



RAPPORT

Hvorfor stopper lærerne i folkeskolen?

Rikke Pedersen, Pia Rose Böwadt og Nana Vaaben

WWW.UCC.DK

UCC
PROFESSIONS-
HØJSKOLEN

Hvorfor stopper lærerne i folkeskolen?

Af Rikke Pedersen, Pia Rose
Böwadt og Nana Vaaben

Udgivet af forskningsprogram-
met Ledelse og Organisatorisk
Læring, Professionshøjskolen
UCC

November 2016

Grafisk tilrettelæggelse:
Bording

ISBN: 978-87-998909-2-7

UCC
PROFESSIONS-
HØJSKOLEN

Indhold

Resumé.....	5
Baggrund for undersøgelsen.....	7
Metode	8
Dataindsamling og formulering af annoncering.....	9
Kodning.....	10
Spørgsmålsspecifik kodning	10
Emnespecifik kodning	10
Kildespecifik kodning.....	11
Analyse og resultater.....	11
Første delanalyse	
– Hvad svarede lærerne på spørgsmålene?.....	12
Spørgsmål 1: ”Hvornår stoppede du på en folkeskole?”	13
Spørgsmål 2: ”Forklar så godt du kan, hvilke omstændigheder der gjorde, at du stoppede?”	14
Spørgsmål 3: ”Hvad håbede du, at der ville ske, da du stoppede?”	15
Spørgsmål 4: ”Hvad laver du nu, og hvordan har du det?”	16
Spørgsmål 5: ”Er der andet, du gerne vil fortælle om, hvorfor eller hvordan du stoppede?” ..	17
Anden delanalyse	
– Lærernes gennemgående begrundelser for at stoppe.....	18
Folkestemningen.....	19
Et (u)frivilligt valg.....	20
Folkeskolen som idé.....	22
Lov 409	24
Travlhed	26
Målstyring	27
Dårlig ledelse	29
Den lokale ledelses betydning	29
Topstyring	30
Når det hele bliver rykket rundt hele tiden.....	31
Manglende mulighed for at være kritisk.....	32
Karriereledere og luftkasteller.....	33
Magtesløshed og ”hvad synes du selv? -ledelse”	34
De mellem menneskelige relationer	35
Inklusion	36
Den dårlige samvittighed over for børnene.....	37
Professionel integritet.....	38
Arbejdsglæde.....	39
Anerkendelse og respekt.....	39
At blive lærer igen	40

Tredje delanalyse	
– Hvem har svaret, og hvad laver de nu?	42
Alder.....	43
Bevægemønstre	44
Og hvor er de så taget hen?	44
Lærernes fortællinger om sammenhænge	45
Tid.....	46
Det professionelle råderum og den hjemløse professionalitet.....	47
Den eksistentielle nødvendighed	48
Myter, som undersøgelsen stiller spørgsmålstegn ved	49
Myten om den dovne lærer	50
Myten om den selvoptagede lærer	51
Myten om aldersbetingede årsager til at stoppe i folkeskolen	51
Myten om den ledelsesresistente lærer	52
Litteratur.....	54

Resumé

Rapporten *Hvorfor stopper lærerne i folkeskolen?* bygger på en kvalitativ undersøgelse af 405 lærere, der med egne ord har beskrevet, hvorfor de er stoppet i folkeskolen. De er i hovedsagen stoppet af følgende grunde:

Fordi de føler sig nødsaget til at stoppe for at forblive lærere

Der er ikke tale om et frivilligt valg, men det at stoppe beskrives snarere som en nødvendighed. Lærerne stopper paradoksalt nok, fordi de gerne vil være lærere. De oplever ikke, at det er muligt at være den slags lærere, de gerne vil være inden for folkeskolens rammer. En del har valgt at skifte til friskoler og fortæller, at de nu igen føler, at de kan være lærere og har fået deres arbejdsglæde tilbage.

Fordi de ikke har tid nok til eleverne

En stor del af lærerne fortæller, at de ikke oplever at have den fornødne tid til at tage hånd om eleverne, hvilket resulterer i konstant dårlig samvittighed, hvorfor de til sidst ikke kan se sig selv i øjnene og synes, at de svigter børnene. Når lærerne efterspørger mere tid til det sociale, er det ikke ud fra et ønske om at være socialpædagoger og frasige sig undervisningen eller det faglige, men fordi det faglige og det sociale forudsætter hinanden. Når de føler sig pressede over ikke at have tid til de relationelle dele af arbejdet, er det af både faglige og etiske grunde.

Fordi tidsstyring, topstyring og målstyring forhindrer lærerne i at agere professionelt

Lærerne kan efter den nye arbejdstidslov ikke længere i samme grad disponere over deres arbejdstid. Det betyder, at selvom de godt ved, hvad der er det rigtige at gøre i den enkelte situation, kan de ikke nødvendigvis komme til at gøre det, fordi deres tid er øremærket til noget andet. På den baggrund er deres professionelle vurderinger blevet tilovers, og det giver sig udslag i moralsk stress. De ønsker sig ikke mere *fritid, men mere fri tid*, som ikke på forhånd er øremærket, og som de kan bruge til det, de oplever som deres helt centrale kerneopgave, nemlig at have tid til at tage hånd om børnene både fagligt og socialt.

Baggrund for undersøgelsen

Folkeskolen er en af vores samfunds helt centrale institutioner og er derfor også omdrejningspunkt for både stor politisk og folkelig interesse og genstand for intens debat om, hvordan den kan gøres bedre. I centrum af denne debat står lærerne, uden hvem det er svært at forestille sig en velfungerende folkeskole. I løbet af de seneste år er der imidlertid en del, der tyder på, at lærere søger væk fra folkeskolen (KL 2016) eller ikke trives i den og bliver stressede og sygemeldte (DLF 2014), og i mange af landets kommuner oplever skolerne problemer med lærermangel eller med at rekruttere kvalificerede lærere (KL 2016, pp.6–9; Kjer & Winter 2016, p.39; DLF 2016).

Problemet med ”lærerflugt”, ”lærermangel”, ”rekrutterings-” eller ”fastholdelsesproblemer” på folkeskoleområdet er ikke bare blevet undersøgt af forskellige institutioner og interesseorganisationer, men er også blevet livligt diskuteret i medierne. Her har der bl.a. på baggrund af forskellige undersøgelser og enkeltcases været fokus på, i hvilke kommuner (KL 2016, p.35; DLF 2016; Solgaard et al. 2015) eller på hvilke skoler (fx Olsen 2014; Sørensen 2014) problemet er størst. Det er også blevet diskuteret, om problemet særligt vedrører bestemte aldersgrupper (såsom de nyuddannede (Jonassen 2016), de 35-54-årige (Kristeligt Dagblad 2016) eller de ældre lærere (Lauth & Lange 2014)). Hovedparten af de undersøgelser, som ligger til grund for denne debat, er imidlertid statistiske undersøgelser baseret på spørgeskemaer eller taludtræk fra forskellige registre, og dermed rammesættes debatten om lærerflugt eller fastholdelse af lærere i folkeskolen på en særlig måde, hvor det bliver problemets størrelse og fordeling (på geografi eller alder), der kommer i fokus (Vaaben et al. 2016).

Sådanne undersøgelser kan dog ikke sige noget om, hvorfor lærere stopper i folkeskolen. Derfor, og for at få en mere nuanceret forståelse af situationen, har vi lavet en systematisk kvalitativ undersøgelse, hvor lærere med egne ord beskriver deres bevæggrunde for at stoppe i folkeskolen. Undersøgelsen blev gennemført i foråret 2016 og annonceret med hjælp fra Folkeskolen.dk samt sociale medier.

Metode

Den kvalitative metode og de åbne spørgsmål giver lærerne mulighed for med egne ord at beskrive deres begrundelser for at stoppe i folkeskolen. Metoden er valgt ud fra en ambition om at få den bedst mulige forståelse for bevæggrunde for at stoppe i folkeskolen, og dermed også det bedst mulige grundlag for at kunne arbejde løsningsorienteret med det, der nogle gange kaldes lærerflugt og andre gange adresseres som et ønske om at fastholde lærere i folkeskolen.

Undersøgelsen involverer godt 400 besvarelser og er derfor hverken repræsentativ for den samlede lærerstand eller for, hvordan *alle* medarbejdere, der er stoppet i folkeskolen i perioden 2013-2016, har oplevet dette stop. Den indfanger kun de, der frivilligt har valgt at beskrive deres stop. Og vi kan ikke vide, om de, der har valgt ikke at skrive om deres stop eller ikke har fundet vej til undersøgelsen, ville have skrevet om noget andet.

Når disse metodiske forbehold er taget, vil vi dog ikke desto mindre argumentere for, at denne undersøgelses kvalitative tilgang og analyse af besvarelserne giver vigtig forståelse af, hvorfor en gruppe af lærere er stoppet i folkeskolen. Hvis man er interesseret i at løse problemet med lærerflugt eller fastholde lærere i folkeskolen, er denne viden er helt central.

Dataindsamling og formulering af annoncering

For at opnå indsigt i det, der nogle gange kaldes lærerflugt fra folkeskolen, har vi annonceret efter medarbejdere, der var stoppet i en folkeskole inden for de seneste tre år. Opslaget så således ud:

Hvis du er en af dem, der er stoppet i folkeskolen inden for de seneste 3 år, vil vi gerne høre fra dig. Vi er både interesserede i at høre fra lærere, ledere, pædagoger og evt. andre medarbejdere, der er stoppet i en folkeskole, og vi hører gerne fra dig, uanset om du har sagt op, er blevet fyret, er blevet syg eller har fået nyt job (inden for eller uden for folkeskolen). Vi behøver ikke at kende dit navn, vi behøver heller ikke at vide, hvilken skole du er stoppet på, eller hvilken kommune du har arbejdet i. Det vi er interesserede i at høre, er dine bevæggrunde: Hvad fik dig til at stoppe? Hvad håbede du, det ville medføre? Hvordan har du det nu? Undersøgelsen består kun af 5 spørgsmål, der alle kan besvares med fritekst – altså ingen krydser eller bokse, men mulighed for at skrive om dine oplevelser og begrundelser. Der er også mulighed for at skrive din mail, hvis vi må kontakte dig og lave et uddybende interview. Vi håber, du vil tage dig tiden til at svare på spørgsmålene ved at trykke på dette link:

<https://www.survey-xact.dk/LinkCollector?key=AWUK7NAL11C6>

Mange hilsner

Nana Vaaben ph.d., Pia Bøwadt ph.d. og Rikke Pedersen cand.scient.soc., Forskningsafdelingen, UCC

Som det fremgår, er undersøgelsen begrænset til medarbejdere, der var stoppet ”inden for de seneste tre år”, fordi der inden for denne periode er sket ganske store omvæltninger på folkeskoleområdet – fx lockout, folkeskolereform og lov 409 (loven om lærernes arbejdstid). Vi var interesserede i at høre, om, hvordan og hvorfor disse omvæltninger spillede en rolle for, om nogle medarbejdere stoppede, men uden at lægge ord i munden på respondenterne. Opslaget henviser derfor ikke til specifikke begivenheder, ligesom der heller ikke er nogen krav om, at man skal være stoppet af bestemte grunde for at tilhøre målgruppen.

Når vi valgte at søge efter ”ansatte” eller ”medarbejdere” og ikke bare lærere, var det, for at også pædagoger, skoleledere og andre medarbejdergrupper kunne besvare undersøgelsen. Imidlertid kommer langt størstedelen af besvarelserne fra lærere. Denne rapport fokuserer derfor udelukkende på lærere, og de vil i det følgende blive omtalt som lærere og ikke fx respondenter.

Når vi valgte at annoncere efter ansatte, der ”var stoppet”, skyldtes det en interesse i både at høre fra medarbejdere, der selv havde valgt folkeskolen fra, og fra mennesker, som ufrivilligt var havnet uden for folkeskolen eller helt uden for arbejdsmarkedet – enten fordi de var blevet fyret, eller fordi de var blevet sygemeldte.

Undersøgelsen blev annonceret på Folkeskolen.dk, som sørgede for at gøre annonceringen synlig, og herfra delte vi og andre linket til undersøgelsen via Facebook.

På lidt under en uge havde over 600 personer åbnet linket, og 405 personer havde valgt at besvare spørgsmålene, som lød:

1. Hvornår stoppede du på en folkeskole?
2. Forklar så godt du kan, hvilke omstændigheder der gjorde, at du stoppede?
3. Hvad håbede du, at der ville ske, da du stoppede?
4. Hvad laver du nu, og hvordan har du det?
5. Er der andet, du gerne vil fortælle, om hvorfor eller hvordan du stoppede?

Det forholdsvist store antal besvarelser på meget kort tid tyder på, at undersøgelsen havde ramt en målgruppe, der havde noget på hjerte og gerne ville høres, hvilket flere af lærerne også specifikt nævner i deres svar. En lærer skriver fx, efter at hun har oplistet en meget lang række af årsager til hendes stop i folkeskolen, at hun er i gang med at komme sig over at have vendt folkeskolen ryggen:

” Jeg er slet ikke færdig. Men jeg er på vej. Og denne undersøgelse fik mig til at sætte et par ord på ;-). Undskyld og tak for tålmodigheden...

Kodning

Alle svarene er blevet behandlet i Nvivo, et computerprogram til behandling af store mængder kvalitative data, som muliggør forskellige former for kodning af svarene. Tre former for kodning er benyttet:

Spørgsmålsspecifik kodning

Alle svarene er kodet under det spørgsmål, som de var svar på. Altså blev alle svarene på spørgsmål 1 kodet under koden ”Hvornår stoppede du på en folkeskole?”, og tilsvarende er spørgsmål 2, 3, 4 og 5 også kodet under hver sit spørgsmål. Det gør det muligt at læse, kigge efter mønstre og typer af forklaringer på tværs af lærernes svar, men inden for de enkelte spørgsmål. På baggrund af denne kodning redegør vi for, hvad lærerne har svaret på hvert enkelt spørgsmål, og illustrerer med eksempler nogle af de forskellige typer af svar. Resultaterne af den spørgsmålsspecifikke kodning kan ses i første delanalyse.

Emnespecifik kodning

Derudover har vi også lavet emnespecifikke kodninger på tværs af spørgsmålene. Nogle af de emner, som lærerne beskrev, gik igen på tværs af spørgsmålene, eller lærerne henviste til deres svar på et tidligere spørgsmål. På den baggrund lod vi indholdet i lærernes beskrivelser og stykker af tekst generere koder. Dette kaldes ofte for ”empirigenereret kodning” og henter inspiration i bl.a. *grounded theory*, hvor man også forsøger at lade analyser og teorier opstå ud fra empirien.

Man kan selvfølgelig diskutere, i hvor høj grad det egentlig er muligt at lade emner og koder opstå alene på baggrund af empirien, eftersom det er en forsker, der med sine egne forforståelser tolker svarene og beslutter, hvilke koder et stykke tekst skal kodes under. Koder som fx ”arbejdsglæde”, ”dårlig ledelse”, ”målstyring” og lignende tager udgangspunkt i lærernes svar, men vi er opmærksomme på, at disse kodninger og kategoriseringer af tekststykker naturligvis er delvist informeret af, hvilket ”blik” vi som forskere har haft på materialet. Derfor har vi så vidt

muligt ladet empirien tale for sig selv og lagt vægt på at bringe citater i uredigeret form. Resultaterne af den emnespecifikke kodning kan ses i anden delanalyse.

Kildespecifik kodning

Endelig har vi benyttet os af kildespecifik kodning, hvor hver svarperson betragtes som en kilde, til hvilken vi har knyttet en række mere eller mindre faktuelle oplysninger. Nogle af disse oplysninger spurgte vi direkte til (fx "Hvornår stoppede du i en folkeskole?"), og andre oplysninger har vi ikke spurgt om, men de fremgår alligevel i en stor del af svarene. Det drejer sig om fx "forhenværende stilling" (lærer/pædagog/leder), "hvordan respondenten stoppede" (opsigelse/fyring/sygemelding) og "nuværende situation" (sygemeldt, friskole, anden folkeskole, anden branche, arbejdsløs etc.). Denne form for kodning var ikke en del af den oprindelige plan, fordi vores fokus var på beskrivelser og bevæggrunde snarere end beskrivende variable. På grund af det overraskende store antal besvarelser har vi imidlertid alligevel valgt at kode for disse oplysninger, fordi vi derved kan belyse, hvilke grupper der har besvaret spørgsmålene, og se nogle bevægemønstre. Disse mønstre drejer sig primært om, hvordan lærerne frivilligt eller ufrivilligt bevæger sig rundt i samt ind og ud af det danske skolesystem og det danske arbejdsmarked. Også disse indsigter mener vi kan være med til at nuancere den verserende debat om folkeskolen. Resultaterne af den kildespecifikke kodning kan ses i tredje delanalyse.

Analyse og resultater

I de følgende afsnit præsenteres resultaterne af de analyser, vi har lavet på baggrund af de tre typer kodninger:

1. I første delanalyse beskriver vi og giver eksempler på de typer af svar, der er kommet på de spørgsmål, vi har stillet ud fra den *spørgsmålsspecifikke kodning*
2. I anden delanalyse beskriver vi og giver eksempler på de stykker tekst, vi på tværs af spørgsmålene har kodet under *emnespecifikke koder*
3. I tredje delanalyse beskriver vi resultaterne af de *kildespecifikke kodninger*, vi har foretaget
4. I de afsluttende afsnit trækker vi nogle tråde på tværs, og i forlængelse af det bruges resultaterne til at nuancere nogle fremherskende myter om folkeskoler og lærere.

Første delanalyse
– Hvad svarede lærerne på
spørgsmålene?

Spørgsmål 1: ”Hvornår stoppede du på en folkeskole?”

I undersøgelsen har vi efterlyst svar fra personer, som er stoppet i folkeskolen i perioden 2013-2016, fordi denne periode har været kendetegnet ved større forandringsprocesser på folkeskoleområdet i form af lockout, Lov 409 og en ny folkeskolereform. Langt den største del af vores svarpersoner er også stoppet inden for denne periode. Dog er der 13 personer, som er stoppet før 2013. Dem har vi valgt at se bort fra. Derudover er 1 svarperson fortsat ansat, og vedkommendes svar er taget med, fordi det bidrager til forståelsen af, hvilke dele af lærerarbejdet der betyder noget for overvejelser over at stoppe i folkeskolen i den undersøgte periode.

Hovedparten af besvarelserne henviser eksplicit til de nævnte reformer som medvirkende årsager til, at de har valgt at stoppe i folkeskolen. Det kræver dog en mere indgående læsning af besvarelserne at finde ud af, hvad de mere præcist har oplevet som udfordrende, når de fx nævner ”reformen” eller ”lov 409” som en af årsagerne til at stoppe. Derfor har vi undersøgt de nærmere omstændigheder og udfoldede forklaringer, som lærerne beskriver som grund til at stoppe i folkeskolen. Det er blandt andet disse nuanceringer og uddybende forklaringer, som vi er gået videre med i bearbejdningen af det store svarmateriale, og som kan læses i de følgende dele af rapporten.

Indledningsvist er det dog værd at nævne, at der i undersøgelsen findes en mindre gruppe af lærere, som skriver, at reformerne er den direkte årsag til, at de er stoppet i folkeskolen. Denne gruppe består af lærere, der ikke ønskede at opleve de nye reformer på egen krop, og derfor stoppede allerede i 2013. Et par eksempler:

- ” *Vrede over lockouten af lærerne. Måden, vi blev behandlet på. Reformen, som skulle betales med lærernes forberedelsestid. Løgnene om lærernes arbejdstid, som blev spredt i medierne. Loven om arbejdstid. Ufleksibel arbejdstid. Manglende tillid til os som fagfolk. Alt sammen med til, at det ikke mere er muligt at udføre arbejdet som lærer, så jeg selv kunne være tilfreds. Har været en glad lærer i 37 år.*
- ” *Reformen, jeg er enlig og kunne ikke få livet med to børn til at gå op. Det var et svært valg: skal jeg svigte mine elever eller mine egne børn?*
- ” *Efter i mange år at have haft tillid til, at såvel arbejdsgivere som arbejdstagere havde en fælles interesse i at overholde aftaler – in casu OK-forhandlinger – overholdt arbejdsgiverne ikke deres del. Afvisning af forhandlinger og negativ framing af læreren i medierne, såvel i tale som skrift, afsluttende med en lockout – fuldstændigt meningsløst! Ydermere tilblivelsen af ny folkeskolelov bag lukkede døre, uden inddragelse af en meget relevant part: lærerne. Indholdet af folkeskoleloven er suverænt bestemt af politikerne, og sådan skal det også være, men indholdet var en medvirkende årsag til, at jeg stoppede.*

Til forskel fra denne gruppe taler langt de fleste lærere imidlertid om, at deres farvel til folkeskolen skyldes en række forandringer, der over en længere periode har sat gang i en gradvis, mangefacetteret og problematisk udvikling i folkeskolen:

- ” *Jeg syntes ikke, det var en attraktiv arbejdsplads længere. Da jeg startede som lærer i 2004, blev faget omtalt med respekt af politikerne og i medierne. Jeg var stolt af at være lærer. Undervejs i mit virke som lærer oplevede jeg flere og flere besparelser, hvilket betød færre og færre ressourcer til at lave det samme stykke arbejde, og jobbet blev følgelig mindre og mindre attraktivt. Op til, under og efter lockouten blev folkeskolen og lærerstanden i den grad underkendt af politikerne, og det gav det sidste skub til at stoppe som lærer i folkeskolen.*

I den henseende forklares reformen snarere som dråben, der får bægeret til at flyde over, i forhold til en generel oplevelse af kontinuerligt forringede muligheder for at udfolde lærerarbejdet:

” [...] Og den gamle respekt for læreren og hendes arbejdsindsats kunne efterhånden ligge på et meget lille sted. Alle og enhver kunne gøre sig kloge på vores gerning – og alle og enhver gjorde det uden blusel. Og hvordan reagerede lærerne på dette? Vi var at ligne med frøen, som bliver sat ned i en gryde med koldt vand. Gryden bliver sat på lavt blus, og frøen bliver bedt om at hoppe op, når vandet bliver for varmt... Men da vandet til sidst var alt for varmt, var det for sent. På grund af den langsomme varmestigning opdagede frøen det ikke, før den mistede bevidstheden. Vi lærere knoklede flinkeskole-artigt videre flere og flere af døgnets 24 timer. Vi vidste jo, hvad der skulle til for at skabe den bedste skole. De levende menneskebørn kom jo stadig myldrende hver morgen. Og nedskæringer og stigning i opgaveantal kom jo ikke på én gang.

Billedet af frøen er stærkt, men henviser ikke entydigt tilbage til bestemte reformtiltag i perioden 2013-2016, men snarere til oplevelsen af en gradvis forværring. Rigtig mange lærere giver udtryk for samme oplevelse.

Spørgsmål 2: ”Forklar så godt du kan, hvilke omstændigheder der gjorde, at du stoppede?”

Som det fremgår ovenfor, er det samlede indtryk af besvarelsenerne, at der er tale om en kompleks sammenblanding af årsager, som fører til, at lærerne er stoppet i folkeskolen. Her ses et eksempel på, hvor mange forskellige årsager en enkelt lærer kan pege på i et langt svar på et enkelt spørgsmål:

” Manglende sammenhæng imellem ambitioner og ressourcer: Igennem nogle år sværere og sværere at udføre et kvalificeret stykke arbejde. Inklusion, mere undervisning (steg et par år før reformen i denne kommune) og lavpraktiske udfordringer var mærkbare ”enkeltfaktorer”. Frustrerende at ville og at være kompetent, men ikke at have mulighed for.
Diskurs: Lærer = brok.
Måling og test = Naturligt, rigtigt, nødvendigt.
Dannelse = stor modsætning til faglighed.
Faglighed = Det, der skal måles. De mål, der er sat.
Frustrerende svært at udfordre. Frustrerende svært at forklare sig i.
Krydspres: Det blev vanskeligt at udføre tilstrækkeligt følelsesmanagement i et spændingsfelt, hvor der både internt og eksternt var et stort pres. Først og størst; børn, der har brug for.
Dernæst; politiske målsætninger, økonomi, medier, forældre forventninger, ledelser under pres, pressende ledere. Sproget. ”Læring” er nu i modsætning til ”Undervisning”. ”Loyalitet” – et ord, der forbindes med trussel og siges i samme kontekst som ”vær positiv” og ”den gode historie”. Mindre gode historier eksisterer fortsat, men nu primært som inkompetence hos den enkelte lærer. Og lærerne vil ikke tale hinanden ned og skabe dårlig stemning. Forsøger i stedet loyalt at inkorporere ovenstående som sandt uden at føle det og uden at kende konteksten. Frustrerende, at praksiserfaring ingen steder tæller, og at der ikke efterlades et rum at være professionel i.
Manglende indflydelse og handlemuligheder: Topstyring, ”lugten i bageriet”-retorik, manglende sanktionsmuligheder, når 1-til-25 forholdet [klassekvotienten] ikke forløber gnidningsfrit.
Manglende tid, tid, ressourcer og tid. Konsultative møder ender i faggruppekrig. Velmenende

psykologer er trætte af lærer, der "har prøvet". Velmenende lærere er trætte af psykologer, der kan fortælle længe om, hvordan du møder barnet, men ikke om, hvordan du møder barnet sammen med de 24 andre i de 45 minutter. Frustrerende at være i konsistent afmagt, når det, der berettes som virkeligt, rigtigt og nødvendigt, ikke er virkeligt, rigtigt og nødvendigt i egen forståelse af virkeligheden.

Citatet repræsenterer en særdeles veludfoldet beskrivelse af omstændigheder, der kan føre til et valg om at stoppe som folkeskolelærer. Oplevelserne er mange, og lærerne nævner mange årsager, også gerne i én og samme tekst. Til trods herfor er indtrykket også, at der på tværs af de mange lærere, som befinder sig forskellige steder i arbejdslivet, kan identificeres en ensartet retorik og fælles tematikker, som går igen. De mest gennemgående årsager til at stoppe har på tværs af den samlede gruppe af lærere været: Lockouten, lov 409, folkeskolereformen, dårlig ledelse, mangel på tid, tabt arbejdsglæde og pres på den professionelle integritet.

Af de tematikker og fortællinger, som vi har identificeret på tværs af materialet, er det spørgsmålet om, hvorfor lærerne er stoppet, der har givet mest stof til de emnespecifikke koder, som uddybes i anden delanalyse.

Spørgsmål 3: "Hvad håbede du, at der ville ske, da du stoppede?"

I mange af svarene på dette spørgsmål udtrykkes der – ikke overraskende – håb om, at det at stoppe i den pågældende folkeskole ville føre til en forandring. Her er både tale om forhåbninger på egne vegne og forhåbninger på andres vegne. Det sidste gælder særligt elevernes, men også kollegaernes og folkeskolens fremtid, herunder forhåbninger om politiske forandringer, der har betydning for folkeskolens udvikling.

Det er vigtigt at understrege, at forhåbningerne på egne og andres vegne ikke ser ud til at kunne adskilles. Analysen viser tydeligt, at det at kunne være til stede for sine elever og have tid til kollegial sparring er tæt forbundet med arbejdsglæde og trivsel. Det er således især, når lærerne oplever, at der ikke er tid til at fastholde relationer til primært deres elever, men også til forældre og kollegaer, at arbejdsglæden forsvinder. Når lærerne svarer, at de håber på at få arbejdsglæden og lysten tilbage (forhåbninger på egne vegne), så hænger det for dem sammen med, at deres arbejdsglæde har været udfordret pga. manglende tid til relationer til elever, til forældre og til kollegaer, som er meget vigtige for lærerne (forhåbninger på vegne af andre):

" I forhold folkeskolen håbede/håber jeg på, at politikerne får øjnene op for konsekvenserne af deres noget besynderlige uddannelsespolitik – både for mine og andres børns skyld og så i øvrigt også for Danmark som en nation, der ikke kan konkurrere på andre råstoffer end viden med resten af verden. Personligt håbede jeg på at få lysten til at undervise igen.

En gruppe af lærere ønsker med deres stop i folkeskolen at pege på det, de opfatter som uhen-sigtsmæssige, problematiske eller uretfærdige forhold. De håber, at de med deres stop kan råde nogen op. Disse er for størstedelens vedkommende egne ledere, kommunen eller politikere, men andre sigter også mod DLF, KL og professionshøjskolerne, der uddanner og videreuddanner lærere. Der er tale om en gruppe, der har forhåbninger om, at deres opsigelse kan vække genklang og skabe forandring:

" At jeg fik det bedre, og at "de kunne lære det", forstået på den måde, at jeg håbede, de forstod, der var en grænse for, hvor meget man kan presse sine medarbejdere.

- ” Dernæst ønskede jeg at gøre det synligt, at mange ildsjæle – som jeg selv – ikke længere kan udføre tilfredsstillende arbejde med og for den opvoksende generation under disse forhold. At det er helt urimelige og urealistiske vilkår for både børn og voksne.
- ” At så mange lærere som muligt droppede faget, og at resten sygemeldte sig. Det skal ikke forstås ondskabsfuldt, men jeg kunne virkelig godt tænke mig at få at vide, hvad den reform har kostet i form af øget sygefravær, vikarudgifter og personlige ulykker.
- ” Jeg ønskede bare at kunne trække vejret frit igen. Og så håbede jeg, at jeg med min afsked kunne sende et signal til ledelsen om, at de skulle passe betydeligt bedre på lærerne, hvis de ville beholde dem.

En anden gruppe forbinder på ingen måde deres stop i folkeskolen med håb. De reagerer tværtimod på spørgsmålet ved at tydeliggøre, at de ikke har nogen forhåbninger. Eller som flere skriver: De gør sig ingen illusioner om forandringer. Denne gruppe udtrykker en form for desillusion, som dog ikke er rettet mod deres egen trivsel og arbejdsglæde – her udtrykker de fortsat håb fordi de har valgt at stoppe – men mod mulighederne for, at vilkårene for lærerarbejdet i folkeskolen kan ændre sig:

- ” Jeg havde ikke noget håb om, at nogen ville sige: ”Hey, skal vi ikke lige stoppe op, og se om det, vi har gang i, fungerer?”. Jeg så 15 af mine kollegaer stoppe inden for de sidste 14 dage inden sommerferien 2015. Alle var stoppet pga. utilfredshed med arbejdsforhold og ledelse. Der skete intet andet, end at de fik en flaske vin på vej ud ad døren, og deres stillinger blev slået op! Jeg har lært efter det, at ingen er uundværlige!
- ” Jeg tror ikke, der sker noget på arbejdspladsen, snarere tvært imod – de få medarbejdere [...] skal løbe hurtigere, og mine tyskkolleger bliver endnu mere pressede, da der sikkert ikke bliver ansat en ny tysklærer.

For en tredje gruppe er opsigelsen et spørgsmål om nødvendighed. De kunne simpelthen ikke tillade sig selv at fortsætte uden at sætte deres professionelle integritet over styr. Her er der hverken tale om desillusion eller håb:

- ” Det [forhåbninger] overvejede jeg ikke. Kun at det var uansvarligt og uetisk at fortsætte og dermed være en del af en udvikling, som jeg fandt, var katastrofal.

Spørgsmål 4: ”Hvad laver du nu, og hvordan har du det?”

Langt de fleste af lærerne har fundet nyt arbejde – med undtagelse af 49, der har ladet sig pensionere eller er gået på efterløn – og med undtagelse af en mindre gruppe, som er arbejdsløse, efter at de er stoppet, enten pga. et sygeforløb, eller fordi de har valgt at forlade folkeskolen uden at have andet arbejde på hånden. De, som nu er i arbejde et nyt sted, hvilket er hovedparten, har for de flestes vedkommende det til fælles, at de fortsat arbejder med uddannelse. En mindre gruppe arbejder i en ny folkeskole, en anden større gruppe arbejder andre steder i uddannelsessystemet, fx på VUC, på sprogcentre eller lignende. Og en sidste stor gruppe er havnet i fri-/privatskolerne, om end det for mange ikke har været en del af deres plan at foretage dette skift:

- ” Jeg havde aldrig i livet troet, at jeg skulle arbejde på privatskole og da slet ikke en for ”de rige”, som jeg faktisk er på nu. Jeg synes fundamentalt, at det er forkert, at det kun er overklassens

børn, der kan få en ordentlig skolegang, for det er virkelig, hvad jeg oplever nu. Men jeg kunne ikke leve med at være lærer i den danske folkeskole under de ekstreme forhold, og jeg er ked af, at jeg selv skal lægge børn til. Men vi har ikke råd til, at vores egne 3 børn skal på privatskole.

For en uddybning af, hvor lærerne er nu, henvises til tredje analysedel, hvor disse faktuelle oplysninger behandles mere indgående. Der tegner sig et billede af, at lærerne stopper i folkeskolen, men ikke stopper med at være lærere.

Spørgsmål 5: ”Er der andet, du gerne vil fortælle om, hvorfor eller hvordan du stoppede?”

Afslutningsvis har vi stillet et opfølgende spørgsmål, hvor svarpersonerne bliver bedt om at uddybe, hvilke omstændigheder der gjorde, at de stoppede i en folkeskole. Dette ud fra en antagelse om, at der kan være emner, som de ikke har fundet anledning til at beskrive i de tidligere spørgsmål.

I gennemgangen af det sidste opfølgende spørgsmål møder vi fortællinger om sorg og bekymring over, hvor folkeskolen i det hele taget er på vej hen. Disse bekymringer viser flere ting: For det første indikerer de et fortsat ønske om at værne om folkeskolen som institution. Dernæst udtrykkes en solidaritet og respekt overfor kollegaer, der er blevet og har fortsat opgaven i folkeskolen, og endelig udtrykkes en udtalt sympati for børnene i folkeskolen og de vilkår, de undervises under. Læs mere om bekymringerne i den anden delanalyse.

Svarene viser, at hovedparten af lærernes stop i folkeskolen har været ganske følelsesladede. I mange svar udtrykkes der sorg – ikke kun over et forlist arbejdsforhold, men sorg på folkeskolens vegne:

” *Jeg vil bare gerne sige, at jeg før var folkeskolelærer med stort F. Mit hjerte græder for folkeskolen, for jeg synes den er blevet skamskudt.*

Anden delanalyse
– Lærernes gennemgående
begrundelser for at stoppe

I denne delanalyse undersøges de emner, som lærerne i undersøgelsen har angivet som årsager til, at de er stoppet. Det er fx emner som "arbejdsglæde", "lov 409" og "dårlig ledelse". Nogle af disse emner bliver kun berørt af ganske få lærere, mens andre går igen i rigtig mange svar. Det er særligt de emner, som bliver berørt i rigtig mange svar, som vi i denne delanalyse vil stille skarpt på.

Ved at kigge på de emner, der optræder mange gange i svarene, har vi undersøgt, om der tegner sig mønstre. Ærindet har været at beskrive, hvad det mere specifikt er for nogle oplevelser, der har fyldt hos lærerne, når de peger på fx "dårlig ledelse" eller "lov 409" som begrundelse for at stoppe.

Det er dog vigtigt at understrege, at de forskellige tematikker ikke nødvendigvis opleves som adskilte af lærerne. Dette afstedkommer derfor, at det samme stykke tekst ofte vil være kodet under flere emner, hvorfor man også kan støde på det samme citat under flere forskellige overskrifter. Vi har af hensyn til læserne bestræbt os på at holde gentagelser på et minimum, men i tilfælde hvor samme stykke tekst bidrager til at beskrive flere forskellige emner, har vi ladet dette hensyn veje tungere end ønsket om at undgå gentagelser.

Folkestemningen

Mange lærere peger på, at den negative omtale i medierne i forbindelse med lockouten, lov 409 og reformen var en ubehagelig og nogle gange rystende oplevelse:

- ” *De store avisannoncer under lockouten i 2013, hvor hele lærerstanden blev udråbt som dovne, forkælede, uduelige personer, ramte så hårdt. Det kan ikke beskrives. Når man et helt lærerliv synes, man har gjort det så godt man kan og brugt mange flere timer, end man fik løn for... ja, så var det nemt at smide efterlønsbeviset i en alder af 63 år. Jeg var glad for mit arbejde, og var lockout og lov 409 ikke kommet, var jeg også fortsat til de 65 ... men jeg mistede fuldstændig arbejdsglæden og motivationen, og så kunne jeg ikke være den gode lærer, jeg gerne ville være, så valget var ikke svært!*
- ” *Jeg syntes ikke, det var en attraktiv arbejdsplads længere. Da jeg startede som lærer i 2004, blev faget omtalt med respekt af politikerne og i medierne. Jeg var stolt af at være lærer. Undervejs i mit virke som lærer oplevede jeg flere og flere besparelser, hvilket betød færre og færre ressourcer til at lave det samme stykke arbejde, og jobbet blev følgelig mindre og mindre attraktivt. Op til, under og efter lockouten blev folkeskolen og lærerstanden i den grad underkendt af politikerne, og det gav det sidste skub til at stoppe som lærer i folkeskolen.*
- ” *Jeg synes, at det var for uoverskueligt med den nye reform. Jeg har følt mig umyndiggjort i processen, og udtalelser fra skolens ledelse og såkaldte eksperter om, at vi nu skulle lave en mere varieret undervisning til ungerne, og at vi nu skulle undervise med målsætning osv., synes jeg var en ren fornærmelse af det arbejde, jeg og mange af mine kolleger har lavet i rigtig mange år. I processen er der ikke nogen, som har villet lytte til os som lærere. Vi var jo dovne og dumme.*
- ” *Vrede over lockouten af lærerne. Måden, vi blev behandlet på. Reformen som skulle betales med lærernes forberedelsestid. Løgnene om lærernes arbejdstid, som blev spredt i medierne. Loven om arbejdstid. Ufleksibel arbejdstid. Manglende tillid til os som fagfolk. Alt sammen med til, at det ikke mere er muligt at udføre arbejdet som lærer, så jeg selv kunne være tilfreds. Har været en glad lærer i 37 år.*

” Jeg er i gang med en ny uddannelse, så på vej til et nyt liv. Jeg er indebrændt. Det var et hårdt slag at opleve resten af befolkningens had mod ens fag. Lockouten åbnede op for, at ALLE måtte kommentere på skolefaget. En form for shitstorm. Så jeg følte også, at de elever, jeg havde arbejdet længe med, der kæmpede med sociale og personlige problemer, pludselig havde forældre, der overrumplede en med negative kommentar og havde tabt alt respekt for min profession. Det gør mig indebrændt, at man ikke længere respekterer lærere på samme måde.

” Jeg synes altid, at jeg har skullet høre på dumme kommentarer og skullet forsvare mit karrierevalg, når folk har hørt, at jeg var lærer, men den ”nedtaling” af mit job, den mistænkeliggørelse og latterliggørelse, som lockouten førte med sig, har jeg ikke tilgivet de ansvarlige parter. Der er mange gode tiltag i reformen, men når man lige har trådt en hel profession under føde, kan man næppe forvente, at de jubler højt, når både arbejdstidsaftale og ny reform indføres på samme tid. Det var 2 år, som føltes så ubehagelige, at jeg har svært ved at sætte ord på.

” Jeg har skammet mig meget over at have angst og igennem længere tid ”lænet” mig op ad en depression. Det er så forfærdeligt at sige højt, at jeg ikke magter folkeskolen, for jeg oplever, at mine omgivelser opfatter mig som forkælet og ”sart”, når jeg fortæller, at jeg ikke magter de arbejdsbetingelser, vi tilbydes. ”Nå? Kunne du ikke tåle at blive normaliseret?” Nej... åbenbart ikke.

Det er ikke unormalt for lærere at få mange kommentarer om deres arbejde, men tiden omkring lockouten var ud over det sædvanlige, og det fik mange til at ønske sig langt væk fra folkeskolen. For nogle betød de mange kommentarer, at de holdt op med at fortælle, at de var lærere, fordi de ikke orkede at høre på flere mennesker, der skulle gøre sig kloge på deres arbejde:

” Jeg læste dagligt i medierne, at jeg (lærerne) ikke gjorde det godt nok. Jeg orkede ikke, at alle havde en mening om mit job, at jeg skulle forsvare mine arbejdstider etc.

” Jeg fortæller ikke ret tit, at jeg er lærer, for jeg orker ikke skulle høre ”kloge” folk nedgøre lærernes arbejde og vilkår.

Som allerede antydnet i første del af analysen, var det ikke alle, der forlod folkeskolen lige med det samme eller som en direkte følge af oplevelserne omkring lockouten og den negative medieomtale. Mange af de lærere, der har besvaret undersøgelsen, forsøgte faktisk at forblive i folkeskolen og få arbejdet til at fungere under de nye organisatoriske forhold. Oplevelserne omkring lockouten blev ved med at dukke op og har tydeligvis præget lærerne og deres selvforståelse. Men som det vil fremgå af de følgende analyser, var det ikke alene disse oplevelser, der gjorde udfaldet. Blandt begrundelserne for at stoppe finder vi også en lang række organisatoriske, ledelsesmæssige og praktiske forhold omkring lærerarbejdet, som gjorde det umuligt for mange lærere at blive i folkeskolen.

Et (u)frivilligt valg

Langt de fleste lærere har selv sagt deres job i en folkeskole op, og på den måde kan man måske fristes til at sige, at det var et aktivt og frivilligt valg. Men måden, de formulerer sig på, tyder på noget andet. I dette afsnit vil vi se på, hvordan forskellige lærere udtrykker sig om, hvordan de stoppede. Det vil blive tydeligt, at selvom lærerne stoppede på mange forskellige måder – således som man også kan se af tredje delanalyse – så kan man på tværs af svarene se, at de færreste (faktisk ingen) beskriver det som et frivilligt tilvalg af et andet job. De beskriver det som et meget svært, men nødvendigt fravalg af folkeskolen.

Kigger man udelukkende på de svar, der kommer fra lærere, som enten er stress-sygemeldte, eller som er blevet fyret – også ofte i forbindelse med, at de har haft mange sygedage på grund af stress – har man at gøre med en gruppe, hvor der tydeligvis ikke var tale om et frivilligt fravalg:

” Sygemeldt pga. stress. For mange opgaver og for lidt tid til at forberede. For meget kompromis med menneskelige værdier og for lidt tid til at være på forkant fagligt, personligt og socialt. For lidt tid til at tage sig af elever, der ikke trives med så lang en skoledag. For lang en skoledag, hvor man er på hele tiden, og for meget arbejde efter skole for en lærer, der engagerer sig. For mange uløselige udfordringer pga. skolereformen for både elever og lærere. For fastlåst og autoritært arbejdsmiljø og ledelsesstil, der kvæler arbejdsglæde, motivation og produktivitet. Skønne elever, som værdsatte en glad lærer, men glæden og energien blev suget ud, og lyset er desværre slukket i mange lærerøjne.

” Jeg kæmper med stress. Kan ikke leve med hele tiden at skulle prioritere mellem opgaver, som alle er vigtige, og vide, at uanset hvad jeg gør, føler jeg ikke, det er godt nok, da der er alt for lidt tid. Jeg synes, det høje tempo bevirker, at jeg især svigter de sårbare og fagligt svage. Endvidere oplever jeg, at systemet omkring arbejdstider er blevet styrende i stedet for den sunde fornuft.

Langt størstedelen af besvarelserne kommer dog fra lærere, som selv har sagt op. Heller ikke deres beskrivelser tyder på, at der har været tale om at aktivt tilvalg af fx et job i en anden branche. De fleste beskriver deres opsigelse som en nødvendighed. En ret stor gruppe lærere havde faktisk sagt deres job op uden at have et andet, hvilket udelukker, at de havde forladt folkeskolen, fordi de havde fundet noget bedre:

” Jeg sagde selv mit job op uden at have fundet et andet. Jeg kunne bare ikke deltage i det, der blev længere og længere fra min måde at være lærer på. Jeg har altid sagt, at hvis der kom en tid, hvor jeg ikke længere var glad for at være lærer, måtte jeg stoppe – for så var det synd for både ungerne og mig. Den dag kom, og mine elever kunne godt forstå, at jeg ikke kunne finde mig tilrette under skolereformen.

” Der er ikke plads og albuerum til mig mere i den folkeskole, jeg forlod i december. Ikke respekt, ikke råderum, ikke konsekvens, ikke fornuft og logik, slet ikke demokrati, slet, slet ikke mere den samme faglighed som før, heller ikke den samme glæde og trivsel. Der er til gengæld tonsvis af tests og planer og dokumentationer af dette og hint. Mistroen skorter det ikke på.

” Det har taget meget mere tid og mange flere kræfter at krænge min lærerrolle af mig. Jeg er slet ikke færdig. Men jeg er på vej. Og denne undersøgelse fik mig til at sætte et par ord på ;-). Undskyld og tak for tålmodigheden...

” Jeg er p.t. kun i et barselsvikariat, men satser ALT på ikke at skulle vende tilbage til folkeskolen. Savner nærværet med børnene og at gøre en forskel, men det må blive et andet sted. Kender ikke længere nogen lærere, som er glade for deres job.

Disse svar kommer fra lærere, som har sagt deres jobs op uden at have et andet – eller i hvert fald ikke et andet fast job. Som man kan se på formuleringerne, har der ikke været tale om nogen nem beslutning – og måske kan man i virkeligheden stille spørgsmålstejn ved, om ordet ”beslutning” er særlig dækkende, i og med at de beskriver, hvordan de sagde op af nødvendighed. Og det, at de har sagt op uden at have et andet (fast) job på hånden, siger noget om, hvor stærk denne oplevelse af nødvendighed har været for dem.

Men også i nogle af svarene fra de lærere, som faktisk har fået et nyt job, bliver beslutningen om at stoppe i folkeskolen beskrevet som en slags ufrivilligt, uønsket og meget svært valg:

” Jeg følte mig kronisk bagud, min faglighed blev forringet. Min menneskelige omsorg rakte ikke længere til at tage ordentligt hånd om mine elever. Jeg græd, da jeg tog beslutningen om at sige op. Jeg har ikke fortrudt.

” Hvis ikke jeg havde fået min nuværende stilling, havde min mand og jeg aftalt, at jeg skulle stoppe til sommer under alle omstændigheder. Jeg havde det simpelthen for dårligt med mig selv under de forhold, der var. Følelsen af ikke at stå inde for det, man gør, når man har med børn at gøre, er helt overvældende forfærdelig, og der lå mange timers gråd og angst for at have taget den forkerte uddannelse bag beslutningen. For at sige det på godt dansk, så havde jeg det, som om jeg var følelsesmæssigt prostitueret og en ufattelig led voksen, der mishandlede ungdommen, når jeg var længst nede.

Mange af svarene viser, at lærerne har kæmpet med følelser af at svigte børnene, blive bedt om at være lærer på en måde, de ikke kan stå inde for, og derfor oplever dårlig samvittighed eller moralsk stress over ikke at kunne komme til at gøre deres arbejde ordentligt (Jameton 1984; Sørensen 2015; Epstein & Delgado 2010). Det er den slags følelser, de beskriver som årsag til, at de følte det som en nødvendighed at sige op.

Folkeskolen som idé

Mange lærere beretter om, at der er en stor sorg forbundet med at forlade folkeskolen. I den forbindelse udtrykker de også en bekymring for folkeskolens fremtid og for børnenes fremtid. Nogle tror ikke på, at folkeskolen vil overleve. Det fremgår af deres svar, at de ikke bryder sig om den drejning, folkeskolen har taget siden reformen. Den er blevet til en virksomhed, den er kommet under maksimal pres, den er blevet topstyret, den er blevet forringet, lyder nogle af kommentarerne. Flere bruger udtryk, der beskriver folkeskolen som under afvikling: Folkeskolen efter reformen er ”syg”, er ”dødsdømt”, er ”skamskudt”, er ”likvideret”. Ordvalget er voldsomt, når de beskriver deres syn på den nuværende folkeskole. De peger også på, at der er sket en ændring i folkeskolens værdier, og det er en ændring, de ikke føler, at de kan stå inde for. Folkeskolen er ikke længere sig selv. En del lærere fortæller, at de oplever det, som om nogen har overtaget folkeskolen, enten politikere eller de forskere, der stod bag den pædagogiske tænkning i reformen. Lærerne giver også udtryk for, at hvis disse ændringer ikke havde fundet sted, så ville de fortsat være blevet. ”Rul reformen tilbage, og jeg vil være lærer, til jeg dør”, hedder det fx hos en lærer. Nogle fortæller også, at de har skrevet deres børn op til en friskole, fordi de ikke længere tror på folkeskolen. De vil ikke ”lægge børn til folkeskolen”, som en lærer formulerer det, og mange andre har haft lignende overvejelser:

” Jeg ønsker ikke at bidrage til den udvikling eller afvikling af folkeskolen, som jeg har været vidne til siden 2013. Samtidig har jeg oplevet, at den pædagogiske og didaktiske debat er gået i stå. Der er nogen (Qvortrup, Rasmussen m.fl.), der har fundet metoden over dem alle, og der er ikke længere grund til, at læreren tænker selv eller har en mening. Lærerne er umyndiggjorte, og vi skal nu kopiere og bruge andres undervisningsforløb. Dette kommer i længden til at minimere lærernes kompetencer og tage ilden ud af ildsjælene. Samtidig er folket forsvundet ud af folkeskolen, og alt dikteres nu fra kommunerne, og det er mildest talt katastrofalt.

- ” Jeg fik et nyt job, hvor mine kompetencer kan sættes i spil, men jeg håber, at folkeskolen overlever Qvortrups eksperiment.
- ” Var ikke interesseret i at arbejde under den nye skolereform. Kunne ikke stå inde for det, jeg kunne tilbyde eleverne i den forringede folkeskole. Fejler man i forberedelsen, forbereder man sig på at fejle.
- ” Folkeskolen er på dødssejls, og de ansvarlige politikere er for dumstolte til at gøre noget ved det.
- ” Jeg synes, at folkeskolen er inde i en trist udvikling. Vi udvikler robotter til tests i stedet for kreative unge mennesker.
- ” Jeg kunne ikke leve op til de kvalitetsmæssige krav, som jeg personligt stillede mig selv. Skolen er desværre gået hen og blevet en stor virksomhed, der fokuserer for meget på test og hvad virker-metoden, den slog alt ihjel for mig.
- ” Vi var rigtig mange, som stoppede i løbet af året efter lockouten. Det var ildsjæle og dybt engagerede og fagligt dygtige lærere. Vi dannede en klub, hvor vi ses. Sidst vi var sammen, var vi 23. På min gamle skole er en stor del af lærerne nu uuddannede. Der er mange vikarer, og jeg bekymrer mig for de stakkels unger, som er vores fremtid! Det dyrebareste af alt, og det vi burde satse på. Det er desværre ikke slut. Lærerflugten fortsætter. De, der kan, søger væk. Mange kæmper til det sidste, men flere og flere kaster håndklædet i ringen eller går ned med stress.
- ” Fuld tilstedeværelse – kan ikke arbejde på den måde. Har tidligere været sygemeldt pga. dårligt psykisk arbejdsmiljø. Livet er for kort til folkeskolen, som den ser ud nu. Jeg valgte, at gå med til fyring, da jeg ikke ville tilbage til et job, der gør mig syg. Har undervist i folkeskolen i 15 år, og de sidste 6 år er rammerne blevet mere og mere uudholdelige. Skolesammenlægningerne er ikke et hit i mine øjne. Det er heller ikke blevet gjort optimalt efter min mening. Der har været alt for mange lederskift. Lockouten, skolereform, ny arbejdstidsaftale, inklusion, manglende midler, forældre, der kræver mere og mere, ledernes ret til bare at forvalte over, hvor/hvilken skole de mangler lærere, og dermed omplacere en, uden man selv har et valg... Det er bare blevet for meget. Værdimæssigt kan jeg ikke stå inde for det, der sker i folkeskolen p.t. Måske det finder et bedre leje om nogle år. Men den topstyrerede ledelsesform er ikke mig. Folkeskolen, føler jeg, er blevet alt for kasseformet.
- ” Jeg har været lærer i 17 år – jeg er dybt bekymret for udviklingen generelt. Tænker, at jeg bruger de næste par år på at finde ud af, om jeg skal sadle om. Jeg er 41 år og har meget efteruddannelse og et godt CV. Jeg er god til mit arbejde.
- ” Jeg håber, at min bekymring for børn, skole, samfund og fremtid vil vise sig at være ubegrundet. Jeg håber, at jeg kan genfinde faglig stolthed, arbejdsglæde og mening i et nyt arbejdsfelt.
- ” Mine egne 3 skolesøgende børn går i folkeskolen, men er skrevet op til privatskole, just in case – jeg stoler ikke på, at projekt folkeskole holder.

En følelse af sorg over folkeskolens udvikling går igen i mange svar. Mange lærere giver udtryk for at være kede af det på folkeskolens vegne og sørger over, hvad den har udviklet sig til. Der

er en sorg forbundet med at skulle forlade folkeskolen og en tvetydighed forbundet med at skulle søge over i en friskole eller at skrive deres børn op i en friskole:

- ” *Jeg er KED AF DET PÅ FOLKESKOLENS VEGNE – men det dér, det duer, efter mine begreber, ikke. Det er ikke godt nok i forhold til det, vi ved, det, vi kan, og det, vi gerne vil.*
- ” *Jeg vil bare gerne sige, at jeg før var folkeskolelærer med stort F. Mit hjerte græder for folkeskolen, for jeg synes, den er blevet skamskudt. Jeg havde aldrig i livet troet, at jeg skulle arbejde på privatskole, og da slet ikke en for ”de rige”, som jeg faktisk er på nu. Jeg synes fundamentalt, at det er forkert, at det kun er overklassens børn, der kan få en ordentlig skolegang, for det er virkelig, hvad jeg oplever nu. Men jeg kunne ikke leve med at være lærer i den danske folkeskole under der ekstreme forhold, og jeg er ked af, at jeg selv skal lægge børn til. Men vi har ikke råd til, at vores egne 3 børn skal på privatskole.*
- ” *Jeg forsøger fortsat at håndtere min sorg over, at vores fælles folkeskole er under afvikling. Jeg håber, at reformen trækkes tilbage.*
- ” *Er rigtig ked af det på den danske folkeskoles vegne. Det er, som om det kun er os, der har sidet inde i skibet og skovlet vand ud, som kan se hullet i skroget, og at vi er ved at synke. Det er sørgeligt :(*

Lov 409

Mange lærere angiver i helt kort form ”lov 409”, ”manglende arbejdstidsaftale”, ”nye arbejdstidsregler”, ”sindssyge arbejdstidsregler” eller ”fuld tilstedeværelse” som en væsentlig grund til, at de er stoppet. I dette afsnit undersøger vi, hvad det er for nogle aspekter ved den nye arbejdstidslov, som er blevet fremhævet som særlig problematiske.

En del lærere understreger, at de oplevede lov 409 som udtryk for manglende tillid til, at de faktisk gjorde et godt stykke arbejde. På den måde blev lov 409 oplevet som noget, der hang sammen med, at lærerne i den offentlige debat følte sig mistænkeliggjort som dovne eller som en gruppe, der arbejdede mindre end ”normalt” (Bjerg & Vaaben 2015). Mange har utroligt svært ved at blive mødt med en sådan mistillid eller mistænkeliggørelse:

- ” *Arbejdsvilkårene blev for rigide og indeholdt en eklatant manglende tro på lærerne som kompetente til selv at administrere deres tid.*
- ” *Det var ikke reformen, men den nye overenskomst, der var årsagen. Derudover følte jeg, at min profession var blevet skadet af lockouten, jeg følte mig trådt på.*
- ” *Lov 409, hvis det skal siges kort. Det var en fuldbyrdet sviner over for lærerne, skabt af folk med manglende kendskab til lærernes arbejde.*
- ” *Arbejdstidsaftalen: At regeringen gerne vil have flere timer, hvor elever er sammen med deres lærere, det er fint. Vi fik dog bare ingen yderligere forberedelsestid til at kunne lave kvalificeret undervisning. Vi skulle bare undervise mere, men fik ikke mere tid til at forberede undervisningen. Det blev efterhånden rigtig svært at se, hvordan jeg skulle nå alle opgaverne (både faglige og sociale) inden for den opsatte tidsramme og samtidig også tilfredsstillende nok for mig selv og for eleverne. Jeg følte mig udnyttet af systemet.*

Rigtig mange lærere har også skrevet, hvordan lov 409 fik dem til at føle sig som ”lønarbejdere”, ”lønslaver”, ”fabriksarbejdere” eller ”industriarbejdere”:

- ” Lønmodtagerlivsform passer ikke til mig. Det er dræbende for initiativ og arbejdsglæde.
- ” Man er blevet reduceret til en lønarbejder i kraft af, at man skal tilbringe hele sin arbejdstid på skolen. Det er på papiret en lille ting, fx gik jeg alligevel sjældent hjem før kl. 16 før reformen, men nu bliver det italesat. Det virker som kontrol og dermed som mistillid. Det skaber en modreaktion, for pludselig får man ikke påskønnelse for det arbejde, man lægger hjemme, for argumentet for, at man SKAL være på skolen hver dag fra 8-16, er jo, at så behøver man ikke arbejde hjemme. Netto betyder det faktisk, at jeg i årene efter reformen har arbejdet væsentligt mindre, end jeg gjorde før.
- ” Jeg har altid elsket mit lærerjob i folkeskolen. Har aldrig skelet til tid, men udfyldt en opgave og gjort en forskel. Lockouten og lov 409 gjorde, at jeg blev reduceret til en lønarbejder. Nu kan jeg gøre en forskel på min nye friskole :-)
- ” Manglende tid til at gøre min opgave ordentligt. Man føler sig overkvalificeret, og det kan sidestilles med at være fabriksarbejder. Jeg har ikke studeret hjernen, læring og relationspædagogik i 30 år for at hive i et håndtag!
- ” At være lønslave i et job, man brænder for, er svært.

De aspekter, som lærerne trækker frem i forbindelse med sådanne kommentarer, handler om ikke at kunne komme til at tage initiativer, få medbestemmelse, gøre en forskel eller have mulighed for at bruge sine kvalifikationer, sine indsigter og sin professionalitet og bliver anerkendt herfor. Fornemmelsen af ikke selv at være herre over, hvordan arbejdstiden prioriteres, eller have mulighed for at disponere over arbejdstiden, men at skulle stå til rådighed for ledelsens anvisninger, fyldte meget og blev oplevet som frustrerende. Som vi vil komme tilbage til i nogle af de senere afsnit, havde denne frustration ofte at gøre med, at lærerne oplevede, at de måtte nedprioritere børnene, fordi andre havde bestemt, at de skulle gøre noget andet. På den måde blev deres professionalitet lidt tilovers, og de oplevede at miste muligheden for at omsætte deres faglige vurderinger af, hvad der var vigtigt at prioritere, til konkret handling, fordi de ikke selv var herre over, hvordan deres tid skulle bruges.

Med lov 409 skiftede retten til at bestemme over tiden fra lærerne til lederne, hvilket beskrives som en kilde til stor frustration:

- ” Ledelsen, forvaltning og lokalpolitik gjorde det umuligt for lærere og pædagoger at trives og udføre deres arbejde på bedst mulig måde. Vanvittige arbejdstidsregler, der ikke gav mening.
- ” Folkeskolereformen og den manglende arbejdstidsaftale, der umuliggjorde en ordentlig forberedelse til meget krævende undervisningsdage – samt et utal af møder med forældre pædagoger og ledelse. Følte hele tiden en vis utilstrækkelighed mht. arbejdet. Meget frustrerende.
- ” De nye arbejdsbetingelser efter reformen gjorde, at jeg ofte måtte møde halvt forberedt op til timerne. Antal opgaver og tiden PASSEDE ikke sammen. Manglende tid og mulighed for samarbejde med kollegaer. En arbejdsuge med 40 timer på skolen (efter undervisning 8-14, var jeg træt og trængte til en pause, men jeg skulle forberede mig!) Skolen blev meget mindre kreativ,

og vi kom mindre ud af huset end før. Jeg kunne ikke arbejde, når jeg fik en god ide, men måtte vente til næste dag i skolen. Den totalt ufleksible arbejdstid dur ikke.

Som det ses i citaterne oplevede mange, at den nye arbejdstidslov kom til at betyde, at de nu ikke længere kunne bruge deres tid på det, der virkede nødvendigt og vigtigt. De skulle i stedet bruge tiden på noget, der kom oppefra, og som ikke nødvendigvis virkede meningsfuldt i forhold til, hvad de oplevede, at børnene på den konkrete skole eller i den konkrete klasse havde brug for.

Endelig var der også lærere, der henviste til, at de ikke kunne få familielogistikken til at hænge sammen med de ændrede arbejdstidsregler og kravet om fuld tilstedeværelse. Det var primært lærere med små børn, og lærere, hvis ægtefælle/partner også var lærer, der forklarede deres exit fra folkeskolen med denne type begrundelser:

” *I 2014 fik jeg mit første barn. Han blev afleveret som den første og hentet som den sidste hver dag i dagplejen, da både min mand og jeg er lærere med 40 timers tilstedeværelse + transport. Vi havde dårlig samvittighed over for vores barn hver eneste dag.*

” *Efter den nye arbejdstidsaftale havde jeg fået FULD tilstedeværelse på den folkeskole, hvor jeg var ansat. Med tre yngre børn følte jeg mig låst fra kl. 7.45 til 16 hver dag uden fleksibilitet.*

” *Arbejdede i [...] kommune, hvor man gik all in på skolereformen med fuld tilstedeværelse 41 timer, da lærere jo har færre arbejdsuger, hvilket betød, at min på det tidspunkt etårige søn ville blive hentet kl. lidt i fem i vuggestuen, da hans mor også arbejdede på folkeskole i [...]. Det kunne vi ikke byde ham. Derudover sagde halvdelen af skolens lærere op og flygtede ud af kommunen, og skolens kultur var således udryddet.*

” *Med de nye arbejdstidsregler blev afstanden/transporttiden til arbejde en væsentlig faktor, så jeg søgte, og fik job på en folkeskole i umiddelbar nærhed af min bopæl.*

” *Der ville blive tre dage om ugen, hvor jeg ikke ville kunne hente min datter i institution inden for åbningstiden. Min nyansatte leder i [...] sagde, at jeg ”bare skulle være glad for at have et job”, da jeg bad om en ordning, så jeg kunne beholde mit job OG hente barn. Resultatet blev, at jeg fandt job tættere på min bopæl.*

Som det ses, handlede en del af de svar, der henviste til lov 409 som begrundelse for at stoppe i folkeskolen, om hensynet til lærernes egen familielogistik og fritid, men størstedelen handlede faktisk om, hvordan loven gjorde noget ved *arbejdet*. Nogle svar handlede med andre ord om at få *fritid*, men langt flere handlede om at få mere *fri tid*, forstået som tid, lærerne selv kunne disponere over, til det arbejde, de fandt vigtigst.

Travlhed

I mange svar beskriver lærerne, hvordan deres arbejde er blevet mere fortravlet, og det betyder, at de hele tiden føler sig bagud, skal skynde sig og ikke har tid til at gøre deres arbejde ordentligt:

” *Når man ikke føler, man kan få lov til at gøre sit arbejde ordentligt, mister man arbejdsglæden. Jeg holdt ud på grund af mine ”børn” og kolleger, som jeg holdt meget af, men arbejdet som lærer blev utilfredsstillende for mig.*

- ” Grundet arbejdstidsaftalen følte jeg altid, at jeg var bagud. Undervisningsforløbene blev tynde og overfladiske. Jeg savnede tid til fordybelse, både i forberedelsen og i undervisningen. Lektionerne fik karakter af forelæsninger, og jeg havde, ustandseligt, en fornemmelse af, at det kunne være gjort meget bedre, mere spændende, mere levende osv.
- ” De nærmere omstændigheder kan koges ned til få ord: Jeg kan/kunne ikke levere en ordentlig undervisning til alle 29 elever (heraf flere såkaldt støttekrævende, men støtten var barberet kraftigt ned). Så jeg nærmest kogte af indestængt vrede og kronisk dårlig samvittighed over for både de svage og de hurtige elever.
- ” Jeg stoppede, fordi jeg ikke havde tid til de vigtige ting, selv om jeg skulle være 40 timer på skolen. Jeg havde ikke tid nok til forberedelse, og jeg blev træt af altid at gøre mit arbejde halvt, og at jeg ikke gjorde det godt nok. Det var enormt utilfredsstillende. Det kom til at handle om møder, mål, forældre og ”den rigtige måde” at undervise på og alt for lidt om eleverne og undervisning og teamarbejde.

En del af besvarelsene cirkler, i tråd med de viste eksempler, om emner som ”mange undervisningstimer”, ”for lidt forberedelsestid” og deraf følgende oplevelser af hele tiden at være fortravlet og bagud. Men en betragtelig del af svarene handler også om kompleksiteten af opgaven, som er blevet større i kraft af inklusionsdagsordenen og de problemer, den afføder. Denne problemstilling handler på sin vis også om opgavens størrelse i kraft af, at der er tale om situationer, hvor få voksne skal håndtere rigtig mange og forskelligartede børnebehov:

- ” Derudover blev alt for mange børn inkluderet uden hjælp eller ordentlig støtte. Børn med autisme sad under bordene eller smed rundt med stolene og opholdt sig på gange eller på kontoret uden at modtage undervisning. Jeg holdt møder på møder om inklusionsbørn og blev mere og mere socialpædagog og mindre og mindre lærer.
- ” Det enorme ressourceforbrug på de virkelig vanskelige elever medførte, at de elever, der havde mere afdæmpede vanskeligheder (manglende madpakke, strenge forældre, dårlig arbejdsmoral, ustrukturerede forældre osv.), ikke kunne få nogen som helst støtte. Det medførte altså, at elever med svære psykiske udfordringer fik ringe hjælp, de med almindelige vanskeligheder ingen fik, og den store middelgruppe sejlede i deres egen sø socialt og omsorgsmæssigt. (Man har ikke tid til, at Kathrines hamster er død, hvis Benjamin har glemt sin bog igen, og Hanne er ved at smadre sin ordblindecomputer i frustration, og Louise gerne vil sidde hos mig, fordi hun, desperat, mangler voksenkontakt.)

Som man kan se i de sidste citater, handler opgavens størrelse ikke alene om, at der er blevet mindre tid til forberedelse, men også om at den enkelte lærer skal tage sig af rigtig mange børn med mange typer af vanskeligheder *samtidigt*.

Denne side af opgavens omfang handler altså ikke alene om manglende tid til forberedelse, men om at lærerne oplever at stå alene med mange uforenelige børnebehov, som de umuligt kan imødekomme *samtidigt*.

Målstyring

Den læringsmålstyrede undervisning og de nationale tests nævnes af en del lærere som en

medvirkende faktor til, at de har valgt at stoppe. Flere påtaler, at den målstyrende undervisning strider mod deres menneskesyn og dannelsessyn:

- ” Arbejdsforholdene var blevet for dårlige og umulige at være en god lærer på. For meget undervisning, for lidt forberedelsestid. For meget målstyret undervisning. For lidt dannelse og tillid til min faglige lærerprofessionalisme. Udefra- og oppefrakommende styring og forstyrrelser, der i bedste fald var irrelevante for mit og mine kollegaers vigtige arbejde med at danne og uddanne små kloge og empatiske mennesker.
- ” Jeg blev uddannet til at være ”børnenes advokat” på en filosofisk funderet læreruddannelse. Nu skal en lærer målstyre og teste sine resultater igennem, på basis af evidens!... Og håbe, børnene hænger på.....Det system kan jeg ikke være med til at verificere... Så længe alle de bange, knækkede og desillusionerede lærere fortsat går på arbejde, opretholdes illusionen om, at vi har en god folkeskole på et eller andet plan. Og det kan jeg ikke.
- ” Jeg stoppede som lærer i folkeskolen på grund af læringsmålsstyringen, som efter min mening repræsenterer et menneskesyn, jeg ikke deler. Synet på eleven som produkt (har jeg virkelig hørt på et kursus) gør, at jeg ikke længere med god samvittighed kan fortsætte som lærer i folkeskolen.
- ” Synet på barnet. Selv om skiftende personer benægter, at børnene bliver små soldater i konkurrencestaten, så er det på alle måder konsekvensen af læringsmålsstyring, og jeg ønsker ikke at bidrage til den udvikling. Den almene dannelse er afskaffet til ensidig fagdannelse.
- ” Jeg synes, at folkeskolen er inde i en trist udvikling. Vi udvikler robotter til tests i stedet for kreative unge mennesker.
- ” Havde brug for forandringer, syntes ikke at fokus i den pågældende skole lå på de rigtige værdier. Forberedelsen blev ikke prioriteret. Der er meget fokus på nationale tests og optimering, fremfor trivsel og dannelsen.
- ” Jeg tror desværre, at man er ved at forvandle en folkeskole, hvor der er for meget fokus på konkurrence og test fremfor at lære om det at være menneske og læren om demokrati og dannelse.
- ” Jeg har været lærer i 21 år, de sidste 4 år tillidsmand på min arbejdsplads. Jeg har gennem hele min karriere som lærer alt for mange gange oplevet forandringer, fordi der fra politisk side blev lavet ændringer i folkeskolen og særligt i værdigrundlaget, hvor dannelse pludselig blev et fyord og erstattet med vækst og resultater. Da den nye reform trådte i kraft, havde jeg fået nok og ville ikke med min faglige stolthed blive ved med at forsvare folkeskolen og dens konstante søgen efter udvikling. Når vi så samtidigt måtte løbe endnu stærkere for at nå målene, blev det nok for mig. Jeg havde brug for nye græsange og at genfinde min faglig stolthed.
- ” Jeg er så frustreret over de tiltag, der slynges ned over os i øjeblikket: Læringsmål, synlig læring. Jeg er tilhænger af en undervisning, der kan kendes på det gode håndværk. At man som lærer er fagligt dygtig, og at man formår at anvende sin faglighed på børneniveau. At man håndterer børnene som børn, med kærlighed, omsorg og kærlig konsekvens.

Som det fremgår af citaterne, bliver målstyring ofte sat i forbindelse med konkurrence og tests og stillet i modsætning til det børnesyn, lærerne ønsker at arbejde ud fra. Lærerne giver udtryk

for en tingsliggørelse af børnene, når de fx bruger udtryk som ”robotter” og ”produkter”, og det er på den baggrund, at de efterlyser et andet børnesyn, et andet menneskesyn eller et andet dannelsessyn.

Dårlig ledelse

Et af de emner, der hyppigst bruges som begrundelse for at være stoppet i folkeskolen, er det, som lærerne kalder ”dårlig ledelse”. Vi er stødt på den formulering 145 gange i undersøgelsen. I det følgende vil vi gennemgå de emner, som lærerne peger på, når de nævner ledelse eller mere specifikt ”dårlig ledelse” som en grund til at være stoppet i folkeskolen. Når lærerne skriver om ”dårlig ledelse”, peger de på ledelse og især styringstiltag på flere forskellige organisatoriske niveauer lige fra nationale og ministerielle retorikker og politikker, til kommunale tiltag og rammevilkår og til ledelse ude på de enkelte skoler.

Det er vigtigt at understrege, at det ud fra lærernes beskrivelser ser ud, som om disse niveauer til en vis grad flyder sammen eller har en kraftig indvirkning på hinanden. Det ses fx, når lov 409 beskrives som udtryk for dårlig ledelse, og når lærerne understreger, at både denne lov og en række andre nationale eller kommunale politikker og prioriteringer har bevirket, at forholdet mellem lærere og ledere ude på skolerne har ændret sig.

Den lokale ledelses betydning

En del af lærerne har i forbindelse med besvarelsen benyttet muligheden for at sende deres lokale leder et anerkendende skulderklap eller en kritisk kommentar:

- ” *Jeg var på kommunens bedste skole. Men vores ledere fik aldrig det ledelsesrum, som man lovede dem. Måske er jeg kynisk, men jeg vidste godt, at vi ville ende her. De sidste mange år har kommunen sparet hvert eneste år på skoleområdet. Så råderummet er jo reelt bare et roderum.*
- ” *Store ledelsesmæssige omstruktureringer i kommunen, der gjorde at ledelsen nærmest forsvandt. Og blev stressede.*
- ” *Udelukkende reformen og lov 409 er årsagen. Min skoleleder har gjort et fantastisk stykke arbejde.*
- ” *Det var svært at få familieliv og arbejdsliv til at nå sammen. Plus en leder, der var meget usympatisk. Nu er jeg på en friskole, og det er fantastisk.*
- ” *Efter at jeg havde arbejdet samme sted i næsten 14 år, fik vi en ny skoleleder, som siden viste sig at være noget af en sociopat. Men jeg gjorde modstand, og derfor blev jeg forflyttet til en anden skole!*
- ” *Havde de sidste 3 år også 2 idioter af ledere, hvor man havnede til tjenstlig samtale, hvis man havde en holdning. Havde bl.a. en kollega, der blev fyret midt under julefrokosten. Det giver en fantastisk stemning.*

Men faktisk gik mange af kommentarerne til den lokale ledelse ikke blot på, om de gjorde deres arbejde godt eller dårligt. Det er heller ikke vores ærinde at bruge undersøgelsen til at udpege gode eller dårlige ledere, men at undersøge, hvad det mere konkret er, lærerne peger på som

udtryk for god eller dårlig ledelse. Der er ikke forfærdeligt mange eksempler på ”god ledelse” – hvilket ikke er overraskende, da besvarelsene kommer fra lærere, der er stoppet, og som i mange tilfælde har angivet dårlig ledelse som en væsentlig årsag. Men i det følgende kommer en række beskrivelser af temaer, som af lærernes ses som udtryk for ”dårlig ledelse”.

Topstyring

Et af de emner, der hyppigt nævnes som årsag til at være stoppet i folkeskolen, er ”topstyring”. I dette afsnit vil vi gå lidt mere i dybden med, hvad det er lærerne refererer til, når de peger på ”topstyring” som et problem. Blandt svarene ses tydeligt, hvordan forholdet mellem den enkelte skole og kommunen adresseres, og det er tydeligt, at der er en oplevelse af, at kommunen er blevet for styrende på bekostning af skolernes selvbestemmelse.

” *Jeg er dybt foruroliget over topstyringen af folkeskolen.*

” *Ledelsen, forvaltning og lokalpolitik gjorde det umuligt for lærere og pædagoger at trives og udføre deres arbejde på bedst mulig måde. Vanvittige arbejdstidsregler, der ikke gav mening.*

” *Hvis skolelederne skal lede, hvorfor får de så ikke lov til det? Hvorfor skal kommunerne diktere, hvad der skal ske på de enkelte skoler – det har de slet ikke forstand på.*

Som det ses her, er topstyring i nogle tilfælde noget, der forbindes med forholdet mellem forvaltning og skoler, men der er også steder, hvor lærerne har peget på topstyring som noget, der foregår ude på skolerne i relationen mellem skoleleder og medarbejdere:

” *1. Lov 409 – og den behandling, vi fik af regeringen og folketinget – særlig var jeg ekstremt vred over Corydons og Antorinis magtfuldkommenhed og arrogance.
2. KL, der talte lærerfaget ned og udtalte sig om, at vi lærere ikke lavede noget. Lockout.
3. Lokalt ændrede forholdet sig mellem ansatte og ledelse. Lederne er begejstrede for reformen og loven og forsøger at gennemtvinge det umulige. De ser bort fra lærernes faglighed og børnenes trivsel og læring.*

” *Der er for mange skoleledere, som har mere travlt med at tilfredsstille – forsøge at nå kommunens mål og derfor glemmer alt det personale, som er på gulvet. Min skoleleder mente, at vi lærere var meget rigide – det er da systemet, som er blevet rigidt. Fri tankegang kræver mulighed at tænke de frie tanker. Handlemulighed kræver mulighed for at kunne handle. Udvikling kræver frihed. Alt dette blev frataget lærere og pædagoger med lov 409. Samtidig med at mange virksomheder opretter hjemmearbejdsmulighed, fratages lærere det... Normalisering – NEJ.*

” *Manglende råderum, anerkendelse og tillid fra min leder og skolechefen. Jeg var pædagogisk leder på en matrikel. Krydspresset var stort, da flere ledelsesniveauer over mig pressede i forskellige retninger.*

På lignende måder understregede mange lærere, at såvel nationale politikker som kommunale organiseringer og prioriteringer får indflydelse på den ledelse, der blev praktiseret ude på de enkelte skoler.

Når det hele bliver rykket rundt hele tiden

En del af de svar, som vi har kodet under ”ledelse”, og som angiver ”dårlig ledelse” som en begrundelse for at stoppe i folkeskolen, starter med formuleringer som ”jeg var blevet lovet at...”, hvorefter der kommer en beretning om, at det, der var blevet lovet, ikke blev holdt, at lærerne var blevet taget af deres yndlingsfag, uden at de havde fået besked, eller at de var blevet rykket rundt mellem klasser, fag eller skoler pga. fx opsigelser eller sygemeldinger. Disse beretninger tydeliggør, at når lederne rykker rundt på lærere, klasser og fag for at få det hele til at nå sammen, eller når lederne selv bliver rykket rundt på, så kan denne rykningen rundt opleves som ganske frustrerende for medarbejderne:

- ” Man tog en beslutning hen over hovedet på mig, at jeg skulle op i udskolingen og tage al fysik/kemi på alle trin. Jeg havde ikke undervist i det i 7 år, og der havde jeg kun undervist en 7. klasse. Jeg sagde, at den opgave kunne jeg ikke løse, samt at jeg aldrig havde haft taget nogen til eksamen. Jeg underviste på mellemtrinet, og de kreative fag brænder jeg meget for. Beskeden, jeg fik, da jeg sagde disse ting, var, at jeg skulle tage det som en udfordring, hvilket jeg opfattede som meget arrogant sagt og uden lydhørhed for, hvad jeg sagde, og man sagde, at man havde en reform, man skulle opfylde, og derfor ikke så anden løsning.
- ” Jeg var nyuddannet og har været ansat i 8 måneder, og jeg havde nul erfaring. Jeg fik i løbet af de 8 måneder skiftet nærmeste leder hele tre gange pga. opsigelser og ændringer i ledelsen. Jeg stoppede med at spørge ledelsen til råds, fordi jeg ikke havde tillid til, at de kunne hjælpe mig.
- ” Ny skolestruktur, 5 nye ledere, hvoraf de 3 var helt grønne, den fjerde kuert og beslutningssvag, den 5. – daglig pædagogisk leder + distriktsskoleleder – var ene beslutningstager, ikke lyttende, direkte skræmmende i sin mangel på opbakning, hård retorik. Stod alene med inklusionsopgaver, der var uoverskuelige. Børns fysiske vold mod hinanden og mod lærere og ingen opbakning eller konsekvens fra ledelsen. Mangel på forberedelse. Kaos i forbindelse med implementering af skolereform.
- ” Jeg kunne ikke holde ud at se, at der var så mange børn og voksne, der ikke trivedes. Ledere, der kom og gik. Der manglede en kurs.

En del af de svar, der angiver dårlig ledelse som en begrundelse for at stoppe i folkeskolen, gik med andre ord på en oplevelse af kaos, rod og manglende overblik. Omrokninger, reformer, sammenlægninger, opsigelser, udskiftning, sygemeldinger og vikarløsninger bevirkede, at alting rykkede rundt hele tiden. Svarene handler ikke om, at lærerne hellere vil gøre, som de plejer. Tværtimod tyder beskrivelserne på, at der er så mange omrokninger og omstruktureringer i gang samtidig, at der ikke er noget ”plejer”, noget overblik eller nogen kurs, som arbejdet kan falde til rette omkring.

En anden pointe, som er værd at fremhæve i denne forbindelse, er, at lov 409 jo netop lægger op til, at lærernes tid kan indholdsudfyldes af skolelederne, som dermed har fået et ledelsesrum, som Finansministeriet, Undervisningsministeriet og KL længe havde ønsket sig, at de skulle have, og som skulle give dem mulighed for en bedre og mere fleksibel udnyttelse af ressourcerne (Udvalget om analyse af folkeskolelærernes arbejdstid 2007; Udvalget om analyse af folkeskolelærernes arbejdstid 2006). Noget tyder dog på, at der er en bagside ved at betragte lærerne som flytbare ”ressourcer”, i og med at mange af denne type svar handler om, at lærerne har oplevet at få opgaver, de ikke følte sig i stand til at løse – enten fordi de havde en helt anden

faglig profil, end opgaven krævede, fordi opgaverne enten var for store eller for mange, eller fordi den megen rykken rundt havde fået både ledere og medarbejdere til at miste overblikket.

Manglende mulighed for at være kritisk

En række svar rummer beskrivelser af de former for ledelse, som lærerne søgte væk fra. De pointerer, at muligheden for at ytre sig kritisk er blevet meget mindre eller helt er forsvundet inden for de seneste år – ofte i forbindelse med nye ledere:

” Sidst, men ikke mindst, skal nævnes, at den skole, jeg var ansat på, led under udpræget dårlig stemning. Ledelsen var fjernt fra selve livet på skolen. Døren var låst til kontoret, og man skulle booke en tid for at tale med lederen. Der var en kultur med hvisken i gangene og frygt for ”stikkere” blandt personalet. Ofte fik vi mails om, at vi havde mundkurv på omkring det ene eller andet (fx skadedyr på skolen, og årsager til kollegers sygdom). Personfølsomme mails (fx forældrebeskeden om min opsigelse) kom ud på forkerte tidspunkter og skabte kaos. Hele skolen var aldrig samlet på et tidspunkt, så rygter og frygt løb livligt rundt blandt elever og lærere. Kritiserede man tiltag på skolen til storteammøder, var lederen hånlig, og kollegaerne bakkede ikke op. Disse møder endte ofte i frustrationer og gråd. Strukturen på skolen blev ofte lavet om, så folk var forvirrede og utrygge. Vores AKT-lærer hentede bl.a. skolepsykologen i forbindelse med en elev, der var gået helt i sort. Dette medførte en tjenstlig samtale, da lærere ikke måtte være på ressourcegangen (hvor psykologen sidder) uden tilladelse fra ledelsen (som man jo skulle booke en tid for at tale med...). Mit personlige bæger blev fyldt, da lederen i plenum skubbede ansvaret for en gennemgribende strukturændring over på 3 kollegaers manglende overholdelse af en deadline, ingen havde hørt om, og der efterfølgende ikke kom protester fra nogen som helst på mødet.

” Jeg havde været på barsel, og jeg skulle tilbage til min arbejdsplads [...], hvor jeg havde været ansat siden 2000. Under min barsel var der kommet en ny inspektør, som sammen med den resterende ledelse ville indføre aldersintegreret undervisning nu og her trods massiv utryghed og fortvivlelse fra stort set hele lærerværelset. Der kom meget dårlig stemning og en slags management by fear. Dem, der stillede kritiske spørgsmål, blev indkaldt til personlige samtaler og følte sig ikke hørt. De fik at vide, ”at dette var et tog, som kørte, og enten kunne de hoppe på eller blive på perronen og vinke”. Skolen har før reformen og den nye inspektør været en højt elsket arbejdsplads, hvor lærerne blev i mange år, og der har altid været et højt fagligt niveau grundet engagerede fagligt dygtige lærere og dygtige elever. Arbejdsglæden hos størstedelen af mine kollegaer forsvandt, og mange fik det psykisk dårligt. Mange oplevede en fuldstændig ligeglad holdning fra ledelsen, som ignorerede denne mistrivsel fra en ellers meget velfungerende personalegruppe. Mine kollegaer begyndte at sige op i hobetal, og de følte sig ikke hørt fra ledelsen eller kommunen. Jeg kunne ikke vende tilbage til sådan en arbejdsplads med de betingelser. Jeg sagde derfor op i februar 2015. Jeg var på det tidspunkt medarbejder nr. 38 ud af ca. 45, som havde sagt op. Siden har flere sagt op. Meget trist. Vi følte, der bare skulle sættes et nyt hold med unge nyuddannede lærere, som ikke stillede kritiske spørgsmål.

” Jeg blev diskretionært afskediget i forbindelse med en kulturrevolution på [...] Skole. Jeg var ansat på den samme skole i 31 år uden en eneste påtale, men med den nye ledelse var jeg til samtaler og tjenstlige samtaler pga. udtalelser på interne møder. Jeg indså efter en tvangsforflyttelse, at jeg måtte væk, hvilket skete ved hjælp af DLF. To kollegaer blev også tvangsforflyttet, og derefter sagde over 20 lærere op (ud af ca. 40).

” Der er en voksende overfladiskhed i folkeskolen – blandt alle aktører, fra lærere over ledelser og forvaltninger til forældre. Det er svært at beskrive kort, men det handler om, hvordan man taler om tingene. Man giver sig ikke tid til at reflektere, jeg er i tvivl om, om man er i stand til at gøre det mere. DLF er gået med på den her læringsdiskurs, UC’erne er gået med på den, og selvfølgelig er forvaltningerne gået med. Og desværre er flere og flere lærere også i færd med det, ofte med et argument om at man ikke kan sidde i et hjørne og være sur, lad os være positive og komme videre. Der er fint, det vil jeg rigtigt gerne, men det er desværre sådan (fra mit synspunkt), at der er nogle grundlæggende udfordringer, der ikke kan siddes overhørig.

” Jeg fik en advarsel for ”negativ attitude” og ”negativ adfærd” på et internt møde.

Som det ses af disse svar, har en del af lærerne decideret oplevet at få ”mundkurv på”, eller har oplevet, at den kritik, de ønskede at ytre, blev opfattet som brok eller negativitet. Denne pointe understøtter den kritik, der er fremsat af bl.a. Rasmus Willig (2013).

Karriereledere og luftkasteller

En anden kritik går på, at nogle af de lokale ledere ifølge lærerne har virket som mere interesserede i at få skolen til at se godt ud udefra eller oppefra, end de har virket interesserede i skolens indre forhold, dagligdag og kerneopgaver:

” Fuldstændigt urimeligt forhold mellem antallet af opgaver, tiden til at løse dem i og forventningerne til løsningsniveauet. Dertil 3 x skolederskift på 3 år, mange sygdomsmeldinger, nye kollegaer og klasselærere for 32 elever i 4. klasse inkl. 5 diagnosebørn. Værst var (nyansatte) skoleledernes ønske om at profilere skolen med mange nye tiltag – fx udmelding næstsidste dag før sommerferien om, at skolen skulle deltage i et kunstprojekt efter ferien i 2. uge i august = ingen tid til at planlægge emneuge for 366 elever, men avisen blev orienteret, og skolens hjemmeside proklamerede, hvor spændende det hele ville blive. Jøsses – det blev dråben for mig!

” Efter at have været i det private erhvervsliv i snart tre år undrer det mig, hvordan kommunerne leder folkeskolen. Det ene dyre udviklingsprojekt blev søsat efter det andet, uden synlig evaluering. Ofte var det noget, vi skulle lave, fordi forvaltningen besluttede det. Tit følte vi hverken ejerskab eller forståelse for projekterne. På et tidspunkt kunne vores ledelse ikke finde rundt i projekterne og blandede dem sammen. Det er ikke motiverende, at der bygges flotte luftkasteller, mens hverdagen ikke hænger sammen.

” Det var vildt frustrerende at være rigtig god til

- at få en stor, urolig klasse til at fungere
- at få læringscentret til at være både understøttende og udfordrende (har PD i ”læringscenter”)
- at holde maskinparken i orden (er datamatiker)
- at lave kreative projekter, der ”trigger”

Og så måtte erkende, at det var ligegyldigt i forhold til fx at please skolechefen med omtale i medier, at levere store besparelser og forsøge at tiltrække privatskolens elever (lykkedes, den lukkede). Det lyder så selvretfærdigt, men på en måde syntes vi, der gik, også, at det var dér, vi hele tiden blev parkeret = ”Der går for lidt gny af det, I laver”, ”Kom nu ind i kampen, og kom på lystavlen” osv., og vi syntes, at vi knoklede med at holde det kørende. Havde arbejdsuger på 50-60 timer, hvilket var ok, men vi lavede skole for børn og kollegaer og ikke medierne. Det faglige skulle være i orden og ikke bare noget ”showing off”. Manglende respekt gjorde vel udslaget.

” Jeg er ikke i tvivl om, at lederne også er max pressede, men det ærgrer mig, når de bruger deres stillinger som springbræt for deres egen karriere. De bliver nogle marionetter, som gør det, de bliver bedt om oppefra, og har hverken tid eller lyst til at lytte til deres medarbejdere.

Fælles for disse og andre svar er, at lærerne oplever, at den lokale ledelses opmærksomhed er rettet helt andre steder hen end mod skolen og skolens dagligdag. De oplevede, at den lokale ledelse i for høj grad gik med til at bygge på forvaltningernes ”flotte luftkasteller”, mens dagligdagen sejlede og gik op i nødløsninger, roderi og rykken rundt.

Magtesløshed og ”hvad synes du selv?-ledelse”

En række lærere giver udtryk for, at de har oplevet deres ledere som uerfarne eller uvidende om, hvad det overhovedet vil sige at bedrive skoleledelse, eller for magtesløse til at gøre noget:

” Jeg tror, at min skoleleder havde dårlige rådgivere i forvaltningen, der lige havde fået ny skolechef. Hun var lige så ny som ham. Min skoleleder var ikke helt klar over, hvad han satte i gang. Det kunne en erfaren skolechef have fortalt ham.

I et stort antal svar beskrives, hvordan lærerne har forsøgt at henvende sig til deres lokale ledelse for at få løst et problem, få hjælp i en presset og uoverskuelig situation eller helt konkret har været på nippet til at blive syge og derfor har bedt om hjælp. Det, som lærerne udpeger som problemet, er, at de ikke har fået den hjælp, de efterspurgte, men i stedet har mødt en ledelse, der blot sendte problemet retur til lærerne selv:

” Hver gang lederne har problemer, beder de lærerne om at finde løsningerne.

” Gentagne gange fik vi den besked, når vi søgte hjælp til løsning af problematisk situationer – at det var jo os, som havde problemerne – så måtte vi jo selv løse dem. Børn, som skulle inkluderes, blev smidt ind i almen undervisning uden den nødvendige støtte. Kollegaer blev ikke hørt og nærmest overfuset, når de var ved at bryde sammen psykisk. Ja, man kunne da lige få lov til at gå hjem – men det var med en forventning om, at man hurtigt, gerne dagen efter, var klar til at varetage sit job.

” Fix og Flexetid, at jeg hele tiden skulle forholde mig til, hvad jeg ikke havde tid til. Føringede muligheder for teamsamarbejde og derved kolleger, der gik ned med stress på stribe. I 3 måneder sidste skoleår var jeg alene tilbage i teamet med 4 klasser, og det kan ingen holde til. Jeg var den sidste, der blev sygemeldt. Ingen ledelse hjalp, før jeg ikke kom på arbejde. De holdt mange møder, men ikke med lærerne! Det blev for trist og negativt til slut, og derfor skiftede jeg i år.

” Dårlig ledelse, der lagde alt for mange beslutninger ud til teamet – ledelsen ville ikke tage ansvar for prioriteringer, når ressourcer var for små. Når kolleger var syge, sagde op, gik ned, skulle vi andre dække timerne uden forståelse for, at det var et voldsomt arbejdspress.

” Opgaver på opgaver blev lagt over på lærere og pædagoger. Magtede du ikke det, måtte dine kollegaer jo så bare løse det – uden at få tiden til at gøre det.

I mange svar giver lærerne udtryk for en sådan fornemmelse af at blive overladt til sig selv og hinanden med problemerne, mens ledelserne har travlt med alt muligt, der ikke har med dagligdagen og børnene på skolen at gøre.

De mellemmenneskelige relationer

Flere lærere påpeger, at den stramme tidsstyring resulterer i, at der ikke længere er den fornødne tid til "relationsarbejdet", som mange kalder det. Det fremgår af svarene, at relationsarbejdet bliver opfattet som en meget central del af lærergerningen. Når lærerne oplever, at der ikke er tid til dette arbejde, så kan de ikke længere være lærere – i hvert ikke på den måde, de synes, at man skal være lærer på. Det er gennemgående, at det er de mellemmenneskelige relationer, lærerne opfatter som centrale eller deres "kerneopgave".

” Jobbet gav ikke mere mening. Konstant følelse af at halse bagefter. Ingen tid til kerneydelsen; børnene. Flere og flere krav (mange uden mening), flere opgaver (mange uden mening) og mindre og mindre tid.

Lærerne får dårlig samvittighed, når de forsømmer relationen til børnene på grund af tidspress. Meget tyder på, at de mister lysten til at være lærer, når der er for mange opgaver, der ikke taler direkte ind i vigtigheden af at relatere til børnene.

Oplevelsen af manglende tid til relationsarbejdet presser således lærerne meget. Især kombineret med, at de heller ikke synes, at de har den tilstrækkelige tid til at forberede sig. Flere lærere beretter om, at de, når eleverne beder om at tale med dem, står og tænker på, at nu går der tid fra deres forberedelse, og det kan de ikke leve med. De oplever, at de er ved at blive transformeret som lærere, og at de er ved at blive lærere på en måde, der ikke er i overensstemmelse med deres børne- og menneskesyn:

” Jeg kunne ikke se elever og forældre i øjnene og til sidst heller ikke mig selv. Min undervisning var dårligt forberedt, hvis den overhovedet var forberedt, og jeg hang i en klokkestreng. Det, der gjorde udslaget for, at jeg sagde op (uden lige at have et andet job på hånden), var en situation, hvor jeg afviste 2 piger, der var i konflikt, fordi jeg på det pågældende tidspunkt havde 30 minutters forberedelse, som jeg virkelig havde brug for. Jeg gik fra pigerne, men da jeg var kommet lidt væk, vendte jeg om, hjalp dem med konflikten og gik derefter op og skrev min opsigelse.

” I november bad en elev i den klasse, hvor jeg var klasselærer, om at tale med mig, da han havde et problem. Jeg tog selvfølgelig samtalen, men min første tanke var: Åh nej! Nu har jeg ikke tid til at forberede mig. Sådan vil jeg ikke føle.

En formulering, der går igen, er "at have tid til det enkelte barn". Lærerne vil gerne både se børnene som individer, og de vil gerne kunne tage hensyn til den enkelte elevs særlige behov:

” Jeg fik et nyt job, hvor jeg ikke var nødt til at gå så meget på kompromis med mine egne værdier, og hvor der var mere tid og plads til den enkelte og til at arbejde med relationer

” Jeg vil ikke behandle børn på den måde, der bliver krævet.

” Jeg har altid villet være lærer. Det har jeg vidst siden 3. klasse. Derfor er det indgroet i mig, at jeg ville hjælpe børnene, så de fik mulighed for at lære så meget som muligt. Dette kræver tit en personlig kontakt til eleven. Dette er der ikke længere tid til. Man har så travlt med prøver, forberedelse, elevplaner og gangvagter inden kl. 16.00, at tiden til den enkelte elev er væk. Det er gået hen og blevet så styret af tid, at jeg føler mig presset af klokkeslæt. Jeg har inden reformen tit arbejdet 43 timer om ugen, men af lyst, og fordi jeg syntes, mit arbejde gav mening.

Nu går alle så meget op i timetælling, så man vil fandeme ikke bruge 1 minut mere. end man bliver betalt for. Så kort fortalt, jeg stoppede, fordi jeg ikke kunne give eleverne den opmærksomhed, som de fortjener for at kunne lære mest muligt.

” *Tiden til det enkelte barn var efterhånden blevet alt for lille. Jeg oplevede, at der ikke var den fornødne plads til relationsarbejdet. Det blev for mig mere og mere fremmedgjort og distanceret, idet børnene skulle puttes i skemaer, måles, vejes og dokumenteres – tid, der gik væk fra børnene, så min forberedelse af undervisningen blev ringere, ligesom kontakten til eleverne og forældrene blev ringere. Det kunne jeg til sidst ikke stå inde for. Jeg måtte gå alt for meget på kompromis med mine værdier.*

Inklusion

Der er som beskrevet ovenfor særligt ét område, der fylder en del i lærernes svar, nemlig arbejdet med inklusion. Mange oplever, at det er en umulig opgave, de bliver stillet overfor, og det går ud over såvel inklusionsbørnene som de resterende elever. De oplever et pres, hvor de synes, at de svigter både inklusionsbørnene og de andre elever. De føler, at de svigter og oplever at stå alene med opgaven uden støtte og hjælp fra ledelsen. Flere fortæller, at de ikke længere synes, at de har tid til at være lærere, da der går alt for meget tid med inklusionsbørnene. De fortæller også om, at de mangler de fornødne ressourcer til at kunne varetage opgaverne med inklusion. En formulering, der går igen, er ”manglende støtte til inklusion” eller ”manglende ressourcer til inklusion”:

” *Jeg oplevede, at især inklusionsbørn ikke fik den støtte, der var behov for. Trods indberetninger og mange møder med forældre, ledere og psykologer var der intet at gøre og ingen ekstra hænder. Det gjorde mig trist til mode.*

” *Alt for mange inklusionsbørn ... der giver lærer og pædagoger tvivl i deres eget virke.*

” *Derudover blev alt for mange børn inkluderet uden hjælp eller ordentlig støtte. Børn med autisme sad under bordene eller smed rundt med stolene og opholdt sig på gange eller på kontoret uden at modtage undervisning. Jeg holdt møder på møder om inklusionsbørn og blev mere og mere socialpædagog og mindre og mindre lærer.*

” *Og så synes jeg, de er FORFÆRDELIG SYND for lærere, klasse og de børn, som bliver inkluderet, men burde være i et specialtilbud.*

” *Stod alene med inklusionsopgaver, der var uoverskuelige. Børns fysiske vold mod hinanden og mod lærere og ingen opbakning eller konsekvens fra ledelsen.*

” *Børn, som skulle inkluderes, blev smidt ind i almen undervisning uden den nødvendige støtte.*

” *Jeg oplevede, at rammerne for at kunne udføre mit arbejde tilfredsstillende blev stadig strammere og endte med en sygdomsmelding pga. stress, da jeg havde fået en inklusionsopgave, som var dømt til at mislykkes.*

” *Særligt opslidende var det i en klasse med flere stærkt udadreagerende børn med mange problematikker at skulle træffe hurtige her og nu-beslutninger i forhold til at bruge tid på det enkelte (ofte mistrivende og støttekrævende) barn kontra 23 ventende børn – særligt under og efter konfliktsituationer.*

” Den totalt og absolut fejlslagne inklusion. På min skole havde vi børn med knive og aflåste afdelinger, hvis en elev gik amok. Jeg har prøvet at være låst inde med en 4. klasse på biblioteket, fordi en elev var gået amok et andet sted på skolen. Han endte med at stå og hamre på døren ind til os. Der blev ikke taget hånd om mine elever efterfølgende... Det skal nævnes, at min skole ligger i Sønderjylland og ikke Gellerup Det enorme ressourceforbrug på de virkelig vanskelige elever medførte, at de elever, der havde mere afdæmpede vanskeligheder (manglende madpakke, strenge forældre, dårlig arbejdsmoral, ustrukturerede forældre osv.), ikke kunne få nogen som helst støtte. Det medførte altså, at elever med svære psykiske udfordringer fik ringe hjælp, de med almindelige vanskeligheder ingen fik, og den store middelgruppe sejlede deres egen sø socialt og omsorgsmæssigt. (Man har ikke tid til at Kathrines hamster er død, hvis Benjamin har glemt sin bog igen, og Hanne er ved at smadre sin ordblindecomputer i frustration, og Louise gerne vil sidde hos mig, fordi hun, desperat, mangler voksenkontakt.)

Den dårlige samvittighed over for børnene

Som det fremgår beretter rigtig mange lærere, at de synes, at de svigter børnene både fagligt og socialt. En formulering, der går igen her, er ”Jeg kunne ikke se mig selv i øjnene”:

” For mange ledere, der ikke aner hvad de snakker om!! Det er børn. De har mange ting i rygsækken. Mit arbejde er ikke kun faglighed, jeg er i høj grad en ekstra voksen i barnets liv, der kan hjælpe dem socialt videre, hvis jeg har tiden til det. Vi taber for mange børn på gulvet. I mit arbejde har jeg mødt mobbede børn, tykke børn, omsorgssvigtede børn, incestbørn, voldsbørn osv. Sagerne på psykologens skrivebord vokser, på sagsbehandlerens bord, familierådgiverens bord... Og de kan heller ikke nå deres arbejde.... Så ungerne har INGEN, de kan gå til. Det havde de i gamle dage...

” Den nye reform og den underfinansierede inklusionsreform er i strid med mine grundværdier, mit menneskesyn. Jeg vil ikke kunne se mig selv i øjnene og tro på, jeg gjorde en forskel. Mit job ville ikke længere være det, jeg var stolt af.

” Flere ting. Igennem længere tid, frustrationer over manglende tid og dermed overskud til at være den godt forberedte, glade lærer. Jeg følte ikke længere, jeg kunne leve op til den standard, jeg gerne ville sætte. Derudover topstyring og manglende indflydelse på egen arbejds-situation og ikke mindst manglende anerkendelse. Følte ikke længere, at jeg skulle levere god undervisning, men at det nu handlede om at være kontorfaglig og dokumenterende.

Det ”ikke at kunne se sig selv i øjnene længere” henviser i særlig grad til lærernes oplevelser af, at grænserne for deres faglige integritet er overskredet. De oplever, at de ikke længere kan stå inde for ”kvaliteten” af deres arbejde, som rigtig mange lærere oplever som faldende.

Når man kigger samlet på, hvad er siges om de mellemmenneskelige relationer, så fremgår det, at der er tale om en balance forstået på den måde, at relationen til eleverne og formidlingen af fagstoffet hænger tæt sammen. Der er således ikke tale om, at lærere hellere vil arbejde med relationer end at undervise og beskæftige sig med faglig kvalitet. Tværtimod vil de netop gerne have det faglige i højsædet, men kan ikke lykkes med det, hvis der ikke også er tid til at tage sig af de problemer, som løbende opstår mellem børn.

Én skriver fx i forbindelse med det tidskrævende arbejde med at inkludere børn med diagnoser, at vedkommende ikke ønsker at være socialpædagog. Relationsarbejdet kan således ikke

stå alene og må ikke tage overhånd eller tage alt for meget tid fra undervisningen. At skabe trygge rammer for børnene bliver betragtet som en meget væsentlig del af lærergerningen, og lærerne er meget opmærksomme på, hvor stor en rolle de spiller i børnenes liv. Derfor rammer det dem hårdt, når de oplever, at de ikke kan være fuldt ud til stede for børnene. De føler, at de svigter dem. Dette svigt kan jf. ovenstående være såvel fagligt som relationelt. Og ofte vil det altså, som fremhævet ovenfor, gå hånd i hånd. Det kan både være, at der ikke er tid til at give ordentlig respons og faglig sparring, men især at der ikke er tid til at give eleverne den nødvendige opmærksomhed, den fornødne omsorg, tid til konfliktmægling etc. Der er ikke tid at gøre en forskel for børnene, som én formulerer det. Flere fortæller, at de synes, at reformen og den læringsmålstyrede undervisning samt de lange skoledage er direkte dårlige for børnene. De vil ikke "udsætte børnene for det", skriver de. Nogle peger på en ond spiral, hvor de længere skoledage har afstedkommet trætte elever og dermed flere konflikter samt mindre tid til at løse konflikterne.

Professionel integritet

Ønsket om at gøre sit arbejde ordentligt går igen i mange af lærernes besvarelser, sammenholdt med en stor frustration over, at de oplever ikke at kunne gøre det. De giver udtryk for ikke at kunne udføre deres arbejde professionelt, enten fordi der er alt for mange opgaver, eller fordi det bliver de forkerte typer af arbejdsopgaver, der fylder i hverdagen – og det opleves som meningsløst eller i værste fald som decideret skadeligt:

- ” At jeg var rigtig ked af det også, fordi jeg elsker at undervise, jeg blev bare kvalt til sidst og kunne ikke være den lærer, jeg gerne ville være. Jeg kunne ikke gå så meget på kompromis med min egen personlige og professionelle integritet.
- ” Arbejdet blev rigtigt. Der var alt for meget fokus på, hvor lang tid vi brugte på hvad, i stedet for at have fokus på, om vi lavede god undervisning. Derudover er hele det kommunale system som at slå i en dyne – børn, der slår hinanden, børn med mange forskellige diagnoser osv. osv. uden støtte. Det tager flere år, før der sker noget fra PPR [Pædagogisk Psykologisk Rådgivning] – udelukkende for at spare penge, imens processen forhales. Alt dette gjorde, at jeg ikke længere kunne se mig selv i øjnene som professionel, så jeg sagde op efter 13 år som lærer.
- ” Det var umuligt at udføre jobbet ordentligt. Skulle bruge en masse tid på at gøre noget, der i bedste fald var nytteløst og i værste fald skadeligt, samtidig med at man ikke kunne få tid /lov til at gøre det, der var vigtigt og nødvendigt. Dette skyldes både reform og kommune.
- ” Jeg er ked af det på folkeskolens vegne – men det dér, det duer, efter mine begreber, ikke. Det er ikke godt nok i forhold til det, vi ved, det, vi kan, og det, vi gerne vil.
- ” Jeg oplevede arbejdspresset på folkeskolelærerne som meget stort – især hvis man er en samvittighedsfuld lærer, der prøver at gøre tingene på den bedst mulige måde.
- ” Det er mange små dråber, der får bægeret til at løbe over. Jeg har nok for høj arbejdsmoral og vil eleverne det bedste, men må indse, at det ikke kan lade sig gøre i samme udstrækning mere.
- ” Udmøntningen af skolereformen på min gamle skole. Jeg synes ikke længere, jeg kunne stå inde for det faglige niveau. Mange kollegaer havde i tiden inden forladt skolen – over 20, og vi havde fået en ny leder, som ikke lyttede!

- ” Ønskede ikke at arbejde under de nye vilkår, da jeg også havde en inkompetent ledelse. De nye vilkår (med bl.a. meget lav forberedelsestid) betød, at jeg ikke kunne udføre mit arbejde ordentligt. Det ville være utilfredsstillende at skulle skære så meget ned på ambitionerne, som der blev lagt op til.
- ” Jeg mener ikke, at folkeskolereformen muliggør den kvalitet, jeg gerne vil levere, derfor valgte jeg at læse på universitetet.
- ” At jeg ville få tid til igen at gøre mit arbejde ordentligt. At mit arbejde ville betyde noget.
- ” Når jeg gik til undervisning, var det ofte med indhold, som var forberedt af andre på diverse portaler. Det kreative element, der før havde fyldt meget, var væk, og min tid uden for undervisningstiden gik i stedet med et rette opgaver, skrive elevplaner og ’slukke brande’. Og så i øvrigt prøve løse de udfordringer, der var med at få tingene til at hænge sammen skemamæssigt i den nye virkelighed efter skolereformen. Jeg arbejdede markant færre timer med den nye arbejdstidsaftale, men havde til gengæld svært ved at nå det hele, og den dårlige samvittighed lurede ofte.

Som det fremgår af citaterne, oplever lærerne, at deres professionelle integritet er truet. Lærerne ønsker at være professionelle. De ved godt, hvordan arbejdet skal udføres, hvis det skal gøres ordentligt, og de ønsker at gøre det ordentligt, men rammerne gør, at det ikke er muligt. De synes ikke, at det arbejde, de udfører, har en ordentlig kvalitet længere, eller at deres professionelle kunnen kommer til udtryk. Lærernes selvforståelse er, at de er uddannet til at levere god undervisning på et højt niveau, og når det ikke er muligt, så kan de ikke se sig selv i øjnene længere. At møde op til undervisningen, uden at være velforberedt, er simpelthen for utilfredsstillende. Ligesom det er alt for utilfredsstillende ikke at kunne prioritere tid til vigtige samtaler med eleverne. Der er en grænse for, hvor meget de kan gå på kompromis i forhold til at udføre deres arbejde professionelt. Det kommer til udtryk i vendinger som ”at gøre arbejdet halvt” eller ”at lire noget af”.

Arbejdsglæde

Det emne, vi er stødt på allerflest gange (nærmere bestemt 193 gange) er ”arbejdsglæde”. Når man dykker ned i, hvad lærerne har skrevet i de stykker tekst, hvor det emne dukker op, handler rigtig mange af svarene om samspillet mellem arbejdsglæde, respekt og anerkendelse.

Anerkendelse og respekt

En række citater peger på, at arbejdsglæde er tæt forbundet til oplevelsen af anerkendelse og respekt. Arbejdsglæden forsvinder, når lærerne ikke føler sig anerkendte eller respekterede:

- ” Jeg er ansat på en privatskole og har det godt. Jeg bliver anerkendt for de kvaliteter, jeg har, og jeg oplever, at jeg igen gør en forskel. Selvom jeg ikke havde fået nyt job, ville jeg være stoppet i folkeskolen.
- ” Jeg arbejder på en friskole og har det godt. Jeg bliver anerkendt, lyttet til, er med til at udvikle. Er gået fra top down-styring til bottom up. Er medejer til vores skoleprojekt. Det er igen dejligt. Savner hverken uduelig ledelse, ej heller reform og arbejdstidsdiktat.

- ” Jeg er skiftet og har nu arbejde i en kommune, som har en aftale med lærerne. Arbejdsstemning er kommet i top igen, og jeg behøver ikke navigere rundt i rod, forskellige forståelser af reformen, ting, der bliver lavet om, stor forskel på, hvad folk har haft af timer, men nu er der et aftalepapir, som sætter en overligger på – og en god forståelse og respekt for, at lærerarbejdet også kræver tid og forberedelse. Så har ikke fortrudt mit skift.
- ” Jeg oplever stor anerkendelse i min nye stilling. Både fra kolleger, ledelse, politikere og borgere.

At blive lærer igen

Mange af de tekststykker, hvor emnet ”arbejdsglæde” fremgår, handler om, hvordan de har fået arbejdsglæden tilbage efter at være kommet ud af folkeskolen og over i en anden slags skole eller helt over i en anden branche:

- ” Jeg er på en friskole – og det er det bedste, jeg har gjort i mit arbejdsliv. Timerne skal læses på skolen, men vi har 8 timer, vi kan lægge, hvor vi vil. Der er et supergodt miljø for både elever og lærere og en leder, der tør være leder – og som samtidig har stor tillid til sine folk.
- ” Arbejder som lærer for Røde Kors Asyl. Et skift, der bragte mit smil og lysten til at undervise tilbage.
- ” Jeg underviser voksne på en sprogskole, og er ovenud tilfreds med mit job. Arbejdsglæde og motivation er i top.
- ” Kommunal konsulent for børne og ungeområdet. Oplever atter stor arbejdsglæde og tilfredshed.
- ” Arbejder i det private og har det SKØØØØØØØØØØØNT, det skulle jeg have gjort for mange år siden. Flexibilitet, løn for ekstra arbejde, FRI, når jeg går hjem, og skal ikke tænke job, bonusordning og synlige ledere, der faktisk bemærker, at man er der...
- ” Jeg arbejder fuld tid på VUC og elsker det. Særligt har det betydet noget, at der ikke er tilstedeværelsespligt, og at ledelsen har tillid til, at jeg løser mine opgaver ansvarsfuldt.
- ” Jeg er nu på en lilleskole og er nærmest lykkelig. Har fået fleksibel arbejdstid. Har tid til at tage på tur, lave teater m.m. Har løbende pædagogiske dage, hvor vi definerer, hvad god undervisning er, og laver pædagogisk udvikling sammen med min leder, pædagoger og kollegaer.
- ” Jeg er redaktør på en frilæsningsportal på nettet. Jeg er glad hver eneste dag, jeg tager på arbejde. Jeg har tid til at drikke en kop kaffe, spise min frokost i fred. Jeg bliver værdsat, anerkendt og kommer træt, men ikke BRUGT, hjem fra arbejde. Jeg kan holde ud at snakke med min familie igen, og jeg har fri i mine weekender. Men som sagt savner jeg undervisning og mine unger, og selv 1 1/2 år efter at jeg er stoppet, bliver jeg ringet op eller får en besked fra mine gamle elever.
- ” Arbejder på en anden folkeskole, hvor ledelsen faktisk lytter til medarbejderne. Jeg har det fantastisk :-).

Som man ser i mange af svarene, er lærerne ikke interesserede i at stoppe med at være lærere. Godt nok er de stoppet i en folkeskole, og mange er søgt over i andre typer skoler, og nogle til helt andre brancher.

Som tidligere fremhævet, ses det igen her, at lærerne tydeligvis ikke er stoppet med at være lærere, og heller ikke ønsker at stoppe som lærere. Tværtimod understreger mange af dem, hvordan de nu igen uden for folkeskolen kan være lærer på en måde, de kan stå inde for. Det, der især springer i øjnene (og som også vil blive tydeliggjort i tredje analysedel), er, hvor stor en del af lærerne, der har fundet deres nye virkefelt i fri- eller privatskolerne. Det er tydeligt, at disse skoler har kunnet tilbyde det, som lærerne har savnet i folkeskolen:

” Lærer på [...] Friskole på [...]. Jeg har fundet ”hjem” – dejligt at kunne være den lærer, jeg gerne vil være :-).

” Jeg arbejder på en privatskole og er blevet SÅ glad for være lærer igen. Jeg var ellers tæt på at stoppe helt og sadle om.

” Er ansat på en friskole, og jeg ELSKER det. Har fået lov til at være lærer igen, med indflydelse på mit eget arbejde.

Tredje delanalyse
– Hvem har svaret, og hvad laver de nu?

I denne tredje og sidste analysedel ser vi nærmere på vore kilder og på, om der tegner sig særlige kendetegn eller grupperinger, og hvor store de forskellige grupperinger i så fald er. Det er derfor også denne analysedel, der lægger sig tættest op ad mere klassiske kvantitative surveys, hvor der ofte vil være et særligt fokus på, hvordan svar fordeler sig i på forhånd valgte grupperinger af svarpersoner som fx mænd, kvinder eller særlige aldersgrupper.

Undersøgelsens design er ikke indrettet til den kildespecifikke analyseform, da der fx ikke er spurgt om hverken køn, alder eller hvilken skole eller kommune, lærerne har forladt. Når rapporten alligevel indeholder et afsnit med et kildespecifikt fokus, er det fordi mange af lærerne faktisk direkte eller indirekte har oplyst om sådanne forhold. På grund af det relativt store antal svar er det muligt at bruge nogle af disse oplysninger til enten at nuancere eller uddybe nogle af de antagelser eller myter, der kan findes i andre undersøgelser eller i offentlige debatter om lærere og skoler. Derudover er det muligt at bruge oplysningerne til at belyse nogle bevægemønstre blandt lærere, idet vi kan se, hvor lærerne har søgt hen, når de har søgt væk fra folkeskolen.

I alt har 405 personer besvaret spørgeskemaet. Stort set alle er lærere. Kun 10 svarpersoner har angivet en anden professionel baggrund som enten pædagoger, ledere eller bibliotekarer, mens fire svarpersoner slet ikke har angivet deres professionsbaggrund. Derfor har undersøgelsen primært informeret os om, hvorfor *lærere stopper i folkeskolen*.

Alder

Selvom undersøgelsen ikke har indeholdt spørgsmål om alder, fremgår det alligevel, at lærerne er meget forskellige steder i livet. Alderen står ikke direkte nævnt i ret mange svar, men til gengæld har en del skrevet, hvor længe de har været lærere, eller har skrevet om pension, barsel eller logistiske problemer med at hente og bringe egne børn. På den måde giver svarene nogle indikationer om, hvorvidt der er tale om unge eller ældre lærere.

30 af lærerne skriver, at de er stoppet, fordi de er gået på pension, og 19, fordi de er gået på efterløn. Gruppen af efterlønnere og pensionister har det til fælles, at de næsten alle fortæller, at de har trukket sig tilbage fra arbejdsmarkedet *før tid*. De fortæller, at deres oplevelse af forringede vilkår for at udøve lærergerningen har betydet, at de har besluttet at gå på pension eller efterløn flere år før oprindeligt planlagt.

35 lærere skriver eksplicit, at de har arbejdet som lærer i mindre end 10 år. Her har vi altså med sikkerhed at gøre med de relativt nye lærere. Derudover fortæller andre 70 lærere, at de befinder sig i midten af deres arbejdsliv, idet de har arbejdet mellem 10-20 år. Endelig fortæller 24 lærere ikke om, hvor mange år de har været lærere, men til gengæld refererer de til sammenhængen mellem arbejdsliv og familieliv og hensynet til egne børn i skole og institution som en medvirkende årsag til, at de er stoppet i folkeskolen. Vi kan ikke vide, om denne sidste gruppe er i midten eller i starten af deres lærerarbejdsliv, da de kan være startet sent/tidligt og/eller have fået børn i en sen/tidlig alder. Men vi kan formentlig udelukke, at der skulle være tale om seniorer.

Dette er vigtigt, fordi vi på den baggrund kan udelukke, at det alene eller i hovedsagen er én bestemt aldersgruppe af lærere, der forlader folkeskolen. Når kvantitative undersøgelser eller taludtræk, som nævnt i indledningen, har givet anledning til, at opmærksomhed og bekymring rettes mod bestemte aldersgrupper af lærere, som har set ud til i særlig grad at forlade folkeskolen (Jonassen 2016; Lauth & Lange 2014; Ritzau 2016), så kan undersøgelsen være med til

at nuancere dette billede, i og med at den viser, at det er både unge, lærere midt i karrieren og ældre lærere, der forlader folkeskolen. Problemet med lærerflugt eller ønsket om lærerfastholdelse handler altså ikke bare om, at en bestemt aldersgruppe af lærere af den ene eller den anden grund ikke har befundet sig godt i folkeskolen. Der er tale om et problem, der går på tværs af aldersgrupper, og som måske slet ikke har noget med alder at gøre? På den baggrund kunne man overveje, om løsningerne måske heller ikke skal findes i særlige indsatser, målrettet bestemte aldersgrupper, men i en genovervejelse af nogle af de forhold, som lærere på tværs af aldersgrupper udpeger som problematiske.

Bevægemønstre

Kun 29 eller 7 % af lærerne skriver, at de er blevet fyret. Dette tal dækker over, at en del af fyringerne er afstedkommet af lange sygdomsperioder og meget fravær, der i de fleste tilfælde har været foranlediget af stress. 325 lærere fortæller til gengæld, at de selv har foretaget valget om at stoppe i folkeskolen – omend de, jævnfør afsnittet om et (u)frivilligt valg, ikke ser ud til at have oplevet dette som et reelt valg. Pointen er, at der ikke er noget, der tyder på, at skolelederne har ønsket sig, at disse lærere skulle stoppe. For en mindre restgruppe kender vi ikke omstændighederne i forbindelse med deres stop.

Den største del af de lærere, der har svaret på, hvad de laver nu, fortæller, at de er i et andet job eller under videreuddannelse, så der er heller ikke noget, der tyder på, at de ikke har kunnet leve op til de kvalifikationskrav, en arbejdsplads eller et uddannelsessted har stillet. Med andre ord er der ikke tale om en uønsket eller ukvalificeret gruppe af medarbejdere. Når dette er relevant at trække frem, er det, fordi der på den baggrund er grund til at formode, at skoleledelserne formentlig gerne ville have beholdt de fleste af de lærere, der indgår i undersøgelsen. Netop derfor er deres bevæggrunde for at forlade folkeskolen helt centrale med henblik på at adressere problemer med lærerflugt og rekruttering af kompetente lærere til folkeskolen (Kjer & Winther 2016; KL 2016)

Og hvor er de så taget hen?

- 73 er nu i en fri- eller privat skole
- 119 har søgt over i et andet erhverv uden for grundskoleregi, men stadig med undervisning som en central opgave. Det drejer sig om VUC, modersmålsundervisning, sprogskoler og gymnasier.
- 33 har søgt over på en anden folkeskole
- 21 er arbejdsløse
- 25 er sygemeldte
- 30 er gået på pension
- 19 er på efterløn
- 33 har valgt en videreuddannelse
- 51 lærere har ikke svaret på, hvad de laver nu
- 1 er fortsat aktiv

Tallene viser, at langt den største del af lærerne fortsat arbejder med undervisning, hvilket understøtter analysen i afsnittet om "at blive lærer igen", der også viser, at lærerne ikke ønsker at stoppe som lærere, men blot ser sig nødsaget til at stoppe i folkeskolen og for en stor del finder over i andre former for skoler.

Lærernes fortællinger om sammenhænge

Lærerne angiver mange forskellige bevæggrunde for at stoppe i folkeskolen, hvilket især fremgår af de emnespecifikke kodninger. Men det er også tydeligt, at emnerne lapper ind over hinanden og hænger sammen, og derfor har det samme tekststykke også ofte været kodet under flere forskellige emnekoder. Her mod slutningen ser vi på, hvad det er for nogle fortællinger, der binder emnerne sammen.

Tid

På tværs af emnekodningerne ses et meget stort antal svar, der handler om "tid".

Selve ordet tid er det mest brugte navneord i besvarelsene (289 hits). Ordet indgår naturligvis i mange forskellige sammenhænge, men på trods af det, så er der ingen tvivl om, at "tid" spiller en afgørende rolle og bruges i begrundelser, der også handler om andre emner. Vi har ikke oprettet "tid" som en selvstændig emnekode, men vi har kodet 118 gange for "lov 409", 98 gange for "forberedelse", 67 gange for "fleksibilitet" og 40 gange for "tilstedeværelse", der alle er emner, som til en vis grad handler om tid eller tidsstyring. Derudover går argumenter om manglende tid og manglende indflydelse på tidsanvendelsen, igen på tværs af stort set alle de andre emnekodninger.

Det store fokus på tid er ikke så overraskende, da lockouten og den efterfølgende indførelse af lov 409 netop handlede om tid og om, hvordan lærernes arbejdstid blev udregnet, og hvem der kunne bestemme, hvad denne arbejdstid kunne bruges på.

Hvor lærerne før lov 409 blev betalt *med* tid (de fik timer for bestemte opgaver), bliver de nu betalt *for* tid og kan i princippet forventes at stå til rådighed i den fulde arbejdstid. Lærernes arbejde er nu defineret ved sin udstrækning og ikke ved sit indhold. Tid er dermed blevet en abstrakt og tom kategori, løsrevet fra konkret indhold, og det er i princippet lederne, der har ret til at beslutte, med hvilke og hvor mange opgaver tiden skal indholdsudfyldes. Netop lærernes frustrationer over det forhold, at lederne nu har ret til at bestemme over tiden, kommer, som det ses i afsnittet om lov 409, til udtryk i kommentarer om "lønarbejdermentalitet", "fabriksarbejde", "industriarbejde" og lignende. Spørgsmålet er, hvorfor det opleves som så problematisk for lærerne, at lederne har fået den formelle ret til at bestemme over tiden?

Svaret på dette kan findes under nogle af de andre emnekodninger, hvor det tydeligt ses, at lærerne angiver tidspress eller tidsstyring som en af de væsentlige årsager til, at de oplever at komme til at svinge eleverne. De oplever både, at mængden af opgaver er blevet *for stor*, så de hele tiden er bagud, og de oplever, at opgaverne er blevet *forkerte*, i og med at det, de selv oplever som det vigtige og nødvendige i lærerarbejdet, må vige for andre opgaver.

Lærerne peger særligt på manglende tid til at tage sig af det, de kalder "relationsarbejdet" som bl.a. indbefatter at tage sig af konflikter, uforudsete problemer og af at skabe gode sociale dynamikker mellem børnene og i det hele taget tid til at hjælpe børnene med de problemstillinger, der løbende kommer, men ikke kan planlægges. Denne del af arbejdet opleves af lærerne som en meget central del af det at være lærer, men samtidig er dette arbejde ikke noget, der kan skemalægges, eller som foregår i særlige tidsrum adskilt fra andre opgaver. Det kan ikke lade sig gøre at lægge alt relationsarbejdet i 3.C hver tirsdag mellem 11 og 12 og kun beskæftige sig med konflikter og sociale dynamikker i klassen i dette tidsrum. De sociale problemer omkring børnene må nødvendigvis løses, når de opstår, og kan ikke vente, til det passer ind i lærerens tidsplaner.

Af denne grund skriver lærerne, at de har brug for en vis fleksibilitet eller noget ”fri tid”, forstået som tid, der ikke i forvejen er øremærket til noget bestemt og derfor kan fungere som buffer i deres arbejdsdage, således at en konflikt eller en anden pludseligt opstået situation ikke vælter hele læsset og resulterer i, at læreren en halv time senere står uforberedt foran en klasse.

Denne efterspørgsel efter fleksibilitet, fri tid eller et ”råderum” er interessant, fordi dette ønske på mange måder minder om det, lederne ønskede sig, før lov 409 blev indført. I nogle af de rapporter, der blev udarbejdet af eller for Finansministeriet, Undervisningsministeriet og KL i 2006 og 2007 om lærernes arbejdstidsregler, beskrives de daværende regler som en ”barriere” for ledelse, fleksibilitet og effektiv ressourceudnyttelse (Udvalget om analyse af folkeskolelærernes arbejdstid et al. 2006; Udvalget om analyse af folkeskolelærernes arbejdstid et al. 2007), og ministerierne ville gerne have disse regler ændret, så lederne fik ”større ledelsesrum” og dermed mulighed for mere fleksibelt at prioritere, hvad lærernes arbejdstid skulle bruges på, i fald der fx skulle opstå uforudsete situationer i løbet af skoleåret.

Nærværende undersøgelse viser, at det nu er lærerne, der efterspørger nogenlunde det samme. De beder ikke om et ”ledelsesrum”, men om et ”professionelt råderum” – men betydningen er næsten den samme og handler om behovet for at kunne disponere over noget fri tid i deres arbejde på en måde, hvor de får mulighed for at gøre det, der opleves som vigtigt og nødvendigt, men som ikke kan planlægges i forvejen.

Det professionelle råderum og den hjemløse professionalitet

Og hvad er det så lærerne vil bruge dette ”professionelle råderum” til? Det korte svar er: til deres arbejde. Mere præcist til det, de oplever som deres helt centrale og nødvendige kerneopgave.

Det er tydeligt i svarene, at kernen i lærerarbejdet beskrives som noget, der indeholder både faglighed og relationsarbejde. Lærerne understreger, at de ikke vil være ”socialpædagoger” og altså ikke vil undvære undervisningen eller det faglige indhold for alene at arbejde med relationer. Omvendt understreger de også, at undervisningen og det faglige arbejde ikke kan fungere, hvis ikke der er tid til at arbejde med relationer eller nok voksne til at tage sig af de børn med særlige behov, som er blevet inkluderet i almen undervisning.

Problemet er, at dette relationsarbejde ikke kan skemalægges, og heller ikke i en økonomisk logik kan genkendes som produktivt arbejde eller beskrives i undervisningsplan med et synligt læringsmål. Ikke desto mindre oplever lærerne, at hvis ikke der er tid til at tage sig af denne relationelle eller sociale del af arbejdet, så fungerer den faglige del heller ikke. Lærerne får gennem deres arbejde med eleverne masser af indtryk og indikationer om, hvordan både den enkelte elev og klassen som helhed fungerer fagligt og socialt, og de vurderer på den baggrund løbende, hvordan det ville være bedst at tilrettelægge undervisningsforløbene, hvilke samtaler der burde tages, hvilke børn der burde gøres noget særligt for, eller hvilke kolleger eller forældre det ville være relevant at inddrage eller informere. Problemet med den stramme tidsstyring og manglen på fri tid i arbejdet er, at de ikke føler, de har mulighed for at omsætte disse professionelle vurderinger af, hvad der er nødvendigt at gøre, til konkrete handlinger, fordi de altid skal være et andet sted og lave andre aktiviteter minuttet efter. På den måde brænder de inde med deres professionelle vurderinger af, hvad der er vigtigt, og står tilbage med en følelse af forpligtelse til at gøre det nødvendige, men uden mulighed for faktisk at gøre det. Det er på den baggrund, vi mener, at lærernes professionelle vurderinger er blevet tilovers eller hjemløse.

Den eksistentielle nødvendighed

Men lærerne brænder ikke kun inde med deres professionelle vurderinger af, hvad der ud fra didaktiske, pædagogiske eller andre faglige grunde ville være det rigtige og nødvendige at gøre. De oplever også at brænde inde med det, de af menneskelige og etiske grunde opfatter som det rigtige og nødvendige at gøre. Netop en sådan situation er, hvad Andrew Jameton tilbage i 1984 beskrev som ”moralsk stress”, og som adskillige forskere siden har påvist eksistensen af inden for en række forskellige arbejdsområder (Jameton 1984; Epstein & Delgado 2010; Sørensen 2015). Moralsk stress opstår, når man ved, hvad der er det rigtige at gøre, men er forhindret i at gøre det, og det er faktisk ret præcist sådanne situationer, lærerne beskriver, når de forklarer, at de bare ikke kunne fortsætte i folkeskolen, men var nødt til at sige op, fordi de ikke kunne se sig selv i øjnene.

De oplever med andre ord, at deres værdier, børnesyn og menneskesyn blev udgrænset, og at de ikke kunne komme til at være den lærer, de gerne ville være. De fik dårlig samvittighed, oplevede sig selv som dårlige lærere, eller ligefrem ”lede voksne”, der svigtede børnene eller lavede skole på en forkert måde, der ikke kunne forenes med deres professionelle integritet. Når lærerne stoppede i folkeskolen og betragtede det som noget, de var nødt til at gøre, var der tale om, hvad man kan kalde et eksistentielt valg og en form for overlevelsesstrategi, der ganske vist havde noget at gøre med deres eget arbejdsmiljø, men som først og fremmest handlede om, hvilken form for skole de som lærere og som mennesker kunne stå inde for af hensyn til eleverne.

Undersøgelsen er i den forstand med til at identificere lærernes gennemgående oplevelser af at være moralsk forpligtede – særligt over for eleverne – og i den forstand udtrykker svarene det, der professionshistorisk er blevet beskrevet som ”et kald”. I den sammenhæng er det værd at nævne, at kaldselementet *formelt set* ser ud til i stigende grad at spille en mindre og mindre rolle i måden, vi forstår velfærdsprofessionerne på (Staugård 2014, p. 278). Vores undersøgelse viser dog, at selvom kaldet muligvis ikke længere spiller en formel rolle, så oplever lærerne stadig deres arbejde som præget af et kald eller en forpligtelse til at gøre en forskel for deres elever.

**Myter, som undersøgelsen stiller
spørgsmålstegn ved**

På baggrund af vore analyser mener vi at kunne stille spørgsmålstejn ved en række myter, der i forbindelse med de senere års reformer har floreret om lærerne. Det handler især om fire myter: Myten om den dovne lærer, myten om den selvoptagede lærer, myten om aldersbetingede årsager til at stoppe i folkeskolen og myten om den ledelsesresistente lærer.

Myten om den dovne lærer

I forbindelse med lockouten og indførelsen af den nye arbejdstidslov (lov 409) i 2013 oplevede en del lærere det, som i denne undersøgelse er blevet beskrevet som "en shitstorm", "et had", en "nedgørelse" af professionen, eller en udstilling af lærere som særligt dovne eller sarte mennesker, der ikke vil eller kan tåle at blive "normaliseret".

Det er denne fremstilling af lærerne som en gruppe, der arbejder mindre end normalt, vi her refererer til som myten om den dovne lærer.

Begrebet "normalisering" kom til at spille en central rolle i debatten om skoler og lærere, og flere af lærerne i undersøgelsen refererer også eksplicit til dette begreb i deres besvarelser med kritiske kommentarer eller forundring over, hvorvidt den nye lov med krav om fuld tilstedeværelse i arbejdstiden nødvendigvis er udtryk for en "normal" måde at arbejde på. Dette begreb om "normalisering" kom ikke ud af det blå. Det blev bl.a. brugt i finansministerens krav forud for overenskomstforhandlingerne med gymnasielærerne (OK13), hvor der netop blev lagt op til en "normalisering af lærernes arbejdstidsaftaler", og hvor det blev understreget, at ikke bare gymnasielæreres, men alle slags læreres arbejdstid blev udregnet på en måde, hvor der ikke var en tilstrækkelig tæt kobling mellem løn og produktivitet (Finansministeriet 2012; Bjerg & Vaaben 2015). Pointen var, at lærere i al almindelighed ikke leverede nok produktivitet (undervisning) for deres løn, fordi lærernes arbejdstid af deres fagforeninger blev låst i "kasser af tid", og fordi lærere gennem en årrække havde opnået privilegier uden at give "modydelser" til gengæld (Finansministeriet 2012, p.2). I KL's udmelding forud for de overenskomstforhandlinger med folkeskolelærerne, der i 2013 endte i lockout og dernæst i indførelsen af lov 409, blev ordet "normalisering" ikke brugt, men selvom argumentationen var anderledes og primært handlede om at beskytte lærerne mod "det grænseløse arbejde", var løsningsforslaget det samme som i Finansministerens krav – nemlig en ydre grænse for arbejdstiden, som skulle erstatte den hidtidige udregning af arbejdstid i "normer", således at lederne i højere grad end fagforeningerne kunne disponere over og bestemme, hvilke aktiviteter der skulle puttes ind i lærernes arbejdstid (KL 2013).

Undersøgelsen viser ikke noget om selve forhandlingerne eller disputerne mellem ministerier, KL og DLF. Men den viser, hvordan lærere oplever at skulle forsvare sig mod en opfattelse af eller en myte om, at de arbejder mindre end "normalt", og at de er særligt dovne eller sarte.

På baggrund undersøgelsen mener vi at kunne nuancere denne myte. Der er ganske vist en mindre gruppe af lærere, der forklarer, at de på baggrund af de nye arbejdstidsregler og krav om fuld tilstedeværelse måtte opgive deres stilling for at kunne hente og bringe egne børn og få hverdagen til at nå sammen – det var særligt aktuelt i familier, hvor begge forældre var lærere og mødte krav om fuld tilstedeværelse på deres arbejdspladser. Dette er en vigtig problemstilling, som det ikke er intentionen at fjerne fokus fra.

Men størstedelen af de besvarelser, vi har modtaget, begrundet ikke deres stop i folkeskolen med et behov for mere *fritid*, men i et behov for mere *fri tid*, forstået som tid, der ikke på

forhånd er øremærket til noget bestemt. Deres begrundelse er ikke at få mere tid til familie, logistik, fritidsinteresser eller andet, der ligger uden for lærerarbejdet. Deres bevæggrund for at stoppe i folkeskolen er, at de inden for deres arbejdstid oplever at være presset i en sådan grad, at de ikke synes, de kan stå inde for kvaliteten af det arbejde, de udfører. Besvarelserne tyder på, at lærerne i højere grad forlader folkeskolen, fordi de ikke synes, de kan gøre arbejdet godt nok inden for de givne rammer, end fordi de ikke kan holde nok fri inden for de givne rammer. Der er ifølge besvarelserne ikke primært tale om, at lærere stopper, fordi synes at de nye arbejdstidsregler giver for lidt fritid, men fordi de oplever, at de med de nye regler har svært ved at levere det, de opfatter som ordentligt stykke arbejde.

Myten om den selvoptagede lærer

En anden myte om lærerne er myten om den selvoptagede lærer, der er mere optaget af at have en behagelig arbejdsplads end af at lave en god skole for eleverne. Ud fra de svar, vi har fået, giver det imidlertid ikke mening at skelne mellem lærerens egne interesser og elevernes interesser, ligesom det heller ikke giver mening at adskille det at skabe en god arbejdsplads for lærerne fra det at skabe en god skole for eleverne.

Det er gennemgående for svarene i undersøgelsen, at det at stoppe i folkeskolen ikke alene handler om rettigheder og arbejdstidsaftaler og andre fagforeningsspørgsmål, men om en udtalt følelse af at svigte børnene. I undersøgelsen er det gennemgående, at fokus er på de mellem menneskelige relationer og samvittigheden over for eleverne og ikke udelukkende på egne arbejdsvilkår. Naturligvis spiller arbejdsvilkårene en afgørende rolle for lærernes arbejdsliv, og lov 409 har betydet store ændringer for lærerne, men pointen er, at lærerne fortæller, at de ændrede arbejdsvilkår får konsekvenser for eleverne, og det giver lærerne dårlig samvittighed og moralsk stress.

Lærernes trivsel er på den måde tæt koblet til elevernes trivsel og kan ikke adskilles derfra. Når lærerne taler om arbejdsglæde, er det koblet til deres mulighed for at være en god lærer for børnene. Lærernes arbejdsglæde eksisterer så at sige ikke uden børnenes trivsel. Det er altså meget svært at finde belæg for myten om den selvoptagede lærer, som hovedsageligt er optaget af egne arbejdsvilkår. I langt højere grad svarer lærerne, at det handler om at få arbejdsvilkår, som kan styrke forholdet mellem lærer og elev og gøre skoledagen bedre for eleverne – og hermed også lærerne, fordi arbejdsglæden for lærerne hænger tæt sammen med en oplevelse af at kunne være en god lærer.

Myten om aldersbetingede årsager til at stoppe i folkeskolen

En tredje myte er myten om, at man særligt kan pege på aldersbetingede årsager til, at lærere stopper i folkeskolen. Én myte er i den forbindelse myten om, at det er de gamle, rigide lærere, der stopper, fordi de vil have det som i gamle dage og ikke er omstillingsparate. Med modsat fortegn findes også myten om, at det er de unge lærere, der stopper, fordi de møder lærerarbejdslivet helt uforberedt og går i praksischock.

Undersøgelsen kan være med til at nuancere disse aldersbetingede myter. Det kan den først og fremmest, fordi de lærere, der har svaret, er helt forskellige steder i deres arbejdsliv, men peger på forholdsvist ensartede årsager til at stoppe, hvorfor der ikke tegner sig et billede af særlige aldersbetingede årsager til at stoppe.

Når vi ser på den mindre gruppe, der har valgt at gå på pension eller efterløn før tid, er deres historie oftest, at der over længere tid er sket en række forandringer, der gør, at de ikke ønsker at være i folkeskolen længere. Denne gruppe peger altså på en række faktorer over en længere periode, som de yngre lærere naturligvis ikke på samme måde kan referere tilbage til. I myten om den gamle, rigide lærer ligger der implicit en forestilling om, at der ikke vil være problemer, når der kommer en ny generation til. Det ser imidlertid ikke ud til at være tilfældet, for de unge lærere udtrykker nogle af de samme udfordringer blot med den forskel, at de ikke har tidligere erfaringer at sammenligne deres oplevelser med.

De unge lærere oplever, ligesom de ældre lærere, at der er tale om omstændigheder, som umuliggør deres arbejde. De forskellige aldersgrupper peger altså på de samme vanskelige omstændigheder og vilkår for at gøre et godt stykke arbejde.

I den forbindelse er undersøgelsen også med til at bløde op for de konklusioner som fremskrives på baggrund af mere statistiske bevægemønstre i fx KL's rapport omkring rekrutteringssituationen på lærerområdet. Heri fremhæves årsagerne til rekrutteringsudfordringer særligt som "relativ lav søgning til læreruddannelsen" og en "relativ høj aldersbetinget afgang som afspejler lærernes aldersprofil" (KL 2016: 3). De ældre lærere i vores undersøgelse er ikke et udtryk for en "aldersbetinget afgang", for de er ikke stoppet *på grund af alder* – de understreger, at de er stoppet *før* den alder, de havde planlagt at stoppe. De er stoppet af de samme grunde som de øvrige lærere i undersøgelsen – og alderen har givet dem en mulighed for at gøre det ved at lade sig pensionere eller gå på efterløn.

Myten om den ledelsesresistente lærer

Der har også ind i mellem floreret en myte om, at lærere skulle udgøre en særlig "ledelsesresistent" gruppe, der vægter selvbestemmelse meget højt – eller hvis fagforening vægter selvbestemmelse meget højt.

Undersøgelsen giver et lidt mere nuanceret billede. Ganske vist angiver lærerne både topstyring, målstyring og tidsstyring som grunde til at forlade folkeskolen, og når de skriver om "dårlig ledelse", peger de også på udefrakommende og oppefrakommende styringsinitiativer. På den baggrund ville det måske være mere rigtigt at beskrive lærerne som "styringskritiske", end som "ledelsesresistente" – særligt fordi lærerne jo gerne vil have god ledelse, der sikrer, at der er en "kurs", som én formulerer det. De efterspørger ledelse, der retter sig mod skolen og dagligdagen i stedet for mod medier og forvaltere, og de efterspørger ledelse, der løser problemer i stedet for at sende dem retur til lærerne selv. De efterspørger ledere, der bliver på posten, og som har erfaring og ved noget om skoler. De efterspørger også ledere, der kan passe på lærerne og på folkeskolen. Mange af lærerne har også benyttet undersøgelsen til at understrege, at deres egen lokale leder enten har gjort det fantastisk eller har forsøgt at gøre det godt, men ikke har haft mulighed for det, fordi vedkommende selv var underlagt kommunal styring.

I den forbindelse er det værd at nævne, at SFI i en rapport fra 2016 understreger, at selvom en af ambitionerne med reformerne var at give skolelederne mere autonomi eller handlefrihed, så oplever skolelederne faktisk en øget kommunal styring af bl.a. lærernes arbejdsforhold (Kjer & Winter 2016, p.21-26). Noget kunne altså tyde på, at både lærere og ledere oplever at have fået indskrænket deres autonomi.

Men det er vigtigt at understrege, at lærerne beskriver, *hvorfor* nogle former for styring er svære at forene med ambitionerne om at være en god lærer, og *hvorfor* det er nødvendigt med en vis autonomi eller et vist "professionelt råderum", hvis de skal kunne gøre deres arbejde godt. Det vigtige er disse forklaringer på, hvad det er lærerne gerne vil have mulighed for at gøre, og hvad det er for nogle centrale og vigtige sider af lærerarbejdet, der skubbes til side eller bliver usynlige, når andre dele af arbejdet målstyres, tidsstyres eller topstyres i bestræbelserne på at forbedre folkeskolen.

Litteratur

Bjerg, H. & Vaaben, N. (2015). Striden om Tiden. I: Bjerg, H. & Vaaben, N. (red.): *At lede efter læring: Ledelse og organiseringer i den reformerede skole*. København: Samfundslitteratur.

DLF (2014). Stress blandt medlemmer. Analysenotat. København.

DLF (2016). *Undersøgelse af lærermangel, Analysenotat*. København.

Epstein, E.G. & Delgado, S. (2010). Understanding and Addressing Moral Distress. *The Online Journal of Issues in Nursing*, 15(3).

Finansministeriet (2012). *Finansministerens krav ved OK13*. København.

Jameton, A. (1984). *Nursing practice: the ethical issues*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.

Jonassen, A. (2016). Hver sjette nyuddannet lærer dropper folkeskolen inden for det første år. *Politiken*. 13.08.2016.

Kjer, M. G. & S. C. Winther (2016). Skoleledelse i folkeskolens andet år. Kortlægning. SFI - Det Nationale Forskningscenter for Velfærd. København

KL (2013). *Fakta om KL's krav og model for nye arbejdstidsregler*. København.

KL (2016). *Rekrutteringssituationen på lærerområdet*. København.

Kristeligt Dagblad (2016). Lærerflugten fra folkeskolen bliver ved. *Kristeligt dagblad.dk*. 19.01.2016

Lauth, M. & Lange, K. (2014). De ældre lærere flygter fra folkeskolen. *Avisen.dk*. 06.05.2014.

Olsen, J.V. (2014). Lærere flygter fra Rudersdal Kommune. *Folkeskolen.dk*. 05.08.2014.

Solgaard, A., Aisinger, P. & Trier, M.B. (2015). Se danmarkskortet: Her flytter lærerne. *Folkeskolen.dk*. 29.09. 2016.

Staugård, H. J. (2014). Kaldet til orden. I: Sommer Harrits et al. (red.): *Professioner under pres. Status viden og styring*. Århus: Via Systime.

Sørensen, M.B. (2014). Lærere: forudsiger flere opsigelser. *Lokalavisen Egedal*. 27.11.2014.

Sørensen, P.K. (2015). *Moralsk stress: En arbejdslivsanalyse af psykisk arbejdsmiljø, deltagelse og retfærdiggørelsesprocesser blandt højtuddannede vidensarbejdere i Danmark*. Ph.d. Afhandling. Roskilde Universitet.

Udvalget om analyse af folkeskolelærernes arbejdstid (2007). *Delrapport om analyse af folkeskolelærernes arbejdstid - barrierer for ledelse og prioritering*.

Udvalget om analyse af folkeskolelærernes arbejdstid (2006). *Delrapport om analyse af folkeskolelærernes arbejdstid - ledelsesrum, fleksibilitet og ressourceanvendelse*.

Vaaben, N., Böwadt, P.B. og Pedersen, R. (2016). Lærerne stopper når tilliden er væk. *Kronik. Politiken*. 18.05.2016.

Willig, R. (2013). *Kritikkens U-vending*, København: Hans Reitzels Forlag.

Professionshøjskolen UCC
Humletorvet 3
1799 København V
www.ucc.dk

UCC
PROFESSIONS-
HØJSKOLEN