

Erfaringsopsamling på kommuner og skolers arbejde med A20 i skoleåret 2024/2025

En kortlægning på vegne af KL og LC

6. Januar 2025



Indholds- fortegnelse

1. Indledning og formål	s. 3
2. Læsevejledning	s. 5
3. Metoderesumé	s. 7
4. Ledelsesresumé	s. 9
5. Tilgange til arbejdet med A20	s. 15
6. Kommunale redegørelser	s. 21
7. Skoleplaner	s. 39
8. Opgavefordeling- og oversigter	s. 54
9. Håndtering af forberedelsestid	s. 67
10. Håndtering af tilstedeværelse	s. 75
11. Opgørelser over lærernes arbejdstid	s. 77
12. Nyuddannede	s. 81
13. Metodebilag	s. 85

1. Indledning og formål

Undersøgelsen giver et indblik i de kommunale erfaringer med A20 samarbejdet i skoleåret 2024/2025

Indledning: En erfaringsopsamling i to runder

Epinion har på vegne af KL og Lærernes Centralorganisation (LC) lavet en erfaringsopsamling i efteråret 2024.

Den kortlægger, hvordan kommuner og skoler har implementeret *aftalen om arbejdstid for undervisere i kommuner fra 2020 (A20)* i skoleåret 2024/2025. Opsamlingen bygger videre på Epinions tidligere opsamling fra foråret 2023.

Formålet med undersøgelsen er at afdække implementeringen af A20. I praksis har undersøgelsen haft et bredere perspektiv på de lokale processer og samarbejde end A20 alene, da arbejdstidsaftalen indgår som en del af et bredere lokalt samarbejde om skolen, hvor processer og resultater kan være svære at skille fra hinanden (se temaer til højre).

Det har således heller ikke været parternes formål med undersøgelsen at afdække eller drage konklusioner om, hvorvidt reglerne i A20 overholdes eller ej, hvilket også vil være svært på nationalt plan, da de centrale regler kan fraviges og suppleres ved lokale aftaler. Formålet har i stedet været at indhente viden og erfaringer om, hvordan kommuner og skoler forstår, oversætter og implementerer A20 i praksis.

God læsning.

Undersøgelsestemaer

Kortlægningen kommer omkring en række særskilte temaer, der enten er direkte indført under A20, eller hænger sammen med processerne herunder. Dette inkluderer temaer, såsom:

- Den kommunale redegørelse
- Skoleplanen
- Transparens i skoleårets planlægning og opgavefordeling
- Anvendelse af opgaveoversigt, herunder hvordan lærerens opgaveoversigt og drøftelsen herom kan danne grundlag for at vurdere sammenhængen mellem lærerens tid og opgaver
- Håndtering af forberedelse
- Opgørelse af lærernes arbejdstid
- Nyuddannede

Institutioner af relevans for opsamlingen:

- *Folkeskoler* samt kommunale institutioner omfattet af A20, herunder selvstændige kommunale institutioner for voksenspecialundervisning, PPR, STU mm.
- *Ungdomsskoler* med heltidsundervisning.
- *Sprogcentre*, der kan være organiseret tværkommunalt og fra skole til skole være organiseret under hhv. den kommunale skoleforvaltning eller beskæftigelsesforvaltning.

2. Læsevejledning

Rapporten er opbygget efter en tematisk struktur

A20-samarbejdet indeholder en række processer og dokumentudformninger, der indgår i skoleårets planlægning. For at komme tættere på realiseringen af A20 i praksis, har vi udarbejdet en rapport, der lægger vægt på en række temaer (se th.).

Analyserne er generelt deskriptive i natur. Under de enkelte temaer findes eksempel-slides, der understøtter de analytiske pointer eller udfolder, hvordan nogle arbejder med oversættelsen af A20 til lokal praksis. De konkrete eksempler er *ikke* valgt, fordi de er best cases, men fordi de illustrerer forskellige tilgange og variationer i arbejdet med A20.

Der er tale om en samlet analyse med inddragelse af samtlige datakilder undervejs. Visse typer af informanter er dog mere dominerende i nogle afsnit end andre, hvilket tydeliggøres undervejs. Analysen er desuden præget af, at datagrundlaget er størst for *folkeskoler*, men med blik for at fremhæve eventuelle særlige forhold for *ungdomsskoler* og *sprogcentre*. Rent visuelt skrives skoleformer i *kursiv* i rapporten.

Eksempelslides genkendes ved at de har dette ikon i øverste, højre hjørne:



Temaerne afrapporteres på følgende måde:

- I kapitel 3 gennemgås **metode**
- I kapitel 4 findes **ledelsesresumé**
- I kapitel 5 ser vi kort på **tilgange til arbejdet med A20**, herunder hvilke faktorer der betyder noget for lokale oversættelser i praksis
- I kapitel 6 gennemgås de kortlagte processer og fund, når det kommer til udarbejdelse af de **kommunale redegørelser**
- I kapitel 7 stilles skarpt på de kortlagte processer og fund, når det kommer til udarbejdelse af **skoleplaner**
- I kapitel 8 optegnes processer og fund vedrørende **opgavefordeling** og brug af **opgaveoversigter**
- I kapitel 9 beskrives beslutninger om, hvordan kommuner og skoler håndterer **forberedelsestid**
- I kapitel 10 beskrives beslutninger om **tilstedeværelse**
- I kapitel 11 beskrives beslutninger og erfaringer med **opgørelser af lærernes arbejdstid**
- I kapitel 12 beskrives beslutninger om særlige vilkår for **nyuddannede**
- Til sidst findes et **uddybet metodebilag** i kapitel 13

3. Metoderesumé

Overblik over metoder og svarprocenter – se bilag for uddybning



Spørgeskemaer til kommuner (gennemført 3. september – 11. oktober 2024)

For at give bred viden om implementeringen af A20 på kommunalt niveau har Epinion udsendt et spørgeskema til samtlige kommuner.

Spørgeskemaet blev udviklet af parterne og Epinion, og er i store træk en gentagelse af spørgeskemaet fra 2023. Der blev lagt op til, at spørgeskemaet blev besvaret i fællesskab af forvaltningschef og kredsformand (*folkeskoler*) / tillidsrepræsentant (*ungdomsskoler og sprogcentre*).

I besvarelsen tages udgangspunkt i arbejdet med redegørelsen for indeværende skoleår (24/25). Der er opnået følgende svarprocenter:

- 82 pct. på *folkeskoleområdet*
- 45 pct. på *ungdomsskoleområdet*
- 32 pct. på *sprogcenterområdet*



Spørgeskemaer til skoler (gennemført 3. september – 11. oktober 2024)

For at give bred viden om A20 på skoleniveau, har Epinion udsendt et spørgeskema til landets *folkeskoler*, *sprogcentre* og *ungdomsskoler*.

Spørgeskemaet blev udviklet af parterne og Epinion, og er i store træk en gentagelse af spørgeskemaet fra 2023. Der blev lagt op til, at spørgeskemaet blev besvaret i fællesskab af skoleledelsen og tillidsrepræsentanten.

I besvarelsen tages udgangspunkt i arbejdet med skoleplaner gældende for indeværende skoleår (24/25).

Der er opnået følgende svarprocenter:

- 52 pct. blandt *folkeskoler*
- 53 pct. blandt *ungdomsskoler**
- 68 pct. blandt *sprogcentre**



Workshops med kommuner og skoler (afholdt 11. – 30. september 2024)

For at få dybdegående forståelse for og eksempler på, hvordan udvalgte kommuner og skoler har implementeret A20, er der afholdt online workshops med otte forskellige kommuner (med deltagelse af skolechef og/eller kredsformand, 15 i alt) og otte forskellige skoler (med deltagelse af skoleleder, tillidsrepræsentant og lærere, 21 i alt). Hver workshop varede 2,5 time.

Der blev desuden afholdt en fysisk workshop af 3 timers varighed med deltagelse af fire *sprogcentre* og en *ungdomsskole*, samt supplerende onlineinterviews med to ungdomsskoler.

Formatet inkluderede dels plenumdiskussioner om A20 og samarbejdet generelt, dels gruppearbejde om de konkrete dokumenttyper (redegørelse, skoleplan og opgaveoversigt).



Kodning af dokumenter (indhentet fra 3. september – 23. oktober 2023)

For at forstå hvordan kommunale redegørelser og skoleplaner kan udformes under A20-samarbejdet, har Epinion indhentet og kodet dokumenter fra kommuner og skoler. Alle kommuner samt 200 skoler blev inviteret til at dele. Der er indhentet dokumenter fra i alt 58 kommuner (fra *folkeskoleområdet* samt en fra *sprogcenterområdet*) og 90 skoler (herunder 78 *folkeskoler*, seks *sprogcentre* og seks *ungdomsskoler*).

Der kan være en selektionsbias i hvem, der har indsendt. Derfor er resultatet ikke repræsentativt generelt, men alene et udtryk for tendenser i det empiriske materiale alene. Se metodebilag for yderligere uddybning.

4. Ledelsesresumé

Afsnittet indeholder:

- Overordnede fund vedrørende implementeringen af A20
- Fund vedrørende arbejdet med kommunale redegørelser
- Fund vedrørende arbejdet med skoleplaner
- Fund vedrørende skoleårets planlægning
- Fund vedrørende håndtering af arbejdstid

A20 har bidraget med konkrete rammer og værktøjer til samarbejdet, men kommunerne er stadig i proces med at oversætte dem til deres lokale kontekst

1

A20 giver et mere struktureret og transparent samarbejde – men der indfinder sig også en realisme i, hvad aftalen kan

De fleste skolechefer, skoleledere, kredsformænd, tillidsrepræsentanter og lærere oplever stadigvæk i forlængelse af resultaterne fra 2023, at arbejdet med A20 gav et godt afsæt for et fornyet samarbejde. Konkret har det fået 'skuldrene ned' på parterne og bragt rytme ind i samarbejdet, så man får taget de relevante drøftelser om lokale prioriteringer. Det opleves også at lede til højere formaliseringsgrad på beslutninger således, at fælles tiltag bliver tydelige for alle og mindre personafhængige. Der er dog også i den nyeste opsamling kommet en stigende opmærksomhed blandt parterne på, at A20 ikke i sig selv kan – eller er sat i verden for – at løse alle udfordringer vedrørende lærernes rammer for arbejde. A20 er en god ramme for samarbejde nu og på sigt – men andre faktorer og tendenser (økonomisk pres, politiske prioriteringer og ledelsestraditioner) er ifølge parterne også bestemmende for, at kommuner og skoler ikke nødvendigvis kan tage markant nye beslutninger angående lærernes arbejdstid.

2

A20 skaber bedst samarbejdsrammer og fælles ejerskab over beslutninger, når parterne efterlever dets værdier

Nogle skolechefer og skoleledere fortæller, at man godt kan efterleve A20 på papiret ved en mindre indsats. Men kredsformænd og tillidsrepræsentanter - samt flere skolechefer og skoleledere – fremhæver også, at A20 skaber mere værdi, hvis man prioriterer A20 og efterlever aftalens værdier ind i dialogrummet. Konkret indebærer det ifølge dem, at processer sættes i gang i god tid, og at medinddragelse tænkes systematisk og bredt. Derudover er det vigtigt for parterne at opleve lydhørhed, anerkendelse og oprigtig interesse fra de andre parter, når man i A20-regi skal træffe større beslutninger.

3

Implementeringen af A20 er ved at finde sit leje og mere specifikke justeringer kommer i fokus

Hvad angår kommunernes håndtering af A20, ser vi i surveys til kommuner og skoler ikke de store forskelle på, hvordan de som samlet gruppe håndterer eller træffer beslutninger ind i A20 fra analyseåret 2023 til 2024. En af de få, men større forskelle for *folkeskolerne* er dog, at udarbejdelse af skoleplanerne i højere grad overlades til den enkelte skole. Et andet større spring er, at kommunerne i højere grad går fra en central beslutning om fastlæggelse af lærernes individuelle forberedelsestid (fast niveau) til en fastlæggelse af et minimumsniveau af den individuelle forberedelsestid (minimumsniveau). Til sidst ser vi også i kodningen af skoleplaner, at der er kommet flere opgave- og funktionsbeskrivelser ind i skoleplanerne. Dette stemmer overens med tendenser i den kvalitative empiri, hvor vi hører, at skoleplanerne har fået øget fokus, delvist understøttet af decentrale ledelsestendenser og videre implementering af skole-udviklingssamtaler.

De kommunale redegørelser er begyndt at finde deres form og bliver i stigende grad genbrugt fra år til år med mindre tilpasninger af indholdet

Konklusioner

De kommunale redegørelser varierer fortsat i omfang og indhold. Der ses dog en tendens til, at mange af de deltagende kommuner har fundet deres eget leje ift. redegørelsen, og at de er begyndt i vid udstrækning at tage udgangspunkt i sidste års redegørelse, når de skal udarbejde en ny, hvorfor kun få elementer ændrer sig fra år til år.

Graden af involvering i de kommunale redegørelser varierer også bredt fra kommune til kommune. I kommuner, der identificerer sig selv med en decentral tilgang til skoleledelse, prioriteres redegørelsen i mindre grad, da væsentlige prioriteringer af indsats og arbejdstid uddelegeres til skolelederne. I sådanne kommuner er der et minimum af inddragelse af kredsformand, skoleledere, tillidsrepræsentanter mv.

I andre kommuner inddrages de nævnte aktører i højere grad, f.eks. på samarbejds møder. Både skoleledere og tillidsrepræsentanter udtrykker sig positivt om den bredere involvering, som opleves at bidrage til øget transparens og inddragelse.

Der er generelt enighed blandt informanterne om, at redegørelserne er et mere formelt og mindre reelt betydningsfuldt dokument end skoleplanerne. Dog fremhæves det af nogle, at redegørelserne kan sætte fokus på, hvor mange projekter, der politisk iværksættes i *folkeskolen*. Ligeledes kan redegørelsen – ifølge nogle skolechefer – i nogle tilfælde sikre et 'fælles minimum' på tværs af skolerne i en kommune, f.eks. ift. efteruddannelse af lærere eller hensyn til nyuddannede, hvilket kan have en positiv effekt på lærernes arbejdsvilkår.

Ungdomsskoler oplever generelt mindre opmærksomhed i forbindelse med kommunale redegørelser, og flere skoleledere og tillidsrepræsentanter ønsker større inddragelse. *Sprogcentre* kender som regel ikke til, at der skulle eksistere en kommunal redegørelse, og oplever derfor heller ikke nogen involvering i dette arbejde.

Udvalgte kvantitative nøglefund

- I alt udarbejder 94 pct. af kommunerne kommunale skriftlige redegørelser for *folkeskolen**.
- 71 pct. af kommunerne udarbejder kommunale skriftlige redegørelser for *ungdomsskoler* og *sprogcentre***.
- 71 pct. af redegørelserne for *folkeskolen* indeholder viden om det gennemsnitlige undervisningstimental. Det gælder for 67 pct. af redegørelserne for *ungdomsskoler*.
- 37 pct. af redegørelserne for *folkeskolen* indeholder vurderinger af andelen af lærernes arbejdstid, der medgår til kommunale beslutninger og projekter. Det gælder 33 pct. af *ungdomsskolerne*.

*Procenterne er beregnet fra de negative formuleringer fra s. 33, hvor kommuner og skoler har kunnet angive, at de 'ved lokalaftale fraviger udarbejdelse af redegørelser'. Således har vi trukket tallet fra og antaget, at resten udarbejder redegørelser i en eller anden form. Det gøres opmærksom på, at der er forholdsvis få besvarelser for kommunerne på vegne af *sprogcentre*. **Baseret på besvarelser fra 10 ungdomsskoler og 15 sprogcentre – se metodebilag for yderligere datagrundlaget.

Det prioriteres i stigende grad at udarbejde og formalisere skoleplaner

Konklusioner

Skoleplaners udarbejdelse og anvendelse varierer betydeligt mellem de deltagende skoler og kommuner. Kommunale beslutninger om økonomi og prioriteringer danner rammerne, men mange af de adspurgte skoler påbegynder arbejdet med skoleplanen, før den kommunale redegørelse er færdig. I nogle kommuner benyttes en skabelon for at give ensretning til planerne, ligesom nogle kommuner inviterer skolerne til Paragraf 3-møder*, hvor skoleplaner deles og drøftes mellem skoler. Det giver mulighed for inspiration og vidensdeling skolerne imellem.

Skoleplanerne anvendes som et værktøj til at skabe sammenhæng mellem prioriterede indsatser og lærernes arbejdstid. Mens variation i udformning og indhold generelt accepteres blandt skolechefer og kredsformænd, anerkender disse også værdien af en fælles retning, som kan skabe større overblik og sammenhæng. Teamsamarbejde, klasselærerfunktion og skole-hjem-samarbejde er ofte centrale elementer i planerne.

Lærerinddragelsen varierer på tværs af skolerne og har betydning for planens anvendelse: Jo mere lærerne involveres i udarbejdelsen, jo mere aktivt benyttes planen. Samarbejds møder med lærerne bruges af nogle deltagende skoler til at drøfte prioriterede indsatser og sikre lærernes inddragelse i skolens planlægning.

Skoleplanens anvendelse efter udarbejdelse spænder fra at være et centralt styringsværktøj til en formalitet. Dette er bl.a. afhængigt af de interviewede skolers og læreres engagement i processen. Samlet set fungerer skoleplanerne som et redskab, hvis værdi afhænger af struktur, lærerinddragelse og ledelsens brug af planen til at sikre overblik og sammenhæng i skolens mål og opgaver.

Skoleplanerne på *ungdomsskole- og sprogcenterområdet* er i højere grad et dynamisk dokument, der kan justeres løbende. Særligt gældende for *ungdomsskolerne* er, at nogle skoler vælger at inkludere pædagogerne i skoleplanen af egen drift. Særligt gældende *sprogcentre* er, at flere skoler ikke arbejder med en samlet skoleplan, men har flere forskellige dokumenter.

Udvalgte kvantitative nøglefund

- I alt udarbejder 94 pct. af *folkeskolerne* en skoleplan. Det gælder 60 pct. af *sprogcentre* og 90 pct. af *ungdomsskolerne***.
- 38 pct. af kommunerne har lavet skabeloner til skoleplaner, som skolerne enten kan eller skal benytte.
- 82 pct. af *folkeskolerne* mener, at skoleplanen bidrager til 'sammenhæng i målsætning og prioritering af lærernes arbejdstid'. Det samme mener 75 pct. af *ungdomsskolerne*. For *sprogcentre* bidrager skoleplanen primært med 'overordnede beskrivelser af prioriterede indsatser' (47 pct.).
- Opgavefunktionen 'Teamsamarbejde' nævnes i 94 pct. af skoleplanerne. I 64 pct. af tilfældene indeholder planen 'beskrivelser af opgaven'. I 35 pct. af tilfældene indeholder de nævnte opgavefunktioner 'konkrete tidslige estimater for opgaven'.
- På langt størstedelen af *folkeskoler* og *ungdomsskoler* bliver skoleplanen præsenteret og drøftet i løbet af foråret mellem marts og juni. *Sprogcentre* kan enten følge kalenderår eller skoleår, hvilket skaber forskelle i, hvornår skoleplanen præsenteres.
- 79 pct. af *folkeskolerne* anvender samarbejds mødet til at 'drøfte prioriterede indsatser'. Det gælder for 72 pct. af *ungdomsskolerne*, og 57 pct. af *sprogcentre*.

*Se §3 i 'Aftale om arbejdstid for undervisere i kommunen'. Det bemærkes at ungdomsskoler og sprogcentre er omfattet af §2a. **Procenterne er beregnet fra de negative formuleringer fra s. 41 og 42, hvor skolerne har kunnet angive, at de 'fraviger udarbejdelse af skoleplan pr. lokalaftale'. Således har vi trukket tallet fra og antaget, at resten udarbejder redegørelser i en eller anden form.

Opgaveoversigterne er brugbare værktøjer til at skabe overblik og ro for lærerne, men kun hvis de oplever en reel dialog om dem

Konklusioner

Udarbejdelsen og anvendelsen af opgaveoversigten er forholdsvis ensartet på tværs af skoler i de kvalitative workshops. Der er dog variation ift. hvordan og hvor meget lærerne involveres i processen og detaljegraden af den enkelte opgaveoversigt.

De involverede parter beskriver samlet set opgaveoversigten som værende et værdifuldt redskab. Lærerne fremhæver særligt oversigten for dens anvendelighed i forhold til at skabe overblik og hjælpe med at navigere i travle og arbejdsintensive perioder. I den forbindelse peger lærerne på opgaveoversigten som et værktøj, der kan give 'ro' og 'tryghed' gennem et skoleår.

Blandt lærerne er brugbarheden imidlertid betinget af, om opgaveoversigten bruges som et dialogbaseret redskab eller om den præsenteres som et endeligt dokument uden mulighed for ændringer. Lærernes opbakning til opgaveoversigten er større, jo mere lærerne inddrages i processen og oplever anerkendelse af deres behov, lyder det.

Opgaveoversigtens detaljegrad har blandt enkelte skolechefer og -ledere været genstand for skepsis. Denne skepsis har været rettet mod antallet af timer i opgaveoversigten, hvor mere minutvis angivelse af opgaver med færre timer end der følger af A20, har vakt bekymring for utilsigtede konsekvenser såsom 'timetælli'. Flere af disse har dog erkendt, at denne bekymring ikke er blevet til virkelighed, hvis de har estimeret tid for mindre opgaver. Tværtimod fremhæver de, at opgaveoversigten har skabt ro blandt visse lærere og bidraget til en større oplevelse af retfærdighed.

Sprogcentre og *ungdomsskolerne* arbejder ifølge lederne med større fleksibilitet i form af større puljer i lærernes opgaveoversigter end folkeskolerne gør. Lederne peger på begge skoleområder på, at lærernes skema ikke lægges for et helt skoleår ad gangen. Dertil peger lederne på ungdomsskoleområdet på, at opgaverne varierer i forhold til de pågældende elever.

Udvalgte kvantitative nøglefund

- Når opgavefordelingen planlægges, sker det oftest i samarbejde med lærerne og med inddragelse af tillidsrepræsentanten. I *folkeskolerne* har 90 pct. en dialog mellem ledelse og tillidsrepræsentanten, mens 83 pct. også indhenter ønsker fra lærerne.
- Denne tendens ses også blandt *sprogcentre* og *ungdomsskoler*, hvor henholdsvis 80 pct. deltager i dialog mellem ledelse og tillidsrepræsentant. Desuden indhenter 93 pct. af *sprogcentre* og 85 pct. af *ungdomsskolerne* ønsker fra lærerne.
- I *folkeskolerne* har 78 pct. af lærerne en løbende dialog med ledelsen om opgavefordelingen, mens det gælder for 73 pct. af lærerne i *sprogcentre* og 60 pct. i *ungdomsskolerne*.
- Efter dialogen mellem lærer og leder er den ændring, der ofte foretages i opgaveoversigten på *folkeskoler* med under 300 elever, at der tilføjes mindst én opgave (72 pct.). For skoler med 300-600 elever sker dette i 82 pct. af tilfældene, mens den hyppigste ændring på skoler med over 600 elever er, at en opgave flyttes (92 pct.).
- Når der har været dialog mellem en lærer og leder fører dette i færrest tilfælde til, at der bliver justeret tid på lærernes opgaveoversigt (uanset skolestørrelse). På skoler med under 300 elever sker i det 59 pct. af tilfældene, mens det for skoler med 300-600 og over 600 elever er henholdsvis 70 pct. og 67 pct.

Kommuner og skoler træffer mange, men vidt forskellige beslutninger, der rammesætter lærernes arbejde



Håndtering af forberedelse

74 pct. af kommunerne har fastlagt dele af forberedelsestiden for *folkeskolerne*. Det gælder 14 pct. for *sprogcentre* og 41 pct. for *ungdomsskoler*.

80 pct. af *folkeskolerne* træffer decentrale beslutninger vedrørende forberedelse, som komplementerer kommunens beslutninger.

På ca. 8 ud af 10 *folkeskoler* og *ungdomsskoler* tilrettelægger lærerne selv dele af forberedelsen (og i kombination med ledelsen og/eller teamet). På 67 pct. af *sprogcentre* tilrettelægger lærerne selv forberedelsen.



Håndtering af tilstedeværelse

For *folkeskolerne* angiver 69 pct., at lærernes tilstedeværelse kun er påkrævet ved 'nødvendige aktiviteter'. 36 pct. har fastsat et ugentlige timetal, hvor lærerne skal være til stede. Kun 1 pct. angiver, at lærerne 'normalvis er på skolen hele arbejdstiden'.

Ungdomsskolerne ligner *folkeskolerne* på ovenstående, men adskiller sig ved, at tilstedeværelsen i højere grad også 'aftales i det enkelte team'. Dette angiver 40 pct. af *ungdomsskolerne*.

0 pct. af både *ungdomsskoler* og *sprogcentre* angiver, at lærerne 'som udgangspunkt er på skolen hele arbejdstiden'.



Opgørelser af arbejdstid

Hvad angår den praktiske håndtering af opgørelserne over selvtilrettelagt arbejdstid følger 45 pct. af *folkeskolerne* en aftale indgået på kommunalt niveau. Dette gør tilsvarende 20 pct. af *ungdomsskolerne* og 0 pct. af *sprogcentre*.

25 pct. af *folkeskolerne* angiver, at den selvtilrettelagte arbejdstid skal 'registreres af lærerne', 12 pct. at den 'opgøres ift. anvendte arbejdsdage', og 10 pct. at de 'ikke har selvtilrettelagt arbejdstid'.

Hvad angår de kvartalsmæssige opgørelser, angiver 34 pct. af *folkeskolerne*, at disse 'fraviges pba. lokalaftale'. Det samme gælder 20 pct. af *sprogcentre* og 35 pct. af *ungdomsskoler*.



Særlige hensyn til nyuddannede

For *folkeskolerne* har en del kommuner taget beslutninger om særlige hensyn til nyuddannede. 65 pct. af kommunerne har taget hensyn ift. 'antallet af undervisningstimer' og 61 pct. har oprettet 'mentorordning'.

43 pct. af kommunerne angiver for *sprogcentre*, at der 'ikke er taget nogle centrale beslutninger om nyuddannede'. Det gælder for 9 pct. på *folkeskoleområdet*.

På skoleniveau kan ses, at *sprogcentre* i høj grad selv tager beslutninger om 'hensyn til at undervisningsopgaverne falder inden for den nyuddannedes forudsætninger' (81 pct.).

5. Tilgange til arbejdet med A20

A20 er et godt ramme- og procesværktøj, men kræver også en oprigtig interesse fra parternes side

Generelt oplever informanterne indførslen af A20 som et nødvendigt signal om, at genfinde den gode samarbejdsrelation. Der er i interviews enighed om, at skolerne i perioden efter A20s indførsel er kommet et bedre sted hen med hensyn til samarbejde – på trods af, at de oplever, at skolen samtidig er under stigende pres fra besparelser og inklusionsmål.

Det er uvist, hvor meget af en forbedret samarbejdsrelation, der direkte kan tilskrives A20. Men selve dét, at man blev enige om en ny kurs og flere steder har afholdt flere møder og opdaterede årshjul omkring processer jf. A20, har ifølge informanterne bidraget til at skabe rammer for et fornyet samarbejde ind i et svær tid.

I den forbindelse fremhæves det også af informanterne, at A20 medfører et fokus på, at parterne er i proces og skal vedtage vigtige og transparente beslutninger – men der er samtidig ikke noget i selve A20, der peger på, hvilke konkrete beslutninger, der er de rigtige at indskrive i de A20-relaterede dokumenter*. Derfor kan forvaltning og kreds i de deltagende kommuner principielt være tilfredse med A20-processerne og samtidig være mere eller mindre uenige om, hvordan lærernes arbejdstid bedst rammesættes i redegørelser, skoleplaner og opgaveoversigter.

Selvom proces og beslutninger på denne måde kan være adskilte, så pointeres det af kredsformænd og tillidsrepræsentanter, at man som deltager i A20-processerne alligevel må forvente, at de også fører til konkrete beslutninger, som begge parter kan spejle sig i. Hvis man ikke oplever at blive lyttet til og få sine behov anerkendt gennem A20-processerne – eller se dem delvist materialiseret i konkrete beslutninger – kan A20 blive et pseudosamarbejde frem for reel dialog med åbenhed for gensidig påvirkning.

”

Man kan selvfølgelig godt være uenig omkring et konkret projekt, der står, vi skal løse. Men det handler jo ikke så meget om A20, som det handler om det projekt. Så selvfølgelig er der noget frem og tilbage. Og det er lidt et spørgsmål om, hvad der er form, og hvad der er indhold.

- Skoleleder, Folkeskole

”

Jeg oplever de skoler, hvor man reelt indgår i samarbejde mellem ledelse og TR-system, der har det en stor værdi og legitimitet nede i medarbejdergruppen. Jeg har også oplevet det i et par skoler, hvor det har været meget styret af ledelsen, og så er det blevet præsenteret, og så er man gået videre.

- Skolechef

”

Jeg er ikke stor fan af at A20, men jeg kan forstå intentionen. Det er fornuftigt. Vi skal samarbejde [...] Jeg oplever nogle gange, at man skælder lidt ud på modparten over, at de ikke lever op til intentionen i A20. Og der tænker jeg lidt, at når man har noget, der langt hen ad vejen er et dialogpapir, så er det jo svært at slå modparten med, at der er nogle ting, de skal gøre anderledes. For hvis de har dialog med mig, så har de faktisk levet op til aftalen

- Kredsformand

Tilgangen til at arbejde med A20 og de forskellige delelementer varierer en del mellem kommuner – tre faktorer kan være med til at belyse hvorfor

Vi ser i de kvalitative workshops, at der er mange måder at arbejde med A20 på. Det skyldes, at forvaltninger, skoler og kredse oplever A20 og dets forskellige elementer er formet af forskellige lokale kontekster (de tilgange, værdier og ressourcemæssige forudsætninger, der kendetegner den enkelte kommune eller skole).

Konkret oversætter aktørerne A20 ind i hver sin kontekst. Det påvirker, hvordan de forstår og arbejder med A20, og hvordan de prioriterer de forskellige elementer.

Særligt tre kontekstuelle faktorer indvirker på, hvordan forvaltning, skoler og kredse oplever og arbejder med A20.

Vi gennemgår de tre faktorer på følgende slides.

Tre lokale faktorer



Kommunens tradition for central eller decentral ledelsesstil har stor indflydelse på deres fokus ind i A20

I det danske skolesystem er der mange forskellige tilgange til at styre og lede skoler fra kommunalt hold. Et parameter man kan sammenligne dem på, er i hvilken grad forvaltningen typisk udmønter en central eller decentral ledelsesstil:

- I en *centraliseret ledelsesstil* træffer skoleforvaltningen mere detaljerede beslutninger om, hvordan kommunens skoler skal organiseres, hvilke indsatser der skal prioriteres, hvordan de skal arbejde, og hvilke mål de har.
- I en *decentraliseret ledelsesstil* har skoleforvaltningen typisk mere fokus på at sætte strategiske mål op – det kan være værdimål eller konkrete måltal – og lader så de enkelte skoleledere vælge og udforme strukturer og indsatser efter lokale vurderinger af ressourcer, fokus og behov.

I de afholdte workshops ser vi flere kommuner fremhæve, at de grundlæggende organiserer sig decentralt. Det får betydning for forvaltningens måde at anskue A20 på. Konkret bliver den kommunale redegørelse for dem at se mindre væsentlig, da der ifølge dem alligevel ikke er nogle fastsatte beslutninger om, hvordan skolen skal prioritere lærernes arbejdstid – men i stedet nogle politiske mål, som lederne skal lave egne indsatser på, og selv afgøre, hvad betyder for lærernes arbejdstid. Når redegørelsen anses som mindre væsentlig i dette perspektiv, bruges der typisk færre timer på udarbejdelse og høringer, og selve dokumentet bliver kortere.

Til gengæld vægter skoleplanen desto højere i et decentralt system, fordi den bliver et dokument, hvori forvaltningen kan følge med og sparre om de lokale valg, skoleledelsen foretager.

Det kan i interviews godt give anledning til uoverensstemmelser mellem kreds og forvaltning, at kommunen anlægger et decentralt ledelsessyn. F.eks. hører vi nogle kredsformænd eller tillidsrepræsentanter efterspørge en redegørelse med flere detaljer eller flere centrale beslutninger, for at sikre et mere homogent arbejdsmiljø på tværs af skoler. Her vil forvaltningen igen argumentere for, at det ikke giver mening ud fra den decentrale ledelsesstil, hvor der skal være plads til skoleledernes egen fortolkning af udfordringer og løsninger ud fra lokale hensyn. Det peger overordnet på, at A20 forstås og oversættes ind i lokale diskussioner om styring og ledelsesstil.

”

I [X – kommune, red.] er vi centralt ledet og decentralt styret [...] Vi leder på strategiske pejlemærker og måltal. Så når man ser redegørelsen, så er det ikke sådan, der står, hvor meget den enkelte skole skal forvente sig at arbejde med det. Det er mere: ”det skal I så finde ud af, hvordan I gør, hvor mange timer I vil bruge på det, hvor mange ressourcer I vil prioritere”.

- Skoleleder, folkeskole

”

Vi er en meget decentral kommune. Det er kultur for her, at det [beslutninger om prioritering af lærernes arbejdstid og indsatser] er meget decentralt og lokalt. Og derfor har vi måske også lagt mere over i skoleplansarbejdet [end i redegørelsen, red.]. Som jo er en lokalt forankret plan, der tager udgangspunkt i dét, der skal udvikles, dét, der bøvler, og dét, der er godt.

- Skolechef

”

Ja, det er ramt af dét der med, at vi har den der meget decentrale kultur. Så når jeg beder om, at lærerne for eksempel skal undervise mindre, så siger min skolechef, det benspænd vil han ikke lægge på sine ledere. De skal selv finde det inden for rammen. Så der står noget flot i vores lokalaf tale om, at der skal tages særlig hensyn, og det bliver tolket rimelig forskelligt herude.

- Kredsformand

Faktor 2: Samarbejdshistorik

De lokale erfaringer med samarbejde og tillid har ifølge ledere indflydelse på behovet for formaliseringsgrad gennem A20

I interviews hører vi ofte fra forvaltning, skoleledere og til dels kredsformænd, tillidsrepræsentanter og lærere, at mange af værdierne i A20 egentlig "blot" udtrykker en sund og medinddragende tilgang til god ledelse.

Ledere, der vurderer, at de allerede levede op til A20s kerneværdier før aftalen kom, vurderer, at det er mindre væsentligt at formalisere arbejdet tæt op ad A20 gennem lange og detaljerede dokumenter. De vurderer som udgangspunkt, at A20 repræsenterer en god tilgang, men at de som ledere a) allerede udøver en medinddragende ledelse og b) har lærernes tillid til, at de lytter, hvis de oplever udfordringer med deres arbejdstid. For dem kan en overfokusering på A20 føre til unødvendig bureaukrati, for bureaukratiets skyld.

Samtidig betoner både skolechefer, skoleledere, kredsformænd og tillidsrepræsentanter, at formalisering tæt op ad A20 kan være særligt vigtigt der, hvor samarbejdet er præget af konflikt, og hvor der er parter, der slet ikke mødes eller er lydøre. Under henvisning til A20 kan man trække folk ind i systematiske dialoger via en eksternt fastsat proces.

”

Altså, de steder, hvor lederne ikke har været dygtige nok til at involvere, der har det jo selvfølgelig givet et skub i forhold til, at mange af de involveringsprocesser, der står i A20, burde være ret indlysende for enhver leder, selvom de ikke var skrevet ned. Så er de lidt mere formalistiske, fordi det nu er hængt op på en arbejdstidsaftale, men det giver jo rigtig god mening. Så jeg synes, at det er mest det, det gør en forskel.

- Skolechef

”

Vi har haft en ret god historik med tæt samarbejde mellem forvaltning og lærerforening. Altså et positivt samarbejde med en konstruktiv lærerforening. Så jeg tænker ikke, at det var den store gevinst i bund og grund. Men det var nok også, fordi vi i forvejen ikke havde de store kampe på tværs.

- Skolechef

”

Jeg synes, den lægger op til et større samarbejde og nogle flere dialoger. Og forhåbentlig også et bedre arbejdsliv på baggrund af det.

- Tillidsrepræsentant, folkeskole

Faktor 3: Meningsskabelse

Nogle ledere er mere tilbøjelige til at undersøge, om A20 kan give merværdi som ledelsesværktøj

Formaliseringen af A20 opfattes lettere bureaukratisk blandt nogle forvaltningschefer og skoleledere. Trods dette fortæller flere ledere i interviewene, at de kan se, at processer og dokumentdetaljer er vigtige for kredsen og tillidsrepræsentanten, og derfor vil de som gode samarbejdspartnere og ledere gerne understøtte det. Samtidig er der ledere, som leder efter personlig nytteværdi i arbejdet med A20, og undersøger, hvordan de kan drage nytte af dokumenter og processer ind i deres eget arbejde. Vi kan således se to forskellige ledelsessyn på, hvorfor man arbejder med A20:

1. *A20 for samarbejdets skyld*: ”Jeg arbejder ind i A20s processer og dokumenter, fordi det skaber mening for lærerne”
2. *A20 for samarbejdet og ledelsens skyld*: ”Jeg arbejder ind i A20s processer og dokumenter, fordi jeg også kan bruge det til noget”

De to tilgange har givetvis betydning for praksis. Hvis man er en leder, der prøver at skabe mening for sig selv i A20 – og ikke kun for andre – fører det muligvis til yderligere prioritering af dokumenterne efter deres udarbejdelse, og til, at de ikke bliver skuffedokumenter. I modellen til højre ses, hvordan nogle ledere er i gang med at undersøge, om A20s dokumenter kan skabe værdi som ledelsesværktøjer henover året.

De interviewede ledere undersøger, hvordan A20 kan give dem nye ledelsesredskaber, når kommuner og skoler alligevel bruger ressourcer på processerne. Fælles for dem er et syn på, at dokumenterne ikke blot skal være et transparent output af en proces (som også er godt), men systematisk kan bruges ind i deres egne ledelsesopgaver. Konkrete eksempler kan være:

- Forvaltningsledere, der bruger skoleplanerne ind i kommunens skoleledernetværk, så deres praksis bliver transparent og inspirerende for hinanden. (s. 44).
- En skoleleder, der systematisk bruger opgaveoversigterne to gange om året ind i faste samtaler med lærere for at evaluere på opgaveløsningens karakter (s. 63).

”

Altså vi kommer til at kigge på, hvordan vi får vi en lavet redegørelse til noget, der er et brugbart dokument... Altså, det har lugtet lidt meget af, at det har været noget, der sådan lige skulle hakkes af. Så vi kommer til at kigge på, hvordan skolerne kan komme til at bruge det, så det er noget, de kan læne sig op ad [fremadrettet, red.].

- Skolechef

Model



I interviews fremgår det, at processerne bag nøgledokumenter giver værdi til samarbejdet, ligesom selve dokumenterne (redegørelser, skoleplaner og opgaveoversigter) giver værdi som aftaletekster (førproces). Nogle steder ophører værdiskabelsen her, og dokumenter lægges i skuffen. Andre steder undersøger man, hvordan dokumenterne kan holdes i live ind i en pædagogisk ledelse (efterproces).

6. Kommunale redegørelser

– udbredelse, implementering og anvendelse

Redegørelsen udarbejdes typisk efter nedenstående proces med lokale variationer under hver fase



De fleste kommuner udarbejder en skriftlig redegørelse – særligt med overblik over kommunale beslutninger og projekter samt forventet gns. undervisningstal



2, stk. 1. Med udgangspunkt i kommunens overordnede målsætninger [...] udarbejder kommunen en **skriftlig redegørelse** til kredsen. Medmindre andet aftales lokalt, indeholder redegørelsen: Det forventede gennemsnitlige undervisningstimal [...] Kommunale beslutninger som har konsekvenser for prioriteringer af lærernes arbejdstid [...], herunder kommunalt initierede projekter, og den forventede andel af arbejdstiden, der medgår hertil.*

I alt udarbejder 94 pct. af kommunerne en kommunal redegørelse for *folkeskolerne***.

Men det er forskelligt, hvad kommunerne angiver, redegørelserne indeholder.

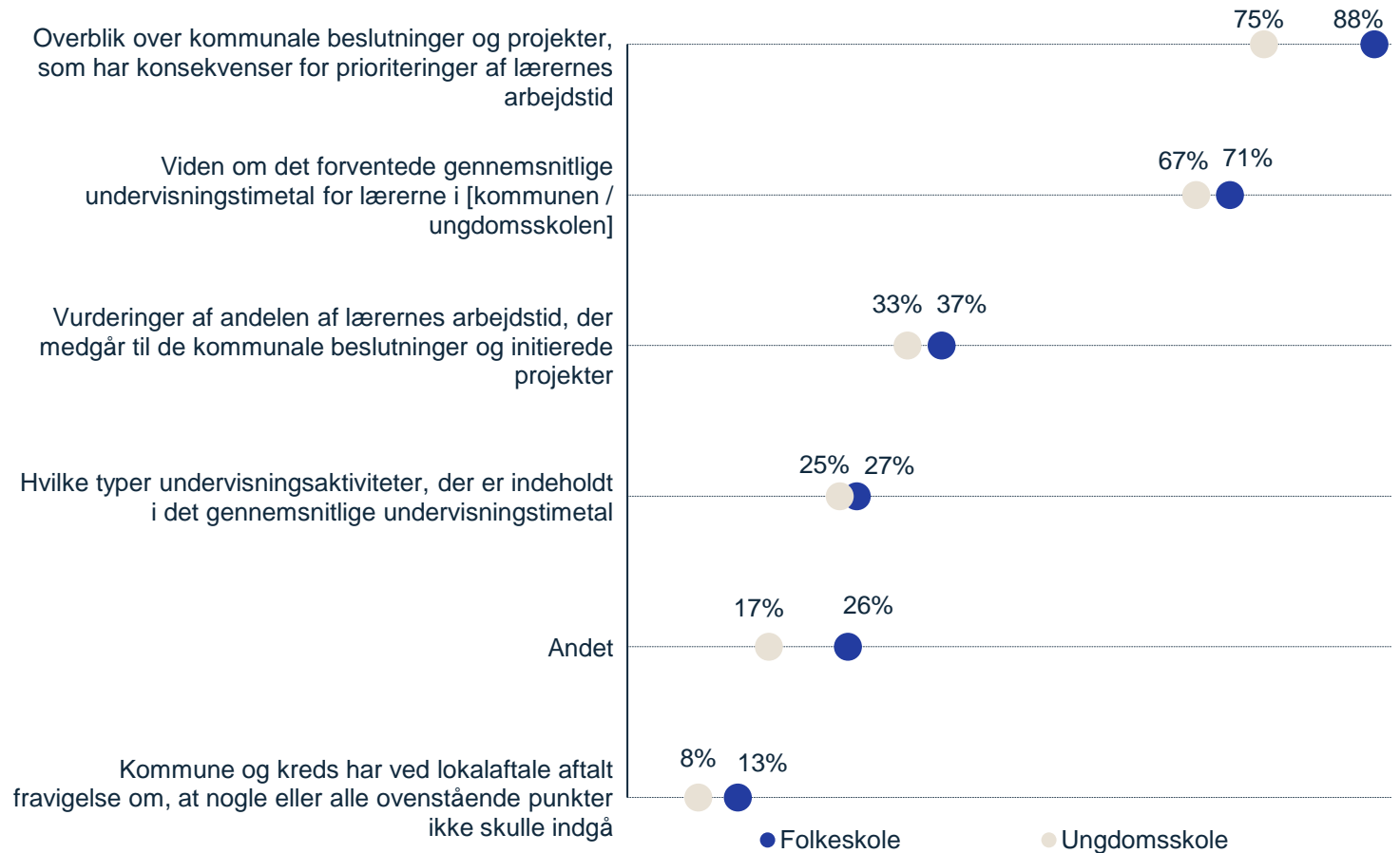
- 88 pct. af redegørelserne indeholder 'overblik over beslutninger og projekter, som har konsekvenser for prioriteringer af lærerens arbejdstid'.
- 71 pct. indeholder 'viden om det forventede gennemsnitlige undervisningstimal'.
- 37 pct. indeholder 'vurderinger af andelen af lærernes arbejdstid, der medgår til de kommunale beslutninger og initierede projekter'.

Når det kommer til *ungdomsskoler*, angiver 33 pct. af kommunerne, at deres redegørelser indeholder 'vurderinger af andelen af lærernes arbejdstid, der medgår til de kommunale beslutninger og initierede projekter'.

Sprogcentre er udeladt i figuren pga. for få besvarelser.



Hvad indeholder den kommunale redegørelse, som er gældende for [næste skoleår (24/25) / indeværende år]?



Note: Kilde: Kommunesurvey. *Folkeskole*: N = 75, *Ungdomsskole*: N = 12. *Sprogcentre* er udeladt grundet for få besvarelser. Spørgsmålet er kun stillet til de kommuner, der har udarbejdet en redegørelse. Informanterne er i spørgsmålet blevet bedt om at svare på baggrund af enten næste skoleår eller indeværende år, afhængigt af deres normperiode. Procentsatser angiver andel "Ja"-svar for hver skoletype. Procentsatser summerer ikke til 100, da det var muligt at angive flere svarmuligheder. *Tilsvarende §2a stk.1 for *sprogcentre* og *ungdomsskoler*. ** Er angivet i forbindelse med spørgsmålet på s. 33.

Forud for udarbejdelsen af den kommunale redegørelse inddrages skoler i varierende grad

Inden selve arbejdet med udarbejdelse af redegørelsen påbegyndes, indhenter nogle af de interviewede skolechefer og kredsformænd viden ude fra skolerne. I kortlægningen ser vi bl.a. eksempler på, at man afholder besøg på skolerne (se eksempel på næste side om 'rejseholdet') eller gennem fælles møder, hvor skoleledere og tillidsrepræsentanter fra kommunens skoler inviteres ind til forvaltningen (se eksempel på s. 26). Det tyder dog ikke på, at det er udbredt at indsamle statistisk viden forud for arbejdet med redegørelsen.

Kortlægningen afdækker også, at der opleves varierende engagement og interesse i arbejdet med redegørelsen fra forvaltningens side. Her påpeger nogle kredsformænd, at de oplever en begrænset interesse fra forvaltningen i at udarbejde eller drøfte en kommunal redegørelse. Andre kredsformænd oplever omvendt et større engagement i arbejdet.

Forvaltninger giver desuden udtryk for, at der flere steder er uklarhed om, hvordan den kommunale redegørelse spiller sammen med de andre dokumenter og aktiviteter, der omhandler skolens udvikling og lærernes arbejde, f.eks. skoleudviklingsplaner, den kommunale strategi m.m. De ser på den måde redegørelsen som ét dokument blandt mange. Flere prøver at blive skarpere på, hvilken værdi netop redegørelsen har sammenholdt med andre dokumenter. Redegørelsen vil også typisk have forskelligt indhold, for f.eks. at undgå, at flere dokumenter gentager sig selv.

”

Der har ligesom hele tiden været en god forklaring på, at vi ikke rigtig er kommet i gang [med redegørelsen, red.]. Og min tålmodighed har også været sat på prøve, for jeg kan godt forstå det, men jeg savner også, at man kan se en mening med at drøfte de her ting med os som kreds.

- Kredsformand

”

Så hvis man bygger meget udvikling af skole- og fritidsområdet ind i en kommunal redegørelse, så mangler man jo nogle faggrupper, som man ikke er i dialog med ifm. redegørelsen, men som man er i dialog omkring, for eksempel i en skoleudviklingssamtale.

- Skolechef



Et 'rejsehold' indhenter viden fra skolerne og aktiveres ved udskiftning af leder eller tillidsrepræsentant for at sikre fælles fokus



I de kvalitative workshops beskriver en kommunes kredsformand, hvordan de arbejder med et såkaldt 'rejsehold'.

Rejseholdet består af skolechefen, kredsformanden og skolelederforeningens formand. I forbindelse med kommunens udarbejdelse af lokalaftalen til A20 rejste 'holdet' rundt på alle skoler. Desuden er der skrevet ind i aftalen, at når der kommer nye ledere eller tillidsrepræsentanter på en skole i kommunen, så afholdes der et besøg af rejseholdet. På den måde introduceres nye ledere og tillidsrepræsentanter til den kommunale tilgang på området samt samarbejdets spydspidser.

Kredsformanden beskriver, at det giver en god anledning til dialog, fordi det er en fast aftale. Her kan blandt andet drøftes den dialog, der er mellem lærere og ledelse blandt andet ift. indholdet i A20.



Paragraf 3-møder giver en oplevelse af inddragelse i arbejdet med den kommunale redegørelse og tydeliggør forskelle i udmøntning af redegørelsen



Indsigter fra de kvalitative workshops tyder på, at der i flere kommuner end tidligere inddrages skoleledere og tillidsrepræsentanter i det indledende arbejde omkring den kommunale redegørelse.

Det ses blandt andet ved samarbejds møder, eller såkaldte 'paragraf 3-møder', der henviser til det møde, der henvises til i arbejdstidsaftalens §3, hvor det fremgår, at kommune- og skoleniveauet skal samarbejde bl.a. ved at kommune og kreds holder mindst ét årligt møde med skoleledelser og tillidsrepræsentanter med henblik på at indhente fælles viden*. I interviews beskrives eksempelvis en kommune, hvor skolechef og kredsformand inviterer kommunens skoleledere og tillidsrepræsentanter til at samles på rådhuset.

Der er fra både skolechef og kredsformand en positiv vurdering af denne typer samarbejds møder, som bidrager til oplevelse af øget inddragelse i processen for den kommunale redegørelse, en større transparens i forvaltningens arbejde samt en mulighed for at drøfte gode eksempler og udfordringer på tværs af skoler med inddragelse af tillidsrepræsentanter.

Skolechefen i den pågældende kommune lægger dertil vægt på den øgede værdi det giver at se, hvordan udmøntningen af den kommunale redegørelse tager form i skoleplanerne.

”

Men det her med, hvordan bliver den kommunale redegørelse egentlig udmøntet i en skoleplan, det er jo også ret interessant. Fordi den kommunale redegørelse er et overordnet billede, og så går vi lige et niveau ned i forhold til en skoleplan, hvor det jo er her, at lærernes arbejdstid skal beskrives, altså hvad er det konkret, de skal foretage sig på denne her skole.

- Skolechef

”

Og det er helt klart de her paragraf 3-møder, der gør, at vi har en stemme ind i den kommunale redegørelse. Og det er også en af de ting, der fungerer. For vi har mulighed for at råbe vagt i gevær, hvis det er for overvældende eller ustruktureret eller hvad ved jeg. Så det er helt klart godt med de møder. Plus man sidder med alle andre skoler, og nogle gange er man måske enige om noget, der er frustrerende eller ikke virker, så det er egentlig fedt at høre, hvad der rører sig på de andre skoler. Så det her paragraf 3-møde er super vigtigt.

- Kredsformand

*Ungdomsskoler og sprogcentre er ikke omfattet af §3, men af §2a.

Op til den kommunale redegørelse samler forvaltning og kreds typisk relevant viden via møder med skoleledere og tillidsrepræsentanter fra kommunens folkeskoler



3, stk. 1+2. Kommune og kreds samarbejder om at indhente fælles viden fra skoleledelser og tillidsrepræsentanter [...] som kan have betydning for kommunens prioritering af lærernes arbejdstid og de opgaver, som lærerne skal varetage det kommende skoleår [...] Kommunen udarbejder på baggrund heraf og forud for den kommunale redegørelse, jf. § 2, en opsamling af den indhentede viden.[...]

Den fælles viden fra skoleledelser og tillidsrepræsentanter kan indhentes på forskellige måder:

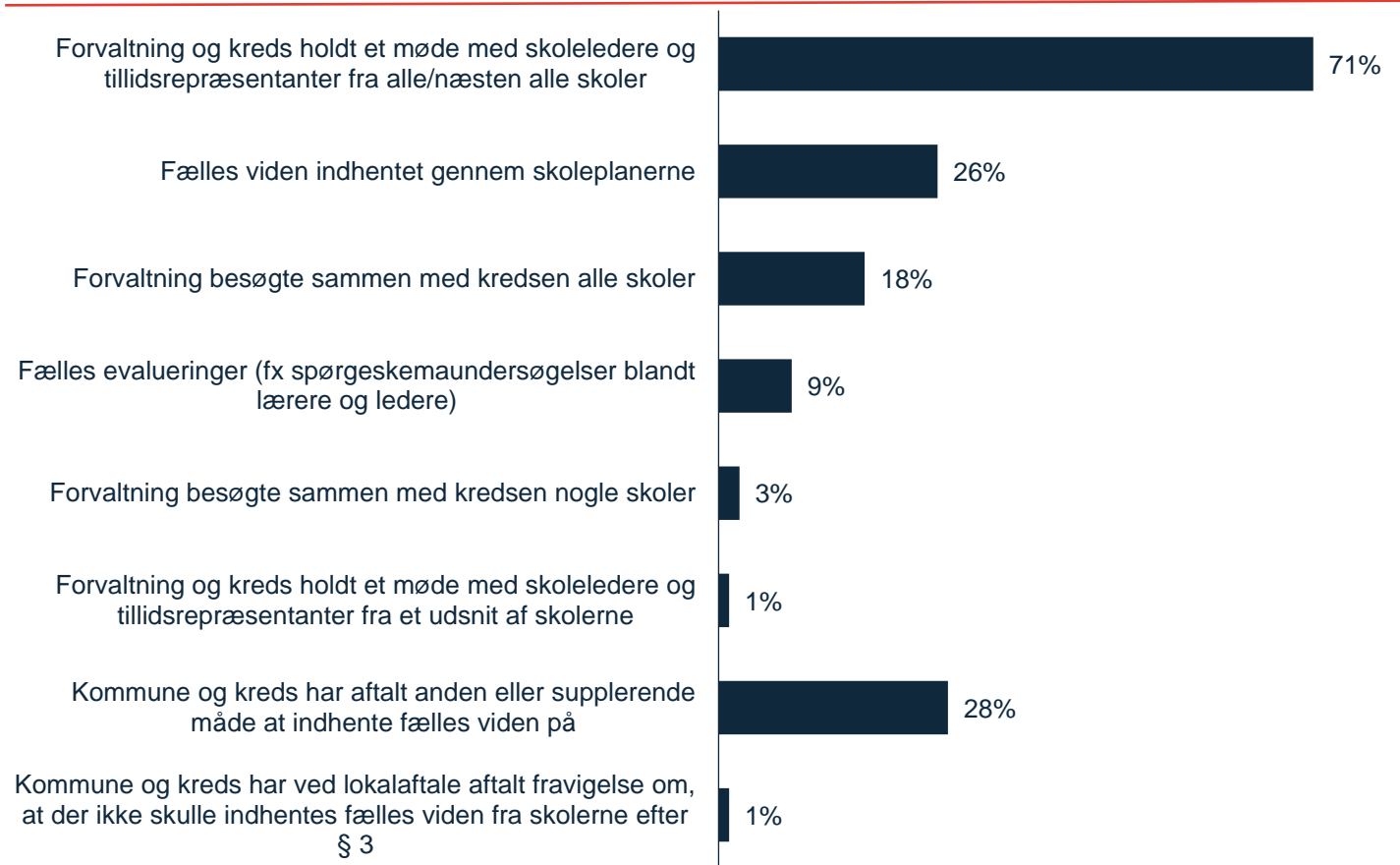
- 71 pct. indhenter fælles viden gennem 'møder med skoleledere og tillidsrepræsentanter fra alle/næsten alle skoler'.
- 26 pct. indhenter viden 'gennem skoleplanerne'.
- I 18 pct. af kommunerne besøger 'forvaltning og kreds' alle skolerne.

I mindre grad bliver 'Fælles evalueringer, f.eks. spørgeskemaundersøgelser' nævnt (9 pct.).

28 pct. har også angivet, at 'viden indsamles på anden vis'. I besvarelserne fremhæves særligt løbende møder eller dialoger med parter fra forvaltningen, kredsen og den enkelte skole.



Hvordan har kommune og kreds efter arbejdstidsaftalens § 3 indhentet fælles viden fra skolerne om erfaringer, der kan have betydning for kommunens prioritering af lærernes arbejdstid og de opgaver, som lærerne skal varetage det kommende skoleår?



Antallet af indsatser i den kommunale redegørelse varierer fortsat betydeligt fra kommune til kommune

I kodningen af kommunale redegørelser ses der ligesom i 2023 en stor variation i, hvor mange indsatser* af betydning for prioriteringer af lærernes arbejdstid, der nævnes. Variationen er dog ved kodningen i 2024 en smule mindre, end det gjorde sig gældende i 2023. Spændet mellem antal indsatser lå i 2023 på 0-38 indsatser, hvor spændet i dette års kodning ligger på 1-32 indsatser.

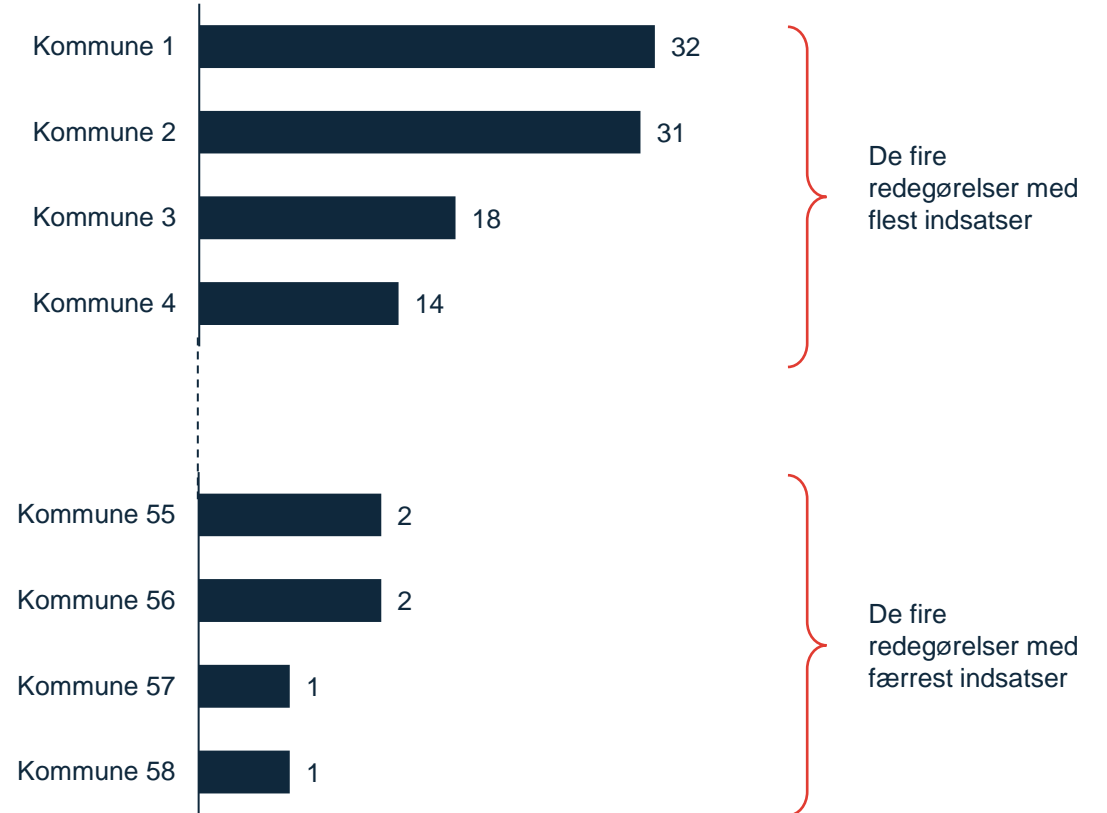
Variationen i antal indsatser kan både skyldes, at antallet af beslutninger og indsatser reelt varierer fra kommune til kommune. Men det kan også skyldes, at der er lokale fortolkninger af, hvornår en indsats bør inkluderes i redegørelsen. F.eks. hvornår en indsats har betydning for andelen af lærerens arbejdstid, på hvilket niveau den skal beskrives, og hvornår en overordnet indsats skal deles op i flere underliggende indsatser.

I kodningen finder vi på tværs af 58 kommuners redegørelser 380 indsatser beskrevet. Det svarer til 7 indsatser pr. kommune i gennemsnit.

De fire kommuner, der har flest indsatser, beskriver i alt 95 indsatser, svarende til 25 pct. af det samlede antal indsatser. De fire kommuner, der har færrest, beskriver seks indsatser, hvilket udgør knap 2 pct. af alle indsatserne.

Variationen i antallet af indsatser siger dog intet om, hvor omfangsrig den samlede kommunale indsats er. Nogle kommuner deler indsatserne op i mindre konkrete tiltag, mens andre kun beskriver større indsatser uden konkrete tiltag.

⚙️ Hvor mange indsatser er indeholdt i de kommunale redegørelser?



Note: Kilde: Kodning af kommunale redegørelser. Antal indsatser i alt = 380.

*I forbindelse med kodningen har vi medtaget kommunale beslutninger, som fremgår af de kommunale redegørelser, og som samtidig har konsekvenser for prioriteringer af lærernes arbejdstid det kommende skoleår, herunder kommunalt initierede projekter. Det har i denne forbindelse ikke været intentionen at kode for overordnede målsætninger eller værdier for kommunens skolevæsen, eller generelle beslutninger om f.eks. forberedelsestid (som afdækkes af kommunesurvey). I stedet har vi fokuseret på konkrete projekter eller indsatser, hvor det fremgik, at det ville få betydning for praksis blandt nogle lærere. På grund af dokumenternes til tider utydelige eller implicite formuleringer, har vi flere steder måttet vurdere, hvor grænsen mellem mål og indsatser går.

Størstedelen af indsatserne har fortsat fagspecifikke formål, mens inklusionsindsatser optræder hyppigere end ved tidligere måling

88 pct. af indsatserne er målrettet alle skoler



En endnu større del af indsatserne i redegørelserne er rettet mod alle skolerne i den pågældende kommune*, end det var tilfældet i 2023. Det gælder for 88 pct. af indsatserne i dag. Samtidig er det kun 6 pct. af indsatserne, der er målrettet færre skoler, specifikke skoler eller specifikke klasser**, hvor dette i 2023 gjaldt for 20 pct. af indsatserne.

Alle indsatserne er desuden kodet ud fra, hvilke emner indsatsen vedrører, hvilket man kan se resultatet af i figuren til højre.

24 pct. af de kommunale indsatser vedrører 'fagspecifikke formål'. Dernæst er 'specialpædagogiske/inklusionsindsatser', 'elevtrivsel og fravær' og 'kompetencer***' blandt de emner, som flest indsatser berører.

Sammenlignet med kodningen i 2023 omhandler en større andel af indsatserne specialpædagogiske/inklusionsindsatser (10 pct. i 2023) og netværk- eller team-aktivitet mellem skoler (8 pct. i 2023). Omvendt beskæftiger en mindre andel sig i år med fagspecifikke formål (32 pct. i 2023), elevtrivsel/fravær (15 pct. i 2023), digitalisering og it (10 pct. i 2023) og relationskompetencer (6 pct. i 2023).

Antallet af indsatser fordelt på indsatsemner



Note: Kilde: Kodning af kommunale redegørelser. Antal indsatser i alt = 380. Obs: En indsats kan godt høre ind under flere indsatsekategorier. Vi har kodet efter, hvorvidt en indsats omhandlede 'udvalgte skoler eller 'alle skoler' i kommunen. Dog har det i kodningen flere steder været uklart, hvorvidt det drejede sig om alle skoler. Hvis vi er stødt på generelle og implicite formuleringer såsom "skolerne skal..." er de blevet kodet til at gælde alle skolerne. *For de resterende seks pct. af indsatserne fremgår det ikke, hvilke skoler eller klasser indsatsen gælder. ** Kompetencer som emne fremgik ikke at kodningen 2023, men indgår i 2024.

Initiativer nedefra i form af prøvehandlinger



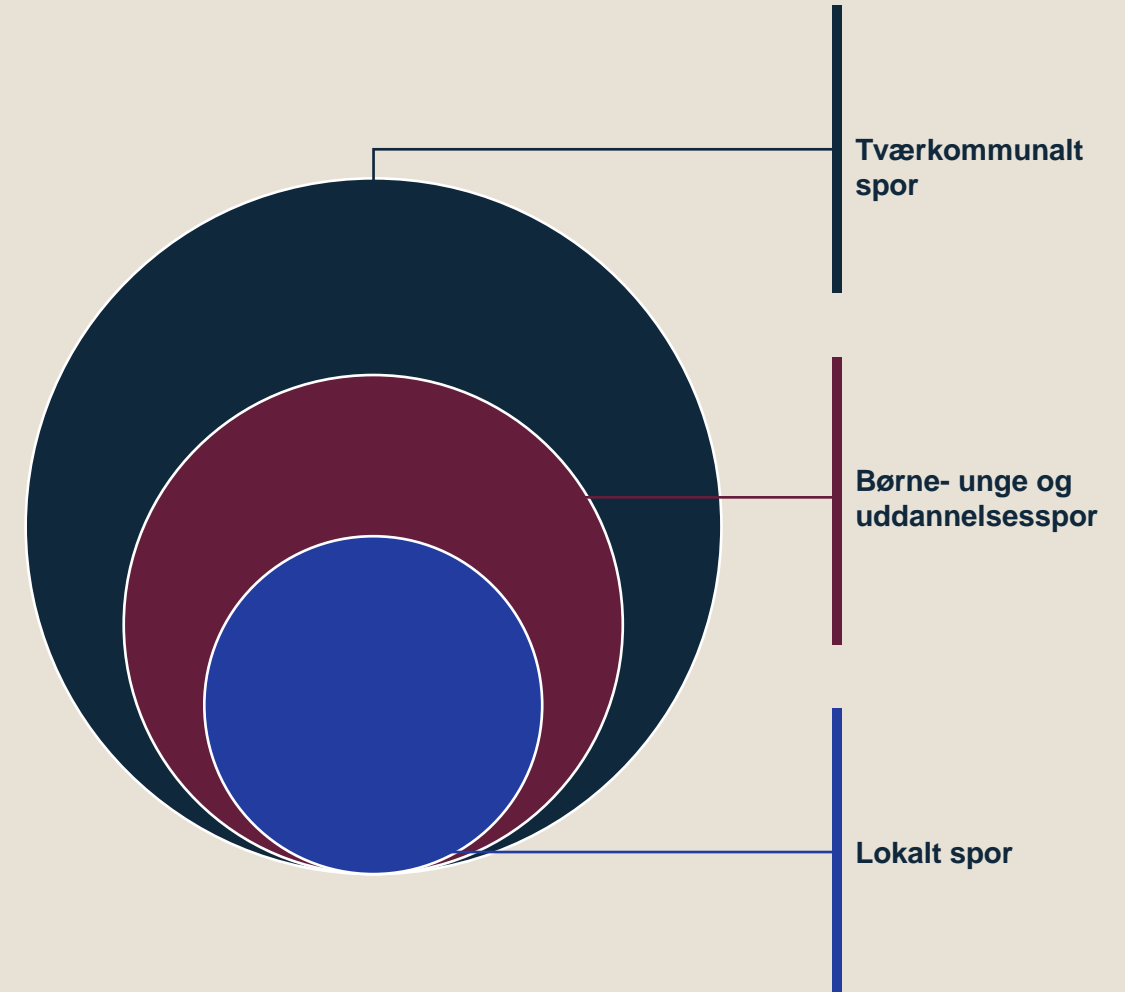
En kommune har i deres kommunale redegørelse beskrevet, at de i skoleåret 2024/2025 vil arbejde med prøvehandlinger efter ønske fra lærerne om øget fokus på, at der gives plads til initiativer nedefra.

Der er udvalgt tre forskellige spor, som skolerne skal udvælge prøvehandlinger inden for:

- Et lokalt spor, hvor der lokalt udvælges prøvehandlinger, som passer til den enkelte skole
- Et børne- unge- og uddannelsesafdelingsspor, hvor afdelingens områder og fagligheder sammen vælger prøvehandlinger med afsæt i helhedsorienterede løsninger for kommunens børn
- Et tværkommunalt spor, hvor prøvehandlinger skal udvælges med fokus på vidensdeling

Alle spor skal imødegå kommunens vision og mission for *folkeskoleområdet*.

I redegørelsen tydeliggøres skolelederens ansvar desuden i forbindelse med prøvehandlingerne, hvor det blandt andet fremhæves, at skolelederen har ansvar for at skabe inddragende processer for dem, som er indblandede i arbejdet med prøvehandlingerne, bidrage med nødvendig koordinering og deltage i del- og slutevalueringen.





Eksempler på, hvordan forvaltningen understøtter skoleledernes fortolkning af de kommunale indsatser og deres betydning for arbejdstiden

1

Kategorisering af, hvor tiden skal komme fra

En kommune arbejder med en inddeling, der skal hjælpe lederne med at se, hvorfra andelen af arbejdstid skal findes. Her tildeles hver indsats således en af følgende kategorier:

- A. Projektet forudsættes løst indenfor det gennemsnitlige undervisningstimetale
- B. Projektet skal fremgå af lærerens opgaveoversigt
- C. Indsatsen tilrettelægges efter politisk besluttet fordeling af midler dertil

2

Markering af frivillige og obligatoriske indsatser

En kommune markerer ud for hver indsats i redegørelsen, hvorvidt indsatsen er *obligatorisk* eller *frivillig* for skolen at prioritere.

3

Dialogbaseret prioritering

En kommune fra et casebesøg fortæller, hvordan lederne ikke kan se kommunens forventninger til indsatsens omfang i redegørelsen. Men de har så en dialogbaseret tilgang rundt om dokumentet, hvor man via skoleledermøder drøfter, hvilke indsatser fra redegørelsen den enkelte skole selv ønsker at prioritere næste skoleår.

4

Minimumstimer pr. indsats

En kommune har ud fra de nævnte indsatser angivet deres forventninger til det minimale antal timer, som skolen forventes at bruge pr. indsats. Skolerne fordeler selv timerne blandt lærerne og må gerne prioritere flere timer til projekterne, hvis de skønner det relevant.

5

Minimumstimer for tværgående indsatser

En kommune fastsætter en samlet ramme for timeantal pr. lærer til de kommunale indsatser samlet set. Dernæst er det op til skolen selv at fordele timerne ud på indsatserne, som det passer bedst.

”

Jeg har i hvert fald en del skoleledere, der er rigtig, rigtig glade for den her redegørelse. Fordi så kommer der ikke noget kommunalt fra, som kommer bag på dem. Og det har der nok været tradition for tidligere, at der lige pludselig kunne poppe noget op.

- Kredsformand

I over en tredjedel af indsatsbeskrivelser tages der ikke specifikt stilling til indsatsens betydning for lærernes arbejdstid

Som en del af kodningen af indsatserne i de kommunale redegørelser, er der blandt andet kodet, hvorvidt der fremgik en vurdering af, hvilken betydning indsatsen havde for lærernes arbejdstid.

Blandt de 380 nævnte indsatser varierer det, hvordan kommunerne forholder sig til lærernes arbejdstid i beskrivelsen af indsatserne. Nogle kommuner kommer med konkrete tidslige estimater for indsatsens betydning for arbejdstid, mens andre har overordnede overvejelser om det, henviser til andre dokumenter eller helt fraviger vurderinger.

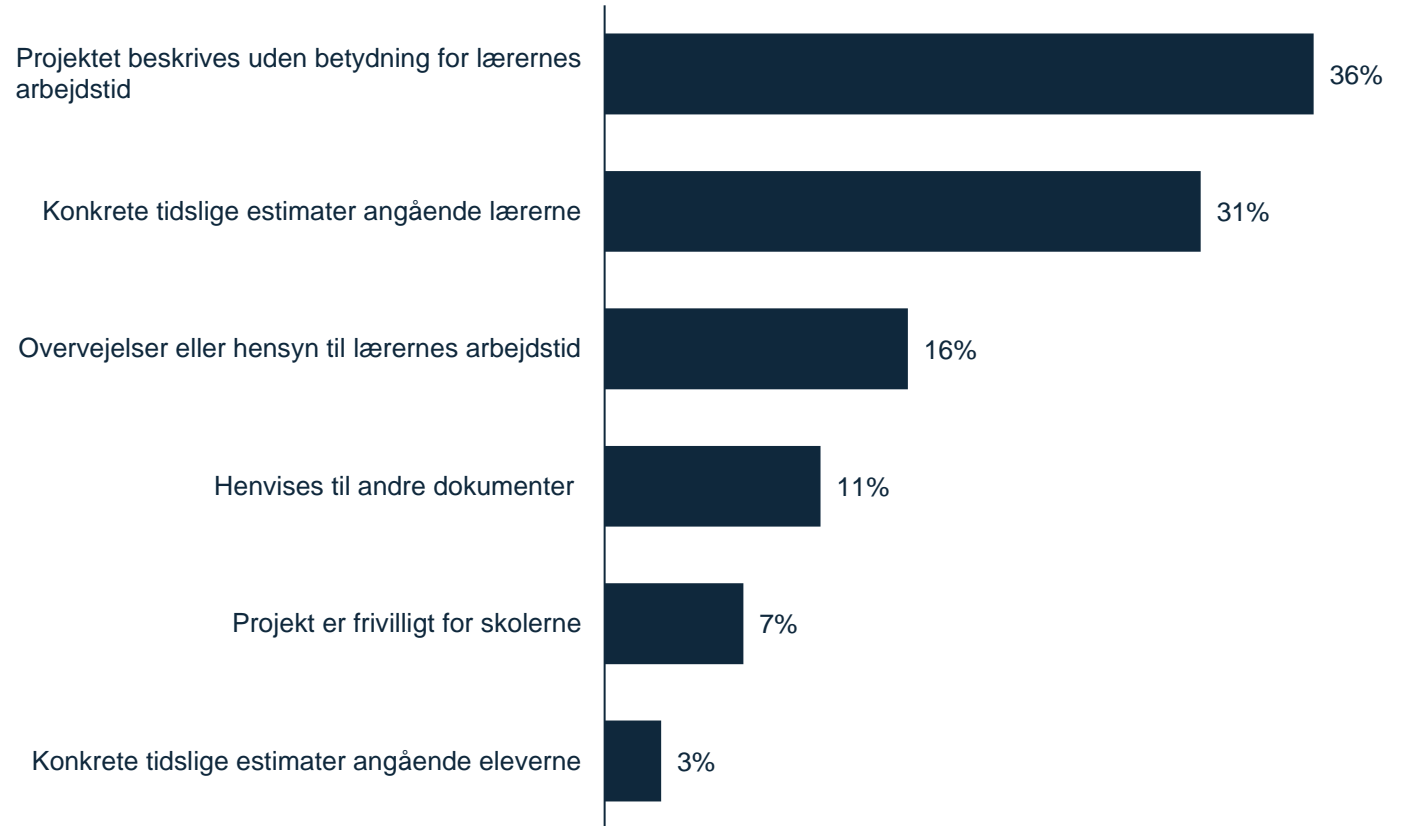
- 36 pct. af indsatserne beskrives uden at ekspliciterer 'betydningen for lærernes arbejdstid'.
- 31 pct. indeholder 'konkrete tidslige estimater angående lærernes arbejdstid'*.
- Hhv. 16 pct. og 11 pct. udtrykker 'overvejelser eller hensyn til lærernes arbejdstid' eller 'henviser til andre dokumenter'.

Dermed er det en smule færre redegørelser, hvor der slet ikke beskrives konsekvenser for lærernes arbejdstid end ved kodningen i 2023 (41 pct. i 2023).

Det er vigtigt at nævne, at der i kodningen ikke kan redegøres for, i hvilken grad der er taget hensyn til arbejdstid i de dokumenter, der henvises til.



Antallet af indsatser fordelt på hensyn til lærernes arbejdstid



Note: Kilde: Kodning af kommunale redegørelser. Antal indsatser i alt = 380. Obs: En indsats kan godt indeholde flere tidsestimater, hvorfor antallet ikke summerer til 100 pct..

Note: Med begrebet *tidslige estimater* forstås at der i beskrivelsen af indsatsen/projektet er angivet en indikation af arbejdstid på en sådan måde, at tiden angives i matematiske størrelser eller afgrænsede, tidslige enheder. Det kan være gennem faktorer, timeantal, én dags workshop, 4 timer til kursus eller møder 4 dage om året. Koden er givet hvis sådanne indikationer indgår, selvom de muligvis ikke dækker det samlede tidsforbrug i indsatsen, men blot delelementer herunder. 'Overvejelser' henviser til indsatser, hvor der er taget stilling til arbejdstiden, men uden tidslige estimat.

Kommunerne sender som regel redegørelse til kredsen eller tillidsrepræsentant forud for samarbejds mødet

Når kommunen har udarbejdet en redegørelse, skal den sendes til kredsen forud for samarbejds mødet. I figuren til højre kan ses, hvornår kommunerne angiver at have sendt redegørelsen til kredsen.

Konkret angiver størstedelen af kommunerne, at redegørelsen for *folkeskolerne* blev sendt til kredsen inden udgangen af februar.

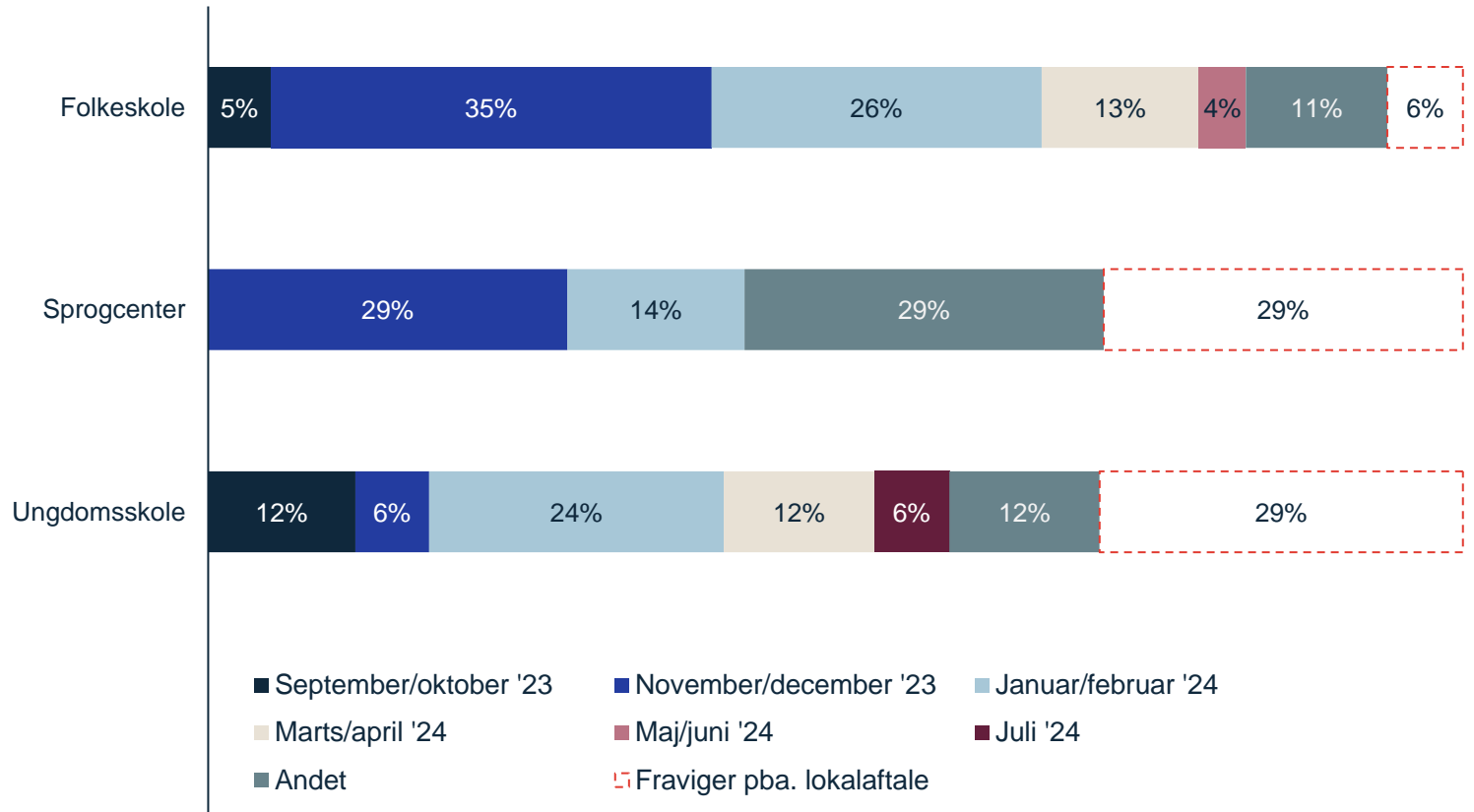
- I alt 66 pct. af kommunerne sendte redegørelsen for *folkeskolerne* ud til kredsen inden udgangen af februar.
- Herunder sendte 35 pct. af kommunerne redegørelsen ud til kredsen i 'november/december'.

I spørgsmålet har kommunerne også kunnet angive, hvorvidt de fraviger udarbejdelsen af den kommunale redegørelse på baggrund af lokalaftale.

- 6 pct. af kommunerne angiver for *folkeskolerne*, at de 'fraviger udarbejdelse af redegørelse på baggrund af lokalaftale'.
- 29 pct. af kommunerne angiver for *sprogcentrene*, at de 'fraviger udarbejdelse af redegørelse på baggrund af lokalaftale'.
- 29 pct. af kommunerne angiver for *ungdomsskolerne*, at de 'fraviger udarbejdelse af redegørelse på baggrund af lokalaftale'.



Hvornår sendte kommunen den skriftlige redegørelse til [kredsen / tillidsrepræsentant] forud for planlægningen af [skoleåret 24/25 / indeværende år]?



Note: Kilde: Kommunesurvey, *Folkeskoler*: N = 80, *Sprogcenter*: N = 7, *Ungdomsskole*: N = 17. Informanterne er i spørgsmålet blevet bedt om at svare på baggrund af enten næste skoleår eller indeværende år afhængigt af deres normperiode. Månederne er samlet i varierende intervaller baseret på analytiske overvejelser.

Samarbejds møderne afholdes oftest omkring årsskiftet for *folkeskoler* og *ungdomsskoler* og i slutningen af året for *sprogcentre*



2, Stk. 2. Redegørelsen skal præsenteres ved et samarbejds møde mellem kommune og kreds med det formål, at parterne forud for kommunens endelige beslutning om ressourceudmeldingen har en kvalificeret drøftelse af prioriteringer af arbejdsopgaver. I drøftelsen indgår endvidere parternes fælles viden fra samarbejdet på tværs af kommune- og skoleniveau, jf. § 3*

Når redegørelsen er udarbejdet, præsenteres den for kredsen (eller Uddannelsesforbundets lokale repræsentant) ved et samarbejds møde. I figuren til højre kan ses, hvornår på året kommunerne har lagt samarbejds mødet. Det skal med som et forbehold, at informanterne i de kvalitative studier (og åbne besvarelser) gør opmærksom på, at nogle kommuner holder en række samarbejds møder (hvor samarbejds mødet flyder sammen med andre typer af møder, såsom dialogmøder).

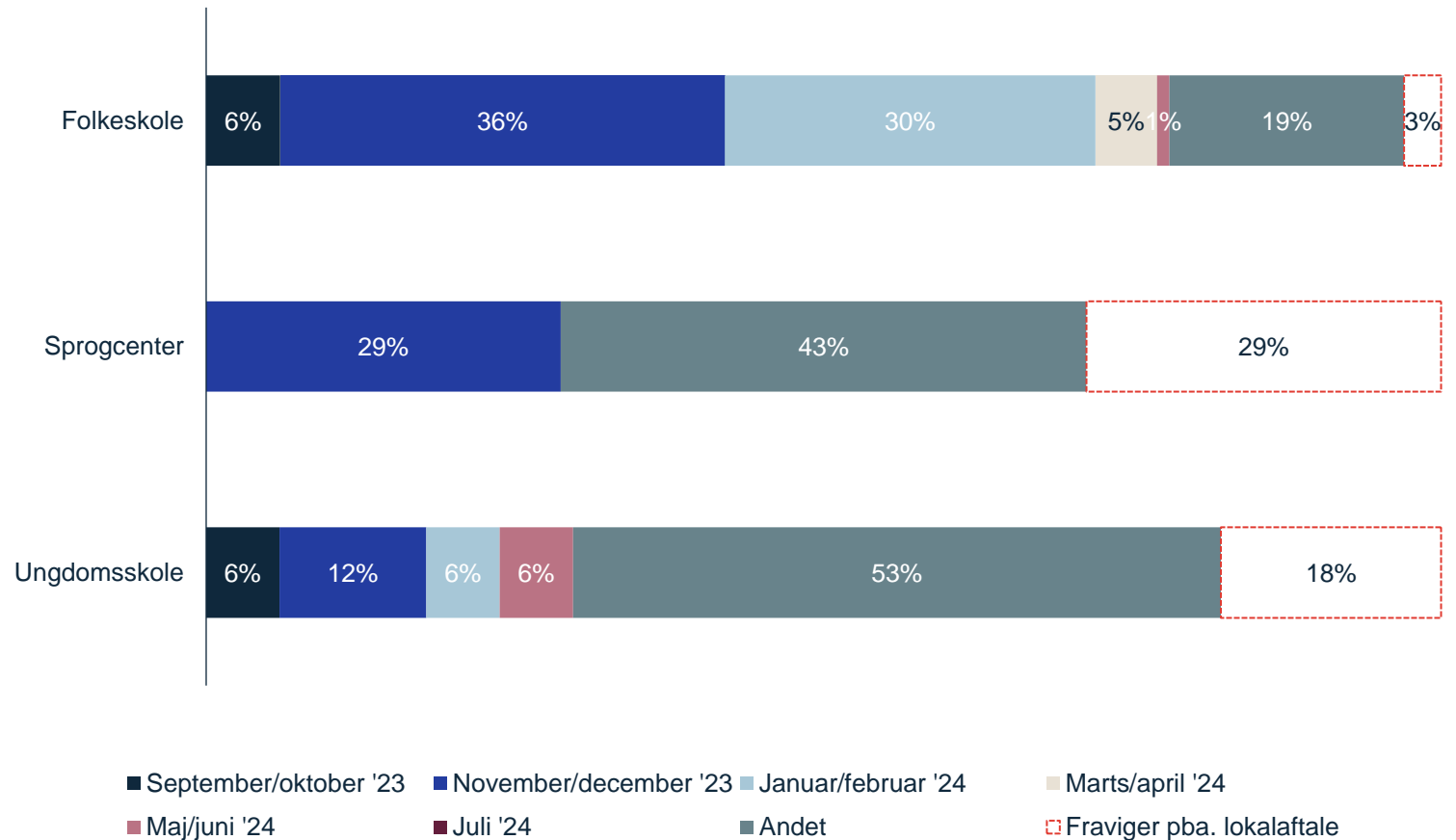
Hovedparten af kommuner angiver, at de for *folkeskoler* har afholdt samarbejds mødet inden foråret.

For *ungdomsskoler* noterer flere i 'andet'-kategorien, at der er tale om en løbende dialog. Enkelte har ikke afholdt et samarbejds møde, mens andre har været ramt af udskiftninger m.m.

For *sprogcentre* ligger mødet oftest i slutningen af året. 29 pct. af kommunerne angiver desuden, at samarbejds mødet fraviges for *sprogcentre* pr. lokaleaftale (bemærk dog datagrundlag i fodnote).



Hvornår afholdt I samarbejds mødet mellem kommune og [kreds / skoleledelse og tillidsrepræsentant] forud for [skoleåret (24/25) / indeværende år]?



Ofte inddrages flere aktører på samarbejds mødet, end der er angivet som minimum i aftaleteksten

Samarbejds mødet, hvor den kommunale redegørelse præsenteres, består som minimum af forvaltningen og kredsen på *folkeskoleområdet*, mens der for *ungdomsskoler* som minimum deltager forvaltning, skoleledelse og Uddannelsesforbundets lokale repræsentant. Men der kan også være andre deltagere, som man lokalt vurderer har relevans for drøftelserne på mødet.

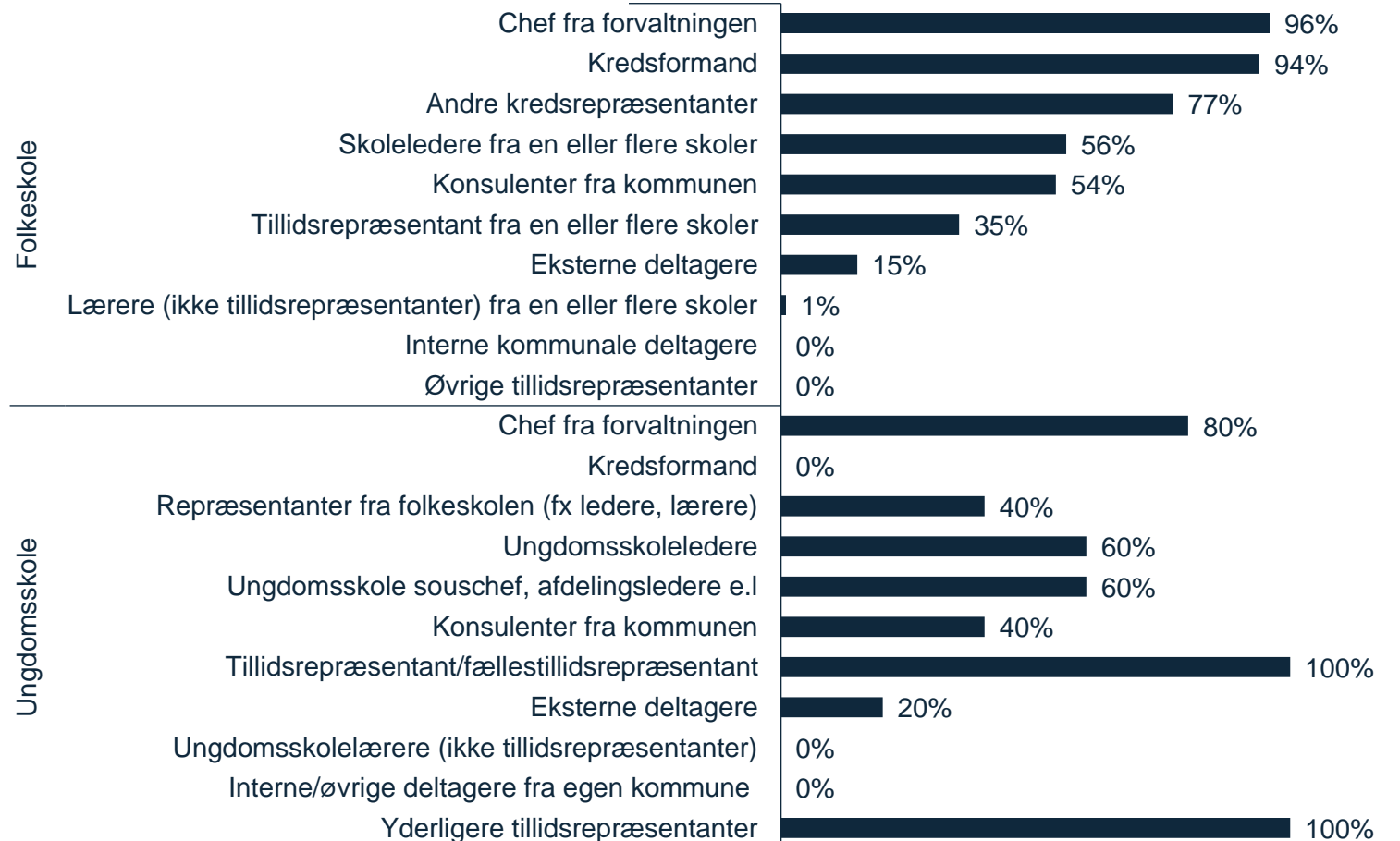
For *folkeskolerne* viser data, at forvaltningschefen selv næsten altid deltager i samarbejds mødet (96 pct.). Herunder deltager skoleledere og kommunale konsulenter i over halvdelen af kommunerne. 1 pct. af kommunerne angiver, at der er lærere med.

Blandt *ungdomsskolerne* deltager tillidsrepræsentanter eller fællestillidsrepræsentanter i mødet, mens der ikke deltager lærere i nogle af kommunerne. 80 pct. af kommunerne angiver, at forvaltningschefen deltager personligt i samarbejds mødet.

Sprogcentre er udeladt i denne figur pga. for få besvarelser.



Hvem deltog på samarbejds mødet?



Note: Kilde: Kommunesurvey. *Folkeskole*: N = 78, *Ungdomsskole*: N = 5. Procentsatser summerer ikke til 100, da det var muligt at angive flere svarmuligheder. Svarmulighederne "Kredsformanden" og "Kredsrepræsentanter" var kun med i den kommunale undersøgelse blandt *folkeskoler*. "Interne kommunale deltagere" og "Yderligere tillidsrepræsentanter" var kun med for *Ungdomsskole*- og *Sprogcenterundersøgelsen*. *Sprogcentre* er udeladt grundet for få besvarelser.

Særligt den kommunale redegørelse og møder mellem forvaltning, skoleleder og tillidsrepræsentant benyttes som fælles videnskilder til samarbejdsrådet

På samarbejdsrådet kan der henvises til forskellige typer af fælles kilder til viden som grundlag for drøftelserne på mødet. I figuren til højre vises resultaterne af besvarelser fra *folkeskole- og ungdomsskoleområdet*.

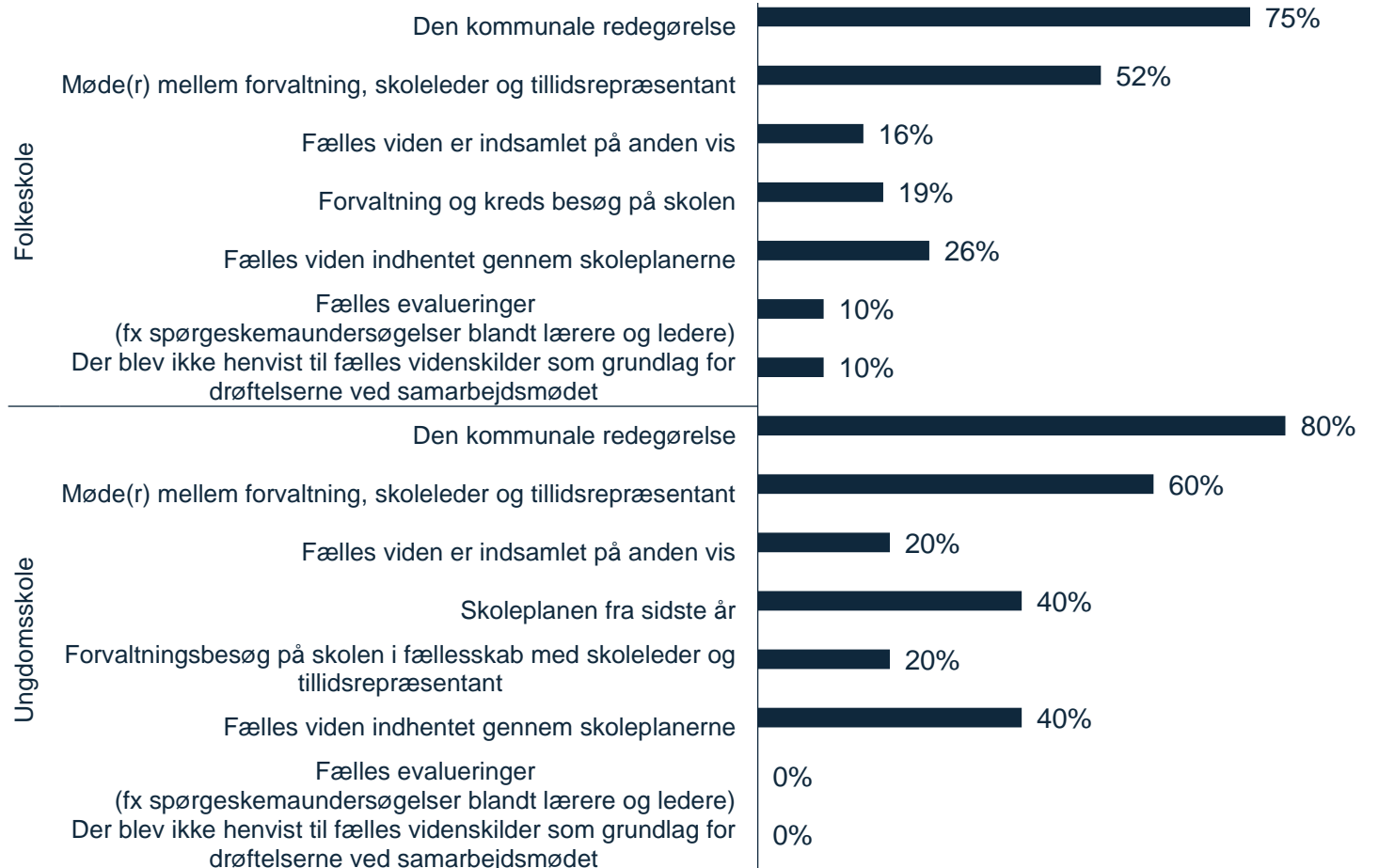
For *folkeskolerne* refereres der oftest til 'den kommunale redegørelse' og møde(r) mellem forvaltning, skoleleder og tillidsrepræsentant til samarbejdsrådet. Der ses en mindre stigning i antallet af kommuner, der benytter møder mellem forvaltning, skoleleder og tillidsrepræsentant siden kortlægningen i 2023. Blandt 26 pct. af kommunerne henvises også til fælles viden indhentet gennem skoleplanerne, hvilket er en stigning siden 2023 på 16 procentpoint.

For *ungdomsskolerne* inddrages 'den kommunale redegørelse' også oftest (80 pct.). Derudover 'møder mellem forvaltning, skoleleder og tillidsrepræsentant' (60 pct.) og fælles viden indhentet gennem skoleplanerne (40 pct.).

Sprogcentre er udeladt af figuren pga. for få besvarelser.



Hvilke fælles videnskilder blev der henvist til som grundlag for drøftelserne ved samarbejdsrådet?



Den kommunale redegørelse bidrager i nogle kommuner med en værdi – enten som dokument i sig selv eller i form af processen op til

Når redegørelsen er udarbejdet, er det ifølge skoleledere, kredsformænd og tillidsrepræsentanter vigtigt for det videre arbejde i A20-processen, at den meldes ud i rette tid, så det er muligt at bruge den som udgangspunkt for udarbejdelse af skoleplaner. Hvis redegørelsen kommer for sent, påbegyndes skoleplansarbejdet uden fuldt kendskab til den. Det kan ifølge nogle skoleledere, kredsformænd og tillidsrepræsentanter begrænse betydningen af redegørelsen for skoleplansarbejdet, hvis de ikke har været inddraget i udarbejdelsen af redegørelsen.

Dog fremhæver en skoleleder, at indholdet i redegørelsen i deres kommune er en opsummering af de møder, de løbende har med forvaltningen, og der står derfor ikke noget nyt i den. Derfor føler de sig tilstrækkeligt klædt på til at udarbejde skoleplanen, også uden en færdig redegørelse.

Flere informanter italesætter, at det i mindre grad er redegørelsen i sig selv, der har en værdi, men i højere grad processen op til, der er værdifuld. Det gælder særligt i de interviewede kommuner, hvor skoleledere og tillidsfolk bliver inddraget i processen. I de tilfælde opleves redegørelsen som et dokument, der giver anledning til dialog mellem skolechef, skoleledere og tillidsfolk, hvilket kan være med til at give en oplevelse hos aktørerne af at blive hørt og inddraget samt en transparens hos forvaltningen.

Selvom det ikke er i alle kommuner, at redegørelsen i sig selv opleves at have størst betydning, fremhæver nogle af de interviewede kommuner alligevel flere positive forskelle, som udarbejdelsen af redegørelsen de seneste år har medført:

- Giver et overblik over forventninger: Redegørelsen skitserer de forventninger, der er til skolelederne for det kommende skoleår.
- Kan bruges til at planlægge ud fra: Skolelederne kan planlægge deres skoleår ud fra redegørelsen, f.eks. ift. projekter og tilgængelige ressourcer.
- Giver forudsigelighed for skolerne: Der kommer i mindre grad nye initiativer fra politisk side/forvaltningen i løbet af skoleåret, som førhen har været kilde til uforudsigelighed.
- Mindsker 'projektitis': Redegørelsen skaber bevidsthed om, hvor mange projekter, der arbejdes med i kommunen, hvilket i nogle tilfælde opleves at begrænse antallet af projekter, der iværksættes.

De ovenstående fordele opleves altså i nogle kommuner, mens andre kommuner rapporterer om, at redegørelsen er af minimal betydning og ikke har medført ændringer.

”

Vi har sådan nogle kontraktholdermøder for alle skolelederne og skolechefer [over året, red.]. Der synes jeg egentlig, vi er med til at beskrive de enkelte indsatser. Der arbejdes tit med nogle udvalg, og det er også noget, som man egentlig kan melde sig til.
- Skoleleder, folkeskole

”

Altså i [X kommune, red.], så kommer den kommunale redegørelse – ligesom budgetter og sådan noget – for sent, i forhold til hvornår vi går i gang med at tænke planlægning og så videre.
- Tillidsrepræsentant, folkeskole

”

Den har gjort, at både vi og forvaltningen er opmærksomme på den projektitis fra det politiske niveau, som har fyldt meget i skoleverdenen i en overgang. Jeg oplever klart, at redegørelsen har haft en form for effekt på det.
- Kredsformand

”

Jeg har i hvert fald en del skoleledere, der er rigtig, rigtig glade for redegørelsen. For så kommer der ikke noget kommunalt fra, som kommer bag på dem. Og det har der nok været tradition for tidligere, at der lige pludselig kunne poppe noget op.
- Kredsformand

Ungdomsskoler og sprogcentre oplever at blive mindre inddraget og reflekteret i de kommunale redegørelser

På *ungdoms-* og særligt *sprogcenterområdet* er der en udbredt oplevelse af, at kommunens opmærksomhed ikke har været lige så stor som på *folkeskolen* i forbindelse med implementeringen af A20. Selvom forvaltningen er bevidste om A20 og kan give det relativt stort fokus på *folkeskoleområdet*, oplever flere af de interviewede parter fra *sprogcentre* og *ungdomsskoler* ofte, at det ikke har en fremtrædende rolle i den kommunale praksis på deres område. *Ungdomsskoler* og *sprogcentre* bliver ifølge skoleledere og tillidsrepræsentanter ofte glemt eller kun meget begrænset inddraget i arbejdet med kommunale redegørelser. Det kommer blandt andet til udtryk ved, at der ikke altid, ifølge data fra workshops og interviews, udarbejdes redegørelser for disse skoletyper specifikt, som det ellers beskrives i arbejdstidsaftalen.

På *ungdomsskoleområdet* ønsker flere skoleledere og tillidsrepræsentanter således, at deres bidrag synliggøres og prioriteres yderligere i arbejdet med kommunale redegørelser. En tillidsrepræsentant fra *ungdomsskoleområdet* nævner f.eks., at hun på eget initiativ måtte minde forvaltningen om, at hun også skulle inviteres til udarbejdelse af redegørelsen som repræsentant fra Uddannelsesforbundet. Omvendt oplever nogle *ungdomsskoler* med 10. klasse i højere grad at blive inkluderet i forvaltningens arbejde med kommunale redegørelser, da der her er et tættere samarbejde med skoleforvaltningen og *folkeskolerne*.

Sprogcentre oplever i højere grad end *ungdomsskolerne*, at de er frakoblet processen om kommunale redegørelser og flere skoleledere og tillidsrepræsentanter giver på workshoppen udtryk for, at de ikke kender til et sådant dokument i kommunen. Mange *sprogcentre* har således også begrænset indsigt i den kommunale redegørelse, og oplever ikke at blive inddraget i udarbejdelsen af denne. Der er imidlertid ikke nødvendigvis et ønske hos sprogcenterlederne om, at *sprogcenterområdet* skal være tættere involveret i denne proces – tillidsrepræsentanterne beskrev ingen holdning til dette, da de ikke kender til dokumentet. I nogle tilfælde hører sprogcentret under beskæftigelsesafdelingen, og her ses eksempler på, at sprogcenterlederen selv udarbejder en særskilt kommunal redegørelse for området.

”

Altså generelt set, så kommer der ikke ret mange [politiske beslutninger på området, red.]. Så der er sådan helt naturligt en ret decentral styringsmodel. Der er ikke nogen oppe på de politiske noter, der får en masse idéer ind i området, og så skal vi implementere dem. Så der er meget ledelsesrum ude på den enkelte afdeling.

- Repræsentant fra forvaltning, ungdomsskole

”

Ungdomsskoler generelt, er jo ikke den skoleform, der fylder mest i en skoleforvaltning eller i et politisk system. Så det [A20, red.] har i hvert fald været en løftestang til at have mulighed for at komme op og tale med sin chef og sine politikere.

- Skoleleder, ungdomsskole

”

Nu har jeg prøvet at lokalisere den her forvaltningschef [ift. udarbejdelse af den kommunale redegørelse, red.]. Så jeg tænkte, skal jeg over i skoleregi? Skal jeg være i Center for Arbejdsmarkedet? Hvor skal jeg egentlig hen for at finde den her forvaltningschef?

- Tillidsrepræsentant, sprogcenter

7. Skoleplaner

– udbredelse, implementering og anvendelse

Der er fortsat stor variation i, hvordan udarbejdelsen af skoleplanen struktureres



- De kommunale beslutninger om økonomi og prioriteter på uddannelsesområdet, som formuleres i den kommunale redegørelse, danner rammen for skoleplanen.
- Flere skoler oplever imidlertid, at den kommunale redegørelse først foreligger langt inde i skoleårets planlægning, og begynder derfor arbejdet med skoleplanen, før redegørelsen foreligger.
- Når den kommunale redegørelse foreligger, justeres skoleplanen. Nogle skolechefer følger desuden op på udarbejdelsen af skoleplaner for at sikre, at det stemmer overens med redegørelsen.



- I nogle kommuner mødes skolerne forud for udarbejdelsen af skoleplanen. Her deler skolerne deres erfaringer med udarbejdelse og brug af skoleplanen. Der deles også eksempler på planerne, da format og indhold i planerne varierer på tværs af skolerne.
- Grundlaget for at udarbejde skoleplanen varierer på tværs af skolerne, og er ofte forbundet til graden af lærerinvolvering. Nogle skoler evaluerer selv på sidste års skoleplan ved at involvere lærerne, mens andre evaluerer den tillidsrepræsentant og skoleleder imellem. Nogle skoler evaluerer ikke sidste års skoleplan, men har evt. løbende opsamlet erfaringer fra året.



- Herefter udarbejdes skoleplanen af enten skoleleder og andre aktører, herunder tillidsrepræsentant. Det varierer, hvorvidt lærerne inddrages i udarbejdelsen løbende.
- Indholdet i skoleplanen – og hvor detaljeret arbejdstid beskrives – afhænger både af centrale beslutninger og af skolelederens præferencer. Nogle kommuner anvender en samlet skabelon.
- Flere skoler genbruger skoleplanerne fra tidligere år og laver blot mindre justeringer.



- Når skoleplanen er udarbejdet, præsenteres eller fremsendes den til lærerne.
- I nogle tilfælde har lærerne mulighed for at komme med input, hvis de ikke er blevet inddraget tidligere. I andre tilfælde er det blot til orientering.

Folkeskolernes skoleplaner bidrager oftest til at skabe sammenhæng mellem mål og prioritering af arbejdstid samt overordnede beskrivelser af prioriterede indsatser



4. Stk. 2. Ledelsen udarbejder på baggrund af drøftelsen et forslag til en skoleplan, som indeholder ledelsens prioriteringer, grundlaget for prioriteringerne, overordnede beskrivelser af de prioriterede indsatser og opgavers indhold, klasselæreropgaven, hvad der forstås ved individuel forberedelse samt antal lærere på skolen.

I alt udarbejder 94 pct. af folkeskolerne en skoleplan*.

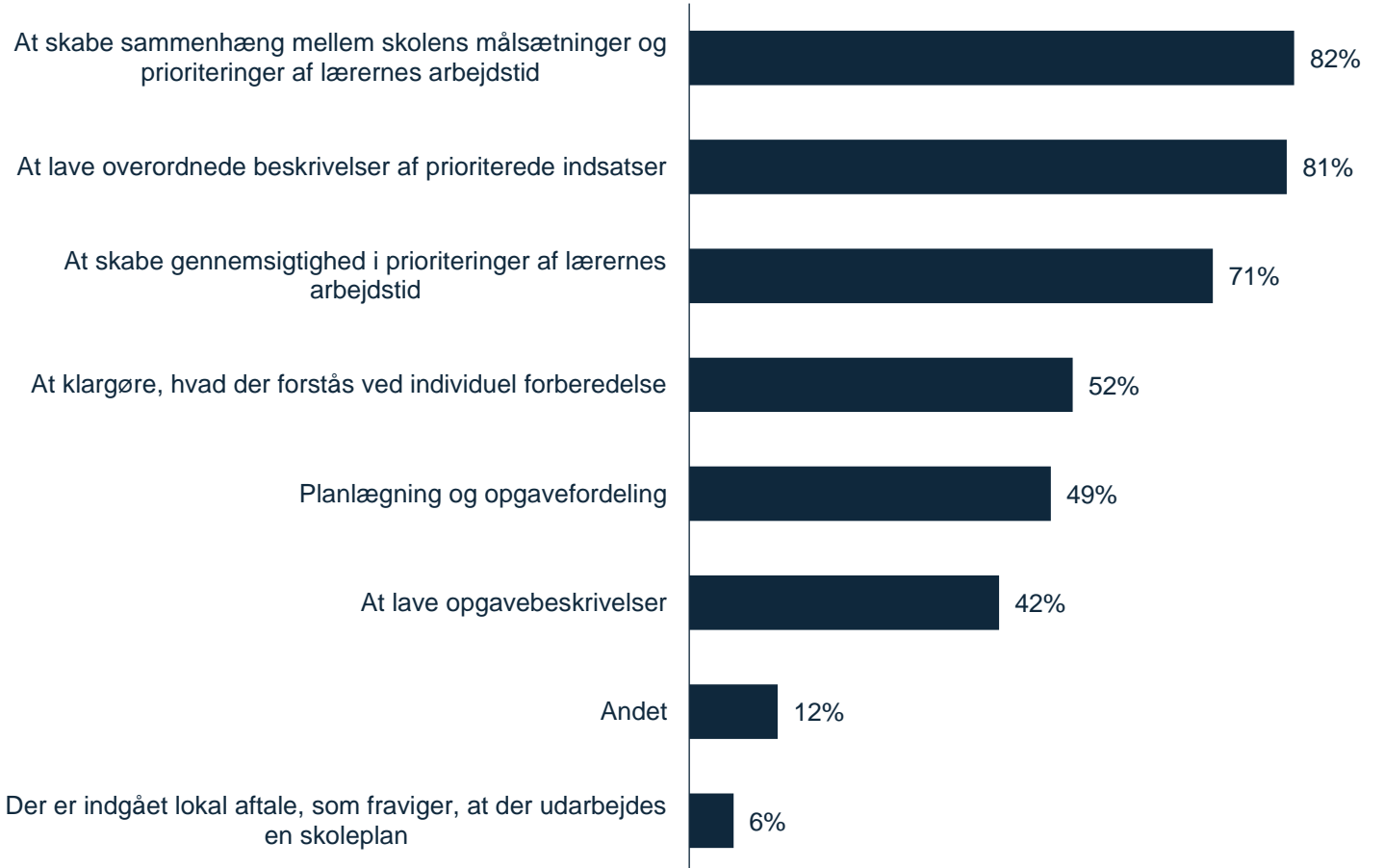
Overordnet set oplever skolelederne og tillidsrepræsentanterne primært, at planerne bidrager til følgende:

- 82 pct. mener, at skoleplanen bidrager til 'sammenhæng i målsætning/prioritering af lærernes arbejdstid'.
- 81 pct. mener, at planen bidrager til 'overordnede beskrivelser af prioriterede indsatser'.
- 71 pct. synes, at planen bidrager til 'gennemsigtighed i prioriteringer af lærernes arbejdstid'.

Baseret på de kvalitative indsigter og dokumentkodningen ses det desuden, at planerne er meget forskellige i længde og detaljegråd samt vægtning af indhold.



Bidrager skoleplanen til følgende? (Folkeskole)



Note: Kilde: Skolesurvey. Folkeskoler. N = 606. Procentsatser summerer ikke til 100, da det var muligt at angive flere svarmuligheder.

* Tallet er udledt, idet 6 pct. angiver, at de fraviger udarbejdelse af skoleplan pr. lokalaftale.

Sprogcentres og ungdomsskole skoleplaner bidrager til overordnede beskrivelser af prioriterede indsatser og gennemsigthed i lærernes arbejdstid

Ligesom på folkeskoleområdet udarbejder størstedelen af både ungdomsskoler og sprogcentre skoleplaner:

- 60 pct. af sprogcentre udarbejder en skoleplan.
- 90 pct. af ungdomsskolerne udarbejder en skoleplan*.

For sprogcentre svarer centrene, at skoleplanen primært bidrager med 'overordnede beskrivelser af prioriterede indsatser' (47 pct.) og 'at skabe gennemsigthed i prioriteringer af lærernes arbejdstid' (40 pct.).

På ungdomsskoleområdet oplever flest skoler, at skoleplanerne bidrager med 'sammenhæng i målsætninger og prioriteringer af læreres arbejdstid' (75 pct.), at 'skabe gennemsigthed i prioriteringer af lærernes arbejdstid' (75 pct.) samt 'overordnede beskrivelser af prioriterede indsatser' (60 pct.). Her vurderer færrest, at skoleplanen bidrager med 'at klargøre hvad der forstås ved individuel forberedelse' (35 pct.).



Bidrager skoleplanen til følgende? (Sprogcenter og ungdomsskole)



Note: Kilde: Skolesurvey. Sprogcenter: N = 15, Ungdomsskole: N = 20. Procentsatser summerer ikke til 100, da det var muligt at angive flere svarmuligheder.

*Tallene er udledt, idet hhv. 40 pct. af sprogcentre og 10 pct. af ungdomsskolerne angiver, at de 'fraviger udarbejdelse af skoleplan pr. lokalaf tale'

De kommunale beslutninger sætter rammen for skoleplansarbejdet

Skoleplanen er baseret på de kommunale beslutninger, der er truffet for det kommende skoleår, særligt vedrørende ressourcfordeling og prioriterede indsatser eller projekter. På det grundlag tilføjer skolelederen så egne prioriteringer, indsatser og beslutninger.

I interviews udtrykker nogle skoleledere og tillidsrepræsentanter, at de har et godt indblik i de kommunale beslutninger, hvilket betyder, at den endelige kommunale redegørelse ofte blot fungerer som en opsummering af allerede kendte beslutninger – og i visse tilfælde indeholder redegørelsen endda mindre detaljeret viden, end de allerede besidder. Dette gælder særligt for de skoleledere og tillidsrepræsentanter, der har været inddraget i arbejdet med redegørelsen.

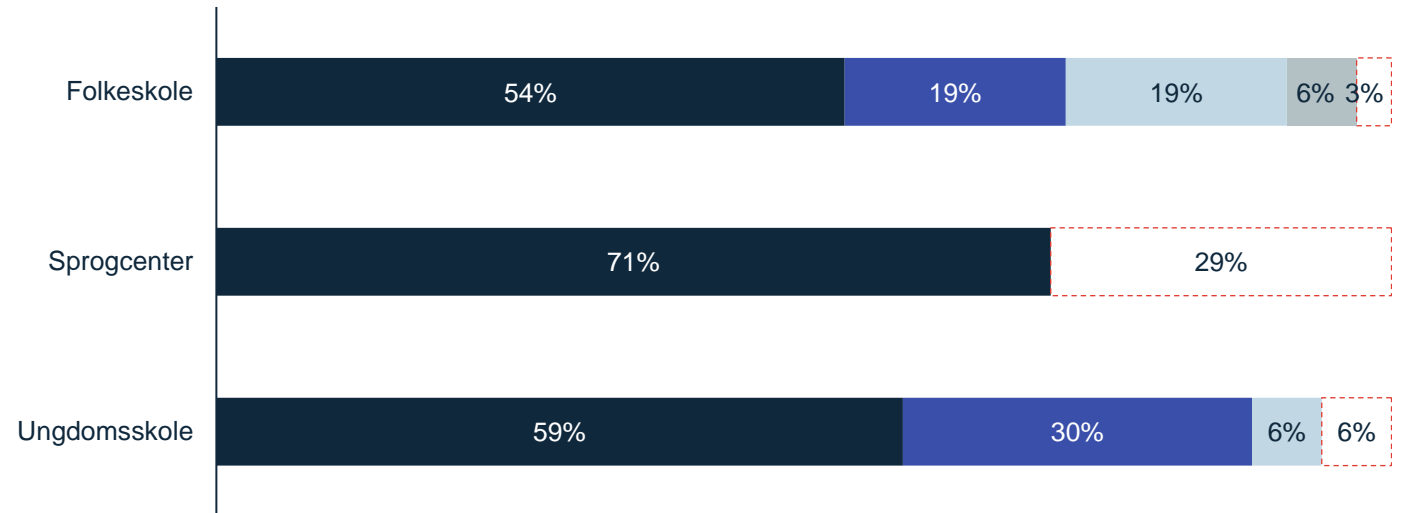
Mens nogle skoleledere venter på at få den færdige kommunale redegørelse, inden de påbegynder arbejdet med skoleplanen, vælger andre at starte processen tidligere.

I nogle kommuner har forvaltningen udarbejdet en skabelon for skoleplaner, som skoleledelsen kan eller skal bruge. I figuren til højre ses, at:

- 19 pct. af kommunerne har en skabelon 'udarbejdet til inspiration' for *folkeskolerne*.
- 19 pct. af kommunerne har en skabelon, der 'skal bruges' af *folkeskolerne*.



Hvordan håndteres udarbejdelsen af skoleplaner i kommunen?



- Det håndteres på [skolerne/skolen]
- Der er lavet en kommunal skabelon, som den enkelte skole kan vælge at bruge/lade sig inspirere af
- Der er lavet en kommunal skabelon, som [skolerne/skolen] skal bruge
- Andet
- Kommune og [kreds/TR] har ved lokalaftale aftalt fravigelse om skoleplanen

Paragraf 3-møder på folkeskoleområdet bidrager til inspiration og vidensdeling blandt de inviterede skoler



På samarbejds møder – også kaldet paragraf 3-møder (se side 26), er der udover inddragelse i udarbejdelsen af den kommunale redegørelse, mulighed for, at skolerne præsenterer skoleplaner og på den måde vidensdeler mellem hinanden.

I en af kommunerne er der på mødet i år, som ligger fast i august, blevet præsenteret skoleplaner fra tre forskellige skoler i kommunen.

På den måde var mødet en anledning til vidensdeling på tværs af skoler samt gav inspiration til arbejdet med skoleplanen. Herefter var der arbejds spørgsmål, som deltagerne arbejdede med. Det bringes også på bane, at man på dette møde næste år kunne lave en lignende øvelse med opgaveoversigter.

Værdien i at skolerne præsenterer skoleplaner for hinanden – og evt. opgaveoversigter i fremtiden - anerkendes både af skolechef og skoleleder, der begge har haft en positiv oplevelse af mødet. Konkret bidrager oplæggene med inspiration til de enkelte skolers arbejde og foranlediger generelle drøftelser om god skoleledelse.

”

Så det havde vi en dialog omkring, og det er faktisk rigtig givtigt at have det forum, hvor vi kan sidde sammen og snakke om det, fordi de skal jo selvfølgelig også have noget input, og det er der, vi kan gøre det. Vi kan godt sidde på et skoleledermøde og snakke om det her og have det op som punkt, og vi har også drøftet den, før den er blevet endeligt vedtaget, når de har udarbejdet den kommunale redegørelse. Men det giver noget at sidde med sin TR og snakke om det her også, og man hører fra de forskellige skoler.

- Skoleleder, folkeskole

”

Det var godt med den her inspiration gennem oplæg og vidensdeling og drøftelse på tværs af skolerne. Og der kom vi egentlig også til at tale om det her med, hvordan er det generelt, at vi arbejder med en skoleplan, men også opgaveoversigter osv. Det her med detaljeringsgrad. Vi fandt jo ud af, at de her fire skoler, eller tre skoler, der holdt oplæg, det var jo tre vildt forskellige skoleplaner, der blev præsenteret i forhold til funktion og detaljeringsgrad, og hvad der egentlig skulle med i det enkelte.

- Skolechef

Forskellighed i udformning af skoleplanen bliver generelt accepteret på tværs af grupperne, men en vis fælles retning kan være gavnligt

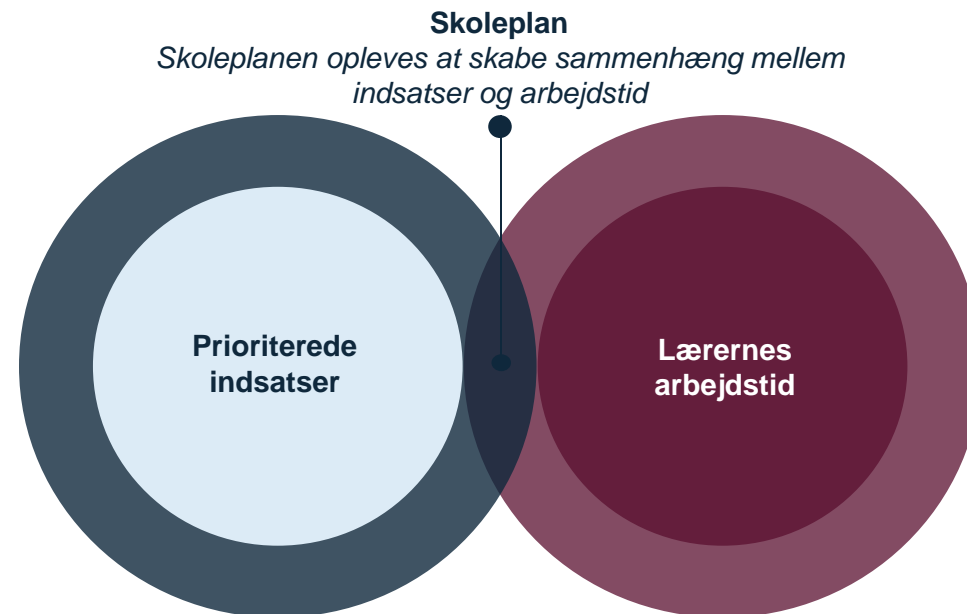
Forskellighed i skoleplanerne er generelt accepteret blandt de interviewede skolechefer og kredsformænd, idet der er en fælles forståelse for, at skoleplanerne kan og bør tilpasses skolens specifikke behov, størrelse og kultur. Samtidig påpeges det, særligt fra kredsformænd, at en vis grad af ensretning eller fælles retning kan være fordelagtig.

Skoleplanen fungerer ifølge nogle skolechefer som en oversættelse af kommunale prioriteringer til konkrete indsatser, der skal sikre kvalitet og sammenhæng i skolernes daglige arbejde. Skoleplanens primære funktion er, ifølge skolelederne, at skabe overblik over de indsatser, der prioriteres på skolen det år, samt sikre en forventningsafstemning mellem ledelse og personale omkring arbejdstiden.

Nogle planer indledes med overvejelser om skolens vision, som er med til at danne grundlaget for det pædagogiske arbejde og skolens fremtidige retning, lyder det fra skolelederne. Årshjul bruges derudover i mange skoleplaner som et greb i skoleplanen til at give et overblik over skolens forskellige aktiviteter og indsatser gennem året. En af de centrale komponenter i skoleplanerne er indsatser, men detaljeringsgraden, hvormed de beskrives, er meget varierende.

Nogle skolechefer og skoleledere fremhæver, at det kan være en udfordring at skoleplaner er målrettet lærerne og i mindre grad inddrager det øvrige personale på skolerne (f.eks. pædagoger). Dette kan skabe en fragmenteret indsats, hvor ikke alle medarbejdere føler sig inkluderet i planen. Denne pointe taler ind i et skisma, som flere skoler sidder med: Skal skoleplanen være en samlende vision for hele skolens virke og mål, eller et afgrænset A20-dokument om lærernes arbejdstid (s. 47). Det samme ses for *ungdomsskoler* (s. 51).

Indhold og detaljeringsgrad har betydning for længden på skoleplanen, der kan være fra én til 20 sider. Skoleplanen kan desuden være udformet ud fra en kommunal skabelon, som justeres til den enkelte skole (se side 43).



”

Her er skoleplanen jo egentlig et meget godt eksempel. Samarbejdsgrundlaget er så gammelt, at ingen kan huske rigtig, hvordan det er startet. Jeg synes, det er et fantastisk dokument. Alle skoler burde have sådan en bibel, en guide, hvor alle oplysninger kan findes deri.

- Tillidsrepræsentant, folkeskole

”

Vi har ikke en fast skabelon til skoleplanen, men vi har en række ting i vores lokale aftale, som peger på, at det her skal med. Timetal, hvordan arbejder man med mentorordning, hvordan arbejder man med fastholdelse af nyuddannede lærer og sådan nogle ting. Det skal alle forholde sig til.

- Skolechef

Kodning af skoleplaner viser, at teamsamarbejde, klasselærerfunktionen og skole-hjemsamarbejdet er de hyppigste funktioner, der nævnes

På baggrund af indholdskodningen af skoleplaner fra folkeskoler, ungdomsskoler og sprogcentre ses det af figuren i midten, at de opgavefunktioner, der oftest fremgår i skoleplaner, er:

- 'Teamsamarbejde', som nævnes i 94 pct. af skoleplanerne.
- 'Klasselærerfunktionen', der indgår i 88 pct. af skoleplanerne.

Det bemærkes, at ikke alle opgavefunktioner er relevante for alle tre skoletyper fx klasselærerfunktion, skole-hjem samarbejde og lejrskole. I figuren er det dog valgt at slå alle skoleplaner sammen, da antallet af skoleplaner for hhv. *ungdomsskoler* og *sprogcentre* er for lavt til at lave en meningsfuld opdeling (se s. 8 og 88).

Hver gang der er fundet en funktionsbeskrivelse i kodningen, er det blevet vurderet, om og hvordan der også er beskrivelser af den forventede andel af arbejdstid.

- I 64 pct. af tilfældene indeholder de nævnte opgavefunktioner 'beskrivelser af opgaven'.
- I 35 pct. af tilfældene indeholder de nævnte opgavefunktioner 'konkrete tidslige estimater for opgaven*'.

Derudover er det blevet kodet, hvorvidt skoleplanerne indeholder antallet af lærere på skolen (jf. §4, stk. 2). Det gør 72 pct. af skoleplanerne.

⚙️ Fremgår følgende opgavefunktioner af skoleplanen?



⚙️ Hvad beskrives ved nævnte funktion?



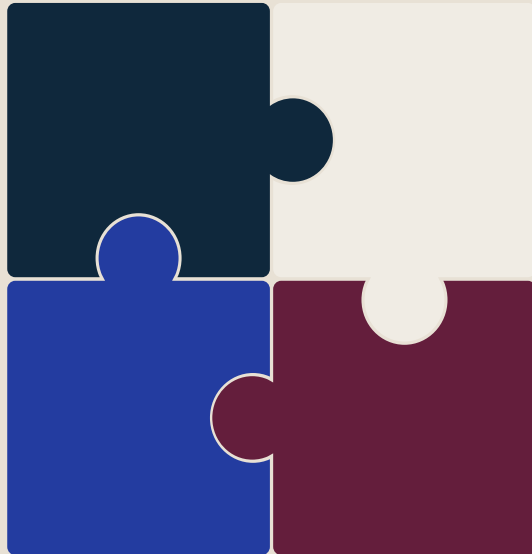
Note: Kilde: Kodning af skoleplaner. N = 90. Procentsatser til højre summerer ikke til 100, da en opgavefunktion kan høre ind under flere kategorier

* Med begrebet *tidslige estimater* forstås at der i beskrivelsen af opgavefunktionen er angivet en indikation af arbejdstid på en sådan måde, at tiden angives i matematiske størrelser eller afgrænsede, tidslige enheder. Det kan være gennem faktorer, timeantal, dage, m.m. Se metodebilag for nærmere beskrivelse af koden.

Skoleplanerne kan have forskellige formater afhængig af, hvad skolelederen vil bruge dokumentet til

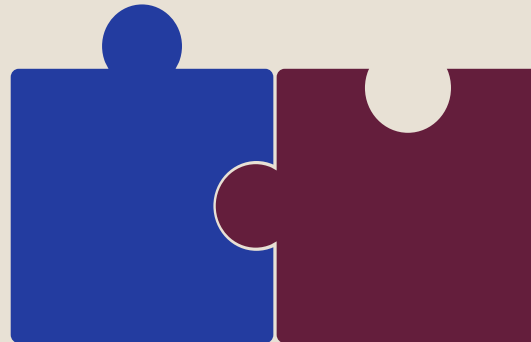


I interviews hører vi, at nogle skoleledere ser skoleplanen som en anledning til at opstille en samlet vision for skolens samlede mål og veje dertil. Andre skoleledere mener, at skoleplanen skal holdes kort og specifikt kun komme omkring lærernes arbejdstid.



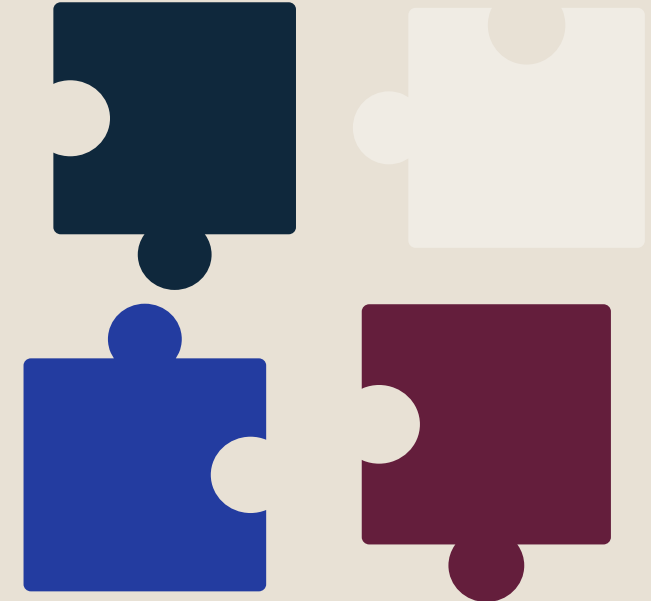
Samlet vision for skolen

Her indgår skoleplanen i et længere dokument (f.eks. 20 sider). Dokumentet indeholder visioner, principper indsatsbeskrivelser og arbejdstids-prioriteringer, samt viden af relevans for ledere, lærere, pædagoger, forældre og andre, der vil forstå skolens virke.



Afgrænset plan vedrørende arbejdstid

Her er skoleplanen et særskilt dokument, der fokuserer på lærernes arbejdsbetingelser, tid og ressourcer (og ikke andre målgruppers roller på skolen).



Dokumenter

Her er skoleplanen ikke et særskilt dokument, men oplysninger, som ønskes ud fra et A20-perspektiv, er spredt ud på forskellige dokumenter og ark.

Skoleplanens oplevede værdi afhænger af flere faktorer samt den enkelte aktørs perspektiv

Skoleplanens oplevede værdi afhænger af kommunens styringsform, samarbejdet på skolen, planens indhold, og endeligt hvilken aktør, der ser.

- I kommuner med decentral styring er skoleplaner ifølge informanterne et afgørende værktøj for de enkelte skoler ift. prioritering og ressourcer. Omvendt bruger nogle centralt styrede kommuner skoleplanerne til at ensrette skolerne, lyder det fra nogle skolechefer.
- På de skoler, hvor samarbejdet er udfordret, kan skoleplanen og processen om udarbejdelsen give stor værdi, fordi det bringer parter sammen, mener skoleledere og tillidsrepræsentanter. På de skoler, hvor samarbejdet er godt, opleves skoleplanen ofte som en formalisering af en eksisterende dialog.
- Selve indholdet kan også have betydning for værdien for den enkelte aktør. De skoleplaner, der er primært visionsprægede, er ifølge kredsformænd sværere for tillidsrepræsentanter og lærere at forholde sig til. Værdien bliver således større for lærerne, jo mere konkret planen er.
- De forskellige aktører i A20 ser forskelligt på skoleplanens værdi. Der er dermed forskel på hvordan skolechef, kredsformand, skoleleder, tillidsrepræsentant og lærerne ser værdien af skoleplanen (se figur til højre).

Generelt er der en fælles oplevelse blandt informanterne af, at skoleplansarbejdet giver værdi, når det sætter en retning for skolernes dialog om ressourcer, og når lærerne inddrages i dette arbejde.

”

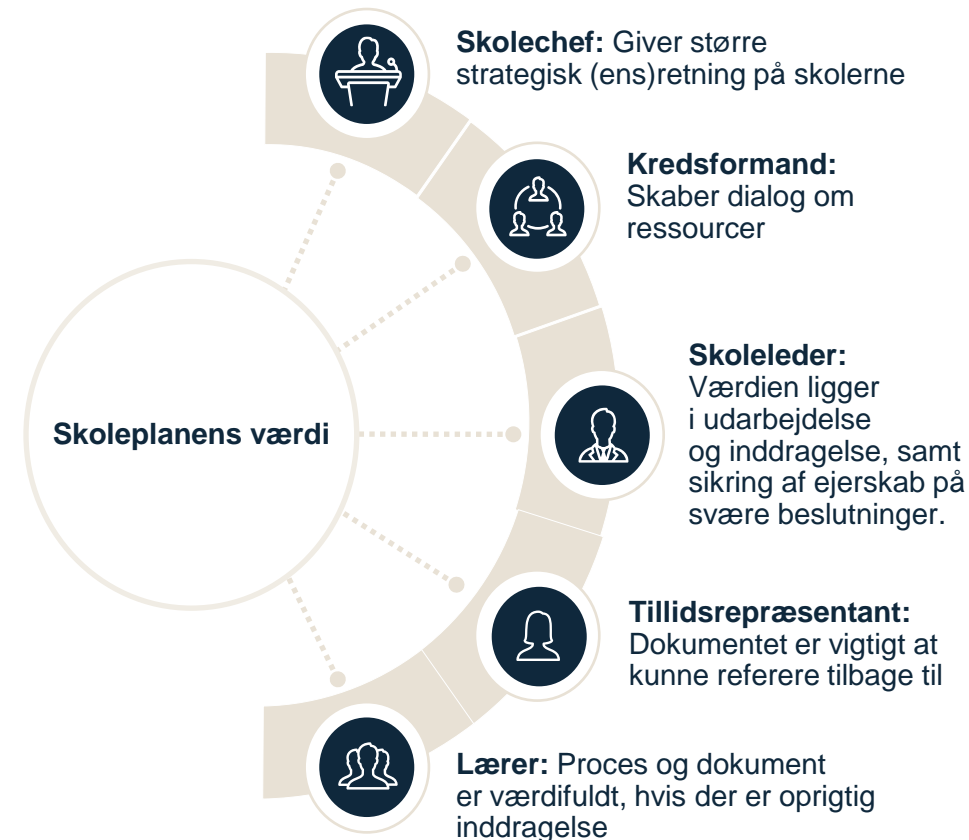
Jeg synes nu faktisk, det er fint, at man, specielt fordi vi er sådan en stor arbejdsplads, at man kan sidde og snakke sammen, og kan komme med nogle input til skoleplanen og kan føle, at man faktisk bliver hørt om det.

- Lærer, folkeskole

”

At man står og skal spare, og der skal prioriteres. Så det er en god måde, hvorpå vi som ledere kan få legitimitet i de besparelser, vi foretager os, fordi vi har jo lavet dem sammen med jer.

- Skoleleder, folkeskole



Samarbejds mødet benyttes overvejende til at drøfte prioriterede indsatser

I *folkeskolen* anvendes samarbejds mødet hos flest skoler til at drøfte de prioriterede indsatser.

- 79 pct. af *folkeskolerne* anvender samarbejds mødet til at 'drøfte prioriterede indsatser'.
- 52 pct. anvender samarbejds mødet til at 'drøfte indsatsers betydning for lærernes arbejdstid'.

Blandt *sprogcentre* anvendes samarbejds mødet typisk til følgende:

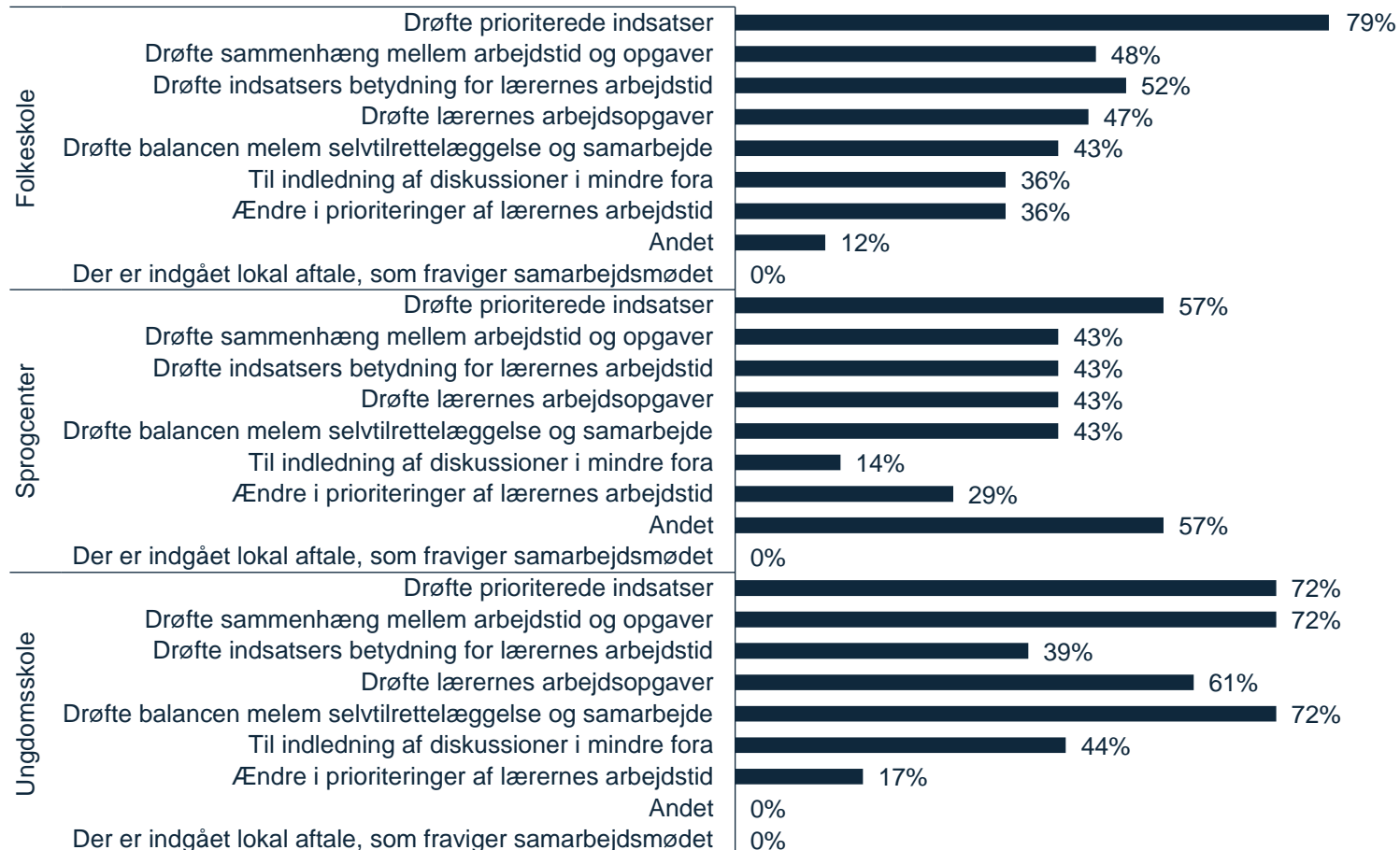
- 57 pct. af *sprogcentre* anvender mødet til at 'drøfte prioriterede indsatser'.
- 43 pct. af *sprogcentre* anvender mødet til at drøfte 'sammenhæng mellem arbejdstid og opgaver', 'indsatsers betydning for lærernes arbejdstid', 'lærernes arbejdsopgaver' og 'balancen mellem selvtilrettelæggelse og samarbejde'.

Udover at drøfte prioriterede indsatser benytter flest *ungdomsskoler* samarbejds mødet til at drøfte sammenhæng mellem tid og opgaver:

- 72 pct. af *ungdomsskolerne* bruger samarbejds mødet til at drøfte 'prioriterede indsatser', 'sammenhæng mellem arbejdstid og opgaver' og 'balancen mellem selvtilrettelæggelse og samarbejde'.



Hvordan anvender I samarbejds mødet forud for ledelsens endelige beslutning?



Note: Kilde: Skolesurvey. *Folkeskoler*. N = 570, *Sprogcenter*. N = 7, *Ungdomsskoler*. N = 18. Procentsatser summerer ikke til 100, da det var muligt at angive flere svarmuligheder. Spørgsmålet er stillet til skoler, der har afholdt samarbejds møde.

Samarbejdsrådet afholdes oftest i foråret forud for næste skoleår

På langt størstedelen af *folkeskoler* og *ungdomsskoler* bliver skoleplanen præsenteret og drøftet i løbet af foråret mellem marts og juni. Det skyldes dels, at de kommunale beslutninger vedrørende budget o.l. først skal træffes, og herefter pågår der et arbejde med skoleplanen, før den kan præsenteres, lyder det fra informanterne. Derudover viser de kvalitative workshops, at der på baggrund af samarbejdsrådet kan blive behov for justeringer, hvorfor det kan være en fordel at præsenterer skoleplanen tidligere end lige op til sommerferien i juni måned.

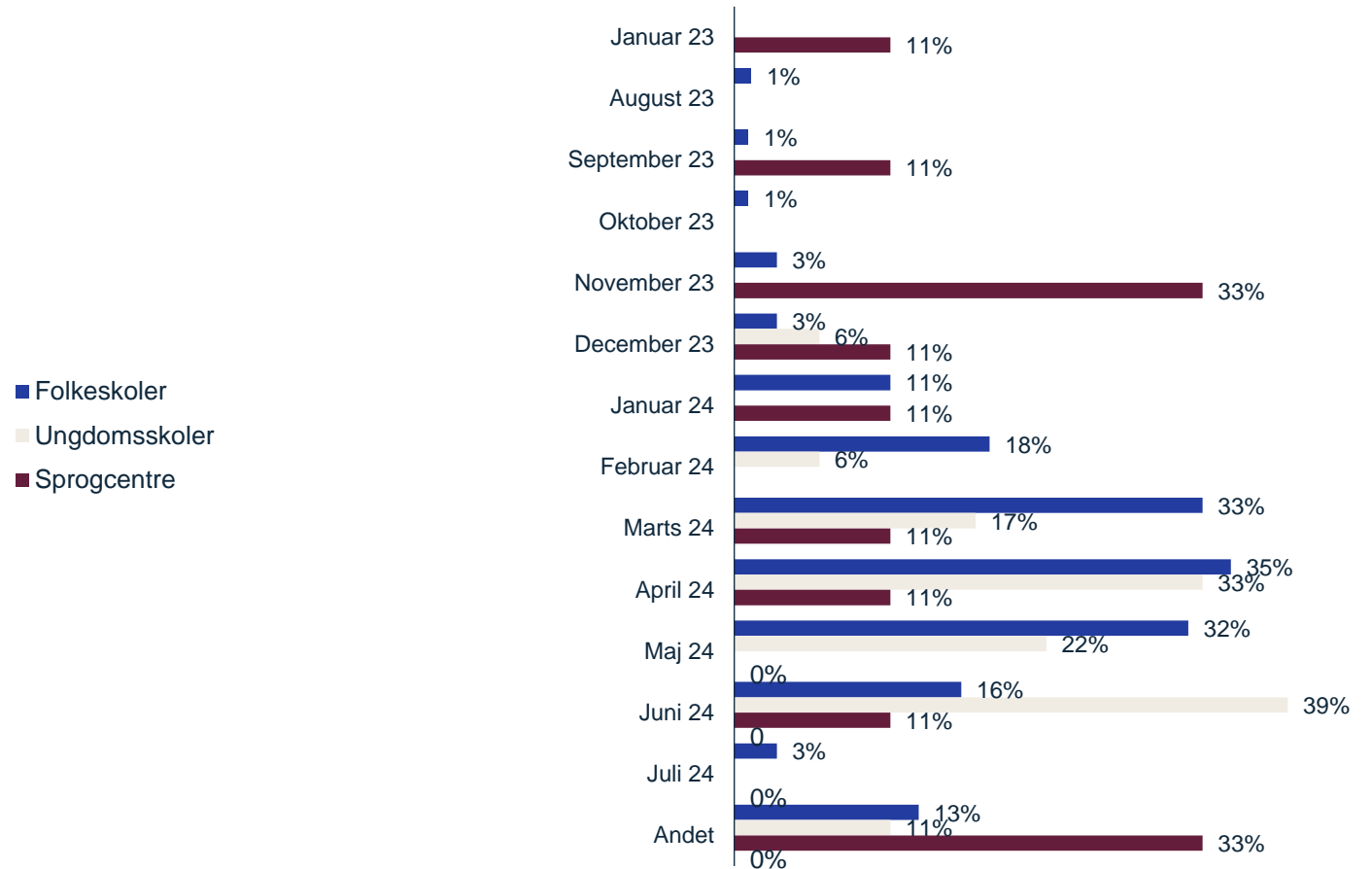
For *sprogcentre*, hvor normperioden typisk følger kalenderåret og ikke skoleåret, præsenteres skoleplanen typisk i november.

Svarene skal ses i lyset af, at informanterne har kunnet vælge flere forskellige svarkategorier i spørgsmålet – og fra casebesøgene har vi eksempler på, at deling af skoleplanen er noget, der løber over flere måneder, f.eks. i det tidlige forår, når første udkast foreligger.

Andetsteds i skolesurveyet har informanterne kunnet angive, hvor lang tid mødet tager. På 77 pct. af skolerne tager samarbejdsrådet under to timer.



Hvornår blev forslag til skoleplanen præsenteret og drøftet på samarbejdsrådet med lærerne forud for [skoleåret 23/24 / indeværende år]?

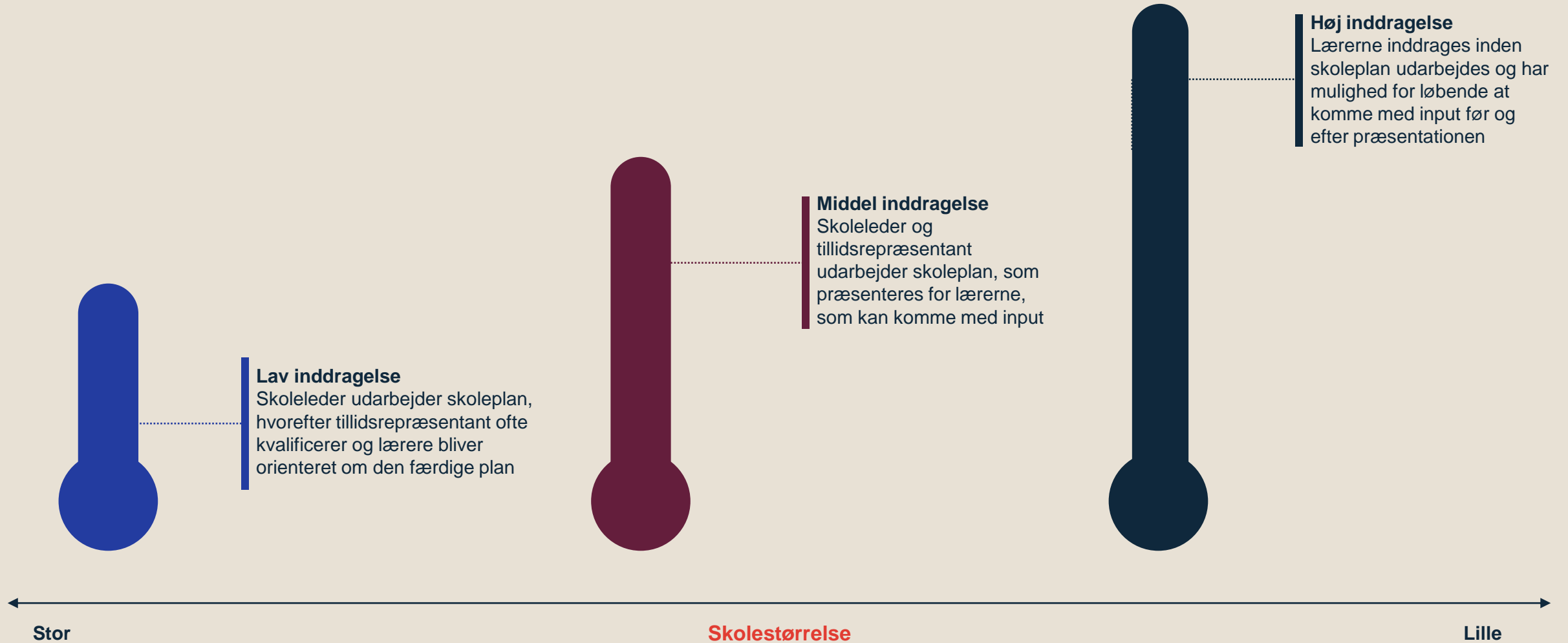


Note: Skolesurvey. *Folkeskoler*: N = 571, *Sprogcenter*: N = 9, *Ungdomsskoler*: N = 18. Procentsatser summerer ikke til 100, da det var muligt at angive flere svarmuligheder. Spørgsmålet er stillet til skoler, der har udarbejdet en skoleplan. Skolerne er i spørgsmålet blevet bedt om at svare på baggrund af enten skoleåret eller kalenderåret afhængigt af deres normperiode.

* *Sprogcentre* følger kalenderåret, hvorfor der fremgår et stort spring mellem januar 23 og august 23.



Der er variation i niveauer for lærerinddragelse ifm. udvikling af skoleplanen, og skolestørrelse har betydning for, hvor mange der inddrages



Skoleplanens anvendelse varierer fra at være et centralt styringsredskab til blot at være en formalitet

Der er blandt de interviewede skoler stor variation i, hvordan skoleplanen bliver anvendt i løbet af skoleåret. På nogle skoler bliver skoleplanen hyppigt brugt af ledelsen, tillidsrepræsentanter og lærerne som et centralt styringsredskab, mens den på andre skoler har en mere begrænset funktion og sjældent genbesøges.

De kvalitative interviews viser, at forskellen på, hvordan skoleplaner bliver benyttet, blandt andet kan forklares af skoleplanens format og processen for udarbejdelse:

- **Format:** Da skoleplanen ofte er en del af en større mængde dokumenter, er det i højere grad de enkelte dokumenter, der anvendes i dagligdagen, fordi de kan være mere konkrete (f.eks. et tabelbilag med funktionsbeskrivelser eller skoleudviklingsplaner). Når specifikke informationer fra skoleplanerne kan findes i separate og mere detaljerede dokumenter andetsteds, vil selve skoleplanen sjældent benyttes.
- **Proces:** Jo større inddragelse og ejerskab, der er af lærerne i udarbejdelsen af planen, jo mere aktivt vil den blive brugt i praksis. I de tilfælde hvor lærerne har været mindre inddraget i udarbejdelse, vil skoleplanen ofte kun blive genbesøgt af tillidsrepræsentanter og ledelse.

Særligt tillidsrepræsentanterne understreger vigtigheden af, at skoleplanen løbende genbesøges med henblik på at sammenholde de oprindelige estimater med den faktiske udvikling og virkelighed. Dette sikrer en kontinuerlig evaluering af planen, så den forbliver relevant og tilpasset skolens aktuelle forhold og ressourcer.

”

Jeg tror faktisk, at de ansatte har været glade for det. Men det er nok fordi, at så har vi de der beskrivelser. Vi har sådan et årsrul, hvor vi tager den op, og de også kommer med input. Så på den måde tror jeg egentlig, at de har været glade for det.

- Skoleleder, folkeskole

”

Det er en hjælp til at føle sådan en samhørighed omkring, hvor vi er på vej hen, og så er det de underliggende dokumenter, man orienterer sig i. Altså, hvor skoleplanen egentlig er retningsgivende for ledelsens prioriteringer.

- Lærer, folkeskole

”

Man skal jo heller ikke spille læsernes tid med et eller andet, der bliver alt for flyvsk. Vi har travlt i hverdagen, og det, man skal bruge tid på, det er jo noget, der er vedkommende, og hvor man kan mærke, det her er vigtigt, og det er noget, som kommer til at påvirke min hverdag. Det er det, vi skal bruge tid på og snakke om.

- Tillidsrepræsentant, folkeskole

Ungdomsskoler og sprogcentre arbejder under andre vilkår og skoleplanen opleves derfor i højere grad som en vejledende ramme

Skoleplanerne på *ungdoms-* og *sprogcenterområdet* adskiller sig ifølge skolelederne fra *folkeskolerne* ved, at skoleåret ikke er fastlagt på samme måde. For *sprogcentre* skyldes det, at de arbejder med hold, hvis størrelse og antal varierer. Dette afhænger blandt andet af, hvor mange kursister der melder sig, hvilket kan påvirkes markant af eksterne faktorer som eksempelvis krig eller andre internationale begivenheder, der øger behovet for sprogingtegration. For *ungdomsskolerne* skyldes det, at deres skema er stærkt afhængigt af, hvilke elever de modtager, og hvilke behov disse elever har. Skoleplanen fungerer derfor i højere grad som en vejledende ramme, der kan tilpasses skiftende omstændigheder.

Den oplevede værdi af skoleplanerne afspejler i høj grad den oplevede værdi for *folkeskolerne*. Således lægger f.eks. lederne særligt vægt på dialog og inddragelse, mens tillidsrepræsentanterne tillægger selve dokumentet som en skriftlig plan stor værdi. Nogle af de interviewede *sprogcentre* og *ungdomsskoler* har imidlertid haft svært ved at se behovet for at implementere en samlet skriftlig skoleplan. Dette ses særligt hos små institutioner, hvor der er kort mellem ledelse og lærer, lyder det blandt andet fra en tillidsrepræsentant på *ungdomsskoleområdet*.

For de interviewede *sprogcentre* og *ungdomsskoler* gælder det typisk, at skoleplanen udarbejdes i et samarbejde mellem tillidsrepræsentanter og ledere. Graden af yderligere medarbejderinddragelse for de deltagende *sprogcentre* og *ungdomsskoler* er varierende, men er særligt for *sprogcentre* lav.

Særligt gældende for *ungdomsskolerne* er, at nogle skoler selv vælger at lade pædagogerne indgå som en del af skoleplanen. Dette er ud fra en vurdering af, at pædagogerne spiller en lige så stor rolle som lærerne for skolen, lyder det fra en skoleleder.

Særligt gældende for de interviewede *sprogcentre* er, at flere ikke arbejder med en samlet skoleplan, men i stedet har flere forskellige adskilte dokumenter. Derudover vurderer lederne, at betegnelsen "skoleplan" ikke er passende for *sprogcentre*. Nogle bruger derfor "virksomhedsplan" eller "arbejdstidsaftale".

”

Altså, det eneste, jeg kan blive en lille smule bekymret for i forhold til sådan en skoleplan, det er, at alting bliver så fastlåst i stedet for, at det kan være lidt mere, hvad hedder det? Fleksibelt.

- Lærer, sprogcenter

”

Jeg har været lidt sådan om skoleplaner er spild af tid, men jeg kan egentlig godt se det som et dialogredskab, så det er processen, der bliver vigtigere. De snakke, vi har i løbet af året, måske få det nedfældet. Så når der kommer nye til, så ved de, at vi har aftalt eller diskuteret de ting.

- Leder, sprogcenter

”

Nej, ikke. Pædagogerne er jo også en vigtig fagposition hos os, og særligt, når vi arbejder med det specialiserede område. Vi ved også, at pædagogerne vil føle sig underkendt, hvis ikke man behandler dem på samme måde, som man behandler deres kolleger.

- Leder, ungdomsskole

8. Opgavefordeling og -oversigter

Ensartede processer med lokale variationer i udarbejdelsen af opgaveoversigten



Opgaveoversigten er et vigtigt redskab til overblik og dialog i undervisningsplanlægningen

Blandt lærerne er der forholdsvis bred enighed om, at opgaveoversigten er et værdifuldt redskab. Særligt når opgaveoversigten anvendes som et dialogbaseret redskab med mulighed for at komme med indvendinger, og der deraf kan opstå en konstruktiv dialog omkring timer samt indholdet af undervisningen. En række lærere fremhæver samtidig, at opgaveoversigten bidrager til en følelse af tryk gennem skoleåret, særligt i perioder med en højere arbejdsbelastning. I disse situationer kan opgaveoversigten være et vigtigt redskab for at skabe overblik over undervisningstimerne, lyder det.

Blandt særligt skolechefer og skoleledere har der imidlertid været bekymringer for, om opgaveoversigterne – særligt de mere detaljerede – ville medføre en unødvendigt fokus på antallet af timer og en risiko for 'timetælleri', frem for at sikre en hensigtsmæssig fordeling af opgaverne. Baseret på interviews i denne opsamling har det dog ikke umiddelbart givet større problemer der, hvor man eksperimenterer med at sætte timer på flere opgavetyper, lyder det fra skoleledere (s. 64.)

”

[...] vi har aftalt os ned til 20 timer. Og så har jeg jo plæderet for i mange år, det har skoletjenesten givet mig ret i, at jo mere specifikt, uden at det skal ned i kommentarer og sådan noget, men jo mere man kan tale om opgavens størrelse i forhold til et timetal, jo mindre diskussion bliver der faktisk om tiden. Det troede de ikke på til at starte med, men det har de faktisk fundet ud af, at det er rigtigt.

- Kredsformand

”

Jeg synes, at det er et papir, som har det rigtig godt i en skuffe et sted. Lige indtil vi har at gøre med en medarbejder, som har svært ved at overskue, hvordan vedkommende skal gribe sin tid an. Så kan vi gå ind og kigge på, om du faktisk har fået det her til det, eller er der nogle ting, der ikke er planlagt ordentligt, eller sådan noget. Så ellers, så er det bare det grundlag, vi arbejder ud fra, og så kigger vi ikke mere på det. Men kun hvis det er sådan, at der er udfordringer.

- Skoleleder, folkeskole

En vellykket proces over skoleårets planlægning har sammenhæng til de kommunale budgetter og prioriteringer

Kommunens budgetter og prioriteringer har ifølge skoleledere, kredsformænd og tillidsrepræsentanter væsentlig betydning for skolens muligheder og for udformningen af lærernes opgaveoversigt. Timetallet er tæt forbundet med budgetterne, og fordi skoleårets planlægning og timetal afhænger af disse budgetter, kan forsinkelser i budgetprocessen skabe udfordringer for resten af planlægningen, mener de tre parter. Kommunale beslutninger og krav om implementering af nye skoleprojekter har tilmed indflydelse på lærernes arbejdstid, hvilket gør det vigtigt, at skolerne ved, om de skal tage sådanne projekter eller indsatser med i deres planlægning ved årets start.

Derfor er timing og tydelighed i de kommunale redegørelser ifølge skoleledere, kredsformænd og tillidsrepræsentanter afgørende for at sikre, at forventningerne til indsatserne er klare. Disse forhold spiller en central rolle i hele processen omkring opgavefordeling og udarbejdelsen af opgaveoversigterne.

Planlægningen af skoleåret sker typisk gennem et tæt samarbejde mellem skolelederen og tillidsrepræsentanten, mens der for nogle skoler også er deltagelse fra arbejdsmiljørepræsentanten. I selve planlægningen drøftes hvilke fag og opgaver, der skal varetages, samt hvilke ressourcer, der er til rådighed. I den forbindelse bliver spørgsmål om forberedelsestid og konkret tildeling ligeledes gennemgået.

”

[...] så kommer den kommunale del af skoleplanen ind - ligesom budgetter og sådan noget - for sent i forhold til, hvornår vi går i gang med at tænke planlægningen.

- Tillidsrepræsentant, folkeskole

”

[Vi har, red.] et fællesmøde for skoleledere og tillidsrepræsentanter en gang om året, hvor vi prøver at drøfte sådan erfaringer med at udarbejde de her skoleplaner. Så der er et par [møder, red.]. Så er der nogle skoler, der kommer, og så prøver vi at dele.

- Tillidsrepræsentant, folkeskole

”

[...] de kommunale rammer omkring de der seks politiske mål fylder også rigtig meget. Og det er jo så min opgave at prøve på hele tiden at holde fast i, at de skal passe sammen med det.

- Skoleleder, folkeskole

Lærerne sender ønsker til fordelingen af fag og opgaver, hvorefter ledelsen udarbejder et udkast til en endelig fordeling

De kvalitative interviews viser, at lærernes ønsker til fag og opgavefordeling typisk indsendes direkte til ledelsen, enten ved at udfylde et Excel-ark eller ved at skrive sig på fag og opgaver via TRIO. For visse af de deltagende skoler er fordelingen allerede drøftet tidligere på skoleåret ved MUS-samtaler. På nogle skoler angives også konkrete timeantal blandt de fag og opgaver, som lærerne skal vælge mellem. Derudover er der på flere af de interviewede skoler fastlagt et minimum og maksimum af timer til undervisning og opgaver for alle lærere. Disse rammer er indført for at sikre en retfærdig og balanceret fordeling af arbejdsopgaver blandt lærerne, lyder fra det skoleledere og tillidsrepræsentanter.

Når lærernes ønsker er modtaget, udarbejder ledelsen – ofte i samarbejde med tillidsrepræsentanten – et udkast til den endelige fordeling. På mange af de interviewede skoler er der en fast procedure for at kontakte de lærere, hvis ønsker ikke er blevet imødekommet, for at finde en løsning og sikre, at alle parter er informerede og enige, inden den endelige fordeling meldes ud.

”

Det kan være, at man ønsker nogle andre fag, eller man lige har haft niende, så skal man jo noget andet. Og så kigger ledelsen på det, og så kommer de med et eller andet udspil, hvor de snakker med medarbejderne individuelt, hvis der er et eller andet, som ligger langt ved siden af det, der lige var ønsket eller var tænkt. Og så når de individuelle samtaler er landet, så passer fagfordelingen som sådan, og så får man udleveret sin opgaveoversigt til gennemsyn.

- Tillidsrepræsentant, folkeskole

”

Jeg har en aftale om, at jeg skal være i en løbende kontakt med min leder, inden den er færdig, den her opgaveoversigt. Så jeg kan ikke bare få den stukket i hånden og sige, sådan her er det.

- Lærer, folkeskole

”

Det, jeg gør til at starte med, det er, at jeg bruger et regneark, vi fik, da vi startede på alt det her, hvor man sådan lige ligger et overslag ind, hvad er det, at der er af timer, og hvilke fag skal man have, så hjælper det lige med at give sådan et overblik, inden jeg lægger opgaver ind, for at se, hvor meget er der, hvad skal vi rykke på.

- Skoleleder, folkeskole

Fordelingen sker typisk på baggrund af en dialog mellem leder og tillidsrepræsentant



4, stk. 3. Skoleledelse og tillidsrepræsentant drøfter endvidere, hvordan der sikres transparens i planlægningen og opgavefordelingen...

Når lederne skal planlægge årets opgavefordeling, indhenter de fleste skoler 'ønsker fra lærerne' og inddrager skolens 'tillidsrepræsentant':

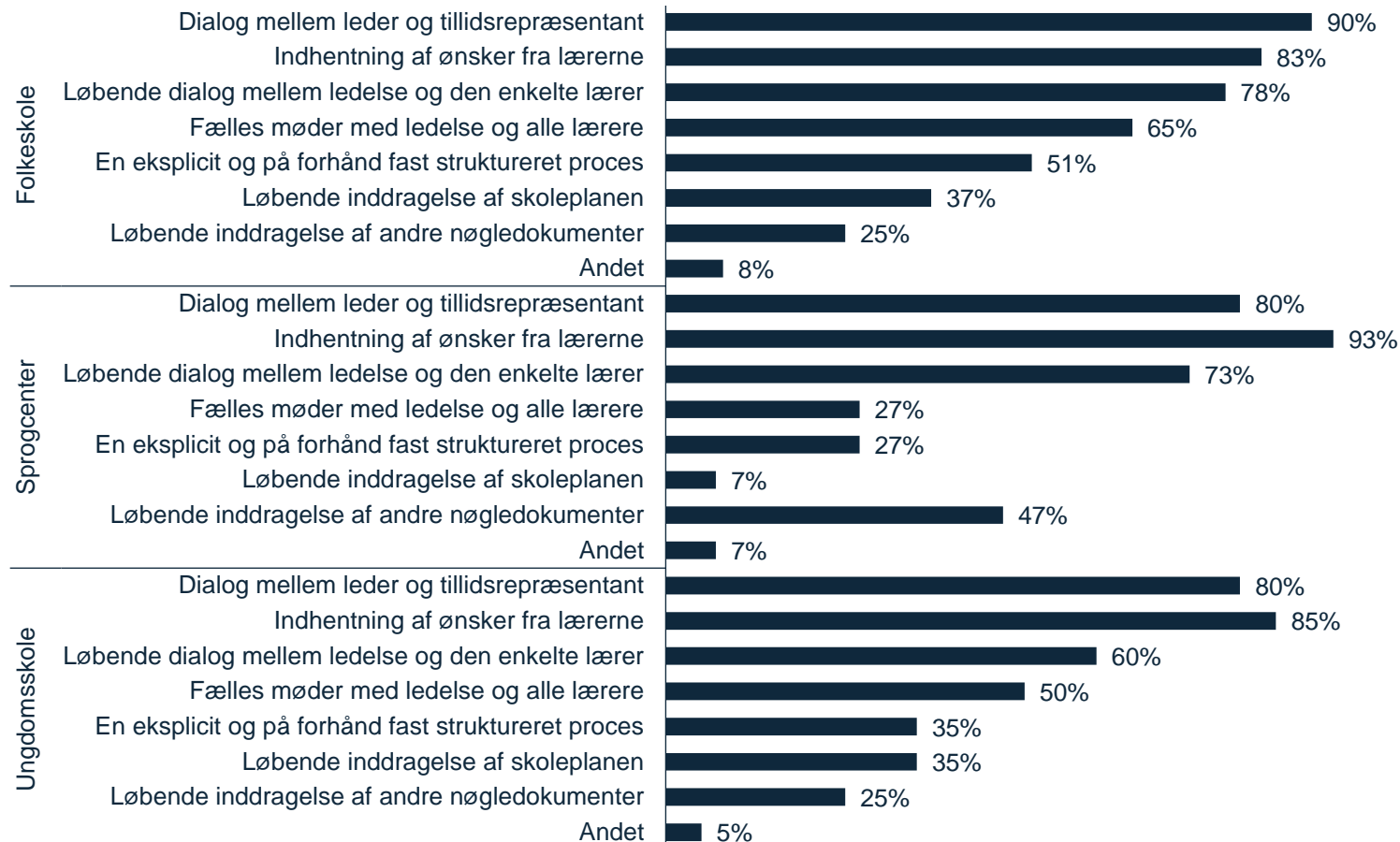
- For *folkeskolerne* har 90 pct. en 'dialog mellem leder og tillidsrepræsentant' og 83 pct. indhenter 'ønsker fra lærerne'.
- For *sprogcentre* har 80 pct. en 'dialog mellem leder og tillidsrepræsentant' og 93 pct. indhenter 'ønsker fra lærerne'.
- For *ungdomsskolerne* har 80 pct. en 'dialog mellem leder og tillidsrepræsentant' og 85 pct. indhenter 'ønsker fra lærerne'.

Derudover benyttes også i høj grad en 'løbende dialog mellem ledelse og den enkelte lærer' for alle tre skoletyper:

- 78 pct. for *folkeskolerne*.
- 73 pct. for *sprogcentre*.
- 60 pct. for *ungdomsskolerne*.



Hvordan arbejdede skoleledelsen og tillidsrepræsentanten med planlægningen af opgavefordelingen op til indværende [skoleår / år]? Opgavefordelingen blev tilvejebragt gennem...



Note: Kilde: Skolesurvey. *Folkeskole*: N = 606, *Sprogcenter*: N = 15, *Ungdomsskoler*: N = 20. Skolerne er i spørgsmålet blevet bedt om at svare på baggrund af enten skoleåret eller kalenderåret afhængigt af deres normperiode.

Ledelsen sender et endelig udkast ud og lærerne inviteres til dialog

De kvalitative interviews viser, at når skoleledelsen har planlagt skoleåret, indkaldes lærerne til fordeling af fag og opgaver. Måden, hvorpå selve fordelingen sker på, varierer mellem skolerne i de undersøgte eksempler: fælles møder, individuelle møder, mindre teams eller i en kombination, hvor der først er et fysisk fælles møde og derefter en individuel indsendelse. For nogle af de interviewede skoler deltager tillidsrepræsentanten i mødet mellem læreren og skolelederen, mens det på andre skoler kun er tilfældet, hvis der opstår problemer i dialogen mellem de to parter, eller hvis læreren efterspørger støtte under samtalen med lederen.

Samtalen om opgaveoversigten er typisk en dialog, hvor der er mulighed for at foretage justeringer og imødekomme pragmatiske ønsker fra både lærere og ledelse. I de tilfælde, hvor der er åbenhed for dette, er stemningen generelt positiv, da opgaveoversigten opfattes som et samarbejdsorienteret værktøj for både lærer og leder. Dog kan der opstå situationer, hvor mulighederne for justeringer og indsigelser er begrænsede. I disse tilfælde kan opgaveoversigten for lærerne opleves som et kontrollerende frem for understøttende redskab. Dette uddybes på næste side.

”

[...] så er man til samtale efterhånden som skemaerne begynder at ligne noget, så man er til samtale igen i maj, maj og juni måned. Og der er mange, der har flere samtaler i det, fordi der er så mange ting, der bliver rettet til undervejs.

- Skoleleder, folkeskole

”

Så det er faktisk sådan et ønske blandt mange af mine kollegaer, at de har brug for at se, hvad de har tid til, og de fleste, de går ikke ind og følger et nøgenregnskab hver eneste dag, men der er, for nogen er det en vigtig faktor, at de kan se, hvor meget, der bliver forventet, at opgaven bliver løftet.

- Tillidsrepræsentant, folkeskole

”

Og så betyder det selvfølgelig også noget i forhold til den dialog, der er om, hvad skal jeg lave på mit arbejde? Det [opgaveoversigten, red.] som dialogredskab er også meget vigtig. Jeg er stor tilhænger af opgaveoversigten.

- Skoleleder, folkeskole

”

Så derfor har vi også brugt vores TR rigtig meget til at gennemgå vores opgaveoversigt for at se, hvordan vi hænger det sammen og går til ledelsen, hvis det ikke hænger sammen.

- Lærer, folkeskole

”

Lad os nu sige, at der dukker en opgave op, så er det jo, at vi skal gå ind og altså, eller du bliver bedt om at tage en eller to opgaver, så er det jo vores redskab til at gå ind og sige "jamen, hvad vil du så have, at jeg ikke skal lave [henvendt til skoleledelsen, red.]?"

- Tillidsrepræsentant, folkeskole

En dialogbaseret samtale om opgaveoversigten opfattes positiv, mens fraværet af dialog fremmer frustration blandt lærerne

Lærerne fremhæver generelt, at en konstruktiv og gensidig dialog om opgaveoversigten er afgørende for dens anvendelighed. Når der skabes en konstruktiv dialog om både antallet af undervisningstimer, og hvordan opgaven kan løses, er der stor tilfredshed blandt lærerne med brugen af en opgaveoversigt. Flere lærere nævner, at opgaveoversigten bidrager til en følelse af 'ro' og 'tryghed' i løbet af skoleåret.

I forlængelse af ovenstående fortæller en lærer, hvordan han tidligere har haft en udfordrende klasse, hvor arbejdsbyrden oversteg det planlagte antal timer. Ved at justere opgaverne i samarbejde med skolelederen og med afsæt i opgaveoversigten, blev arbejdsopgaverne tilpasset, hvilket gav læreren et bedre overblik og større arbejdsro (se citat øverst til højre).

På den anden side påpeger to lærere fra den samme skole, at opgaveoversigten har været en kilde til frustration. Dette skyldes, at den ofte præsenteres på en ensidig og ukonstruktiv måde uden mulighed for dialog eller ændringer. Grundet fraværet af konstruktive og pragmatiske dialoger har de to lærere en oplevelse af, at opgaveoversigten bliver dem pålagt af ledelsen. Som resultat heraf beskriver en lærer opgaveoversigten som et "bombefelt" grundet gentagne udfordringer i forhold til både dens udformning og anvendelse. Problematikken forstærkes af, at de berørte lærere arbejder på en skole, der har gennemgået hyppige lederskift og skolesammenlægninger. Lærerne fremhæver dog, at opgaveoversigten indeholder et potentiale, men at dens værdi kun kan realiseres gennem kontinuerlig dialog og mulighed for at inddrage deres perspektiver. I fraværet af denne dialog opfattes opgaveoversigten som overflødig.

”

Jeg kom for eksempel ind i en klasse, hvor der skete en hel masse sociale ting og sager, som var vældig tunge. Og der var det da rigtig rart at have den med ned [opgaveoversigten, red.], og så sige, hvor kan min nærmeste leder hjælpe mig med at hugge en hæl og klippe en tå, så jeg får det luft, jeg skal bruge til at løse opgaven.

- Lærer, folkeskole

”

Men samtidig kan jeg jo også godt se, at der er en tryghed i den ramme, som lærerne har det godt med. Og det har jeg stor respekt for, at man har det godt med at vide, hvad man skal lave, og det er aftaler osv. Det synes jeg er fint.

- Skoleleder, folkeskole

”

Når vi har været igennem en proces omkring skemaer, og skemaerne er færdige, og man har meldt sig på nogle opgaver, så får vi tildelt vores opgaveoversigt. Og i forhold til, der står for eksempel i skoleplanen noget omkring hensyn i forhold til de forskellige opgaver og opgavernes vægt i timer. Det har vi ingen indflydelse på.

- Lærer, folkeskole

Størstedelen af skolerne oplever, at dialog mellem leder og lærer fører til ændringer under planlægningen af skoleåret



7, stk. 1. Efter drøftelse med læreren udarbejder ledelsen en opgaveoversigt, der angiver de opgaver, som læreren påtænkes at anvende sin arbejdstid på i normperioden.

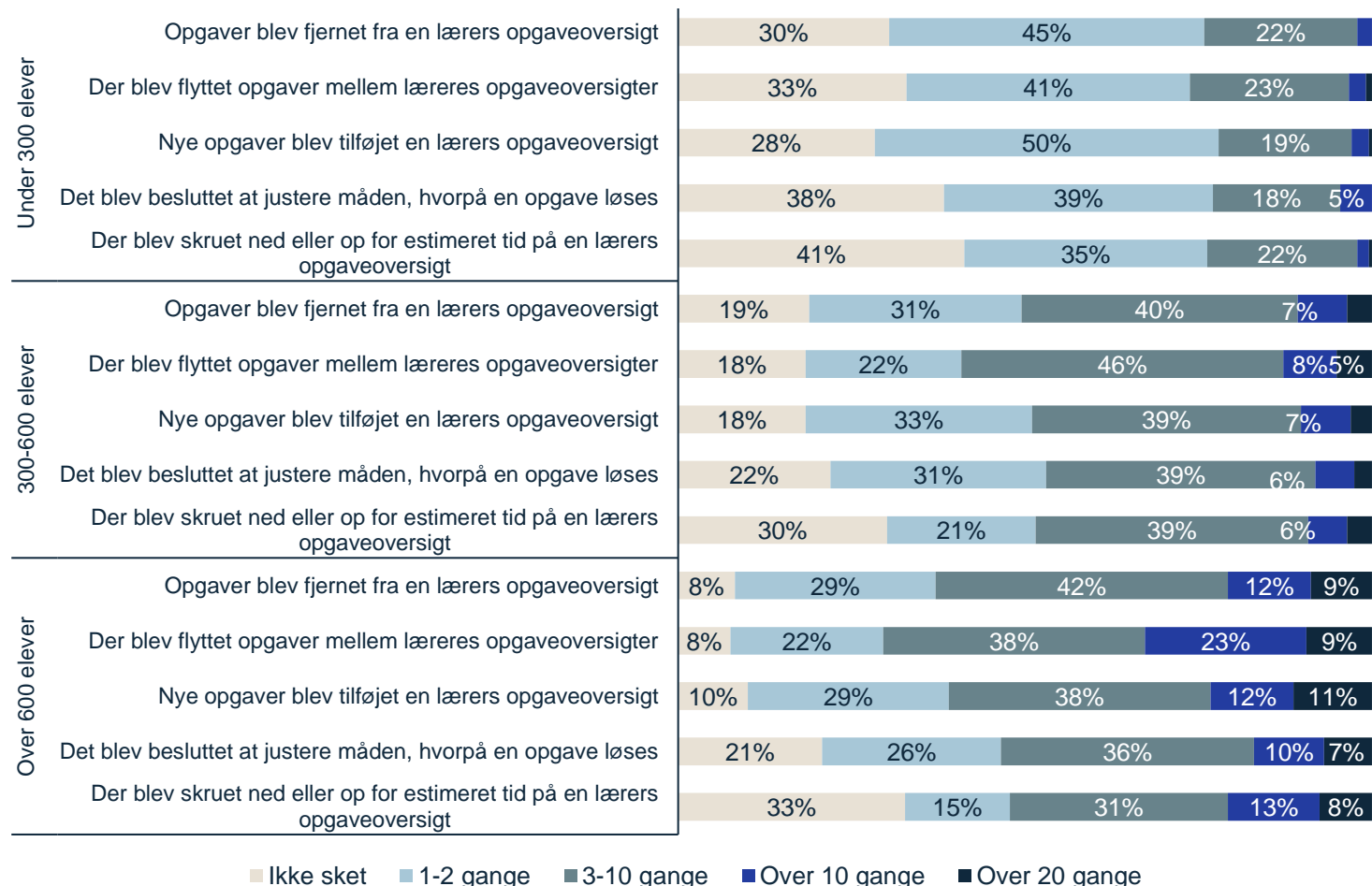
I spørgeskemaet til skolerne har informanterne vurderet, hvor ofte en dialog mellem en leder og lærer under planlægning af skoleåret har medvirket til ændringer i opgaveoversigten. Konkret har de forholdt sig til forskellige typer af ændringer.

Den mest forekommende ændringstype for skolerne med under 300 elever og mellem 300 – 600 elever er, at der efter dialog med skolelederen er minimum én gang blevet 'tilføjet en opgave'. Dette forekommer i henholdsvis 72 pct. og 82 pct. af tilfældene. For skoler med over 600 elever er den mest udbredte ændring, at en 'opgave bliver flyttet mellem læreres opgaveoversigter', hvilket sker i 92 pct. af tilfældene.

Den mindst forekommende ændringstype, uanset skolestørrelse, er, at lederen 'justerer estimeret tid på en lærers opgaveoversigt'. Blandt skoler med under 300 elever sker det i 59 pct. af tilfældene, mens tallet for skoler med mellem 300-600 elever og over 600 elever er henholdsvis 70 pct. og 67 pct.



Vi har forud for indeværende skoleår oplevet, at en dialog mellem leder og lærer førte til, at...



Note: Kilde: Skolesurvey. Folkeskole: N = 509. Af fortolkningshensyn er andele under 5 pct. udeladt i visualiseringen. Svarkategori "Andet" er udeladt. Sprogcentre og ungdomsskoler er udeladt, da oplysninger om elevgrundlag ikke haves.

En skoleleder bruger opgaveoversigter som proaktivt ledelsesværktøj

En skoleleder på en større *folkeskole* har besluttet, at opgaveoversigterne skal indgå i to årlige samtaler mellem lærerne og de enkelte afdelingsledere. På skolen har de også truffet en beslutning om, at oversigterne overholder så godt som alle opgaver og med timeestimer på. Denne beslutning kræver en del ressourcer til administration hvert år.

Oversigterne tjener dog også flere funktioner over året, udover at forventningsstemme opgaver og tid ved skoleårets begyndelse.

Konkret bruger lederne selv det bagvedliggende excelark (med opgaver og tidsfordelinger) til at danne overblik over de sæsonbestemte og generelle opgaver, skolen generelt skal løse, og hvem der har ansvaret for dem. Derudover bruger lederne også opgaveoversigterne ind i de ovennævnte samtaler med lærere som grundlag for at komme rundt om status på lærerens opgaver og udøve pædagogisk ledelse på opgaveløsningen. Således kan de f.eks. drøfte udfordringer, prioriteringer, måder at løse det på, ambitioner, m.m.

”

Ja, vi bruger [opgaveoversigterne, red.] rigtig meget. Altså oprindeligt fik man dem bare dem udleveret, så ned i tasken og ikke tænke mere over det. Men vi bruger dem som ledere rigtig meget i forhold til at komme i tanke om, hvem er det nu, den ud af vores 65 lærere, som har den her opgave, som vi tjekker efter for at finde ud af det? Og lærere tjekker faktisk også efter for at komme i tanke om det. Så de bliver brugt rigtig meget. Jeg er stor tilhænger af opgaveoversigten.

- Skoleleder, folkeskole

”

De er som dialogredskab også meget vigtige [...] Det er en dialog om arbejdet, og hvad der er vigtigt. Så det er jo sådan en mini-MUS hele tiden, altså man har en rigtig god samtale. Men det er jo en måde at få snakket om sine arbejdsvilkår, hvad der betyder noget for en, og hvilke konflikter man har med de kolleger, man ikke vil samarbejde med omkring den her opgave, eller hvad det nu kan være. Så der er rigtig meget viden om medarbejderne.

- Skoleleder, folkeskole

”

Jeg har været ret irriteret over det. Men samtidig kan jeg jo også godt se, at der er en tryghed i den ramme, som lærerne har det godt med. Og det har jeg stor respekt for, at man har det godt med at vide, hvad man skal lave. Det virker bare, hvis man gik ind og kiggede på lederne og sekretærernes arbejdsvilkår, helt vildt omstændigt, at vi bruger så meget tid på at få det skrevet ind og regnet ud osv.

- Skoleleder, folkeskole

En høj detaljeringsgrad i opgaveoversigter skaber tryghed, men rejser også bekymringer

De kvalitative interviews viser, at efter dialogen mellem lærerne og ledelsen færdiggøres de endelige opgaveoversigter og kommunikerer ud til lærerne. I de undersøgte eksempler fremgår det ofte af opgaveoversigten, hvor mange fag læreren skal undervise i, i hvilke klasser, hvor mange lektioner, hvor meget forberedelsestid der er afsat til dette, hvor mange timer læreren forventes at bruge på et skoleår i alt, samt hvor meget ferie læreren har.

Flere af de undersøgte opgaveoversigter har en forholdsvis høj detaljeringsgrad. Som beskrevet i det foregående giver det en tryghed blandt lærerne, da de løbende kan orientere sig i antallet undervisningstimer og indholdet. Samtidig er opgaveoversigten et anvendeligt redskab i tilfælde af, at der skal foretages ændringer i løbet året. Imidlertid har der blandt skolechefer i særdeleshed, men også blandt skoleledere, været bekymringer for, om opgaveoversigten med en høj detaljeringsgrad vil kunne foranledige 'timetælleri'. Denne potentielle udfordring fremgår imidlertid ikke af refleksionerne blandt lærerne og tillidsrepræsentanterne (se næste slide).

”

Men samtidig kan jeg jo også godt se, at der er en tryghed i den ramme, som lærerne har det godt med. Og det har jeg stor respekt for, at man har det godt med at vide, hvad man skal lave, og det er aftaler osv. Det synes jeg er fint.

- Skoleleder, folkeskole

”

...når den enkelte får deres nye opgaveoversigt, så skal de have en dialog med, hvordan det ser ud i forhold til den foregående. Altså det skoleår, der slutter. Jeg tror ikke, det helt sker i praksis. Ledelsen har meget svært ved at se mening i det der punkt. Både fordi vores arbejdstid jo er meget selv tilrettelæggende, så de kan jo ikke se på den måde, hvordan vi lægger vores arbejdstimer.

- Tillidsrepræsentant, folkeskole

”

Og så er det jo også ret væsentligt, om jeg faktisk ved, at jeg får den rigtige løn for de sidste timer over 751. Så den er faktisk ret anvendelig, fordi så kan jeg også se, hvad min opgave er. Jeg deltager, jeg er klasselærer, og jeg deltager i MED-udvalget, og jeg er TR-suppleant, og alt det, der ligesom gives tid til, fordi det er en del af mine arbejdsopgaver. Så det er bestemt anvendeligt.

- Lærer, folkeskole

Flere af skolecheferne havde indledningsvise bekymringer om en detaljeret opgaveoversigt

Blandt kommuner og skoler er der variation (ofte grundet lokalaftaler) i, hvor store opgaver skal være for, at der estimeres tid på lærernes opgaveoversigt. Typisk ser vi i de kvalitative interviews opgaveoversigter, der indeholder estimat på opgaver, når de overstiger 60, 40 eller 20 timer på et år.

Enkelte skolechefer udtrykker bekymring for, at timeestimat på flere opgaver og dermed en højere detaljeringsgrad i opgaveoversigterne kunne føre til utilsigtede konsekvenser, såsom 'timetælleri'.

Flere skolechefer og skoleledere fortæller dog også, at de har løsnet op og ladet mindre opgaver optræde på opgaveoversigterne, end de traditionelt har gjort. Dette fordi det har været så stort ønske fra kredsen og fordi – som nogle fremhæver – det givetvis har en psykologisk beroligende effekt for lærerne at se større portioner af sin arbejdstid udmøntet fra starten af året.

Nogle skolechefer fortæller i forbindelse med ovenstående beslutning også, at det ikke har resulteret i mere timetælleri. Konkret henviser de til, at dem, der tæller timer, nok tæller timer uanset hvad. Omvendt italesætter nogle skoleledere, at de oplever færre konflikter og spørgsmål, efter opgaveoversigterne er blevet mere detaljerede. De oplever derfor, at den øgede detaljeringsgrad, som de først var bekymrede for, rent faktisk har haft en positiv effekt. Der er dog samtidig enighed blandt ledere om, at opgaver kan være for små til en opgaveoversigt, og at det derfor ikke nødvendigvis er gavnligt at komme ned i for små opgavestørrelser.

”

Forði jeg sagde, at et år prøver vi det [opgaveoversigt ned til 20 timer, red.]. Og jeg kan godt sige dig, at hvis der bliver nogen som helst, der kommer til at hive det der op på en eneste skole, jeg kan godt sige, at vi ruller det direkte tilbage. Og jeg lover dig. Men det er faktisk ikke sket en eneste gang. Så jeg må jo sige, at jeg har nok ændret [holdning, red.].

- Skolechef

”

Óg det står altså i opgaveoversigterne [timerne, red.]. Der er vi jo ekstreme. Det er sådan, at det er endt med at være her på stedet. Og vi er hvert år, og det er trygt, vi gør det mere, men vi har snakket i flere år om, om vi skulle gå over til lidt mere loose, sådan at det er puljer, og man får en større pulje til et eller andet. Men vores lærere er jo opdraget til, at de tæller timer, så jeg tænker, vi har opgivet at lave det om.

- Skoleleder, folkeskole

”

Skolerne er delt imellem, at de holder sig til det der med opgaver over 20 timer, og så nogen har tid på alt. Det er der lidt forskel på. Vi har ikke haft en stor kamp omkring det der [timer på opgaver, red.]-

- Skolechef

”

Men det står udtrykkeligt [i lokalaf tale, red.], at det [tidsestimer på opgaver, red.] ikke skal føre til unødigt timetælleri, og at man skal tænke det som puljer. Det har vi en kreds, der står meget på.

- Skolechef

Ungdomsskoler og sprogcentre har typisk større puljer på opgaveoversigten for at imødekomme behovet for fleksibilitet i løbet af et skoleår

Sprogcentre og ungdomsskolerne arbejder under andre vilkår end folkeskolerne (jf. s. 53). Det forudsætter ifølge institutionslederne en stor fleksibilitet, og derfor arbejder de interviewede ungdomsskoler og sprogcentre med større puljer end folkeskolerne.

For de deltagende *ungdomsskoler* inddeles timerne ofte i to kategorier: undervisning og resterende timer. I nogle tilfælde er der inden for de to kategorier beskrevet hvilke opgaver, de to kategorier indeholder. I andre tilfælde er der desuden sat tid på enkelte andre opgaver. På *sprogcentre* varierer tilgangen mere markant. Nogle steder findes der slet ikke en opgaveoversigt ud over skemaet, hvilket særligt tillidsrepræsentanter og lærere beklager. Andre steder er oversigterne derimod meget detaljerede med klare opdelinger af funktioner og opgaver, hvilket opleves som positivt for både lærer og leder.

For de fleste interviewede *sprogcentre* og *ungdomsskoler* ligner processen for udarbejdelsen af opgaveoversigter derudover *folkeskolernes*. Dog pointerer en ungdomsskoleleder med under 10 medarbejdere, at opgavefordelingen her kan klares over et møde med hele lærergruppen, frem for en længevarende proces.



Excel ark som opgaveoversigt, timeoverblik og ledelsesværktøj

Et af de interviewede *sprogcentre* anvendte et udførligt Excel ark som opgaveoversigt til den enkelte lærer. I arket fremgår f.eks. lektioner, pausetid, pædagogisk udviklingstid, samarbejdstid, fællestid og disponibel tid. Derudover fremgår såkaldt individuelle akkorder, såsom tillidsrepræsentant.

Arket kan tilgås af både leder og lærer, og anvendes derfor som:

- En opgaveoversigt, hvor begge parter kan danne sig et overblik over den enkelte lærers opgaver og tid sat af hertil.
- Et overblik over den enkelte lærers faktiske timeforbrug ift. disponibel tid, som opdateres hver måned.
- Et værktøj for sprogcenterlederen ift. estimat af ressourcer løbende.

”

Vi har ingenting. Vi har ingen opgaveoversigt, vi har ingen oversigt over forbrugt tid, vi har ikke noget som helst. Men det kan jo blive nødvendigt, fordi vi kan ikke blive ved med at arbejde sådan. Vi arbejder blinde.

- Tillidsrepræsentant, sprogcenter

”

Altså, vi har ikke sat timer af til arbejdsopgaver. Det er kun til forberedelse, hvor der er en faktor. Altså, hvis du har 700 timers undervisning, så har du 350 timers forberedelse.

- Leder, ungdomsskole

”

Men jeg har da været inde og diskutere nogle af mine [opgaver, red.], eller diskutere, det lyder forkert, fordi så har lederen sagt, den der, ligger den ikke lavt? Jo, det er jeg faktisk helt enig i, at i den gør. Og så er den blevet sat op, ikke?

- Lærer, sprogcenter

9. Håndtering af forberedelsestid

De fleste skoler i interviewene arbejder med en forberedelsesfaktor på 0,5, men der er fortsat variationer, og særligt overvejelser om differentieret forberedelsestid fylder

Der er betydelige forskelle i, hvordan forberedelsestiden fastsættes og fordeles på tværs af de undersøgte kommuner og skoler, hvilket kan skabe forskellige udfordringer.

Nogle kommuner har ifølge skolecheferne indført minimumskrav til forberedelsestid eller forslag til puljer, mens andre ikke har faste retningslinjer. De fleste interviewede kommuner og skoler opererer dog med en faktor på omkring 0,5. I kommuner og skoler uden klare rammer kan fraværet af en fast faktor skabe frustration og usikkerhed hos lærerne, mener særligt kredsformændene.

Der skelnes typisk ikke mellem individuel og fælles forberedelsestid i de udtrukne cases, hvilket medfører, at al forberedelsestid betragtes som en samlet ressource uanset formål eller samarbejdsstruktur. Nogle steder vil der være tildelt tid til kollegialt samarbejde og møder bestemt af ledelsen. Der er dog en opmærksomhed hos flere skolechefer på et ønske om mere fælles forberedelse og fokus på at sikre tid til dette. Det hænger blandt andet sammen med, at der er sket en øgning af to-lærer-timer.

Flere tillidsrepræsentanter oplever desuden, at forberedelsestiden i praksis ikke altid fordeles jævnt mellem lærerne, hvilket kan påvirke både motivation og samarbejde i lærerkollegiet. Ledelsen på flere skoler udviser dog en vis forsigtighed i forhold til at vedtage eksplicite principper om differentieret forberedelsestid (se side 74).

”

Noget af det, der giver anledning til diskussioner og uenighed. Det er den her forberedelsestid. Det har vi simpelthen ikke kunnet mødes i, og definere det nærmere, hvordan fordelingen skal være mellem de forskellige former for forberedelse. Vi kunne meget godt ønske os en faktor eller sådan et minimumstimal.

- Kredsformand

”

Det er en faktor på 0,55 ved os. Det står i vores lokaleaftale, at hvis man underviser 750 timer, skal der et sted mellem 375 og 450 timer til individuel forberedelse. Så det ligger i et rum derinde. Og vi er blevet enige om, at vi sætter den lige lidt højere, for at give lidt mere tid til det.

- Skoleleder, folkeskole

”

På andre skoler sætter de nogle fælles rammer inden for personalet, som er, tænker jeg, lidt samhørighedsskabt ift., hvornår er det individuelt, og hvornår er det fælles, hvor ude ved os er det bare bestemt ovenfra. Så jeg tænker, at A20 har sat nogle rammer, der kunne fortolkes meget på, fordi ved os har vi ikke individuel og fælles forberedelse.

- Lærer, folkeskole

Kommunerne har typisk taget centrale beslutninger om lærernes forberedelsestid for folkeskolerne – men i mindre grad sprogcentre og ungdomsskoler

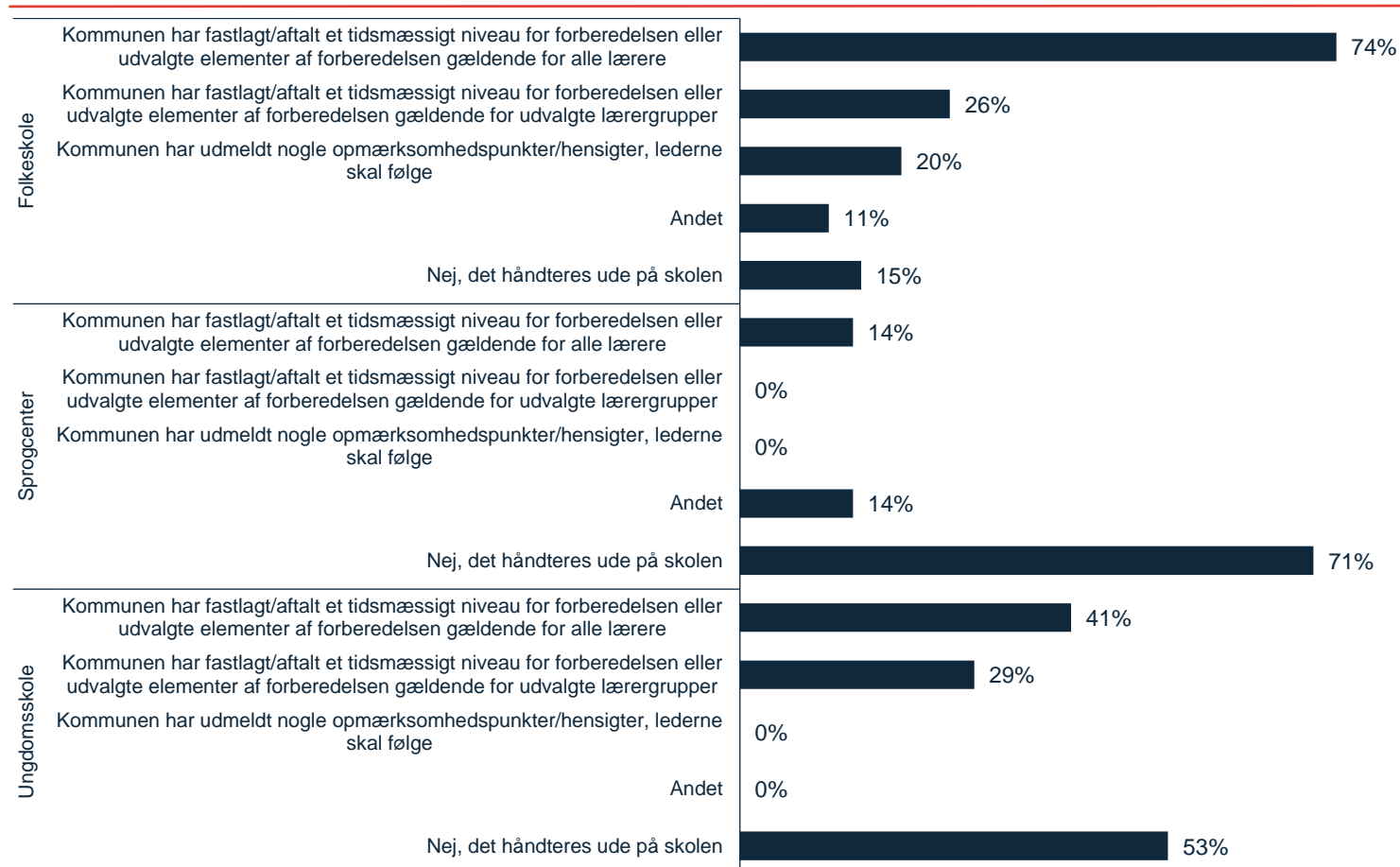
I spørgeskemaet til kommuner er informanterne blevet spurgt, hvorvidt kommunen har taget centrale beslutninger om lærernes forberedelsestid, eller om det udelukkende håndteres decentralt ude på skolerne.

- 74 pct. af kommunerne svarer, at de centralt 'har fastlagt forberedelsestiden gældende alle lærergrupper' for folkeskolerne.
- 14 pct. af kommunerne svarer, at de centralt 'har fastlagt forberedelsestiden for alle lærergrupper' for sprogcentre. Det gælder 41 pct. for ungdomsskoler.
- Hertil kommer, at 71 pct. af kommunerne med sprogcentre angiver, at spørgsmålet om forberedelse generelt 'håndteres ude på skolerne'. Dette gælder for 53 pct. af kommunerne på ungdomsskoleområdet.

På næste side uddybes, hvordan forberedelsestiden konkret er fastlagt.



Er der på kommunalt niveau taget nogen af følgende centrale beslutninger om lærernes forberedelsestid, der gælder alle skoler?



Kommunale beslutninger om forberedelsestid omhandler oftest individuel forberedelse

Kommuner, der har fastlagt forberedelsestiden gennem centrale beslutninger, er blevet bedt om at angive, hvad de konkrete beslutninger går på.

Generelt anvendes mange forskellige typer af beslutninger for *folkeskolerne*. Mest udbredt er dog følgende:

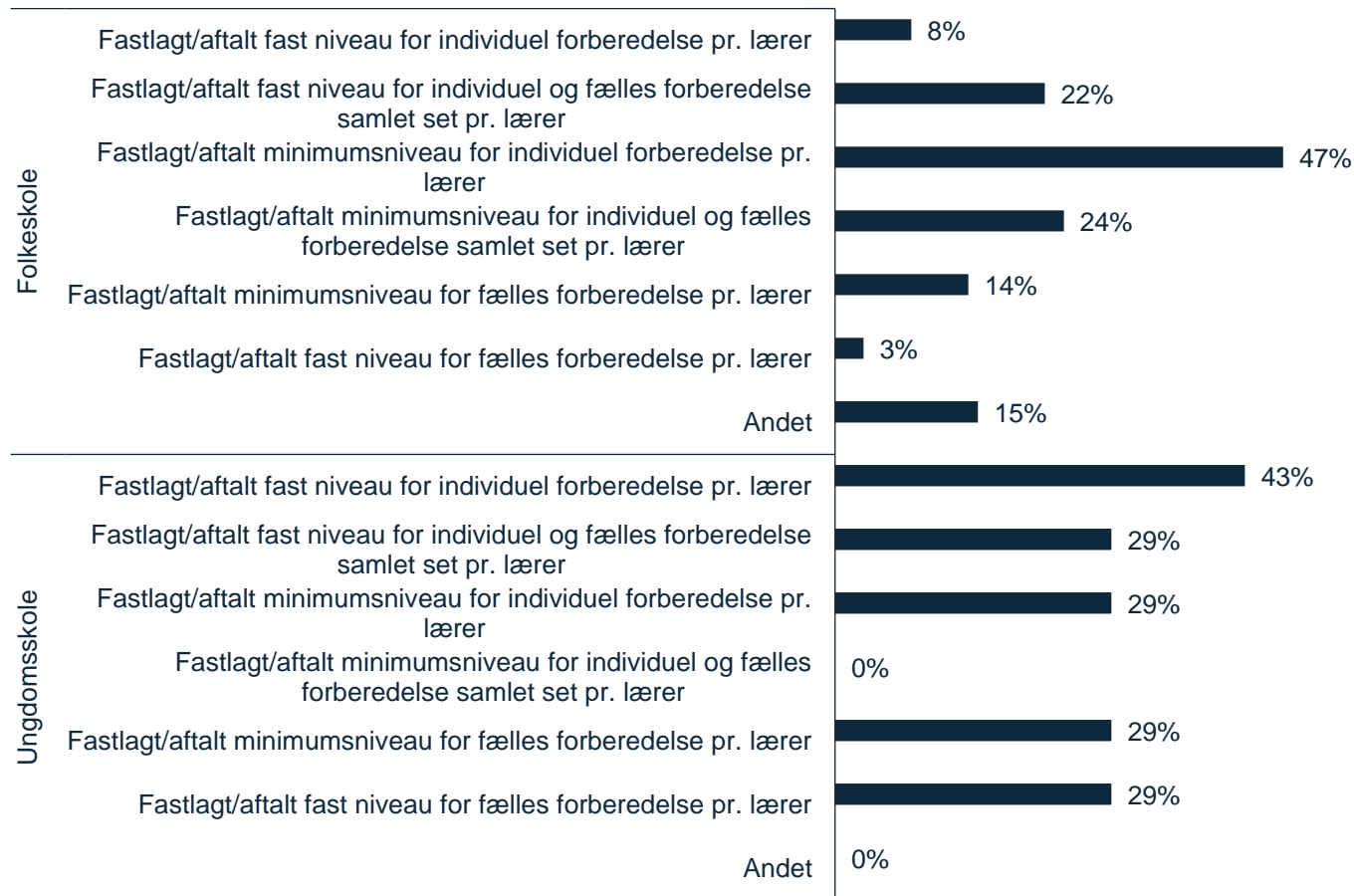
- 47 pct. har centralt besluttet 'minimumsniveau for individuel forberedelse pr. lærer'.
- 24 pct. har centralt besluttet 'minimumsniveau for individuel og fælles forberedelse pr. lærer'.
- 8 pct. har centralt besluttet 'fast niveau for individuel og fælles forberedelse pr. lærer'.

For *ungdomsskolerne* er det mest udbredt, at der centralt bestemmes et 'fast niveau for individuel forberedelse pr. lærer' (43 pct.).

Sprogcentre er udeladt af figuren pga. for få besvarelser.



Hvilke former for beslutninger angående forberedelsestid er der tale om?



Skolelederne tager ofte decentrale, og vidt forskellige beslutninger om lærernes forberedelsestid

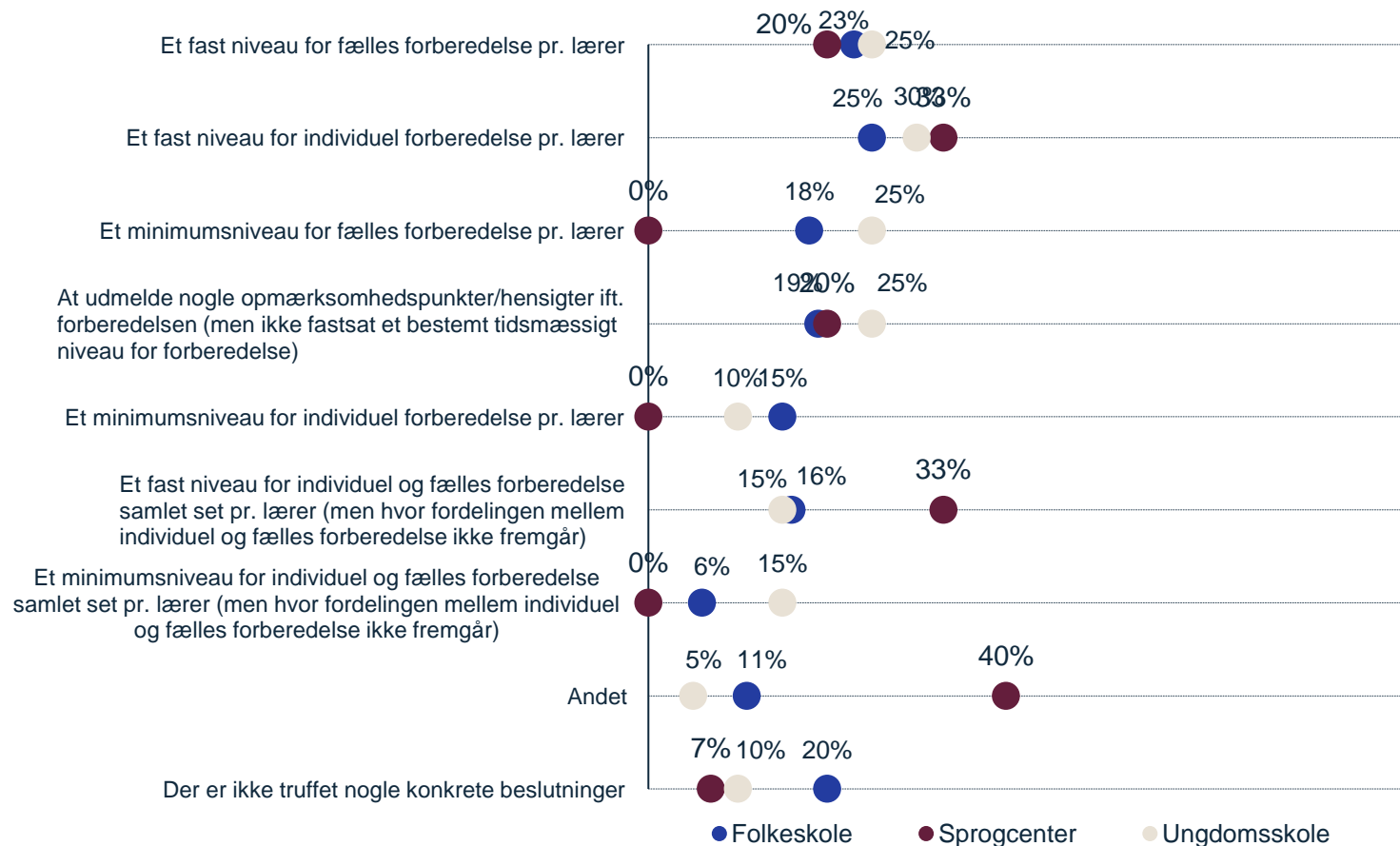
På de enkelte skoler kan lederne træffe egne beslutninger om fastlæggelse af forberedelsestid, som supplerer de kommunale beslutninger.

Blandt skolernes besvarelser, kan det således ses at lokale komplementerende beslutninger er en udbredt praksis: 20 pct. af folkeskoler angiver, at der 'ikke er truffet nogle decentrale beslutninger' angående forberedelsestid på skolen.

På tværs af skolerne ses også, at der træffes forskellige typer af beslutninger, da alle svarkategorier bliver brugt.

Det kan dog antages, at behovene for særlige lokale beslutninger hænger sammen med de rammevilkår, som er givet af kommunernes centrale beslutninger, f.eks. er der givetvis et større lokalt behov for at supplere med beslutninger omkring forberedelse dér, hvor kommunen ikke har taget beslutninger, og hvor der lokalt vurderes behov for et tiltag.

Har skolens ledelse truffet beslutninger (decentralt) om lærernes forberedelsestid, som supplerer kommunens beslutninger (centralt)?



Lærerne tilrettelægger typisk selv dele af forberedelsen kombineret med fastlæggelse fra ledelsen og/eller teamet

Skolerne er blevet spurgt, hvorvidt lærernes forberedelsestid tilrettelægges af lærerne selv, i samarbejdet med deres team eller af ledelsen.

For de fleste skoler tilrettelægger lærerne deres forberedelse i en kombination af ovenstående, fremfor kun en af disse.

For *folkeskolerne* har de fleste lærere mulighed for at tilrettelægge en del af forberedelsen selv sammen med fastlagte blokke fra ledelsen og/eller aftale med teamet:

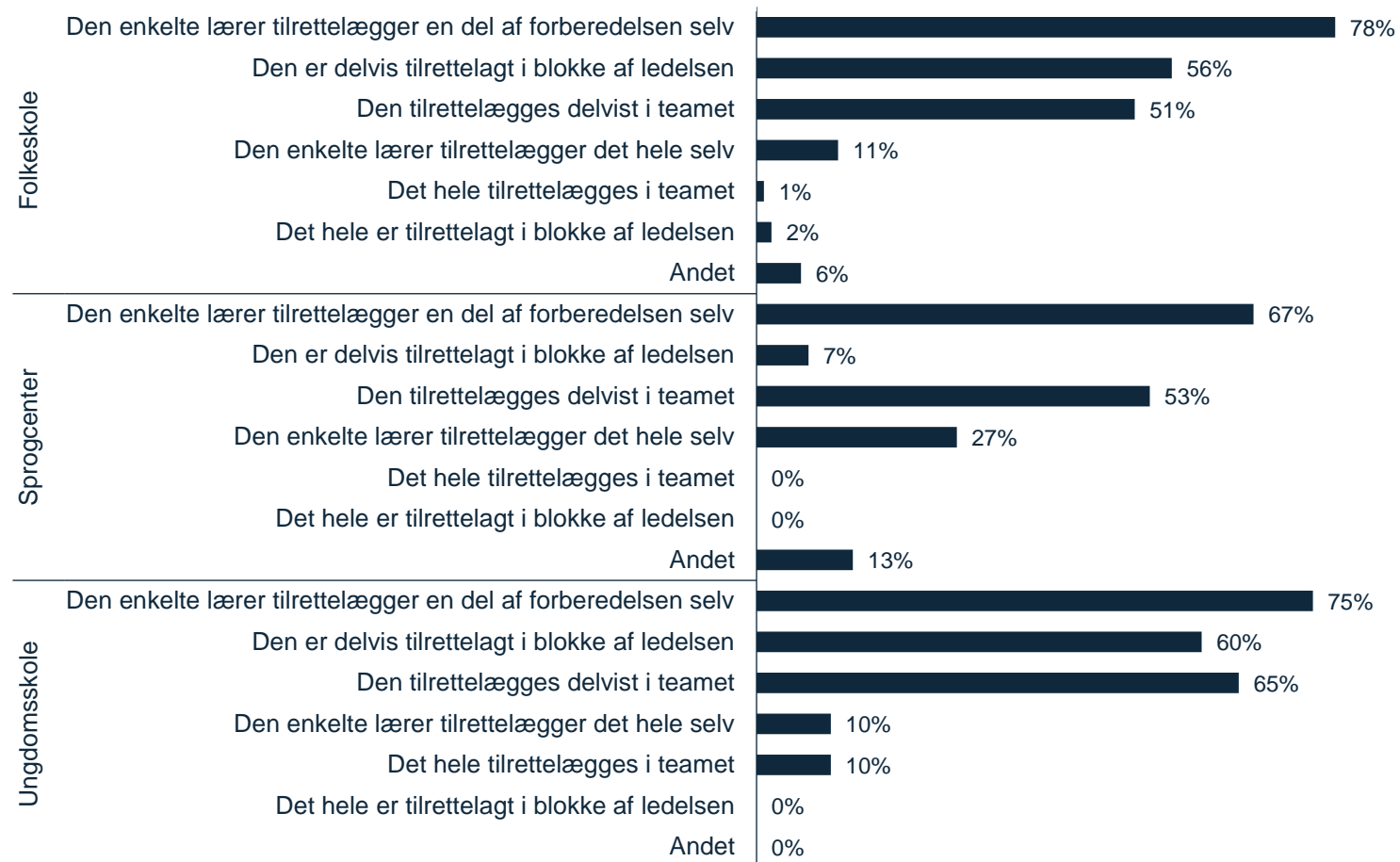
- På 78 pct. af *folkeskolerne* tilrettelægger 'lærerne selv' en del af forberedelsen.
- På 56 pct. af *folkeskolerne* tilrettelægger 'ledelsen dele af forberedelsen i blokke'.
- På 51 pct. af *folkeskolerne* tilrettelægges forberedelsen 'delvist i teamet'.

For *sprogcentrene* er det 67 pct. af skolerne, hvor 'hver lærer tilrettelægger dele af forberedelsen selv'. Blandt 53 pct. bliver forberedelsen tilrettelagt 'delvist i teamet'.

Blandt *ungdomsskolerne* 'tilrettelægger lærerne oftest dele af forberedelsen selv' (75 pct.). 65 pct. af skolerne angiver, at forberedelsen tilrettelægges 'delvist i teamet'.



Hvordan tilrettelægges tidspunkterne for lærernes forberedelse?



En femtedel af folkeskolerne oplever, at en mindre del af lærerne har bedt ledelsen om at placere forberedelsestiden



§ 8, Stk. 1+2.: Undervisning, fælles aktiviteter og øvrige opgaver skal planlægges på en måde, som muliggør, at lærerens forberedelsestid afvikles som sammenhængende og effektiv tid... Hvis læreren oplever, at den individuelle forberedelsestid reduceres, har læreren mulighed for at bede ledelsen om at placere forberedelsestiden...

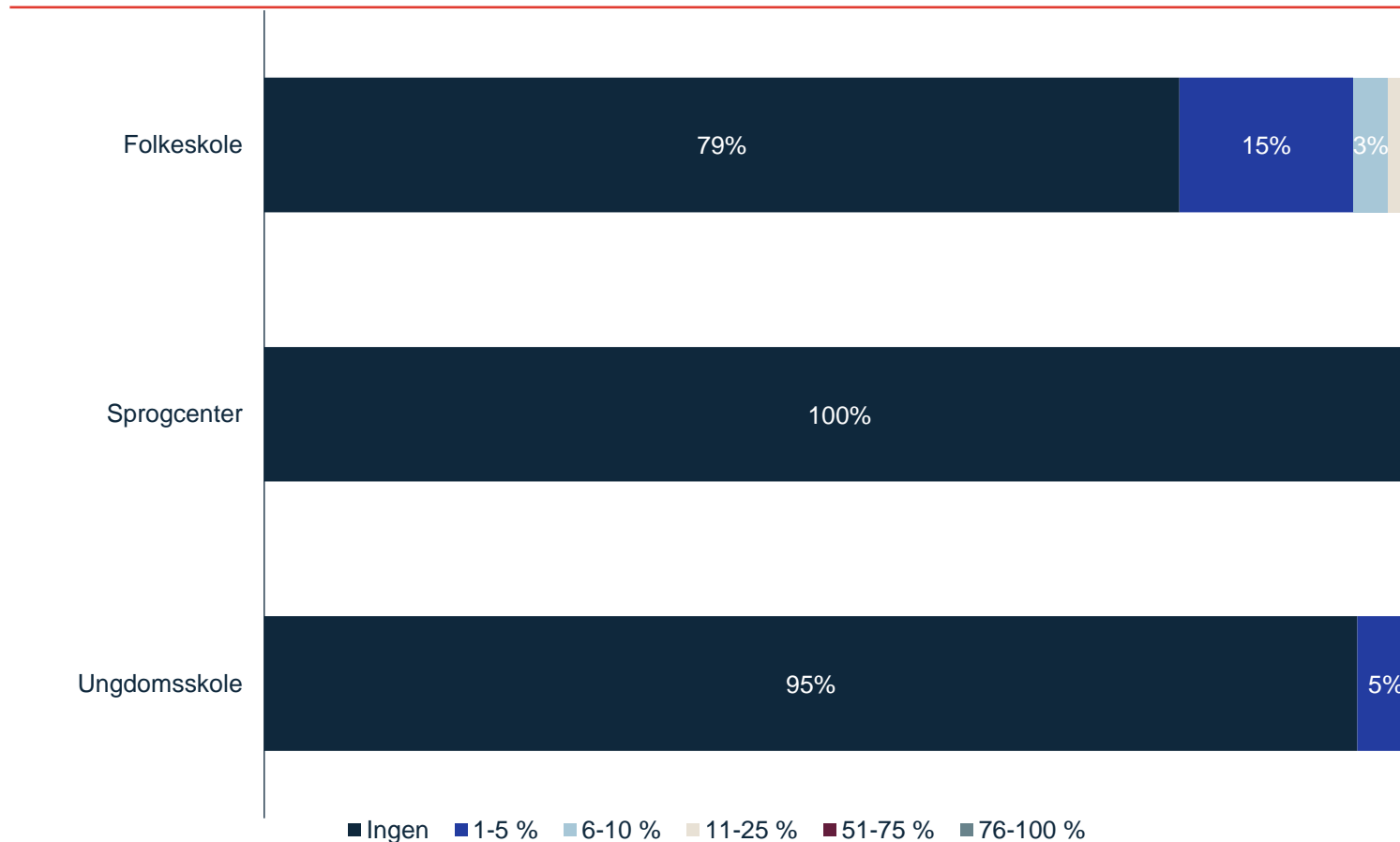
Hvis lærerne oplever, at deres individuelle forberedelsestid reduceres, har de med A20 mulighed for at bede lederen placere deres forberedelsestid for at sikre sammenhængende og effektiv tid. Muligheden er mest benyttet blandt folkeskolerne.

- 20 pct af folkeskolerne har oplevet, at lærere har benyttet muligheden.
- 0 pct. af sprogcentre har oplevet, at lærere har benyttet muligheden.
- 5 pct. af ungdomsskolerne har oplevet, at lærere har benyttet muligheden.

På de skoler, hvor man oplever lærere benytte muligheden, er det typisk for en mindre andel (fra 1-5 pct.).



Hvor stor en andel af lærerne har i indeværende [skoleår/år] bedt ledelsen om tidsmæssigt at placere den enkelte lærers forberedelsestid, fordi læreren oplever at forberedelsen reduceres, jf. § 8, stk. 2?



På tværs af aktører er der forskellige overvejelser om differentiering i forberedelsestid



Som beskrevet på side 68, nævner flere tillidsrepræsentanter et ønske om differentieret forberedelsestid. Det gælder f.eks. ift. forberedelse til holdtimer vs. fagtimer og fagtimer vs. andre opgaver.

Ledelsen på flere af de undersøgte skoler udviser dog modvilje ift. at vedtage generelle principper om differentieret forberedelsestid, selvom de gerne vil tage højde for det i skoleårets planlægning.

F.eks. vil lederne hellere sørge for, at lærere med særligt udfordrede klasser får ekstra tid eller frigjort rum – f.eks. til forberedelse – igennem dialog med læreren, fremfor at vedtage det som generelt princip for skolen. Dette skyldes ifølge lederne, at det kan være svært at definere, hvornår en klasse er "udfordrende", hvad den enkelte lærer kan håndtere, og hvad det skal takseres til af ekstra forberedelse.

Skoleleders tanker om ikke at ville differentiere i forberedelsestid

”

Nej, det er ikke noget, man går efter, fordi for nogle er det også en stressfaktor, hvor de siger, "så føler jeg, at jeg mangler at bruge noget tid i det," men for andre er det jo også måske en udtalt anerkendelse af, at her har vi med en medarbejder at gøre, der faktisk nok egentlig har brug for lidt mere tid for at kunne fungere. Det kunne være en svær klasse. Det kunne være, at man havde fået nogle fag, man ikke er vant til at have. Men jeg vil gerne undgå, at så skal vi til at lave en ny beskrivelse af en opgave, som er, at hvis du har andet end dine linjefag, så skal du have noget ekstra forberedelse. Sådan noget skal vi slet ikke ned i [...] Også fordi det er jo mennesker, vi har med at gøre her. Der er jo en meget, meget større spænding i det på, at sige, hvad de kan og ikke kan.

- Skoleleder, folkeskole

Tillidsrepræsentants tanker om gerne at ville differentiere i forberedelsestid

”

Vi synes ikke det er fair, at der er den samme forberedelses faktor på holdtimer, som der er på fagtimer, fordi at rigtig mange holdtimer bliver brugt ved at man bare kommer ind og er der. Men det kommer jo an på hvad ledelsen gerne vil have, at vi bruger holdtimer til. Så hvis de gerne vil have, at vi laver holdindsatser og laver specialundervisning til en gruppe elever og tager dem ud eller hvad... Holdtimer kan bruges til så mange forskellige ting. Hvad er det ledelsen gerne vil have vi bruger timerne til? Vores skoleleder er ikke interesseret i at differentiere. Det er fordi han synes det er lidt besværligt at lave anderledes forberedelsesfaktor på nogle bestemte timer.

- Tillidsrepræsentant, folkeskole

10. Håndtering af tilstedeværelse

Der er meget få skoler, hvor lederen stiller krav om fuld tilstedeværelse

Skolerne er blevet spurgt, om der er taget nogle beslutninger vedrørende krav til lærernes tilstedeværelse under deres selvtilrettelagte arbejdstid.

For *folkeskolerne* kan det ses, at flertallet kun kræver tilstedeværelse ved nødvendige aktiviteter, og/eller at der er fastlagt et minimumstal for tilstedeværelse.

- 69 pct. af *folkeskolerne* kræver kun tilstedeværelse ved 'nødvendige aktiviteter'.
- 36 pct. af *folkeskolerne* har fastlagt et 'antal ugentlige timer,' hvor lærerne som minimum skal være tilstede.

Hos *sprogcentre* ligner mønsteret *folkeskolerne*. 67 pct. af *sprogcentre* kræver kun 'tilstedeværelse ved nødvendige aktiviteter', mens 40 pct. har fastlagt et minimum antal af timer, hvor lærerne skal være til stede.

Blandt *ungdomsskolerne* er det mest hyppige, at lærerne 'som minimum skal være til stede et fast antal timer om ugen', hvilket 60 pct. af skolerne følger. For 40 pct. af skolerne, fastlægges lærernes tilstedeværelsesgrad dog i det enkelte team.



Hvordan håndteres lærernes tilstedeværelse og selvtilrettelagt arbejdstid på skolen?



11. Opgørelser over lærernes arbejdstid

De kvartalsmæssige opgørelser fraviges i mange kommuner, mens andre bruger det som et aktivt redskab

Resultaterne fra både den kvantitative opgørelse og de kvalitative workshops peger på, at mange fraviger de kvartalsmæssige opgørelser over lærernes arbejdstid. I rapporten fra 2023 redegøres der for, hvilke hensyn der ligger til baggrund for fravigelse.

De steder, hvor man arbejder med opgørelser af arbejdstid, findes der en række forskellige modeller. Vi har set eksempler på registrering i excel-ark, it-systemer (f.eks. KMD's tidsregistreringssystem) og apps.

Der berettes fra skolelederne desuden om enkelte lærere, der efter eget ønske registrerer tid helt ned på de enkelte opgaver. Det er dog ikke et ønske, de oplever fra andre lærere.

Skolelederne deler sig groft set i to lejre med hensyn til tidsregistrering, hvor nogle er fortalere og andre modstandere. Fortalerne ser registreringen af tid som et udgangspunkt for løbende dialog og sparring med lærerne om deres tid og opgaver. Modstanderne pointerer, at registreringen ikke ligger i tråd med den tillid, de gerne vil udvise deres lærere, mens andre mener, at tidsregistreringen alligevel ikke er til at stole på.

Blandt kredsformænd er der desuden en oplevelse af, at de steder, hvor der laves opgørelser, skelnes der sommetider mellem 'undervisningstid' og 'arbejdstid.' De oplever at lærere, der får en opgørelse på deres 'undervisningstid,' men ikke samlede arbejdstid, har sværere ved at få et overblik over den samlede arbejdstid.

Lærerne udtrykker generelt ikke et eksplicit ønske om at foretage tidsregistrering, da det kan opleves som et kontrollerende redskab fra ledelsen. Modstanden er dog ikke entydig, og nogle lærere holder selv individuelle excel-ark, så de har noget dokumentation til stressede perioder eller konfliktsituationer. Lærerne er således ikke afvisende overfor at registrere tid, så længe de også kan se en værdi i det selv.

”

Jeg tror, de fleste har en tiltro til, at de har den fornødne tid, så de har ikke behov for at gøre det op. Det er sværere, når der kommer nye opgaver ind, hvor folk ikke kan argumentere, fordi de ikke har registreret deres timer.

- Tillidsrepræsentant, folkeskole

”

Det med timetælleriet var de meget optagede af, for det har de aldrig gjort. Jeg er sikker på, de havde klaret det, men de er meget meningsbærende, så de gør det, de gør, og så går tiden, men det skal nok gå. De ville være fornærmede over at skulle tælle tid.

- Skoleleder, folkeskole

”

Opgørelse af tid er kun vigtigt ift. overtid, som bliver udbetalt. Alt andet er der jo redegjort for i opgaveoversigten. Men vi skal hele tiden være i dialog om, hvad fylder det, hvis der dukker noget op. Er det noget, jeg kan rumme indenfor?

- Kredsformand

”

Det er også det med, at man ikke ved, hvad arbejdsmængden er fra uge til uge, så det giver ikke mening at gøre det op på den måde. Det burde i princippet være fra måned til måned.

- Tillidsrepræsentant, sprogcenter

Godt 4 ud af 10 folkeskoler følger kommunale aftaler, når de vælger hvordan den praktiske håndtering af lærernes arbejdstid skal foregå



12, Stk. 1, bemærkning: Ledelse og tillidsrepræsentant aftaler den praktiske håndtering af, hvordan eventuel selvtilrettelagt tid medregnes i arbejdstidens opgørelse [...]. Håndteringen kan fx ske ved, at læreren registrerer arbejdstiden eller at læreren på forhånd meddeler, hvornår timerne præsteres

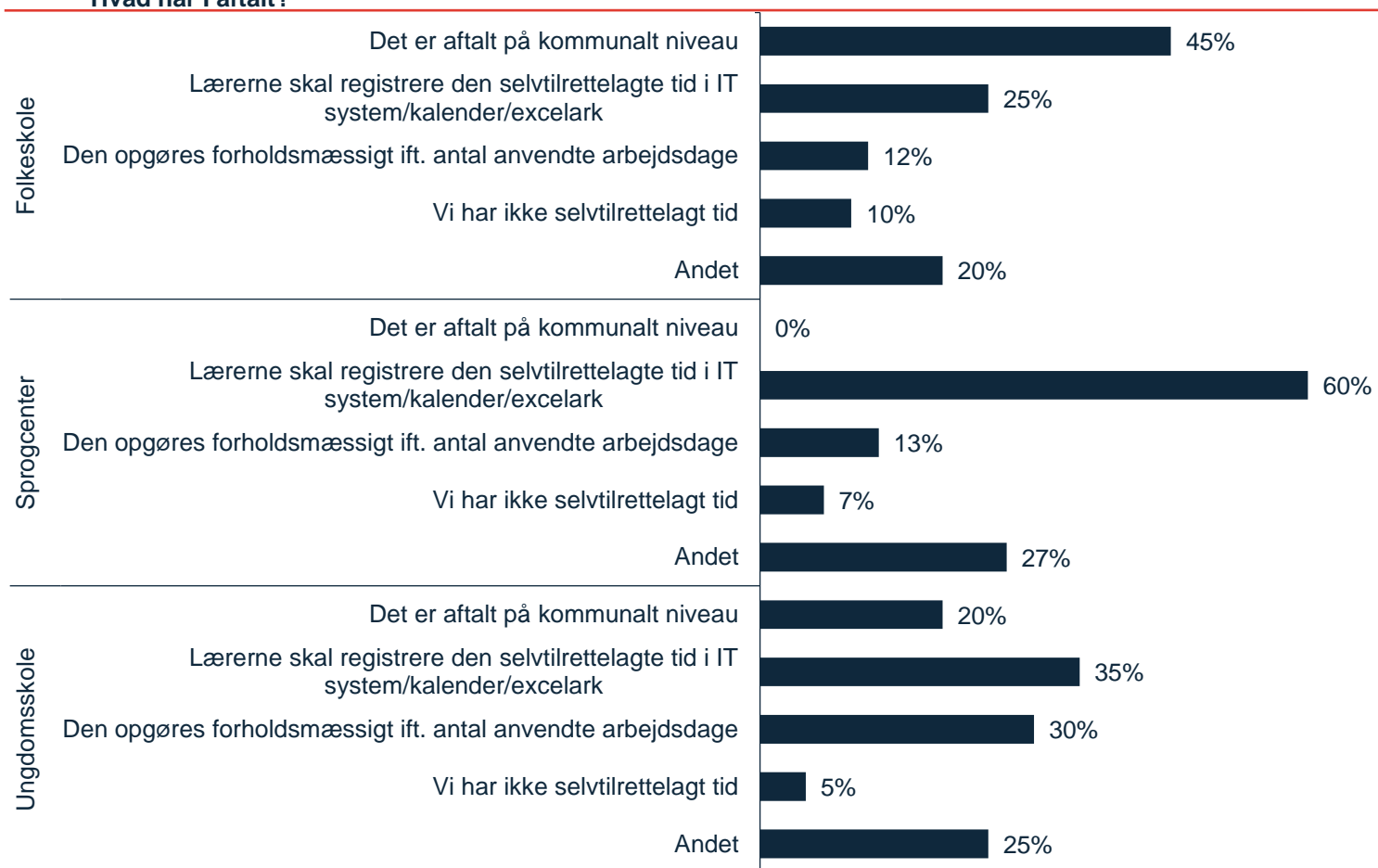
For at lærernes præsterede arbejdstid kan opgøres, skal lærernes selvtilrettelagte tid registreres. Vi har derfor spurgt skolerne om, hvordan de håndterer disse registreringer.

- 45 pct. af folkeskolerne angiver, at de følger 'aftaler på kommunalt niveau'. Dette gælder for 0 pct. af sprogcentre og 20 pct. af ungdomsskolerne.
- 60 pct. af sprogcentre angiver, at 'lærerne skal registrere den selvtilrettelagte tid'. Dette gælder for 25 pct. af folkeskoler og 35 pct. af ungdomsskoler.

Herudover ses, at 'andet' kategorien ofte benyttes. Her fremgår det, at skolen enten ikke har konkrete aftaler, eller at håndteringen er tillidsbaseret. En række informanter peger dog også på, at de bruger retningslinjerne fra deres lokalaftale eller afventer en lokalaftale. Blandt skolerne, der registrerer arbejdstid, bruges redskaber som TRIO, Educa eller excel/regneark.



Leder og tillidsrepræsentant skal aftale den praktiske håndtering af opgørelse af selvtilrettelagt arbejdstid.
Hvad har I aftalt?



Omkring en tredjedel af folkeskoler og ungdomsskoler fraviger de kvartalsmæssige opgørelser



12, Stk.4: Ledelsen udleverer til læreren en opgørelse over den præsterede arbejdstid mindst ved udgangen af hver 3. måned.

Skolerne er blevet spurgt om, hvordan de bruger de kvartalsmæssige opgørelser. I den forbindelse kan ses, at flere fraviger de kvartalsmæssige opgørelser jf. lokalaftale:

- 34 pct. af folkeskolerne 'fraviger kvartalsmæssige opgørelser pba. lokalaftale'.
- 20 pct. af sprogcentre 'fraviger kvartalsmæssige opgørelser pba. lokalaftale'.
- 35 pct. af ungdomsskolerne 'fraviger kvartalsmæssige opgørelser pba. lokalaftale'.

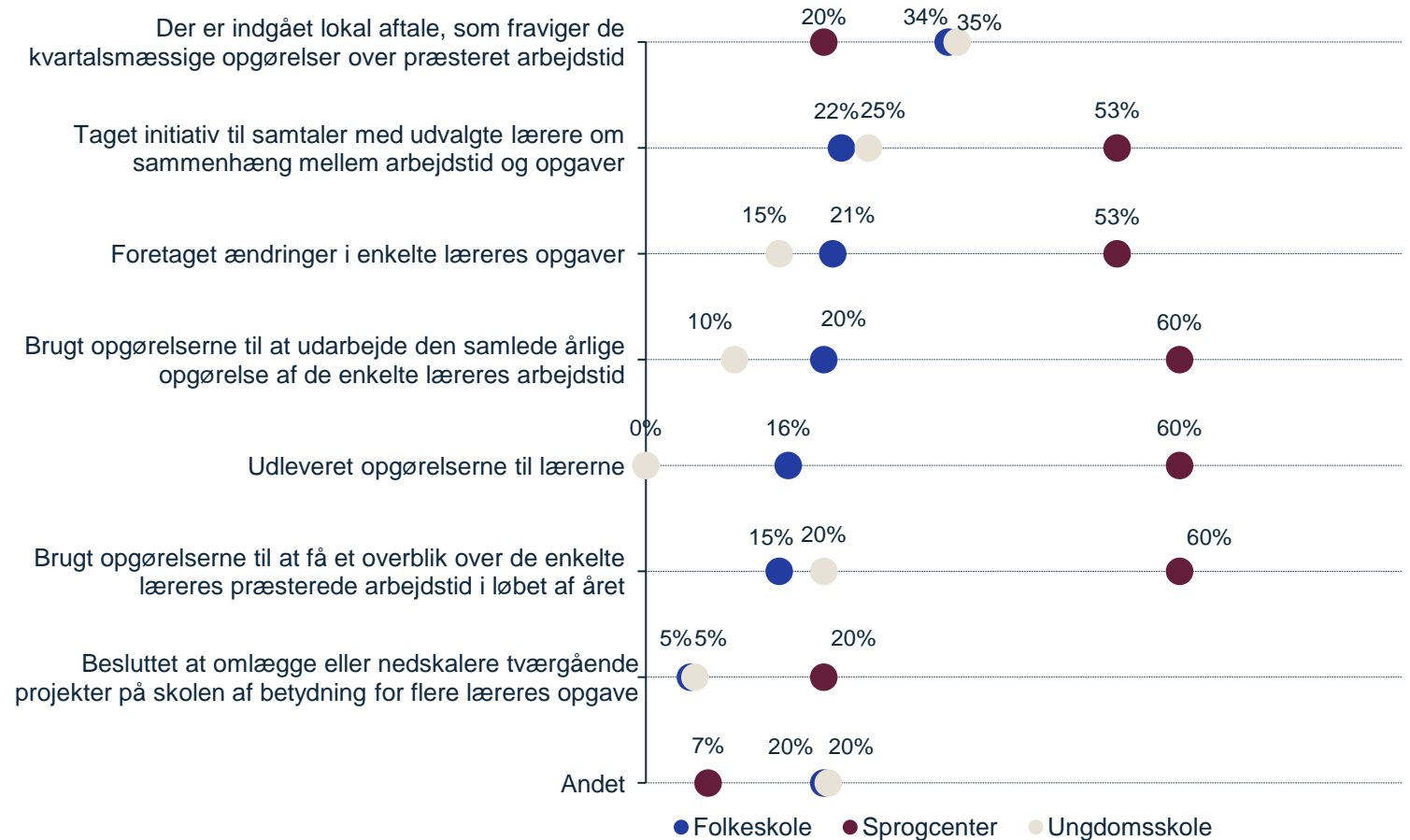
Sprogcentre anvender i høj grad opgørelserne:

- 60 pct. af sprogcentre udleverer opgørelserne til lærerne. Dette gør sig gældende for 16 pct. af folkeskolerne og ingen af ungdomsskolerne.
- 60 pct. af sprogcentre har 'brugt opgørelserne til at få overblik...'. Dette gør sig gældende for 20 pct. af folkeskolerne og 10 pct. af ungdomsskolerne.

I 'andet'-besvarelserne beskrives tilfælde, hvor enten den kvartalsmæssige opgørelse ikke anvendes, eller det blot gøres løbende. Blandt de skoler, hvor den eksisterer, tilgås den typisk gennem forskellige redskaber som Excel, Docendo eller TRIO.



På direkte baggrund af de kvartalsmæssige opgørelser, har skolens ledelse...



12. Nyuddannede

Kommunerne tager typisk hensyn til de nyuddannede ved begrænsning af timeantallet og oprettelsen af mentorordninger



10. Ved opgavefordeling tages særligt hensyn til nyuddannede med henblik på at understøtte nyuddannedes mulighed for at få en god start på lærerlivet

I kommunespørgeskemaet er der spurgt ind til, hvorvidt kommunen har taget centrale beslutninger ift. nyuddannede.

De mest benyttede beslutninger er, at de nyuddannede tilknyttes en mentorordning og får færre undervisningstimer:

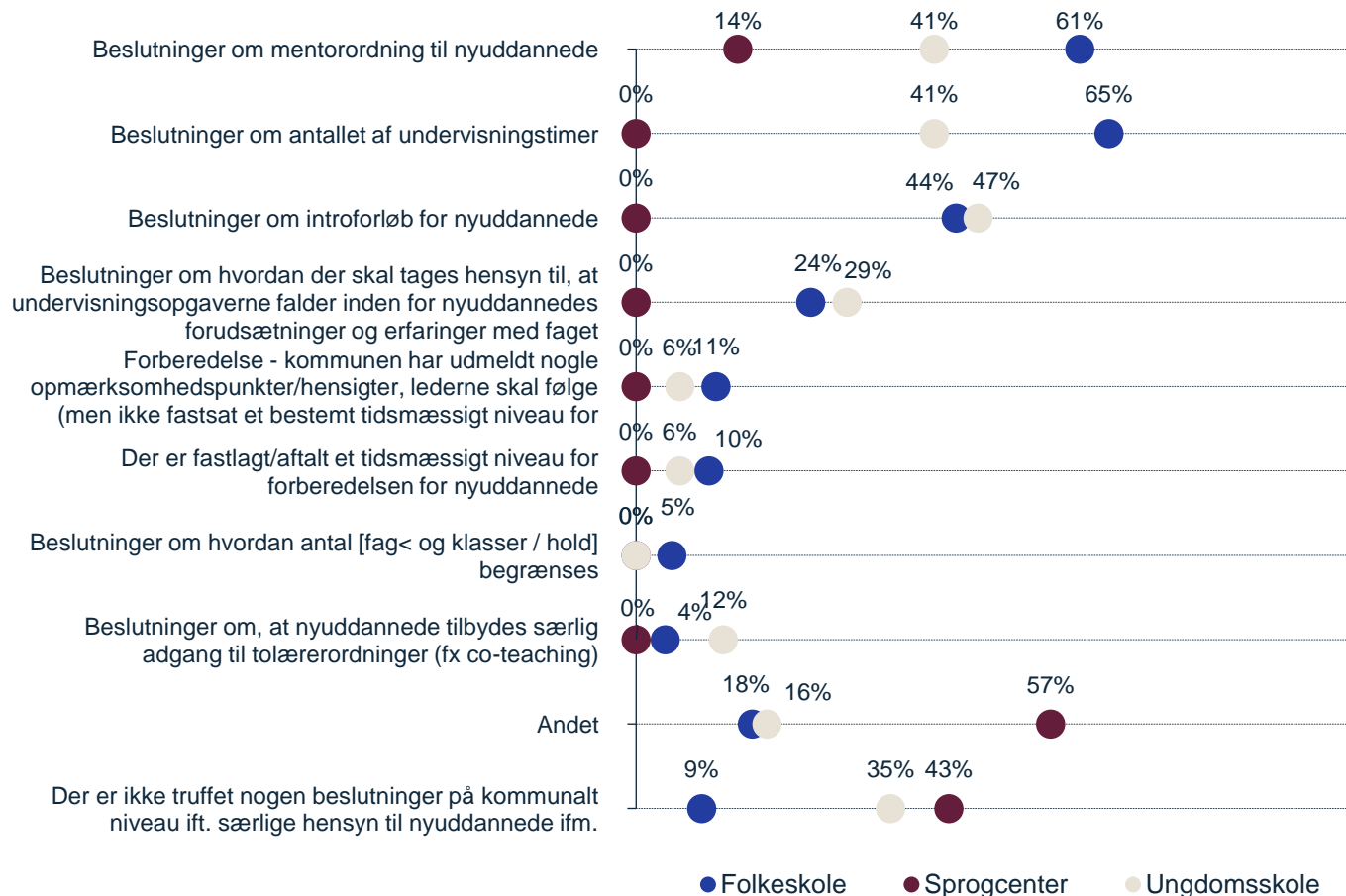
- 61 pct. af kommunerne har for *folkeskolerne* taget en beslutning om at 'oprette en mentorordning' for nyuddannede. For *ungdomsskolerne* og *sprogcentre* har hhv. 41 pct. og 14 pct. taget denne beslutning.
- 65 pct. af kommunerne har for *folkeskolerne* taget en beslutning om 'antallet af undervisningstimer'. Det er altså en mere udbredt tilgang til tidsstyring end via fastlæggelse af et 'tidsmæssigt niveau for forberedelsen' (10. pct.).

I nogle kommuner er der ikke truffet nogle beslutninger på kommunalt niveau:

- Det gælder for 9 pct. af kommuner på *folkeskoleområdet*, 35 pct. på *ungdomsskoleområdet* og 43 pct. på *sprogcenterområdet*.



Er der på kommunalt niveau foretaget nogen af følgende beslutninger ift. særlige hensyn til nyuddannede ifm. opgavefordelingen?



Note: Kilde: Kommunesurvey, Folkeskole: N = 80, Sprogcenter: N = 7, Ungdomsskoler: N = 17. Procentsatser angiver andel "Ja" svar for kommunen. Procentsatser summerer ikke til 100, da det var muligt at angive flere svarmuligheder.

Alle tre typer institutioner tilbyder mentorordninger, mens *sprogcentre* og *ungdomsskoler* også fokuserer på at begrænse antallet af undervisningstimer

I skolespørgeskemaet er informanterne blevet spurgt, hvorvidt skolen har taget lokale beslutninger af særlige hensyn til nyuddannede. Det kan både være beslutninger, som udfylder eller supplerer eventuelle kommunale beslutninger.

På *folkeskolerne* tages der langt hen ad vejen beslutninger om de samme typer af hensyn, som der gøres på kommunalt niveau. Således fylder beslutninger om 'mentorordninger' (73 pct.) og 'begrænsning af antallet af undervisningstimer' (66 pct.) mest. Der er dog også beslutninger angående nyuddannede, der i højere grad er taget af *folkeskolerne* selv:

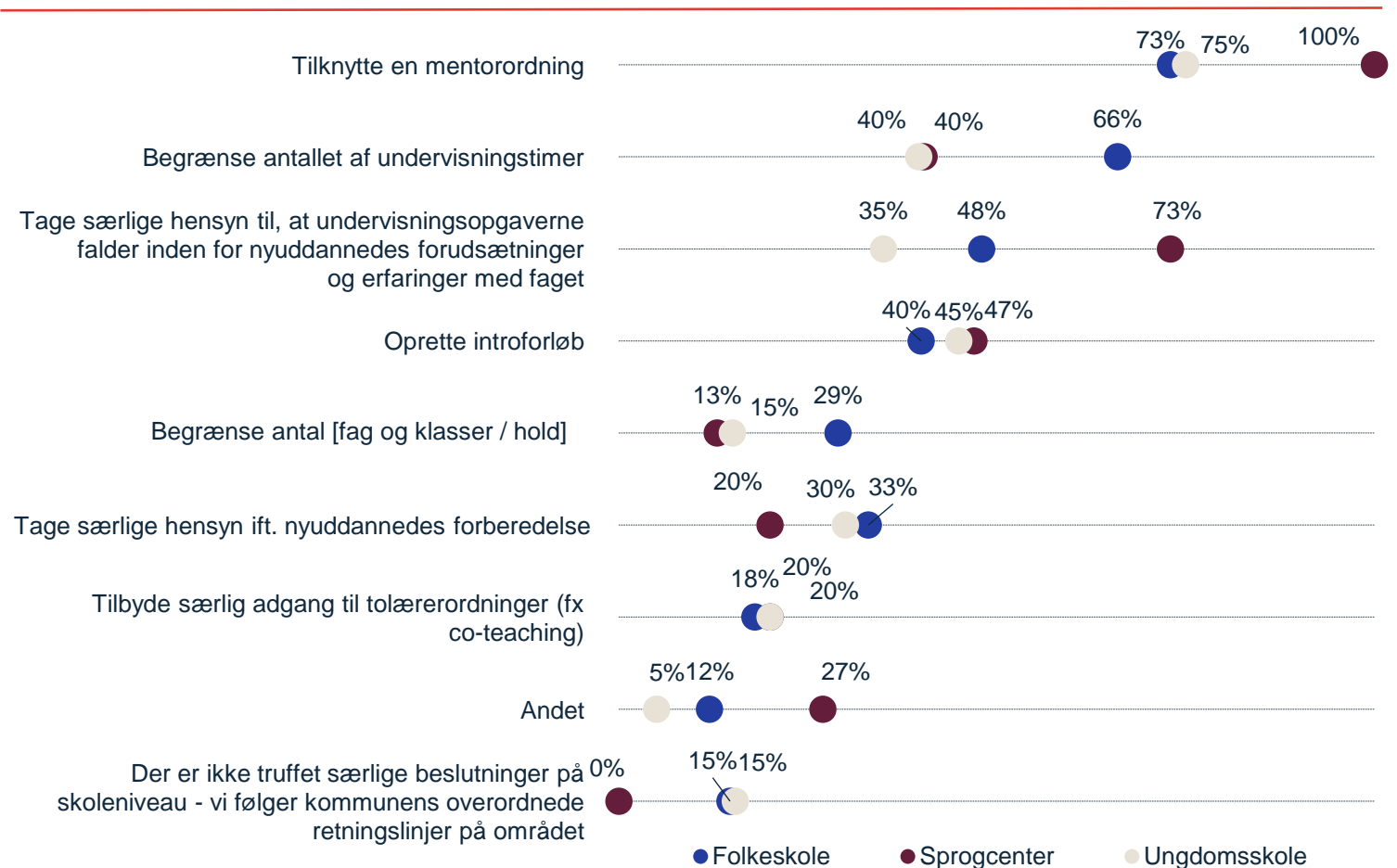
- 48 pct. tager beslutninger, som tager hensyn til forholdet mellem 'forudsætninger og erfaringer'.
- 18 pct. tilbyder 'særlig adgang til tolærerordning'.

Hvor vi på forrige side for *ungdomsskoler* og *sprogcentre* kunne se, at der var færre centrale beslutninger vedrørende 'mentorordninger', kan vi på skoleniveau se, at ledelsen selv tager beslutninger herom:

- 100 pct. af *sprogcentre* har taget en beslutning om en 'mentorordning'.
- 75 pct. af *ungdomsskolerne* har taget en beslutning om en 'mentorordning'.



Er der på skoleniveau besluttet særlige hensyn angående nyuddannede?



Note: Kilde: Skolesurvey. Folkeskole: N = 606 Sprogcenter: N = 15, Ungdomsskoler: N = 20. Procentsatser angiver andel "Ja" svar for hver skole. Procentsatser summerer ikke til 100, da det var muligt at angive flere svarmuligheder.

I en kommune tilbydes nyuddannede lærere et introduktionskursus på tværs af skoler, der hjælper med at mindske overgangen fra lærerseminariet til arbejdslivet

I en større dansk kommune tilbydes nyuddannede et kursus, som faciliteres af et internt videnscenter i kommunen. Formålet med kurset er at give de nyuddannede redskaber til at håndtere konkrete udfordringer samt tilbyde dem et større netværk. Kurset er blandt andet iværksat som en reaktion på, at flere lærere oplever en stor kontrast mellem læreruddannelsen og lærerjobbet.

Kurset fokuserer på praksisnære udfordringer såsom:

- Casebaseret input til løsning af opgaver:
 - Hvordan håndteres et forældremøde?
 - Hvordan løses specialpædagogiske opgaver?
 - Inklusion.
 - Teamsamarbejde.
- Co-teaching forløb:
 - Videnscentret kommer ud i praksis og understøtter de nyuddannede med konkrete værktøjer herunder undervisning og udvikling af læringsforløb.

Ifølge skolechefen er der stor opbakning til kurset, og flere deltagere peger på, at det har hjulpet dem til en bedre start på arbejdslivet som lærere.



13. Metodebilag

Landsdækkende spørgeskemaundersøgelser

Undersøgelsens kvantitative spor udgøres af to landsdækkende spørgeskemaundersøgelser. Alle deltagere er inviteret skriftligt på e-mail (inkl. tre påmindelser), med efterfølgende telefoniske påmindelser. Dataindsamlingen er gennemført i perioden 3. september – 11. oktober 2024.

Populationsundersøgelse på forvaltningsniveau (refereres til som kommunesurvey)

Forvaltningsniveauet undersøger processer i relation til A20 på *kommunalt niveau* og henvender sig til forvaltningschefen og kredsformanden i alle kommuner, der er blevet bedt om at besvare spørgeskemaet i fællesskab (enten fysisk eller online). Alternativt har den ene part kunne besvare skemaet med skriftlig tilladelse fra den anden part. På *folkeskoleområdet* er målgruppen kommunens skolechef (eller tilsvarende) og kredsformand, på *ungdomsskoleområdet* er det skolechef (eller tilsvarende), og *ungdomsskolens* tillidsrepræsentant (*ungdomsskoler* med heltidsundervisning), og på *sprogcenterområdet* er det beskæftigelseschefen (eller tilsvarende chef med ansvar for området), og *sprogcenterets* tillidsrepræsentant.

Kontaktoplysninger på forvaltningschefer er leveret af KL, kontaktoplysninger på *folkeskole* kredsformænd er leveret af DLF, og kontaktoplysninger på *ungdomsskole-* og *sprogcenter* tillidsrepræsentanter er leveret af Uddannelsesforbundet.

Populationsundersøgelse på skoleniveau (refereres til som skolesurvey)

Skoleniveauet undersøger processer i relation til A20 på *skoleniveau* og henvender sig til institutionslederen og tillidsrepræsentanten, der er blevet bedt om at besvare spørgeskemaet i fællesskab (enten fysisk eller online). Alternativt har den ene part kunne besvare skemaet med skriftlig tilladelse fra den anden part. Målgruppen er alle institutioner, der er omfattet af A20, herunder alle *folkeskoleledere* (inkl. specialskoler) og tillidsrepræsentanter, alle *ungdomsskoleledere* (kun med heltidsundervisning) og tillidsrepræsentanter samt alle *sprogcenterledere* og tillidsrepræsentanter.

Kontaktoplysninger på alle *folkeskole-*, *ungdomsskole-* og *sprogcenterledere* er indsamlet via Institutionsregisteret*, kontaktoplysninger på *folkeskole* tillidsrepræsentanter er leveret af DLF, og kontaktoplysninger på *ungdomsskole-* og *sprogcenter* tillidsrepræsentanter er leveret af Uddannelsesforbundet.

Niveau	Institutionstype	Population	Besvarelser	Svarprocent
Forvaltning	Folkeskole	98	80	82%
	Ungdomsskole	38	17	45%
	Sprogcenter	22	7	32%
Skole	Folkeskole	1171	606	52%
	Ungdomsskole	38	20	53%
	Sprogcenter	22	15	68%

Workshops med kommuner og skoler

For at forstå arbejdet med A20 i dybden både på *folkeskoleområdet*, *ungdomsskoleområdet* og *sprogcenterområdet* er der afholdt i alt syv workshops med forskellige kommuner og skoler over hele landet i efteråret 2024. Workshopsene havde til formål at samle de relevante aktører for arbejdet med A20 og høre detaljeret om deres samarbejde, udarbejdelsen af diverse dokumenter samt erfaringer i forbindelse med arbejdet med A20.

Seks online workshops havde fokus på *folkeskoleområdet*: to workshops med fokus på det kommunale niveau (deltagelse af skolechefer og kredsformænd) og fire workshops med fokus på skoleniveauet (deltagelse af skoleledere, tillidsrepræsentanter og lærere). Det var oprindeligt tiltænkt, at der skulle gennemføres otte workshops, men deltagerne foretrak i høj grad de samme datoer, hvorfor nogle workshops havde lidt flere deltagere end forventet. Der blev i alt inviteret 10 kommuner til at deltage. Kommunerne blev udvalgt tilfældigt med et ønske om geografisk spredning, spredning på kommunestørrelse samt antal skoler relativt til indbyggere. Otte kommuner takkede ja til at deltage. I invitationen til kommunerne var der desuden en anmodning om at videresende en invitation om workshop til en eller to tilfældigt udvalgte skoler i kommunen. Seks af disse kommuner har videresendt invitationen til de tilfældigt udvalgte skoler i deres kommuner. I alt har otte skoler deltaget i workshopsene.

For alle kommuner er forvaltningschefen samt kredsformanden inviteret. Epinion har tilfældigt udvalgt en-to skoler i hver kommune, som kommunen er blevet bedt om at invitere til at deltage i undersøgelsen.

Det syvende casebesøg havde fokus på *ungdomsskole* og *sprogcenterområdet*. På denne workshop blev inviteret fire kommuner med *ungdomsskole* med heltidsundervisning og fire kommuner med *sprogcenter* udvalgt blandt kommuner i Østdanmark med en *ungdomsskole* med heltidsundervisning eller et *sprogcenter*. Såfremt vi modtog afslag på invitationen, inviterede vi en anden kommune, der lignede den mest muligt. I alt deltog én kommune på *ungdomsskoleområdet* og fire kommuner på *sprogcenterområdet*. Workshoppen blev afholdt fysisk i Østdanmark. Efterfølgende blev der suppleret med onlineinterviews med to ungdomsskoler (dvs. to skoleledere, to lærere samt én forvaltningschef).

Workshopsene havde en varighed på 2,5 time (3 timer for *sprogcentre* og *ungdomsskoler*). Workshoppen inkluderede dels plenumdiskussioner, men også ca. 60 minutter med gruppearbejde. På kommuneworkshops to grupper: 1) skolechefer og 2) kredsformænd og på skoleworkshops tre grupper: 1) skoleledere, 2) tillidsrepræsentanter og 3) lærere. Workshopsene blev afholdt online med 2-4 konsulenter fra Epinion. Der er optaget lyd og taget referat fra samtlige workshops.

Funktion*	Antal
Skolechefer eller anden repræsentant fra forvaltning	12
Kredsformænd**	7
Skoleledere	15
Tillidsrepræsentanter	13
Lærere	11
I alt deltagere	58

*Enkelte personer kan have flere forskellige funktioner, således at tillidsrepræsentanter også fungerer som lærere osv.

** Gælder kun for *folkeskoler*

Kodning af kommunale redegørelser og skoleplaner

De kommunale redegørelser og lokale skoleplaner er essentielle dokumenter i A20. Som følge af A20 skal flere forhold angående lærernes arbejdstid indgå i dokumenterne, samtidig med at man i praksis må forvente, at udmøntninger varierer lokalt.

For at skabe et overblik over indholdet i disse dokumenter har Epinion derfor indhentet og kodet en række redegørelser og skoleplaner. Konkret har metoden bidraget med at kortlægge, om dokumenterne stemmer overens med, eller fraviger bestemmelserne i A20. Ligeledes har metoden givet mulighed for at samle op på nogle af de spørgsmål, som vi af pladshensyn måtte udelade af spørgeskemaundersøgelserne.

Epinion har sammen med parterne udviklet en kodebog ved projektopstart, der har præciseret, hvilke indholdstematikker dokumentanalysen skal beskrive. I kodebogen fremgår flere kategorier og emner, der omhandler arbejdsopgaver eller beslutninger/projekter, og hvorvidt, og evt. hvordan der i den forbindelse, indgår estimater for andelen af lærernes arbejdstid:

- I kodebogen for de kommunale redegørelser har vi fokuseret på at kortlægge kommunale beslutninger, som fremgår af de kommunale redegørelser, og som samtidig har konsekvenser for prioriteringer af lærernes arbejdstid det kommende skoleår, herunder kommunalt initierede projekter. Det enkelte projekt er kodet på tre overordnede kategorier: 1) Hvilke skoler gælder projektet/indsatsen, 2) Indhold/temaer i projektet/indsatsen, 3) Forventninger til andelen af arbejdstid.
- I kodebogen for skoleplanerne har vi fokuseret på fem ting: 1) at kortlægge med hvilken kadence skoleledelsen lægger op til, at skoleplanen skal bruges, 2) hvorvidt antallet af skolens lærere er angivet, 3) at kortlægge hvordan skoleplanerne forholder sig til forberedelsestid, 4) at kortlægge hvilke opgavefunktioner, der nævnes, og 5) hvorvidt og hvordan der følger et tidsligt estimat med.

Epinion vurderer, at resultaterne har været gode til at give billeder på nethinden og udpege nogle overordnede tendenser. Der skal dog tages forbehold for, at kodningen kun omhandler redegørelser og skoleplaner – og derfor skriftlighed og indhold heri – og at koderne ikke har haft adgang til andre dokumenter eller uddybelser af sprog eller indhold, der i mange dokumenters tilfælde kan være utydelige, indforståede, eller for aktørerne i et større sammenspil af dokumenter og aftaler.

På næste side findes konkrete koder og definitioner for indhold af indsats (kommunal redegørelse) eller opgavefunktion (skoleplan), samt tidlige estimater herfor. Der findes ligeledes eksempler på begge af de førnævnte koder.

Redegørelserne er indhentet ved, at Epinion har sendt en invitation til samtlige forvaltninger om at fremsende – eller redegøre for manglende – kommunale redegørelser for skoleåret 2024/2025. Efterfølgende er der sendt to påmindelser ud til de kommuner, der ikke er vendt tilbage.

Epinion har i alt modtaget og kodet 58 kommunale redegørelser. Redegørelserne er alle fra *folkeskoleområdet* på nær én, der er fra *sprogcenterområdet*. Ud af disse er 38 af redegørelserne fra kommuner, som også tilsendte os deres redegørelser sidste år. Seks kommuner har derudover oplyst, at de ikke udarbejder en kommunal redegørelse.

Skoleplanerne er indhentet ved, at Epinion pba. repræsentative parametre (geografi, skolestørrelse) udtrak en tilfældig stikprøve på 200 skoler, som blev inviteret til at indsende – eller redegøre for manglende – skoleplaner. Derudover er der indsendt invitationer til samtlige *sprogcentre* og *ungdomsskoler* med heltidsundervisning.

Epinion har modtaget og kodet 90 skoleplaner i alt (78 fra *folkeskoler*, seks fra *sprogcentre* og seks fra *ungdomsskoler*).

Kodebog, definitioner og eksempler for kommunale redegørelser

I denne kodebog kodes kommunale redegørelser for *beslutninger eller indsatser/projekter som har betydning for andelen af lærernes arbejdstid*, herunder hvilke udvalgte *indhold og temaer*, der er mål for disse, samt *vurderingen af betydningen for lærernes arbejdstid*, der medgår hertil. Det har i denne forbindelse ikke været intentionen at kode for overordnede målsætninger eller værdier for kommunens skolevæsen, eller generelle beslutninger om f.eks. forberedelsestid (som afdækkes af kommunesurvey). I stedet har vi fokuseret på konkrete projekter eller indsatser, hvor det fremgik, at det ville få betydning for praksis blandt nogle lærere. På grund af dokumenternes til tider utydelige eller implicite formuleringer, har vi flere steder måttet vurdere, hvor grænsen ligger imellem mål og indsatser. Det er også vigtigt at understrege, at antallet af ”indsatser” ikke siger noget om, hvor stort projektomfanget er i en kommune. Dette har ikke været muligt at kode efter, da projekterne beskriver deres indsatser i meget forskellige detalje grader. Nogle kommuner har tendens til at liste mange små projekter, og nogle har beskrevet mere overordnede indsatser.

Kode	Underkode	Eksempler	
<i>Indhold og temaer, der er mål for beslutning eller indsats</i>	1.	Fagspecifik undervisning	<p>Trivsel og fravær: <i>"Ambitionen for tilstedeværelse i skolen er, at alle børn og unge er til stede i skolen. De elever, der periodisk har fravær, skal understøttes målrettet, så de fastholder tilknytningen til skolens fællesskaber og hjælpes tilbage hurtigst muligt. Skolerne skal sikre en høj grad af tilstedeværelse for alle børn og unge og opstille lokale mål for nedbringelse af bekymrende og ulovligt fravær. Fraværssystem Til understøttelse af skolernes arbejde med at sikre høj tilstedeværelse i skoletiden tages nyt fraværssystem i brug fra 1. januar 2023."</i></p> <p>Specialpædagogiske/inklusionsmæssige indsatser/særlige elevgrupper: <i>"Der skal afsættes ressourcer til at anvende en ny, obligatorisk risikotest for ordblindhed for elever i børnehaveklassen eller 1. klasse, der udviser tegn på specifikke læsevanskeligheder."</i></p> <p>Digitalisering og it: <i>"Et lineært og modificeret udgave af det nuværende testsystem samt en ny meddelelsesbog skal tages i brug. Skoler kan forvente at afsætte ressourcer til at indfase det modificerede system og meddelelsesbog."</i></p>
	2.	Tværfaglige undervisningsforløb	
	3.	Nye valgfag/tilbud til eleverne	
	4.	Klasserumsledelse	
	5.	Relationskompetencer	
	6.	Elevtrivsel/fravær	
	7.	Specialpædagogiske/inklusionsmæssige indsatser/særlige elevgrupper	
	8.	Overgange fra daginstitution til skole	
	9.	Overgange fra skole til ungdomsuddannelse	
	10.	Digitalisering og it	
	11.	Makerspaces	
	12.	To lærerordninger/co-teaching	
	13.	Professionelle læringsfællesskaber/teamsamarbejde	
	14.	Netværk eller time aktiviteter mellem skoler	
	15.	Styrket skole-hjem-samarbejde	
	16.	Praktikforløb m. studerende fra læreruddannelsen	
	17.	Elevinddragelse eller elevdemokrati	
	18.	Åben skole	
	19.	Kompetencer	
	20.	Rekruttering	
<i>Vurdering af betydningen for lærernes arbejdstid</i>	1.	Der indgår konkrete tidslige estimater, der angår lærernes tid	<p>Konkrete tidslige estimater: <i>"Skolerne udpeger de lærere, der skal være tovholdere (+). Disse tovholdere skal også deltage i fire kompetenceudviklingsdage á to timer årligt."</i></p> <p>Overvejelser, forhold eller hensyn: <i>"Skolerne har samarbejdet i makkerskole-regi gennem de seneste 2-3 år. Samarbejdet fortsætter i makkerskoleregi i skoleåret 2022-2023. Makkerskoleklyngerne beslutter selv omfanget af samarbejds møder, samarbejdsemne mm. Andelen af arbejdstiden vil derfor afhænge af den enkelte skoles prioriterede indsatsområder."</i></p>
	2.	Der indgår konkrete tidslige estimater angående elever eller projektet/indsatsens samlede timetal uden nævnelser af lærernes arbejdstid	
	3.	Der indgår overvejelser, forhold eller hensyn angående projektets/indsatsens betydning for lærernes arbejdstid	
	4.	Der henvises til andre dokumenter, ift. forventet andel af lærernes arbejdstid	
	5.	Beslutning/projektet er frivilligt for skolerne at deltage i, og derfor fremgår der ikke yderligere omkring forventet andel af lærernes arbejdstid	

Note: Med begrebet *tidslige estimater* forstås, at der i beskrivelsen af indsatsen/projektet er angivet en indikation af arbejdstid på en sådan måde, at tiden angives i matematiske størrelser eller afgrænsede, tidslige enheder. Det kan være gennem faktorer, timeantal, én dags workshop, 4 timer til kursus eller møder 4 dage om året. Koden er givet, hvis sådanne indikationer indgår, selvom de muligvis ikke dækker det samlede tidsforbrug i indsatsen, men blot delelementer herunder. 'Overvejelser' henviser til indsatser, hvor der er taget stilling til arbejdstiden, men uden tidslige estimater.

Kodebog, definitioner og eksempler for skoleplaner

I denne kodebog kodes skoleplaner for en udvalgt, men ikke udtømt, liste af *opgavefunktioner* samt *vurderingen af betydningen for lærernes arbejdstid*, der medgår hertil. Med opgavefunktioner menes en række klassiske opgaver/opgavefunktioner, der ligger i forlængelse af den daglige drift. Når en opgavefunktion er fundet i en skoleplan, har vi hver gang kodet, hvorvidt der medfulgte en vurdering af betydningen for lærernes arbejdstid.

Kode	Underkode	Eksempler
<i>Beskrivelse af opgave</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Teamsamarbejde fx årgangsteams, afdelingsteams, fagteams og klasseteams 2. Mødeaktiviteter generelt på skolen 3. Lejrskoler og ture der kræver overnatning fra lærerne 4. Opgaver i elevpausetiden, herunder tilsyn/gårdvagt 5. To lærerordninger/co-teaching 6. Nyuddannede, herunder mentorordning 7. Prøveafvikling 8. Skole-hjem-samarbejde, herunder forældresamarbejde 9. Tillidshverv fx TR, AMR, skolebestyrelse 10. Vikardækning 11. Faglokaleansvar/vedligehold 12. Klasse- og kontaktlærerfunktionen 13. PLC 14. Vejledning 15. Kompetenceudvikling herunder uddannelser til vejledere, linjefag, læreruddannelse og øvrige kurser 	<p>Teamsamarbejde: <i>"Klasseteams består mindst af dansk- og mat.lærer og i indskolingen klassens pædagog, som arbejder med:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>De enkelte børn</i> • <i>Pædagogiske og didaktiske drøftelser og fordeling af opgaver</i> • <i>Kommunikation med hjemmet, møder og samtaler</i> • <i>Fastlagte møder i de klasseteams, man er med i</i> • <i>Sociale opgaver/klassens og de enkeltes trivsel</i> <p><i>Opgaverne kan fordeles ud på alle de lærere, som har timer i klassen"</i></p> <p>PLC: <i>"Vores PLC består af alle ressourcpersoner inden for både faglig, trivsel og didaktiske områder. Området ledes af skoleleder, med yderligere en ledelsesrepræsentant til stede. Pædagogisk læringscenter har bl.a. følgende opgave (se hele teksten her): - understøtte skoleudviklingsinitiativer i samspil med ledelsen - formidle kulturtilbud til børn og unge, - sætte forskningsbaseret viden om læring i spil på skolen og - understøtte samarbejdet mellem skolens ressourcpersoner."</i></p>
<i>Vurdering af betydningen for lærernes arbejdstid</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Funktionen/opgaven nævnes uden en beskrivelse eller tidsestimat 2. Funktionen/opgaven beskrives uden tidsligt estimat 3. Det ekspliciteres, hvad funktionen/ opgaven betyder for tilknyttede læreres arbejdstid overordnet set 4. Der indgår konkrete tidslige estimater for funktionen/opgaven 5. Der henvises til andre dokumenter, ift. forventet andel af lærernes arbejdstid 	<p>Konkret tidsligt estimat: <i>"Vi tilstræber, at lærernes gennemsnitlige tilsynstid er ca. 100 timer årligt. Inden skolestart skriver medarbejderne sig på en ugeplan, så vagterne fordeles så ligeligt som muligt."</i></p> <p>Henvisning til andet dokument: <i>"Afvikling af prøver, udmøntes jf. lokalaftalen (s. 16)."</i></p>

Note: Med begrebet *tidslige estimater* forstås, at der i beskrivelsen af opgavefunktionen er angivet en indikation af arbejdstid på en sådan måde, at tiden angives i matematiske størrelser eller afgrænsede, tidslige enheder. Det kan være gennem faktorer, timeantal, dage, m.m.. Koden er givet, hvis sådanne indikationer indgår, selvom de muligvis ikke dækker det samlede tidsforbrug i opgavefunktionen, men blot delelementer herunder.

