skal adresseres strukturelt og ikke kun individuelt.

Vanskeligt at se læringsmålene i udviklingsprojekter

En fremtrædende problemstilling ved gymnasielærernes engagement i kollegialt samarbejde inden for udviklingsprojekter, er oplevelsen af en manglende kobling mellem projekternes fokus og de formelle undervisningskrav.

Flere lærere udtrykker bekymring for, at særligt de ledelsesinitierede udviklingsprojekter ikke understøtter opfyldelsen af de opstillede læringsmål for de enkelte fag:

“

Når ledelsen vil sætte nye projekter i søen for at profilere skolen, men uden at der følger ressourcer og tid med til at udvikle det nye - og hvor det, der kommer ud af det, ikke bliver brugt til noget, fordi der nu er nye puljer med nye buzzwords, som overtager scenen, når der skal søges penge hjem...

(ID 316, kvinde, 50-54 år)

”

Citatet afspejler en udbredt frustration over, at udviklingsprojekter ofte igangsættes uden tilstrækkelige ressourcer, og uden at lærerne nødvendigvis kan se, at der skulle komme noget godt ud af projekterne, der på dem virker, som om de er igangsat på grund af diverse modeluner.

Men ud over at lærerne ikke altid kan se det gavnlige i projekterne, kan der også opstå en spænding eller et modsætningsforhold mellem på den ene side alle de fine ambitioner om at lave spændende, tværfaglig, projektorienteret undervisning – og på den anden side at man som enkelt lærer skal leve op til et helt katalog af meget detaljerede mål for sine fag.

I en af fokusgrupperne påpeger en lærer paradokset i, at udviklingsprojekter ofte mangler tydelige læringsmål, mens den almindelige undervisning er underlagt stram styring:

“

Vi har jo en læreplan, vi skal leve op til, hvor vi samtidig hakker af i et kæmpe kompetencekatalog. Det er jo også et skjult arbejde. Vi skal hele tiden sige; 'har de nu fået den kompetence?' Og så virker det så grotesk, at man lige pludselig bruger en hel uge, hvor man ikke fremelsker nogen som helst af de her kompetencer. Så er man jo sådan set en uge bagud i den her meget styrende måde at gribe det an på.

(Andrea, Fokusgruppe 2)

”

Her påpeges det, hvordan projekterne tilsyneladende ikke bidrager til at realisere det omfattende 'kompetencekatalog', som undervisningen er bundet af, hvilket efterlader læreren med et efterslæb i forhold til at opfylde fagenes læringsmål.

Denne følelse blev også adresseret i de andre fokusgrupper, hvor gymnasielærerne ligeledes påpegede det stressende i at være ”bagud” i sit fag i forhold til de definerede mål. De oplever at være ladet alene med ansvaret for netop dette, samtidig med at der fra andre sider bliver stillet mere eller mindre eksplicite krav om at deltage i mere eller mindre meningsfulde aktiviteter, der på ingen måde bidrager til at indfri de mål, man som lærer er ansvarlig for at opfylde.

Samarbejdet med ledelsen

Det tredje overordnede tema i forbindelse med styring af lærernes arbejde handler om relationen til ledelsen og ledelsens fordeling af arbejdsopgaver. En gentagende problematik, som lærerne nævner i både de skriftlige svar og i de efterfølgende fokusgrupper, er utilregneligheden i arbejdet.

Gymnasielærerne skriver i ganske mange svar om, hvordan ledelsen pålægger dem opgaver eller ændrer på skemaet på måder og med så korte varsler, at lærernes egne planer for, hvordan det hele lige nøjagtig kan nås, ramler sammen. Sådanne pludselige ændringer, kan være det, der vælter læsset, hvis man i forvejen har meget travlt og ikke har noget som helst ekstra at give af.

Utilregnelighed

Gymnasielærerne oplever, at deres dage er så tæt pakkede af arbejdsopgaver, at der ikke er nogen som helst buffer af ekstra tid, der kan bruges til at tage sig af en ny opgave, der pludselig dukker op. De afspejler sig bl.a. i disse eksempler på svar:



Når moduler flyttes/aflyses/fryses løbende af kontoret, så usikkerheden hersker og man bliver frataget selvstændigheden i tilrettelæggelse af arbejdet.

(ID 118, kvinde, 50-54 år)

Når ledelsen kommer med korte deadlines eller ændringer. Når andre i "systemet" bestemmer implementering af nye it-systemer, som ikke er en forbedring.

(ID 486, kvinde, 55-59 år)

Det er demotiverende, at man ikke har mulighed for at færdiggøre en opgave ordentligt, før den næste opgave vælter ned over hovedet på en. Samtidig er det ofte uigennemskueligt, hvordan ledelsen planlægger. Vi får ikke oplyst nogen planlægningstal, og der er altid plads til flere opgaver i opgaveporteføljen. Det er demotiverende at arbejde i et uigennemskueligt system.

(ID 346, mand, 40-44 år)

Når man kommer til at 'sjuske' med hinandens tid fordi man ikke er nok forberedt eller for ofte bliver bedt om at ændre og lave om og lave nyt. Når man oplever sig 'flyttet rundt med' af ledelsen, uden at det giver faglig eller pædagogisk mening. Når man savner målrettedhed i forhold til formålet med arbejdet - en oplevelse af at blive bedt om at 'afvikle så nemt og smertefrit som muligt', så man kan løbe lidt stærkere.

(ID 8, kvinde, 40-44 år)



Denne utilregnelighed og manglende kontrol over egne arbejdsopgaver var også omdrejningspunkt i nogle af fokusgrupperne. Her forklarede en af de deltagende gymnasielærere, at tidshorisonten for hvor lagt ud i fremtiden man kender sit skema, er blevet kortere og kortere gennem årene. Tidligere kendte man på hans gymnasium sit skema 6 uger ud i fremtiden. Nu er det kun 2 uger:



Den tidshorisont, vi kan kigge ud i fremtiden med, den er blevet kortere år for år simpelthen. Så man kan kigge 2 uger ud i fremtiden eksempelvis. Men det er jo svært at planlægge undervisningsforløb og så videre, når man ikke aner, hvor mange lektioner man har i den pågældende uge.

(Erik, Fokusgruppe 3)



Men selvom lærerne synes de har susende travlt og ikke synes de har nogen huller i skemaet, hvor de kan nå at samle op på uforudsete ting, så skriver flere om, at deres ledere faktisk er nået frem til, at der er "luft", "huller", "buffer" eller andre udtryk for ledig tid i deres arbejdsplaner. Og det betyder, at de løbende og med kort varsel kan pålægges yderligere opgaver.

Eksempelvis forklarede en anden fokusgruppemedtager, at hun af sin leder havde fået at vide, at der var "luft" i hendes skema, hvilket hun syntes var meget stressende. Faktisk formulerede hun det endnu stærkere: "Luft – det er farligt!". Det at få at vide, at man har "luft" i skemaet, betyder nemlig, at man kan pålægges nye opgaver – og dem ved man ikke, hvornår kommer, hvilket gør det svært at planlægge sin tid. Hun forklarer:

“

Skemaet, det kan jo nærmest ændres fra dag til dag. Og nogen kan opfinde noget, der hedder "luft i skemaet". Og det der luft – det er sådan fuldstændig udefinerligt. Og det er virkelig stressende, når man får at vide, at man har luft i skemaet, for så kan alting ramme én når som helst.

(Emma, Fokusgruppe 2)

”

Den utryghed ved ikke at vide, hvad man kan blive ramt af, fordi man har fået at vide, at der er "luft i ens skema" leder direkte over i næste tema, som handler om oplevelsen af, at man ikke helt kan stole på, hvordan lederne egentlig fordeler opgaverne, og om det foregår på en retfærdig og gennemskuelig måde.

Mistillid til ledelsen

Analysen indikerer, at kombinationen af højt arbejdspress og uforudsigeligheden i arbejdsopgaver bidrager til, at mange lærere føler mistillid til deres nærmeste leder og den måde, opgaver bliver fordelt på. Vi har identificeret koden "urimelig/uegnet ledelse" 188 gange i svarene på, hvad der skaber frustration i arbejdet.

Nogle af svarene tyder på en opfattelse hos lærerne af, at lederne måske fører hemmelige regnskaber, som de ikke kan få indsigt i, og dette skaber grundlag for spekulationer om, at opgavefordelingen muligvis sker på uigennemsigtige og uretfærdige måder. Emma, som netop er citeret ovenfor, uddyber her sin forklaring om den problematiske "luft":

“

Interviewer: Luft? Er det, når man ikke lige kan se, hvad du laver, eller hvad?

Emma: Nej. Det er når man har fået sin arbejdsplan, og så er der netop de der skufferegnskaber, ikke. Der kører de med nogle tal, og vi kører jo med vores tal og prøver at få det til at mødes og regne ud, hvad det er for nogle tal, de kører med. Og så når man har de der 5 hold i stedet for 4, og man synes, at puuha, hvordan skal jeg nå alt det her? Så siger de, jamen der er jo stadig luft i din aktivitetsplan. Og man tænker – hvor er det luft henne? Og det der luft kan udløse mange forskellige typer opgaver, som kan være ret store. De kan også være ret små. Men man går sådan og frygter lidt, at de kommer til én, når som helst. Sådan på et eller andet tidspunkt, hvor det ikke passer.

(Emma, Fokusgruppe 2)

”

Som Emma forklarer, har hun ikke kunnet få at vide, hvordan lederne er nået frem til, at der er luft i hendes arbejdsplan, som hun selv synes er ret tæt pakket. Hun har ikke selv nogen fornemmelse af at have "luft" eller tid tilovers. Men det er hendes leder altså kommet frem til, at hun har - på måder, som hun ikke helt kan få indblik i. Så hun og kollegerne forsøger at regne ud, hvilke tal og skufferegnskaber, lederne mon bygger deres udregninger på. Også i de skriftlige svar kan vi se problemstillingen beskrevet. Det ses fx her:

“

Det er en stor kilde til frustration, at jeg ikke kan se, hvordan ledelsen kommer frem til min årlige arbejdsbelastning. Alt foregår efter ledelsens skøn - og der er altid lagt en "buffer" ind i vores arbejdsportefølje. Den kan sjovt nok altid lige rumme ekstraopgaver som f.eks. rettearbejde, vikariater, udvalgsarbejde osv. Sjovt nok rammer vi altid omkring 100% belastning, når året er gået. Det er frustrerende at få tildelt arbejdsopgaver fra en leder, der ikke er min personaleleder. Jeg stoler ikke på, at den leder - eller ledelsen som helhed - har overblik over, hvor mange og hvor store opgaver, den enkelte medarbejder har.

(ID 604, mand, 55-59 år)

”

Som gymnasielærerne beskriver situationen, er det tilsyneladende lederne, der råder over "luften" (eller den indlagte "buffer"), hvilket betyder, at lederne løbende kan bede gymnasielærerne om at løse flere opgaver, der kan puttes ind i den ledige luft. Dermed kan der altid dukke flere opgaver op – også på tidspunkter, hvor lærerne ikke selv synes, der er luft til noget som helst.

Gymnasielærerne finder dette meget stressende. Man kan aldrig vide sig sikker på, om der kommer flere opgaver dumpende. Som det ses i citatet ovenfor, kan denne usikkerhed komme til udtryk som et ønske om mere gennemsigtighed i udregningerne og i nogle tilfælde også som en mistillid til ledelsen. Kan man overhovedet stole på ledelsen? Og er der noget i disse hemmelige udregninger, der ikke tåler dagens lys? Denne mistillid dukkede op i en del skriftlige svar på spørgsmålene i undersøgelsen, hvor også oplevelsen af eller måske snarere mistanken om, at arbejdspresset måske fordeles uretfærdigt, kom til udtryk:

“

Vi har ikke faste timetal på min skole, og ledelsen vil ikke 'ud med tal' - men de differentierer derfor arbejdsbyrden, så dem, de mener 'kan holde til det' får flere klasser + andet ekstra. Dette frustrerer mig. Jeg ved, at jeg anses for at være netop 'driftssikker' og får derfor mere. Så dem, der er mere følsomme (bliver lettere stressede) får så samme arbejdsbyrde i en fuldtidsstilling som jeg gør i en 32 timers stilling. Det er uretfærdigt og gør mig vred.

(ID 181, kvinde, 40-44 år)

Når der er uigennemsi g tighed ift. hvor lang tid, der er afsat til hver enkelt ting på ens arbejdsplan; altså at man fx er kontaktlærer, men ikke "må" få at vide, hvor mange timer, der er afsat til opgaven.

(ID 277, mand, 45-49 år)

Fagfordelingen/opgavefordelingen/arbejdspres set virker uretfærdigt fordelt. Vi har flere ledere i min organisation, og det virker, som om de ikke ved, hvad de hver især forlanger af mig. Opgaver (også store, komplekse tovholderopgaver) tikker tilfældigt ind over mail i løbet af skoleåret. [...] Vi oplever, at mængden af stresssygemeldinger stiger i lærergruppen, men at ledelsen ikke italesætter det. Hvilket kan skabe et utrygt arbejdsklimaet for nogle kolleger (fx mig). Jeg oplever, at det er uklogt at være kritisk overfor ledelsens valg, det er nemt "at komme i unåde" hos nogle af mine ledere.

(ID 314, kvinde, 45-49 år)



Det varierer fra gymnasium til gymnasium og fra leder til leder, hvordan tid og timer opgøres (eller ikke opgøres), og med hvor stor gennemsi g tighed arbejdsopgaverne fordeles.

Vi kan ikke i denne analyse sige, hvor udbredt fornemmelsen af utilregnelighed og uretfærdighed i fordelingen af arbejdsopgaver på landets gymnasier er. Enkelte svar vidner om, at en sådan gennemsi g tighed i opgavefordelingen allerede praktiseres på nogle gymnasier. Fx skrev en gymnasielærer følgende om, hvordan arbejds mængden på hendes gymnasium differentieres efter anciennitet i fuld åbenhed:



Det gik op for mig på et tidspunkt, at jeg var en af de kolleger man spurgte, når man gerne ville vide noget, men det øger som sådan ikke pres set. Jeg arbejder et sted, hvor man differentierer forberedelsestiden efter anciennitet, men det er synligt for alle, og det sker i trin efter fast mønster.

(ID 126, kvinde, 45-49 år)



I en af fokusgrupperne blev der ligeledes peget på det gode ved gennemsi g tighed i fordelingen af arbejdsopgaverne. Men selvom gymnasielærerne i denne fokusgruppe roste deres ledelse for netop denne gennemsi g tighed, så var der stadig tale om en hverdag præget af stort arbejds pres:



Det med skjulte regneark – det bruger vi ikke her. Så lige på det område, der har vi tæt på gennemsi g tighed. Men pres set, synes jeg man kan mærke – også selvom man ikke altid kan se det på sin arbejdsplan. Nu ved jeg ikke om jeg skal snakke om hvorfor. Men især de der ting, der kommer udefra. Krav fra ministeriet. Fx SO-forløb her på skolen [svarer til tværfaglige forløb på STX]. Det er sådan nogle klumper, der dumper ned og er ret intensive. Så alt efter hvilket fag man har, så kan der være sådan nærmest et halvt år, hvor der er pres på hele tiden. Og hvis man går ind i sådan en periode, og man er træt, så kommer man ud i den anden ende som ren æblegrød.

(Peter, Fokusgruppe 3)



Som Peter fortæller, kan der være meget intensive perioder i en gymnasielærers arbejdsliv, selvom det ikke nødvendigvis ser sådan ud, hvis man alene ser på arbejdsplanen.

Gymnasiets struktur og finansiering

Et sidste forhold, som gymnasielærerne oplever som en voldsom styringsmæssig frustration, er den måde hvorpå gymnasiernes mere overordnede struktur og økonomi er indrettet. Lærerne er meget frustrerede over de besparelser, der løbende rammer gymnasierne, og som dels betyder et stigende arbejdspress i form af stigende mængder af opgaver, og dels indebærer en masse brud og omstruktureringer, som ikke ret ofte giver pædagogisk mening.

Et konkret tema, der ofte er fremhævet i både spørgeskemaer og interviews, er den måde, gymnasierne som selvejende institutioner er finansieret på. Den såkaldte taxameterstyring betyder, at budgettet for hvert enkelt gymnasium er direkte afhængigt af antallet af elever, og denne finansieringsmodel fører efter lærernes opfattelse til særlige udfordringer i arbejdet.

En gennemgående kritik er, at taxameterstyringen skaber usikkerhed om lærernes jobsituation, da antallet af lærere løbende skal justeres i forhold til elevtallet. Denne usikkerhed skaber utryghed blandt lærerne og flytter deres fokus fra at levere kvalitetsundervisning til at sikre elevgennemførelse for enhver pris. Men ud over at modellen skaber job-usikkerhed, er der også en oplevelse af at taxametersystemet fører til en skævvridning af hele uddannelsesinstitutionens formål:

“

Der ligger også et krav om, at eleverne helst skal gennemføre ikke? Det er jo hele taxametersystemet. Det er den omvendte verden i forhold til tidligere, hvor man havde en forpligtelse til uddannelsen, så er det jo kunder i butikken, ikke også. Det er sådan, det bliver drevet i dag, 'får I dem igennem, så får I penge til butikken, og så kan I drive butikken'. Det lægger et enormt pres på.

(Thomas, Fokusgruppe 3)

”

Citatet understreger, hvordan uddannelsestanken ifølge lærerne er blevet fortrængt af en finansieringsmodel, der prioriterer at få "kunder gennem systemet" frem for kvaliteten af uddannelsen.

Den frustration dukker også op i de skriftlige svar, hvor der igen peges på, at forskellige krav til lærerne er ude af trit med hinanden. For på den ene side, skal der kunder gennem systemet, for at gymnasiet får penge i kassen, og på den anden side forventes lærerne at holdes et skarpt øje med fx elevernes fremmøde, og de forventes at formidle til eleverne, at det har konsekvenser, hvis de ikke møder til timerne. Det placerer igen lærerne i en situation, hvor kravene trækker i modsat retning af hinanden. Om dette skriver en lærer i sit svar på, hvad der frustrerer:

“

Når der ikke opleves sammenhæng mellem krav fra ledelsen og den "virkelige verden", fx at man skal "jagte" elever med højt fravær og manglende afleveringer, men at de alligevel ender med at få uendelig lang snor af ledelsen.

(ID 277, mand, 45-49 år)

”

Som denne lærer forklarer, så giver det ikke mening at der på den ene side er krav til at lærerne skal være meget skrappe og konsekvente om elevernes afleveringer og fravær, når der samtidig er installeret en incitamentsstruktur, som betyder at gymnasierne er afhængige af at få flest mulige igennem, fordi de ellers mister penge.

Lærernes kritik af taxameterstyring omhandler imidlertid ikke kun lærernes arbejdsmiljø og kvaliteten af undervisningen, men også om finansieringsmodellen overhovedet er rentabel. Det giver bekymringer og usikkerhed omkring deres egen og kollegaernes ansættelse nu og fremover.

En lærer i en af fokusgrupperne retter også en kritik mod taxametersystemet, som særligt gør sig gældende for gymnasieskoler i landdistrikter.

“

Det system, der er blevet bygget op, det fungerer måske godt for de store skoler med et godt ry, der ikke behøver at gøre ret meget for at tiltrække en stor elevgruppe. Men vi kan jo se, at grundtaxametersystemet, det er simpelthen for småt og bliver for konjunkturfølsomt, og det har jo størst betydning i udkantsdanmark, for de skoler og afdelinger, som lukker. Det slid, der skal være, hvis man nogensinde får brug for at starte dem op igen, det koster meget, meget store ressourcer. Så derfor skal der være en politisk beslutning om, 'hvad vil vi?' Den måde, det går, det er i den forkerte retning rigtig mange steder.

(Thomas, Fokusgruppe 3)

”

Den kritik, som Thomas her fremfører af taxameterstyringen, handler om, at det hvis man nedjusterer og tilpasser et gymnasium med fx fyringer, hver gang der er for få elever, så bliver det enormt omkostningstungt at udvide igen, hvis elevtallet stiger efter en nedgangsperiode – eller hvis man politisk beslutter at ville modvirke et skævt Danmark og derfor gerne vil have gymnasier i de tyndt befolkede dele af landet, selvom det er lidt dyrere.

Den nuværende model med stor konjunkturfølsomhed kan måske bedst sammenlignes med elastik-kørsel, når der er kø på en motorvej, hvor bilisterne skiftevis gasser op og bremser, og derved har et uforholdsmæssigt stort energiforbrug, fordi det koster at ændre hastighed. Pointen for gymnasierne er den samme. Det koster at omstille sig. Det koster især mange kræfter at bygge op, og disse kræfter spildes så, hvis man året efter bryder ned. En finansieringsmodel, der er så tæt koblet til elevtallet, fører derfor til usikkerhed og vanskelige vilkår for at drive en gymnasieskole, især i de tyndere befolkede dele af landet.

KAPITEL 5



TANKER OM FREMTIDEN

“Gymnasielærernes arbejdsliv under lup
– arbejdsglæde, frustrationer & tanker om fremtiden”

KAPITEL 5 – TANKER OM FREMTIDEN

I dette kapitel ser vi på de overvejelser, som gymnasielærerne har gjort sig om deres fremtid. Her er det især svarene på spørgsmålet *"Hvilke tanker gør du dig om resten af dit arbejdsliv?"*, som vi dykker ned i. Vi kan se, at lærerne er meget ambivalente omkring deres arbejde. De er gennemgående glade for at undervise og være sammen med elever og som oftest også kolleger. Men de er bestemt ikke ret positive, når det kommer til deres vilkår – heller ikke når det gælder fremtidsudsigter.

I kapitlet vil vi se på tre temaer, som kom frem i kodningen af dette spørgsmål. Det første handler om dem, der *ønsker at blive i jobbet som gymnasielærer*, hvor faget og undervisningen især vejer tungt.

Det andet tema handler om *frygten for at kunne klare jobbet*. Det er både nu og i fremtiden, hvor *alder og rollen som underviser*, spiller ind.

Det tredje tema omhandler de copingstrategier, som gymnasielærernes tyer til som en reaktion på de vilkår, der er for deres arbejde.

Til sidst vil vi afrunde kapitlet og analysen med nogle citater om både *håb og afmagt*, når det gælder jobbet som gymnasielærer nu og i fremtiden.

Det allerførste vi har bemærket i kodningen af dette spørgsmål er, at der er lidt flere, der skriver at de overvejer at søge væk, end at de overvejer at fortsætte i deres nuværende job. Vi har kodet for "Vil skifte arbejde eller branche" 184 gange og for "vil fortsætte – ingen ændringer" 160 gange. Det er de to største kodekategorier i svarene på dette spørgsmål.

Det er selvfølgelig ikke nødvendigvis et problem, at folk overvejer at skifte job eller branche i løbet af deres arbejdsliv, men det er ærgerligt, hvis det er fordi de er usikre på, om det kan holde til deres arbejde resten af arbejdslivet.

Desværre ser det ud til, at det i høj grad er på baggrund af sådanne overvejelser, at gymnasielærerne påtænker en form for strategi for resten af arbejdslivet.

Jeg vil gerne blive

Ca. 160 af de adspurgte gymnasielærere svarer som nævnt, at de ønsker sig at blive i deres nuværende job eller et tilsvarende. De begrundet det fx således:



Jeg vil gerne blive længe, hvis det fortsætter på denne måde. Arbejdet er en stor og positiv del af mit liv og min identitet, og jeg er som nævnt aldrig ked af at gå på arbejde - endda selvom jeg har det skønt derhjemme også ...

(ID 25, mand, 45-49 år)

[Jeg tænker] at det gerne må fortsætte som det er nu. Det er selvfølgelig ærgerligt både for månedslønnen og for pensionen, at jeg ikke kan være på fuld tid. Men med mindre nogen beslutter at tilføre en masse midler til området, så er det jo nok sådan det er.

(ID 43, kvinde, 35-39 år)

Jeg kører tilfreds videre og lægger hele tiden nye lag på min undervisning. Jeg stopper ikke nødvendigvis, når jeg bliver 67 år.

(ID 582, mand, 60-64 år)



De tre lærere som er citeret ovenfor, har alle lyst til at blive i deres job, men med lidt forskellige begrundelser. Den første har det fantastisk og ønsker sig egentlig blot status quo, den anden har måttet gå ned i tid for at kunne finde en balance, og den tredje lægger vægt på, at der netop ikke er tale om status quo, men om at man kan udvikle sig i arbejdet. I det følgende går vi mere i dybden med lærernes overvejelser om fremtiden.

Jeg elsker mit fag og min undervisning, men...

Et af de emner, som står stærkt i lærernes svar på deres ønsker om fremtiden, er deres kærlighed til både deres fag og til det at undervise. Interessen for deres fag, fagdidaktik og pædagogik er helt afgørende for gymnasielærerne, og det afspejler sig i deres overvejelser om fremtiden:



Det holder mig oppe at være fagligt engageret og involvere mig i mit fag i faglige foreninger aktivt, deltage i større didaktisk udviklende projekter og få lov at bruge min faglighed ikke kun på elevniveau. Hvis ikke jeg udfordres selv, så mister jeg gejsten. Og dette behov er blevet større over tid. Så jeg håber meget på at få lov at læse viderelbygge mere på.

(ID 126, kvinde, 45-49 år)

Jeg vil gerne beholde fagligheden i mine fag som det centrale. Jeg har overvejet, om jeg kunne blive tilsynsførende - men ellers har jeg svært ved at se, hvor jeg ville kunne blive lige så glad for at være, end her, hvor jeg er. I forhold til fagligheden i mine fag - så finder jeg næppe et gymnasium, hvor elever og lærere er lige så fagligt gode.

(ID 76, kvinde, 40-44 år)

Satser på, at kunne blive på min nuværende arbejdsplads og undervise i de fag, jeg har. Er ved at tage uddannelse som læsevejleder - så det felt vil jeg gerne dyrke. Tænker ikke at skulle indgå i pædagogisk videreudvikling, men gerne have en mindre administrativ opgave.

(ID 44, kvinde, 60-64 år)

Jeg har for nyligt taget en efteruddannelse (½ år på RUC om matematikvanskeligheder). Det er meget, meget givende, hvis man midt i sit arbejdsliv får mulighed for at træde et skridt tilbage og reflektere. For mig betyder det at jeg nu "ser alt det eleverne kan", og ikke "alt det de ikke kan". Det er helt sikkert, at jeg er blevet en meget bedre lærer og undgår at blive en sur gammel lærer. Det får elever gavn af.

(ID 98, kvinde, 50-54 år)

”

Men selvom det at undervise og udvikle sig fagligt er et stort trækplaster for gymnasielærere, er der også forhold, der får nogle af dem til at overveje et job- eller brancheskift. Dog stadig med en eftertænksomhed, der handler om, at de ikke har lyst til at give slip på netop undervisningen og det at videregive sin faglige interesse og generelt beskæftige sig med unge mennesker:

“

På den ene side kunne jeg godt tænke mig at prøve noget helt nyt... På den anden side er jeg glad for min arbejdsplads, og for mulighederne for at kunne planlægge og arbejde relativt selvstændigt. I sidste ende er det vigtigste for mig, at få mulighed for at fortsætte med at udvikle og uddanne mig selv - og det har jeg pt. i min nuværende arbejdssituation. Hvis dette fortsætter, tænker jeg, at jeg sagtens kan se mig fortsætte her.

(ID 552, kvinde, 45-49 år)

Jeg er på det seneste begyndt at tænke mere over, hvordan jeg kan udvikle mig i min profession, og hvordan jeg kan udfordre mig selv, så det ikke bliver ren rutine ... og at jeg (uagtet jeg er glad ved det nu) ikke skal være underviser til jeg går på pension.... men hvad det ender med, ved jeg ikke.

(ID 662, mand, 40-44 år)

Med den udvikling (tilbageskridt) der har været de seneste år, er mine tanker blevet mørkere, men jeg er ikke sikker på, at jeg uden videre ville kunne undvære den interaktion, der er på en uddannelsesinstitution. Jeg føler mig stadig lidt privilegeret over at måtte gøre det, jeg gør. Så jeg står op hver dag, ser mig i spejlet og aftaler: Vær et godt menneske - så skal det nok blive en god dag.

(ID 199, kvinde 55-59 år)

”

Faglighed og udvikling er positive sider af gymnasielærernes overvejelser omkring deres fremtidige arbejdsliv, noget som de ønsker sig mere af. Og det er også holdepunktet i de 160 besvarelser, vi har kodet for at ville "Forsætte – ingen ændring".

Men til trods for at mange lærere udtrykker en lyst til at blive i gymnasieverdenen, er det også tydeligt i svarene, at der er forhold, der presser sig på, som igangsætter en overvejelse om, hvorvidt dette er en realistisk plan.

Presset stiger, så...

Fordi gymnasielærerne forventer, at arbejdspresset vil blive ved med at stige, og at alderen efterhånden vil kunne mærkes, begynder de at finde på forskellige coping-strategier, de kan ty til for at få et arbejdsliv, de kan holde til at være i, og i den forbindelse dukker det at skifte job eller branche op som én blandt flere mulige strategier.

Her ses et udvalg af svar, der viser hvordan gymnasielærere tager bestik af arbejdspresset, evt. allerede har forsøgt at handle på det (ved at gå på nedsat tid), og gør sig overvejelser om, hvad de yderligere kan gøre for at kunne holde til at være i sektoren resten af deres arbejdsliv:

“

Er det sådan det bliver de næste 27 år ...?? Der kommer flere og større forandringer (besparelser, nye elevtyper, reformer m.m.). Det handler om selv at kunne manøvrere i forandringerne, strukturen tager ikke hensyn til den enkelte. Mon ikke jeg bliver i undervisningsbranchen. Jeg har endnu ikke kunne finde noget, der er lige så spændende.

(ID 49, mand, 45-49 år)

Jeg ved ikke, om jeg kan fortsætte som gymnasielærer resten af mit arbejdsliv. Tempoet er urealistisk, og jeg har svært ved at se, hvordan det skulle blive bedre om fx 10-15 år. Arbejdsopgaverne står ikke mål med den tid, der gives, og allerede nu er jeg på nedsat tid for at kunne følge med. Derfor tænker jeg på, hvad jeg skal lave i den sidste del af mit arbejdsliv, når jeg når dertil.

(ID 244, kvinde, 40-44 år)

Jeg fokuserer på de gode sider ved at have et arbejde og har valgt at gå ned i tid, så jeg også kan lave andre ting, som interesserer mig. Endvidere arbejder min partner ikke mere, og det er derfor også vigtigt, at vi har noget tid sammen.

(ID 85, køn ikke oplyst, 55-59 år)

Jeg er meget i tvivl. Jeg er begyndt at kigge efter job udenfor gymnasieskolen. Jeg kan virkelig godt lide at undervise, så jeg har egentlig ikke lyst til at lave noget andet. Men jeg gider heller ikke i længden blive ved på den måde, det kører nu.

(ID 691, kvinde, 35-39 år)

”

Som det kan ses af svarene, er det ikke fordi lærerne er blevet trætte af at være lærere, at de overvejer et brancheskift. Selve undervisningen og samværet med eleverne fremhæves i svarene ofte som det, der taler for at blive i gymnasieverdenen, mens arbejdspresset og den måde, gymnasierne styres på, er blandt de forhold, der taler for at *skifte* til en anden branche.

Og derudover er det tydeligt i svarene, at mange forholder sig til, at der er virkelig mange år tilbage af deres arbejdsliv, og netop derfor virker det høje og stigende tempo urealistisk. For al erfaring fortæller dem, at det kun bliver værre.

Frygten for om man kan klare det

En af de store bekymringer som gymnasielærerne har i forhold til de resterende år af arbejdslivet, handler om frygt for, om de kan klare deres arbejde på længere sigt. De 83 gymnasielærere, som vi har kodet under kodekategorien "Kan ikke holde til det", skriver følgende om, hvilke tanker de gør sig om fremtiden:

“

At jeg skal finde en anden beskæftigelse, hvis jeg ikke skal dø af stress. Måske en bibeskæftigelse, der gør, at jeg ikke behøver at være på fuld tid.
(ID 292, kvinde, 40-44 år)

At jeg nok ikke kan holde til at fortsætte som lærer hele arbejdslivet, og ved heller ikke om jeg har lyst - vil gerne have et arbejdsliv, der fortsat kan give mening - og hvor man ikke behøver bruge en stor del af fokus på at beskytte sig selv undervejs.
(ID 8, kvinde, 40-44 år)

Med de nye stramme bekendtgørelser og elendige arbejdstidsaftaler er det næsten sikkert, at jeg ikke kan holde til at vende tilbage som gymnasielærer. Jeg har haft kolleger der er kommet til at sige, at de næsten var misundelige på min sygemelding. Jeg ved, hvordan de mener det. Det er slemt nu.
(ID 147, mand, 55-59 år)

”

De fortæller i besvarelserne, hvordan man skal være psykisk og fysisk robust for at kunne håndtere arbejdsvilkårene og det accelererende arbejdspress. Og som det ses i det sidste citat, at en sygemelding ligefrem misundes, for det giver et pusterum fra det pres, som de oplever.

Der er mange af svarene, der eksplicit taler om det 'at kunne holde til det'. Det er et perspektiv, der viser, at der er en del gymnasielærere, der arbejder under vilkår, der ikke er realistiske på den lange bane – og det, selvom de ofte godt kan lide deres arbejde og kerneopgave.

Alder og rollen som underviser

Et andet aspekt, som beskrives omkring frygten for at kunne klare jobbet i fremtiden, handler om alder.

Under kodekategorien "Alder", ser vi bekymringer omkring det at blive ældre i jobbet som gymnasielærer. Det knytter sig til accelerationen i arbejdspresset, men det handler i høj grad også om deres rolle som underviser. Der er en ambition om at være en aktiv og engageret lærer i fremtiden, men der er også en frygt for, om det kan lade sig gøre med de nuværende arbejdsvilkår.

En af de ting, som nævnes, er også, om man kan følge med, når man kommer op i alderen. Det gælder i forhold til deres fag og ting som IT, men også i forhold til relationen til eleverne. Kan man fastholde interessen og motivationen og ikke blive præget af for meget metaltræthed og 'psykisk slid' sidst i arbejdslivet?

“

Jeg regner ikke med at skulle arbejde på fuld tid resten af mit arbejdsliv eller at blive ved med at arbejde til folkepensionsalderen. Jeg har ambitioner om at være en engageret og imødekommende lærer for de elever, jeg skal undervise, og det kan jeg ikke blive ved at være, hvis jeg skal arbejde på fuld tid resten af mit arbejdsliv, fordi jeg med alderen har brug for mere restitution/opladning for at kunne være fuldt til stede i undervisningen. Det kan den større erfaring ikke kompensere for.

(ID 107, mand, 50-54 år)

Jeg føler mig lidt ked af, at mit arbejde har mistet anseelse, og jeg føler ikke, jeg har tid til at gøre det, som jeg egentlig er uddannet til. Jeg er ikke særlig optimistisk i forhold til fremtiden, fordi det føles som om, at vilkårene for mit arbejde bliver dårligere hvert år. Jeg frygter at blive gammel i mit arbejde og ikke længere kunne følge med.

(ID 538, kvinde, 40-44 år)

”

De beskriver også de fysiske og kognitive begrænsninger, der kan komme med alderen, og hvad det har af konsekvenser for arbejdslivet og rollen som underviser og gymnasielærer. Der bliver henvist til fag som idræt og musik, som kræver en vis vitalitet og fysisk.

De vil gerne vise overskud og engagement, og at de kan holde til tempoet som gymnasielærer. Men de beskriver også det mere generelle, krævende element at skulle være 'på' foran op til 150 mennesker på en dag og have 'kognitive overskud'. Også det at skulle forholde sig mange og nye elever konstant er en stigende bekymring for dem, efterhånden som de bliver ældre.

“

Jeg er spændt på om jeg kan blive ved med at være lige så direkte over for elever eller om det bliver skørt med den gamle gråhårede mand som ligner en fra 90-ernes grunge. Jeg kan også mærke nedsat hørelse og syn, hvilket giver problemer til tider. Endelig er der jo alle de kognitive evner, som måske bliver forringede. Det er spændende at blive ældre - hvis man oplever det :).

(ID 10, mand, 55-59 år)

Jeg er bekymret for, om jeg kan holde gryden i kog indtil sidst i 60'erne. Gider eleverne respektere mig? Beholder jeg evnen til at forny mig? Jeg tænker nogle gange 'var det bare det arbejdsliv'? Men jeg ved ikke, hvad jeg ellers skulle lave. Jeg kan jo nogle gange tænke, om jeg er groet fast (har været det sammen siden 2002). Jeg er virkelig glad for den fleksibilitet, arbejdet stadig har. Og det kan måske hjælpe mig til at blive på arbejdsmarkedet længe....

(ID 593, kvinde, 45-49 år)

Jeg går og overvejer, om jeg kan blive ved med at holde til at være på fuld tid. Måske vil jeg på deltids-pension (eller hvad det hedder), når jeg bliver 60 år. Jeg tænker tit på, at jeg er holdt op med at være nysgerrigler begyndt at resignere på en måde, som jeg kan huske 'de gamle' var, da jeg var ung.

Jeg vil ikke være et gråt og surt spøgelse, der svæver rundt og brokker mig. Jeg stopper inden da.

(ID 411, kvinde, 55-59 år)



Som de ovenstående citater også beskriver det, er de utrolig bevidste om, hvad de ikke ville være, nemlig en "gammel", "tør" og "sur" gymnasielærer – der ikke er fulgt med tiden. De beskriver også hvordan visse lærer med alderen 'taber ansigt' og ikke bliver respekteret – og der vil de ikke selv ende.

Copingstrategier som gymnasielærer

I dette afsnit vil vi primært beskrive, hvordan nogle af gymnasielærerne forholder sig til det pres, som de oplever – og hvordan de tænker, at de vil håndtere det i resten af deres arbejdsliv. Vi ser overordnet tre typer copingstrategier – den første er den mest pragmatiske, der handler om at finde mening uden for arbejdet eller at skruer på sin forventninger og ambitioner. Den anden handler om at gå på nedsat tid og den tredje om at skifte spor.

Mening uden for arbejdet

I nogle af besvarelserne ser vi, hvordan gymnasielærerne forholder sig til deres arbejde med en vis pragmatisme, og flere lægger deres passion andre steder, i bibeskæftigelser eller i fritidsinteresser:



Jeg vil blive i denne stilling ind til min musikalske løbebane kan stå på egne ben. Det kan vare 3 år - eller 10 år - og hvis det aldrig sker, er det faktisk i orden. Jeg trives med at bidrage til samfundet med mit gymnasiale virke, samtidig med at jeg udvikler min egen kreative og kunstneriske platform.

(ID 183, mand, 55–59 år)

Jeg har som tidligere nævnt en anden beskæftigelse ved siden af, så jeg opfatter gymnasielærerjobbet som et sted, hvor jeg henter en stabil "grundindtægt", som giver mig mulighed for at beskæftige mig på freelancebasis med det, jeg brænder for. Den model fungerer godt, da undervisningsjobbet tvinger mig ud af den boble, jeg ellers kunne risikere at havne i ved kun at dyrke min interesse. Jeg forestiller mig at fortsætte på den måde, men det kommer an på, om opgaverne i mit andet arbejdsliv vokser.

(ID 143, kvinde, 35-39 år)



Pragmatisme kan også komme til udtryk i gymnasielærernes forsøg på at skifte mindset omkring de resterende år af deres arbejdsliv, for at kunne holde til det. At de ikke behøver at give deres alt, men i stedet kan "slække på ambitionerne", og tage sig nogle friheder:

“

At det er godt der ikke er så mange år tilbage, før jeg formodentlig kan gå på tidlig pension. Ja, at det skal overstås. Jeg burde måske have skiftet branche, da jeg var yngre. Jeg prøver også at tænke over, hvordan jeg kan få det bedst mulige ud af de sidste 7-8-9 år. F.eks. hvor jeg kan tage mig nogle friheder, i forhold til pensum og metoder.

(ID 301, kvinde, 55-59 år)

Jeg har været ansat siden 1993, og i den periode er det kun gået ned ad bakke mht. arbejdsglæden. Til gengæld er jeg blevet bedre til at sige pyt, hvilket i den grad er nødvendigt, hvis man vil overleve i denne branche.

(ID 363, kvinde, 55-59 år)

Jeg er blevet mindre ambitiøs fagligt og meget mere pragmatisk. Jeg arbejder mindre, efter at vi er begyndt at registrere timer.

(ID 309, mand, 45-49 år)

”

Nogle gymnasielærere øver sig med andre ord i at sige pyt, tage sig nogle friheder og gå lidt på kompromis med, hvor ambitiøse, de synes de behøver at være. Der er tale om en helt anden tilgang end de lærere, vi har citeret tidligere, som netop ikke kunne forholde sig til en fremtid, hvor de ikke kunne følge med eller ville miste passionen.

Nedsat tid som en nødvendighed

En anden mulig strategi er at gå ned i tid. Vi har kodet 94 gymnasielærere for, at de overvejer at gå ned i tid. Og her vil vi lige indskyde, at vi ikke har spurgt om lærerne allerede er på nedsat tid. En del har dog i forbindelse med deres svar selv nævnt, at de er på nedsat tid, og flere ærgrer sig i den forbindelse over, at de har været nødt til at bruge denne copingstrategi.

Der er ikke blot tale om, at gymnasielærerne går på nedsat tid for at kunne bevare gejsten og kvalitetsniveauet, men som oftest beskriver de det, at gå på nedsat tid som ren og skær nødvendighed for at kunne holde til arbejdet:

“

Jeg har svært ved at se, hvordan jeg i længden skal holde, til jeg skal på pension. Alting skal bare gå hurtigere og hurtigere, og jeg er nået til den del af livet, hvor tingene så småt begynder at gå langsommere. Reelt frygter jeg fremtiden, og jeg går i seriøse overvejelser om enten at finde noget andet - hvis jeg kan - eller at gå ned i tid, måske allerede i den nærmeste fremtid. Vi har før talt om på lærerværelset, at fremtidens gymnasielærere kan blive lige som nutidens sygeplejersker: en hær af mennesker på deltid, fordi de ikke kan holde til fuldtid.

(ID 188, mand, 40-44 år)

Jeg er i øvrigt gennem årene (og en stress-sygemelding) blevet opmærksom på at sætte grænser for det grænseløse arbejde, som undervisning kan være. Jeg er endda gået lidt ned i tid i årene efter sygemeldingen, fordi jeg ikke vil betale med min trivsel for at have et job, jeg værdsætter.
(ID 567, kvinde, 45-49 år)

At jeg på sigt bliver nødt til at gå ned i tid, for at kunne holde til jobbet i længden. Man må på den vis indirekte betale af egen løn, for at kunne få et fornuftigt afbalanceret arbejdsliv, og for at kunne levere undervisning af en ordentlig kvalitet.
(ID 132, mand, 40-44 år)



Som vi kan se på de ovenstående citater, er det også lærere der er i 40'erne og midt i arbejdslivet der føler sig så pressede, at de må gå på nedsat tid. Det er derfor ikke kun alderen, der trykker, som vi kunne se tidligere i dette kapitel. Det er gennemgående, at de overvejer deres muligheder, afvejer hvad der skal til - for at få et balanceret arbejdsliv.

At gå ned i tid, indebærer jo også at gå ned i løn, og mange udtrykker stor frustration over den uretfærdighed, de synes det er, at man på den måde "selv betaler" for at få et arbejdsliv, man kan holde til – og i visse tilfælde skriver de også om, at selvom de på papiret er på nedsat tid, er den reelle arbejdstid betydeligt længere:



At jeg er (selvbetalt!) på 55% nu, bliver vi næppe ved med at have råd til. Men jeg ville ønske, at det ikke var nødvendigt at arbejde mere end det. Men den mængde krudt jeg bruger på mit arbejde på 55% svarer til hvad der engang var 85%. Men jeg kan ikke holde til at være på new normal 100%, hverken mentalt eller fysisk. Jeg har ikke længere ambitioner om at gøre en forskel på skoleniveau - og det er lidt uhyggeligt.
(ID 211, kvinde, 55-59 år)

Det er frustrerende, at man som gymnasielærer godt kan arbejde over 50 timer om ugen, selvom man er på nedsat tid, fordi der ikke er en øvre grænse for antal undervisningstimer/arbejdstimer om ugen. I det hele taget bør der arbejdes for bedre vilkår for gymnasielærere på nedsat tid og gerne for en seniorordning i stil med den sygeplejersker m.fl. har. Det er hårdt at være på hele tiden og have konstante deadlines fra dag til dag.
(ID 184, kvinde, 55-59 år)

Jeg er stadig glad for mit arbejde som gymnasielærer på 12. år, men jeg føler mig meget presset, og selvom jeg nu er på nedsat tid (1500 timer), har jeg aldrig haft så mange hold og så meget konfrontationstid, som jeg har nu. Det skyldes lige nu grundforløbet, som presser mit skema til det yderste.
(ID 463, kvinde, 35-39 år)

Jeg er glad for mit arbejde. Men arbejdspresset er blevet ALT for stort gennem de seneste år med utallige besparelser. Jeg synes, det er helt uanstændigt, at ca. 25-30% af gymnasielærerne nu er på nedsat tid for at kunne holde til arbejdspresset!
(ID 499, kvinde, 50-54 år)



Det er helt tydeligt, at den oplevelse af vilkårlighed og ugennemskuelighed i fordelingen af arbejdsopgaver, som vi var inde på i kapitel 4, også kommer til udtryk blandt de lærere, der er gået ned i tid. Som nogle af lærerne skriver, så oplever de, at selvom de er gået ned i tid har de flere hold, og mere travlt, end nogensinde. Derfor efterlyser flere en form for øvre grænse eller loft for, hvor meget undervisning, man kan forventes at påtage sig.

At skifte spor i arbejdslivet

Den største kodekategori under spørgsmålet om fremtidsplaner, er som tidligere nævnt "Vil skifte arbejde eller branche". Det har vi kodet for 184 gange i svarene på det spørgsmål. Det er vigtigt at understrege, at en overvejelse om at skifte branche, ikke nødvendigvis betyder at man faktisk gør det.

Men det, som vi finder tankevækkende og ret trist er, at det faktisk ikke ser ud til at gymnasielærerne begrundes deres overvejelser om brancheskift med lyst – det ser snarere ud til at være en nødløsning, og en "bitter pille", i og med at de faktisk hellere ville blive:



Jeg er nervøs for om jeg kan holde yderligere 30 år. Jeg elsker at undervise men har været nedlagt af stress og synes hvert år, at det er mæg-hårdt at starte et nyt skoleår op, og det bliver kun værre. Jeg har bestemt undersøgt muligheden for et brancheskift.
(ID 145, kvinde, 35-39 år)

At det [resten af arbejdslivet] forhåbentligt bliver kort, at jeg eventuelt finder nyt og udfordrende arbejde i en sektor, hvor jeg ikke mentalt nedslides og stagnerer! At jeg kommer til at arbejde med udgangspunkt i kvalitet og ikke kvantitet, hvilket jeg finder svært at tro, vil ske i min sektor!
(ID 660, mand, 50-54 år)

Jeg ville elske at arbejde i gymnasieskolen, indtil jeg ikke kunne stå på benene, men fuldtid er (af de førnævnte årsager) blevet for hårdt, og jeg har ikke råd til at gå ned i tid, som stadig flere af mine kolleger gør... Jeg overvejer derfor som nævnt at skifte branche - men det vil være en bitter pille.
(ID 572, kvinde, 45-49 år)



Arbejdet er simpelthen blevet for hårdt, og derfor dukker brancheskift op som en mulig vej ud af noget, man ikke kan blive ved med at være i. Men det er ikke noget let valg, og flere skriver om at de er i tvivl og overvejer om de tør og om det evt. er blevet for sent:

“

Jeg kunne godt tænke mig at skifte spor, enten internt på min arbejdsplads eller i helt nye rammer. Men det er svært at tage springet. Jeg savner mulighed for at udvikle mig i en retning, som jeg selv bestemmer. Men det er noget, som jeg er ved at tage tilløb til.
(ID 658, kvinde, 35-39 år)

Engang var det hjerteblod og noget, som gav stolthed. Nu er det i stigende grad en lønindtægt, mens jeg overvejer, om det er for sent at skifte branche. Arbejder aktivt på at opkvalificere mig på en måde, der er attraktiv uden for undervisningssektoren og tættere på det kernefaglige.
(ID 646, mand, 50-54 år)

”

Som det kan ses i alle de ovenstående citater, er det en svær og smertefuld beslutning, hvis man som gymnasielærer vælger at vende skolen ryggen. De ville hellere have haft mulighed for at blive, men synes det bliver sværere og sværere at lykkes med og holde til livet som gymnasielærer – og de ærgrer sig over, at det skal være sådan.

Desillusioneret – eller håb om en bedre fremtid?

En del af respondenterne udtrykker et håb om, at mange år præget af besparelser og stigende målstyring vil blive erstattet af en modbølge, der vil sørge for, at gymnasierne igen kommer til at handle om noget meningsfuldt. Et par eksempler på sådanne svar er disse:

“

Jeg håber, at der på et tidspunkt igen bliver mere tid til undervisning, forberedelse, og at arbejdsliv og fritid kan komme til at hænge bedre sammen. Ellers er det ikke sikkert jeg bliver ved med at være lærer. Jeg har inden for de sidste par år oftere og oftere tænkt, at jeg vil finde et helt andet arbejde end at være lærer. Men jeg kan rigtig godt lide at undervise - det er alt det uden om kerneydelsen, der er frustrerende.
(ID 643, kvinde, 45-49 år)

Vil gerne fortsætte som gymnasielærer, så håber vores vilkår forbedres med tiden.
(ID 496, kvinde, 40-44 år)

Håber på nye strømninger.
(ID 122, mand, 35-39 år)

”

Endelig er der også nogle respondenter, der faktisk hverken tør udtrykke håb om, at der kommer nye bølger, der ændrer på arbejdslivet for gymnasielærere eller har tiltro til at de kan finde individuelle måder, hvorpå de på anden vis kan opnå et godt (arbejds)liv. De virker tværtimod, som om de oplever at være lidt låste i deres situation, og uden helt at kunne få øje på nogen gode veje ind i fremtiden.

Et par eksempler på sådanne svar ses her:

“

[Jeg er] meget i tvivl om jeg vil fortsætte eller ændre retning. Synes jeg mangler alternativer til at undervise. Hvad kan min erfaring egentlig bruges til?
(ID 220, kvinde, 45-49 år)

Jeg må desværre sige, at resten af mit arbejdsliv bare skal overstås, jeg mener stadig, at jeg gør mit arbejde godt nok (det er også den melding, jeg får fra min ledelse), men arbejdsglæden er væk. Jeg har faktisk overvejet, om jeg kunne finde et helt andet job, men jeg kan ikke se, hvad det skulle være.
(ID 271, mand, 50-54 år)

Tjæ. Godt spørgsmål. Jeg har rundet de 50 år. Og jeg har svært ved at se, at jeg kan lave andet end at undervise, og det vil jeg også rigtig gerne, fordi jeg grundlæggende synes, det er sjovt. Jeg håber, at man ikke strammer den økonomiske skrue yderligere, fordi så bliver det nogle sure årtier, jeg har tilbage. Og så ved jeg ikke rigtig, hvad jeg gør. Hvis jeg ikke var afhængig af min løn, ville jeg måske prøve noget helt andet, forske, skrive eller bare passe børnebørn, når de kommer. Gå på nedsat tid.
(ID 276, mand, 50-54 år)

”

Når man ser på de mange svar om tanker om fremtiden, er det således tydeligt, at nogle lærere er håbefulde og sætter deres lid til at der kommer andre boller på suppen fra politisk hold. Der er også en gruppe, som faktisk føler sig lidt fanget og ikke rigtig kan se nogen muligheder for at få et godt arbejdsliv frem mod pensionen. Resten af arbejdslivet er noget, der ”skal overstås”.

KAPITEL 6



KONKLUSIONER OG ANBEFALINGER

“Gymnasielærernes arbejdsliv under lup
– arbejdsglæde, frustrationer & tanker om fremtiden”

KAPITEL 6 – KONKLUSIONER OG ANBEFALINGER

I dette afsluttende kapitel samler vi op på de pointer, der har tegnet sig gennem analysen, og som vi mener kan udgøre en form for konklusioner og opmærksomhedspunkter, som det vil være oplagt at se, om man kan ændre på. De steder, hvor det giver mening, kommer vi i forlængelse af konklusionerne med anbefalinger til, hvad enten politikere, ledere eller andre kan gøre.

Arbejdspres og kombinationer af krav

For det første bekræfter analysen, det som også National Overvågning af Arbejdsmiljøet blandt lønmodtagere (NOA-L) viste, nemlig at gymnasielærerne ser ud til at være en meget presset lønmodtagergruppe (Arbejdstilsynet, 2021, s. 81, 93 og 103).

Denne konklusion er den allermest gennemgående og tydeligste, og den understøttes af de analyser, vi har bedt ChatCPT4 om at lave. Men ud over, at gymnasielærerne rapporterer om et stort arbejdspress, der handler om kvantitative krav (store mængder af elever, lektioner, opgaver etc.) er arbejdet ifølge gymnasielærerne også præget af følelsesmæssigt krævende relationer og situationer i kraft af, at arbejdet jo handler om unge mennesker, der i disse år ikke trives så godt, som man kunne have ønsket sig (Katznelson et al., 2022).

På den baggrund kan vi i analysen se, hvordan de forskellige kombinationer af krav, som ifølge NFA kan forstærke hinanden (Clausen et al., 2022), opleves af gymnasielærerne selv. Gymnasielærerne oplever netop kombinationen kvantitative krav (mange hold, lektioner, elever og opgaver), modstridende krav (fx spændende, aktuel, tværfaglig undervisning, der samtidig skal indfri en stribe detaljerede og fagspecifikke mål) og høje følelsesmæssige krav (relationsarbejde, opbygning af klassedynamikker og arbejde med unge, som har problemer og særlige behov).

Når gymnasielærerne skriver om de høje følelsesmæssige krav, der er forbundet med at arbejde med unge mennesker, som har det svært, er det vigtigt at understrege, at de fleste gymnasielærere faktisk gerne vil hjælpe de elever, der har diverse udfordringer. Men problemet er at dette arbejde er betydeligt mere tidskrævende end for andre elevgrupper, og det er der ikke taget højde for i arbejdstilrettelæggelsen. Det er derfor kombinationen af at stå med ansvaret for nogle unge mennesker med svære problemer, og samtidig at skulle klare større mængder af arbejdsopgaver på kortere tid, der bringer lærerne under stort pres.

Som William Baumol forklarer, så er det nemlig ikke alle former for arbejde, man bare kan sætte hastigheden op på, uden at det samtidig ødelægger arbejdet. Blandt de typer arbejde, man ifølge Baumol ikke kan sætte hastigheden op på, er uddannelse og omsorg (Baumol, 1993). Ikke desto mindre er det netop det, gymnasielærerne oplever at blive bedt om, og på den måde havner de i

en situation, hvor de konstant oplever at være bagud, og at skyldes eller svigte. På den måde kan man se gymnasielærerne som et illustrativt eksempel på det, som Susanne Ekman kalder ”giftig gæld” i den offentlige sektor, fordi giftig gæld netop er gæld, som skyldneren ikke har nogen realistisk chance for at indfri (Ekman, 2022).

Denne situation vækker bekymring. Ikke alene for gymnasielærernes psykiske arbejdsmiljø, som kan blive præget af moralsk stress (Batho & Pitton, 2018; Epstein & Delgado, 2010; Sørensen, 2015; Vaaben et al., 2023), men også for elevernes ve og vel. En af de mulige copingstrategier, når man befinder sig i den type situationer, er forråelse eller kynisme (Birkmose, 2013; Maslach et al., 1986) – og det vil potentielt kunne gå ud over eleverne. Den bekymring kan vi se, at nogle af gymnasielærerne også selv har, og at den indgår i deres overvejelser om fremtiden, for de har ikke lyst til at blive en forrået lærer.

Dels kan man som lærer ikke bare skrue ned for de krav, der udspringer af, at et stigende antal unge mennesker i disse år har det svært. Det er ikke en mulighed for hverken gymnasielærere eller andre lærere at parkere samvittigheden derhjemme og blot lade stå til, hvis nogle af deres elever har det svært. Det strider imod alt, hvad de står for.

Gymnasielærerne oplever det som umuligt at indfri alle disse krav på samme tid. Derfor vil det være oplagt at forsøge at sænke nogle af de forskellige typer af krav, som er med til at skabe så presset et arbejdsmiljø, som vi kan se, at der er på de danske gymnasier. Det vil imidlertid kræve at problemer både adresseres på skoleniveau og på politisk niveau.

Mangel på gennemsigtighed i opgavefordelingen

Et andet af de problemer, vi så meget tydeligt gennem hele undersøgelsen, er at lærerne oplever manglende gennemsigtighed i måden, hvorpå de kvantitative krav – eller med andre ord mængden af arbejdsopgaver udregnes og fordeles.

Siden overgangen fra timenormer til ydre grænser for arbejdstiden i 2013, har lærere oplevet manglende gennemsigtighed i fordelingen af arbejdsopgaver (Vaaben, 2018, 2019, 2023). Dette skift fjernede den direkte kobling mellem løn og arbejdsmængde og flyttede forhandlingen fra at foregå centralt mellem arbejdsmarkedets parter, til i stedet at blive et lokalt anliggende mellem leder og medarbejder. Derfor bliver måden, hvorpå ledelsen håndterer opgavefordelingen helt afgørende for gymnasielærernes arbejdsliv. Analysen viser, at der kan være stor forskel fra gymnasium til gymnasium i forhold til, om der opleves gennemsigtighed og retfærdighed i måden dette foregår på.

Mange lærere rapporterer om utilstrækkelig åbenhed om, hvordan beregningen af deres arbejdsbyrde er foregået, hvilket dels skaber bekymring for om der pludselig kan dukke uforudsete arbejdsopgaver op uden varsel og dels kan skabe grobund for mistillid til ledelsen.

Begge typer bekymring kommer til udtryk i det, som lærerne skriver eller fortæller om 'luft' i arbejdsplanerne. Det er dog vigtigt at understrege, at det ikke handler om luften i sig selv – det handler snarere om, hvem der kan disponere over denne luft, og hvad det betyder for gymnasielærernes arbejdsmiljø. Nogle gymnasielærere oplever, at deres ledelse har regnet sig frem til at der er 'luft' i deres arbejdsplaner, uden at de kan få at vide, hvor meget luft der er, eller hvordan ledelsen er nået frem til det. Derudover oplever de, at ledelsen anskuer denne luft som et tomt tidsrum, der er ledigt og som kan fyldes med ekstra arbejdsopgaver, når der opstår behov for det. Det er denne måde at anskue og disponere luften på, der gør lærerne nervøse, fordi de aldrig kan vide, om der kommer ekstra opgaver dumpende midt i en i forvejen travl hverdag, hvor de ikke selv har nogen oplevelse af at der er luft eller tid tilovers.

Lærere på deltid oplever desuden ofte en manglende sammenhæng mellem opgaver og løn, hvilket ligeledes giver grobund for oplevelser af uretfærdighed og mistillid til ledelsen. Flere lærere på deltid skriver, at de underviser flere hold nu, selvom de er på deltid, end de gjorde tidligere på fuld tid, eller at de underviser lige så meget som kolleger, der er på fuld tid.

Vi ved fra forskningen, at oplevelsen af retfærdighed er et af de parametre, som betyder noget for den 'sociale kapital' på en arbejdsplads, og dermed betyder den noget for, hvor villige medarbejderne er til at hjælpe hinanden og være fleksible (Hasle et al., 2019; Olesen et al., 2008). Vi ved også, at indflydelse på hvordan og hvornår man løser sine opgaver og prioriterer imellem dem, er afgørende for et godt arbejdsmiljø (Andersen et al., 2020; Andersen, 2023; Karasek, 1979; Madsen et al., 2023).

Selvom nogle gymnasier praktiserer en retfærdig og transparent arbejdsfordeling, indikerer forskellene en bredere problemstilling i sektoren, der kræver opmærksomhed for at sikre, at alle lærere føler sig retfærdigt behandlet. Vi anbefaler, at lederne sammen med lærerne finder en måde at fordele opgaver på som opleves retfærdig. Det er vigtigt, at lærerne har mulighed for at gennemskue, hvilke udregninger og tidsestimater, der ligger bag opgavefordelingen, og at de har mulighed for at langtidsplanlægge, så de ikke går og frygter at blive ramt af en "øvrige opgave".

En sådan gennemsigtighed vil formentlig også være med til mindske risikoen for, at oplevelsen af uretfærdighed slår rod og skaber et dårligt psykisk arbejdsmiljø, hvor der ses skævt til hinanden eller til ledelsen. Det betyder ikke, at alle dermed skal undervise præcis lige meget. Det betyder blot, at vi vil anbefale åbenhed om, hvorfor nogle lærere underviser mere end andre eller får tildelt forskelligt timeantal til samme type opgave – hvilket allerede ser ud til at være praksis på nogle gymnasier.

Hurlumhejarbejde og afbureaukratisering

En af respondenterne i undersøgelsen påpegede, at hans arbejde er demotiverende og kilde til frustration, når han skal lave "hurlumhejarbejde" (se kapitel 2), og han forklarer, at det er alt det arbejde, der ikke har noget med hans kerneopgave at gøre, som han bruger dette ord for.

På den måde lægger han sig i slipstrømmen af mange andre (inklusive adskillige politikere), der i årtier har haft samme ønske om at reducere mængden af bureaukrati, pseudoarbejde, papirusseri og alt muligt andet, som de fleste af os bruger forholdsmæssigt meget tid på og oplever som meningsløst (Bentzen, 2020; Graeber, 2018; Nørmark & Jensen, 2018). Alligevel er det trods adskillige forsøg på afbureaukratisere, regelforenkle og frisætte, indtil videre ikke rigtig lykkedes at komme af med den type af opgaver, som opleves som meningsløse. Heller ikke i gymnasierne. Spørgsmålet er, om det egentlig er tydeligt, hvad det er for nogle regler og krav, der skaber denne type af arbejdsopgaver – evt. som utilsigtet bivirkning?

Når vi har trawlet gennem svarene for at se, hvilke former for arbejde, gymnasielærerne nævner som eksempler på unyttige og meningsløse opgaver, så dukker der mange forskellige typer opgaver op. Fx at lave studieplaner, tidsregistrere, navigere i GDPR-regler, samarbejde, holde irrelevante møder, bruge forskellige tidskrævende it-løsninger, omorganisere, deltage i diverse reklamestunts osv. Vi ved fra bl.a. Ursula Plesners og Lise Justesens forskning, at fx it-systemer, der typisk er indført for at spare tid, ofte producerer en masse usynligt arbejde, så gevinsten udebliver og producerer en masse nye former for arbejde for både ledere og medarbejdere (Plesner & Justesen, 2022, 2023). Som både disse og andre forskere har foreslået, (Andersen et al., 2020; Bentzen, 2020; Daniels, 1987; Lydahl, 2017; Star & Strauss, 1999) er der behov for at forskellige former for usynligt arbejde kommer frem i lyset, så beslutninger om, hvordan arbejdet tilrettelægges træffes på et oplyst grundlag.

Det, som er mindre klart er, hvad det egentlig er for nogle regler eller styreformer, der skal ændres på, for at disse typer af opgaver kommer til at fylde mindre. Der er ikke kun behov for at synliggøre usynligt arbejde, men også for at ”optrevle”, hvordan de mest irriterende hurlumhejopgaver egentlig er opstået, og hvem der evt. har magt til at ændre på det. Hvad er det for nogle regler, beslutninger, traditioner, systemer, der skal ændres på? Og der det noget, der kan gøres på det enkelte gymnasium eller noget, der skal adresseres centralt og politisk?

Formentlig vil man kunne gøre noget lokalt, mens andre problemstillinger skal adresseres centralt. Begge dele kræver dog, at de benspænd og usynlige arbejdsopgaver, som gymnasielærerne bøvler med i det daglige kommer frem i lyset, og at vi interesserer os for hvorfor de opstår. Dette arbejde må nødvendigvis starte ude på de enkelte gymnasier, for at det kommer til at tage udgangspunkt i gymnasielærernes konkrete oplevelser i hverdagen.

Kønsforskelle

Vi vil også fremhæve den kønsforskel, vi har set tydeligt i svarene. Både vores egne manuelle kodninger og AI-analyserne pegede på, at kvinderne i undersøgelsen oplever markant mere arbejdspress end mændene. Og resultaterne ser ovenikøbet ud til at være signifikante for respondenterne i undersøgelsen.

Rapportens deskriptive analyse giver i sagens natur ikke et svar på, hvad der ligger bag disse kønsforskelle, men der er i disse år fokus på netop lignende kønsforskelle i en række forskellige brancher. I foråret 2024 udgav Cevea en rapport om, at det psykiske arbejdsmiljø er markant dårligere i kvindedominerede erhverv end i mandedominerede eller kønsbalancerede erhverv. Undersøgelsen sætter samtidig spørgsmålstegn ved hypotesen om, at kvinder skulle være mere påvirkelige eller sarte, end mænd, for mændene i de kvindedominerede erhverv er stort set lige så stressramte, som deres kvindelige kolleger (Nielsen et al., 2024)

Også hypotesen om, at forskellen skulle skyldes, at kvinderne er mere pressede på grund af hjemmeboende børn, ser ud til at være en tvivlsom forklaring. Arbejderbevægelsens Erhvervsråd har nemlig også i foråret 2024 udgivet en rapport, der viser, at selvom kvinder er mere ramt af arbejdsrelateret stress end mænd, så skyldes det ikke, at de har børn. Kvinder (og mænd) *uden* hjemmeboende børn er nemlig endnu mere stressede, end dem der *har* hjemmeboende børn (Klarskov & Glavind, 2024).

Derudover er der i disse år en diskussion om "mental load", hvor en hypotese går på, at kvinder påtager sig (eller forventes at tage sig af) andre typer af arbejdsopgaver end deres mandlige kolleger (Babcock et al., 2022; Mik-Meyer & Järvinen, 2024).

Uanset hvad forklaringen måtte være, er der i hvert fald grund til at være opmærksom på denne forskel og evt. på den enkelte skole drøfte, hvad man kan gøre for at afhjælpe og balancere dette pres, så man passer på nogle af de grupper, der ser ud til at være ekstra pressede.

Lange relationer giver glæde

Vi har også bemærket, hvordan lærerne forklarer om, at de bruger mange kræfter på relationsarbejde og opbygning af klassedynamikker. Det er efter lærernes opfattelse et helt nødvendigt og i øvrigt ofte meningsfuldt arbejde – men det er også krævende og udmattende. Derfor udtrykker en del gymnasielærere frustration over, at relationer og klasser ombrydes gang på gang, så der skal bygges op på ny. Mange lærere beskriver det at lære de unge at kende, have fælles oplevelser og lære noget sammen med dem over tid, som noget af det der virkelig giver arbejdsglæde.

Det ses tydeligt i forhold til grundforløbene, hvor flere gymnasielærere beretter om, at det er krævende at starte nye klasser op. Særligt efter tre måneders intenst arbejde med grundforløbene er det krævende at starte forfra med nye klassekonstellationer og nye ansigter. Samtidig skal lærerne samle op på den gruppe af elever, der er kede af at skulle skilles fra de venner, de netop havde fået i grundforløbet.

Og det er ikke kun i forhold til grundforløbet, at muligheden for at danne lange relationer udfordres. De lange relationer besværliggøres også af andre former for ombrydninger, når der skal dannes hold eller laves tværgående projektarbejde. Igen er det (ligesom i afsnittet om arbejdspress og kombinationer af krav) vigtigt at understrege, at relationsarbejdet ikke kun er en belastning – det er også noget der udgør en helt central kilde til mening og arbejdsglæde. Men desværre forholder det sig ikke sådan, at mere relationsarbejde for flere elever giver mere

arbejdsglæde.

Gymnasielærerne ønsker sig ikke at komme af med relationsarbejdet, men de ønsker sig, at de relationer og klassedynamikker, de arbejder hårdt på at bygge op får mulighed for at eksistere over tid, uden konstant at skulle ombrydes. Derfor vil vi anbefale, at man drøfter, om det er muligt at tilrettelægge fag og forløb i gymnasierne på en måde, hvor "lange relationer" og kontinuitet får højere prioritet, end det har i dag – både af hensyn til lærerne og af hensyn til eleverne. Det kunne måske samtidig afhjælpe problemerne med unge i mistrivsel, da det bedre vil kunne støtte de unge i at opnå social trykthed og tilhørsforhold til et stabilt fællesskab.

Motivation, demotivation og planer for fremtiden

Det er tydeligt i analysen, at nogle forhold giver arbejdsglæde og andre gør det modsatte, og ikke så overraskende hænger disse forhold sammen med, hvad gymnasielærerne tænker om resten af deres arbejdsliv.

Det er tydeligt i svarene, at gymnasielærerne oplever modstridende krav, hvilket giver store udfordringer i det psykiske arbejdsmiljø. Gymnasielærerne er trætte af den meget detaljerede målstyring, de oplever som frustrerende, fordi der med den opstår et mylder af bindinger, som det er svært at få til at passe med mange andre hensyn som tværgående projekter, fængende og aktuelle undervisningsformer, fordybelse, tidspres, eksamensformer eller tilpasning af undervisningen til elevernes faglige niveau og formåen. Overordnet set ser vi to former for modsatrettede krav komme til udtryk, som begge har med målstyring at gøre.

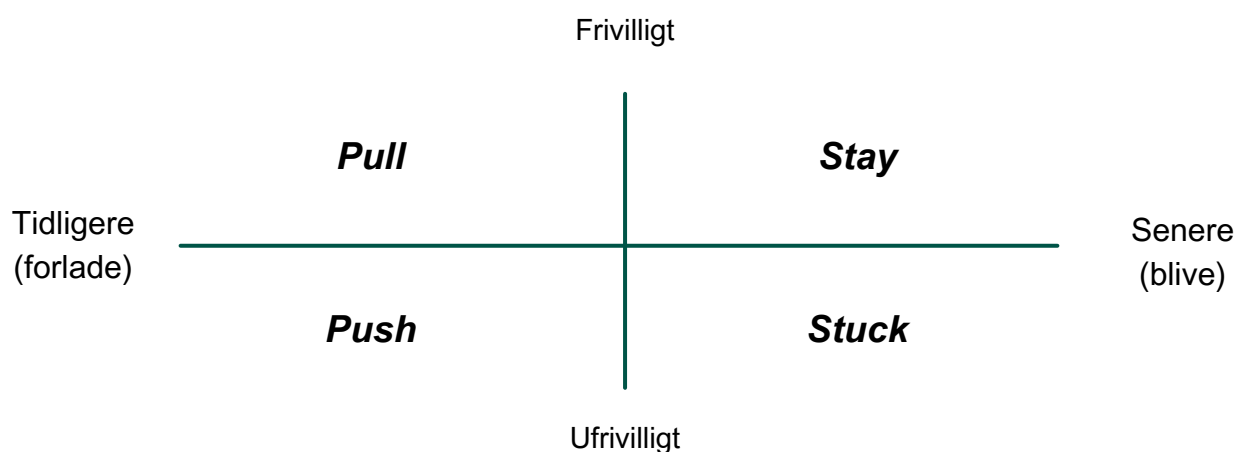
Det ene modsætningsforhold opstår, fordi lærerne oplever at være udspændt mellem på en ene side et utal af læringsmål, som de er forpligtet til at indfri og på den anden side en ressourcesituation, der gør dette stort set umuligt. Misforholdet mellem krav og ressourcer er derfor gennemgående i gymnasielærernes svar.

Det andet modsætningsforhold opstår, fordi kravene ikke blot er kommet ud af trit med ressourcerne, men også ud af trit med hinanden. Eksamensformerne passer ikke altid med undervisningsformerne, læringsmålene ikke altid med projektarbejdet, tidsplanerne for fagene ikke altid med de tværfaglige forløb.

Lærerne oplever at stå i et virvar af krav og mål der stilles fra forskellige sider, og som ikke nødvendigvis er forenelige. De savner frihed til at kunne tilrettelægge undervisningen, så den passer til deres elever og dem selv. De savner at kunne lade sig rive med og begejstre af noget, der sker i deres omverden, og trække det med ind i undervisningen, uden derved at komme bagud i forhold til at det, de skal nå igennem.

Rapporten viser således, at lærernes glæde ved at undervise i deres fag og være sammen med deres elever er en vigtig kilde til motivation, hvilket flugter med den omfattende litteratur om, hvad der motiverer medarbejdere i den offentlige sektor og mere specifikt, hvad der motiverer lærere (Andersen, 2013; Bovbjerg, 2011; Davy, 2014; Moos, 2011; Vaaben et al., 2021). For gymnasielærerne er det netop samspillet med elever og kolleger om det faglige indhold, der er trækplastret, der får dem til at have lyst til at blive i arbejdet.

Disse forhold har betydning for de tanker, som gymnasielærere gør sig om resten af deres arbejdsliv. Vi har ladet os inspirere af nogle forskere fra NFA, der bruger nedenstående firfeltmodel og termerne *push*, *pull*, *stay* og *stuck* til at forklare, hvordan forskellige faktorer på frivillige eller ufrivillige måder kan få medarbejdere til at forlade eller blive på arbejdsmarkedet (Andersen et al., 2023). I denne sammenhæng bruger vi modellen til at forklare, hvilke tanker gymnasielærere gør sig om resten af deres arbejdsliv.



Blandt de helt centrale "stay-faktorer", som giver gymnasielærerne lyst til at blive i deres jobs, er det faglige og sociale samspil med elever og kolleger. Det er uden sammenligning det, der oftest fremhæves som grunden til at gymnasielærerne er glade for deres arbejde. Men der er også nogle "push-faktorer", som på ufrivillige måder skubber lærerne ud i overvejelser om, hvorvidt de er nødt til at forlade deres jobs eller gå ned i tid for at kunne holde til det.

Det er vigtigt at understrege, at når vi læser om gymnasielærernes overvejelser om fremtiden, så er tankerne om at skifte job eller branche stort set aldrig noget, der beskrives som et frivilligt og aktivt tilvalg af noget andet. Overvejelserne om at skifte branche beskrives stort set altid som en nødvendighed eller som et ufrivilligt valg. Faktisk støder vi også på enkelte, der beskriver sig selv som "stuck". De er i tvivl om, hvorvidt det er muligt for dem at finde et andet arbejde, og føler sig derfor lidt fanget i branchen og bliver dermed nødsaget til at vælge den copingstrategi, der handler om at gå på nedsat tid.

Andelen af fastansatte på deltid er estimeret til 30,5%, hvilket er en stigning på 50% siden 2016 (GL's beskæftigelsesundersøgelse 2023), hvilket kunne tyde på, at det ikke bare er en fremtidsplan, der er under overvejelse, men at det faktisk er en strategi, der benyttes i forsøget på at få arbejdslivet til at hænge sammen. Derfor er det også problematisk, hvis de gymnasielærere, der benytter denne strategi, alligevel ikke oplever, at de kvantitative krav til dem dermed falder, så arbejdet bliver lettere at holde til.

Værn om arbejdsglæden

Rapporten viser samlet set, at lærernes primære drivkraft og store motivation er glæden ved at formidle deres fag og have et fagligt udviklende samspil med deres elever og kolleger. Men ind i mellem overskygges denne glæde af en oplevelse af at stå med et stort ansvar i et virvar af krav, der gør det umuligt at lykkes med leve op til dette ansvar. Og det skaber store frustrationer.

I den forbindelse er det vigtigt at huske på, at lærernes glæde ved at arbejde med deres fag sammen med deres elever er gymnasiets vigtigste ressource. Snarere end blot at søge efter den rette balance mellem detaljeret styring og frihed i tilrettelæggelsen af undervisningen, bør den centrale udfordring være at udvikle rammer, der understøtter lærerne i at lykkes med det, som er gymnasiernes raison d'être, nemlig at skabe dette udviklende faglige samspil med eleverne.

LITTERATUR



**“Gymnasielærernes arbejdsliv under lup
– arbejdsglæde, frustrationer & tanker om fremtiden”**

LITTERATUR

- Andersen, M. F., Ajslev, J., Tanggaard, L., & Svendsen, P. A. (2020). Skakmat—Kan prisen for indflydelse blive for stor? Skyggearbejde og workarounds blandt ansatte i psykiatrien. *Tidsskrift for arbejdsliv*, 22(3).
- Andersen, L. B. (2013). (Hvordan) kan man styre den offentlige sektor bedre? Incitament, motivation og normer. *Samfundslederskab i Skandinavien*, 28(5), 477–497.
- Andersen, L. L., Sørensen, O. H., Meng, A., & Sundstrup, E. (2023). *Motiver, muligheder og barrierer for et længere arbejdsliv i Danmark*. Det Nationale Forskningscenter for Arbejdsmiljø.
- Andersen, M. F. (2023). Det kunne være så godt—På jagt efter indflydelse og det menneskelige i arbejdslivet. Dansk Psykologisk Forlag.
- Antoft, R., & Salomonsen, H. H. (2012). Casestudier af organisationer som dynamisk proces. I M. Hviid Jacobsen & S. Q. Jensen (Red.), *Kvalitative udfordringer* (s. 129–154). Hans Reitzels forlag.
- Arbejdstilsynet. (2021). *National Overvågning af Arbejdsmiljøet blandt Lønmodtagere*.
- Babcock, L., Peyser, B., Vesterlund, L., & Weingart, L. (2022). *The No-club: Putting a Stop to Womens Dead-End Work*. Little, Brown Book Group.
- Batho, D., & Pitton, C. (2018). *What Is Moral Distress? Experiences and Responses (green paper)*. University of Essex.
- Baumol, W. (1993). Health care, education and the cost disease: A looming crisis for public choice. *Public Choice*, 77, 17–28.
- Bekendtgørelse for psykisk arbejdsmiljø (2020). <https://at.dk/regler/bekendtgørelser/psykisk-arbejdsmiljoe-1406/>
- Bentzen, T. Ø. (2020). *Samskabt Styling—Nye veje til afbureaukratisering*. Samfundslitteratur.
- Birkmose, D. (2013). *Når gode mennesker handler ondt—Tabuet om forråelse*. Syddansk Universitetsforlag.
- Bovbjerg, K. M. (2011). *Motivation og Mismod* (K. M. Bovbjerg, Red.). Aarhus Universitetsforlag.
- Bundgaard, H., & Mogensen, H. O. (2018). Analyse: Arbejdet med det etnografiske materiale. I *Antropologiske Projekter—En grundbog* (s. 79).
- Burawoy, M. (1998). The Extended Case Method *. *Sociological Theory*, 16(1), 4–33.
- Clausen, T., Karlsen, I., Dahlsager, L., Sørensen, J. K., & Kristiansen, J. (2022). *Sammenhænge mellem kombinationer af faktorer i det psykosociale arbejdsmiljø og helbredsrelaterede udfald blandt arbejdstagere i Danmark* (ISBN 87-7904-391-6). Det Nationale Forskningscenter for Arbejdsmiljø.
- Daniels, A. (1987). Invisible work. *Social Problems*, 34(5), 403–415.
- Davy, S. G. (2014). *Zufriedene Lehrer – Zufriedene Lerner? Der Zusammenhang zwischen berufsbezogenem Lehrerwohlbefinden und der Lehrer-Schüler-Beziehung im Unterrichtsalltag*. Aalborg University.
- Ekman, S. (2022). *Giftig Gæld og udpint velfærd*. Hans Reitzels Forlag.
- Epstein, E. G., & Delgado, S. (2010). Understanding and Addressing Moral Distress. *The online journal of issues in nursing*, 15(3), manuscript one.
- Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*. Sociology Press.

- Glavind, K. L. (2024). *Stress koster 55 mia. Kr.om året*. Arbejdserbevægelsens Erhvervsråd. <https://www.ae.dk/node/3500/pdf-export>
- Graeber, D. (2018). *Bullshit Jobs—A theory*. Penguin Books Ltd.
- Gymnasieskolernes Lærerforening. (2021). *Gymnasielærere i tal 2021*.
- Gymnasieskolernes Lærerforening. (2023). *Beskæftigelsesundersøgelse*.
- Halkier, B. (2003). *Fokusgrupper*. Samfundslitteratur.
- Hannah, D. R., & Lautsch, B. A. (2011). Counting in Qualitative Research: When to Conduct it, When to Avoid it, and When to Closet it. *Journal of Management Inquiry*, 20(1), 14–22.
- Herzberg, F. (1987). One More Time: How Do You Motivate Employees? *Harvard Business Review*, September.
- Justesen, L., & Mik-Meyer, N. (2010). *Kvalitative metoder i organisations- og ledelsesstudier*. Hans Reitzels Forlag.
- Karasek, R. A. (1979). Job Demands, Job Decision Latitude, and Mental Strain: Implications for Job Redesign. *Administrative Science Quarterly*, 24(2), 285–308.
- Katznelson, N., Görlich, A., & Pless, M. (2022). *Mistrivsel i lyset af tempo, præstation og psykologisering—Ny udsathed i ungdomslivet*. Aalborg Universitetsforlag.
- Klarskov, E. D., & Glavind, K. L. (2024). *Kvinder oplever oftere arbejdsrelateret stress – og det skyldes ikke deres børn*. Arbejdserbevægelsens Erhvervsråd.
- Lydahl, D. (2017). Visible persons, invisible work? Sociologisk Forskning. *Sociologisk forskning*, 54(3), 163–179.
- Maslach, C., Jackson, S. E., & Leiter, M. (1986). *Maslach Burnout Inventory: Manual*. Consulting Psychologists Press.
- Mason, M. (2010). Sample Size and saturation in phd studies using qualitative interviews. *Forum Qualitative Social Research. Sozialforschung*, 11(3).
- Mik-Meyer, N. & Järvinen, M. (2024). Giving and receiving: Gendered service work in academia. *Current Sociology, Online First*, 1–19. <https://doi.org/10.1177/00113921231224754>
- Moos, L. (2011). Engagement og afmagt i lærer- og skolelederarbejdet. I K. M. Bovbjerg (Red.), *Motivation og mismod: Effektivisering og stress på offentlige arbejdspladser* (s. 183–209). Aarhus Universitetsforlag.
- Nielsen, L. A., Myssen, Stine Laurberg, & Nørgaard, Asbjørn Sonne. (2024). *Kvinder arbejder under høje følelsesmæssige krav: Aspekter ved psykisk arbejdsmiljø og sygefravær*. Cevea.
- Nørmark, D., & Jensen, A. F. (2018). *Pseudoarbejde—Hvordan vi fik travlt med at lave ingenting*. Gyldendal.
- Plesner, U., & Justesen, L. (2022). The Double Darkness of Digitalization: Shaping Digital-ready Legislation to Reshape the Conditions for Public-sector Digitalization. *Science, Technogogy, & Human Values*, 47(1), 146–173.
- Plesner, U., & Justesen, L. (2023). Visibility Management: New Managerial Work in Digitalized Organizations. *M@n@gement*, 26(3), 36–50. <https://doi.org/10.37725/mgmt.2023.7748>
- Sandelowski, M. (2001). Real qualitative researchers do not count: The use of numbers in qualitative research. *Research in nursing & Health*, 24, 230–240.
- Shaffer, D. W., & Ruis, A. R. (2021). How we code. I A. R. Ruis & S. B. Lee (Red.), *Advances in quantitative ethnography*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-67788-6_5
- Star, S. L., & Strauss, A. (1999). Layers of silence, arenas of voice: The ecology of visible and invisible work. *Computer Supported Cooperative Work*, 8, 9–30.

- Sørensen, P. K. (2015). *Moralsk stress: En arbejdslivsanalyse af psykisk arbejdsmiljø, deltagelse og retfærdiggørelsesprocesser blandt højtuddannede vidensarbejdere i Danmark*. Roskilde Universitet.
- Vaaben, N. (2016). Styr på Læringen—Jagten på tegn på produktivitet. I *Borgernær Ledelse*. Akademisk Forlag.
- Vaaben, N., Olesen, K. G., Davy, S. G., Berg-Pedersen, M., & Mouritzen, S. S. (2021). *Trivsel og motivation gennem arbejdslivet i uddannelsessektoren*. Københavns Professionshøjskole.
- Vaaben, N., Olesen, K. G., & Grams Davy, S. L. (2022). Mængder og mønstre i kvalitative arbejdslivsundersøgelser. *Tidsskrift for Arbejdsliv*, 24(4), 10–25.
- Vaaben, N., Olesen, K. G., & Gylling, M. (2023). Should I stay or Should I go? Moralsk stress som pushfaktor i politi, skole og ældrepleje. *Tidsskrift for Arbejdsliv*, 25(1).