



Janne T. Sørensen

Katja Elm

Vejleder: Frans Bévort

Gymnasielærernes syn på egen identitet som følge af ændrede arbejdstidsregler

*"det virker bare som en opfordring til, at så skal man gøre om på sig selv, og næsten tvinge sig ind
i et kostume, som er for småt og man ved det fra start af"*

citater fra interview

Afgangprojekt ved diplomstudiet i Organisation og Ledelse, Institut for Organisation,

Copenhagen Business School 2014



Indholdsfortegnelse

1	INDLEDNING	4
1.1	Problemstilling	5
1.2	Problemformulering	5
1.2.1	Projektets afgrænsning	6
1.2.2	Projektets begrænsninger	7
1.3	Projektets opbygning	7
1.4	Opsummering	8
2	CASEN – ÆNDREDE ARBEJ DSTIDSREGLER PÅ GYMNASIET	9
2.1	Indledning	9
2.2	Gymnasiet – håndteringen af de nye arbejdstidsregler	9
2.3	Opsummering	10
3	METODE OG EMPIRI	11
3.1	Videnskabsteoretisk udgangspunkt	11
3.1.1	Begrænsninger i forhold til paradigmet	12
3.2	Undersøgelsesdesign	12
3.2.1	Rammen	13
3.3	Datagenerering – det empiriske grundlag	14
3.3.1	Det kvalitative fokusgruppeinterview	14
3.3.2	Observationsmetoder	15
3.3.3	Feedback til ledelsen	16
3.3.4	Metodernes implikationer	16
3.4	Indsamling af empiri	17
3.4.1	Valg af organisation og svarpersoner	17
3.4.2	Overvejelser i forbindelse med valg af interviewform	19
3.4.3	Overvejelser om fortrolighed	19
3.4.4	Overvejelser om vores roller som interviewere	20
3.5	Begrænsninger i forhold til metode og interview	21
3.6	Etiske overvejelser	21
3.7	Opsummering	22

4	TEORIVALG OG ANALYSENS OPBYGNING.....	23
4.1	Den psykologiske kontrakt og evalueringen af denne.....	23
4.2	Kritik af den psykologiske kontrakt og evalueringen af denne.....	25
4.3	Complex Responsive Processes.....	26
4.4	Kritik af Complex Responsive Processes.....	27
5	ANALYSE – PSYKOLOGISKE KONTRAKT.....	28
5.1	Den individuelle psykologiske kontrakt.....	29
5.2	Den normative kontrakt.....	35
5.3	Mulige konsekvenser af de oplevede ændringer i de psykologiske kontrakter	40
5.4	Delkonklusion - Den psykologiske og normative kontrakt – ændringer og konsekvenser	47
6	ANALYSE – COMPLEX RESPONSIVE PROCESSES (CRP).....	49
6.1	Fra Primadonna til lønarbejder? Den vertikale magtrelation i forandring.	49
6.2	”Gøglerpuljen” grobund for mistro på lærerværelset?	59
6.3	Delkonklusion - Complex Responsive Processes.....	65
7	ANBEFALINGER TIL LEDELSEN.....	67
7.1	Handlingsanvisninger.....	67
7.1.1	Passiv, destruktiv afventen som reaktion på ændret identitetsopfattelse.....	67
7.1.2	Fra primadonna til lønarbejder	68
7.1.3	Gøglerpuljen – grobund for mistro	69
7.1.4	Ledelsens synlighed: kommunikation, kommunikation, kommunikation.....	69
7.1.5	Cost/benefit analyse.....	70
7.2	Afprøvning af ledelsesanbefalingerne.....	71
7.3	Egen refleksion på tilbagemeldingen fra ledelsen.....	72
8	KONKLUSION.....	73
9	REFLEKSION	75
10	LITTERATURHENVISNING	77
11	BILAGSAPPENDIKS	78

1 INDLEDNING

I 2013 var ét af de store politiske fokusområder ”normalisering af lærernes arbejdstid”, og i forbindelse med overenskomstforhandlingerne mellem Akademikerne og Staten lød finansminister Bjarne Corydons udmeldinger og krav¹:

”Vi er i en tid med økonomisk krise og et kraftigt pres på de offentlige finanser.

Hvis vi skal opretholde og udvikle det danske velfærdssamfund, er det helt nødvendigt, at vi har et skærpet fokus på en bedre anvendelse af statens personaleressourcer... I dag kan lederne på friskolerne og ungdoms- og voksenuddannelserne kun i meget begrænset omfang lede og tilrettelægge anvendelsen af lærernes arbejdstid. Det skyldes rigide og forældede arbejdstidsregler. Derfor stiller finansministeren krav om normalisering af lærernes arbejdstidsregler... Rigsrevisionen har tidligere i år undersøgt lærernes arbejdstid på gymnasierne og påpeget, at lærerressourcerne ikke bruges tilstrækkeligt effektivt.”

Tirsdag den 8. Februar 2013 nåede Akademikerne og Staten til enighed om nye overenskomster på Statens område. For gymnasielærerne på landets erhvervs- og gymnasieskoler betød det et farvel til de gamle og velkendte arbejdstidsregler og et goddag til en ”normalisering” af arbejdstiden. Ved en ”normalisering” forstås arbejdstidsregler på lige vilkår med øvrige akademikere i staten. Tidligere detaljerede regler og akkorder for, hvor meget tid lærerne havde til konkrete opgaver som forberedelse af undervisningen samt retning af skriftlige opgaver og eksamen, forsvandt.

De nye arbejdstidsregler betød, at der blev sat en overordnet ramme for gymnasielærernes arbejde, og det blev ledelsen lokalt på de enkelte gymnasier, der i dialog med lærerne skulle tilrettelægge arbejdet. Med de nye arbejdstidsregler fik lederne muligheden for at prioritere over ressourcerne, således at lærerens arbejdstid fremover bruges til aktiviteter, som fremmer elevernes læring bedst.² Overenskomsten (OK13) blev af parterne således betegnet som et paradigmeskift, *”Fra timetælleri til dialog om opgaven”*², og OK13 fastslog samtidig, at der skulle etableres et system til løbende registrering af arbejdstiden.

¹ Finansministerens krav ved OK13, <http://www.fm.dk/nyheder/pressemeddelelser/2012/12/ok13-et-skridt-mod-danmarkshistoriens-bedst-uddannede-generation/>

² Moderniseringsstyrelsens Vejledning om Nye regler for gymnasielærere (stx, hf, hhx, htx) Juli 2013, <http://www.modst.dk/ServiceMenu/Nyheder/Nyhedsarkiv/OEkonomistyrelsen/Vejledning-om-nye-regler-for-gymnasielærere>

Da OK13 trådte i kraft allerede 1. august 2013 på gymnasieområdet, fik ledelserne på de enkelte gymnasier travlt med at tænke i nye baner. Det var nu op til de enkelte ledelser rundt om i landet at tilpasse arbejdsfordelingen inden for den overordnede ramme.

1.1 Problemstilling

Vi arbejder begge i den administrative del af undervisningssektoren, henholdsvis på et alment gymnasium og en erhvervsskole med tilhørende teknisk gymnasium, og har som følge heraf kunne følge arbejdet med OK13 i armslængde. Vi har oplevet gymnasielærere, der med et overvældende flertal sagde "nej" til overenskomsten³, men måtte erkende dens realitet, fordi de kun udgjorde en lille del af de samlede stemmer. Vi har oplevet gymnasielærere vakle, som om tæppet var revet væk under dem, og de ikke rigtig vidste, hvilket ben de skulle stå på.

Samtidig opfatter vi Finansministerens udmelding som meget værdiladet med anvendelse af ord som "*normalisering*", "*rigide*" og "*effektivitet*". Vi undrer os over, hvordan denne italesættelse samt den efterfølgende implementering og forandring som følge af OK13 har påvirket gymnasielærernes selvopfattelse og syn på egen ansættelse.

1.2 Problemformulering

Med udgangspunkt i denne undren finder vi det interessant at undersøge, hvordan gymnasielærerne på et konkret gymnasium oplever en ændring i deres ansættelsesforhold som følge af normaliseringen af arbejdstiden, hvorvidt denne ændring påvirker deres identitetsopfattelse, og hvordan vores viden efterfølgende kan gøres til genstand for ledelsens videre arbejde med de ændrede arbejdstidsregler.

³ <http://www.gl.org/loenogans/overenskomst/OK13/Sider/GLs-medlemmer-markerer---85-procent-har-stemt-nej-.aspx>

1.2.1 Projektets afgrænsning

Implementeringen og forandringen som følge af OK13 på landets gymnasieskoler kan iagttages fra mange vinkler. Vi har i denne opgave valgt at se på, hvordan lærernes identitetsopfattelse påvirkes af de ændrede arbejdstidsregler. Vi har valgt at koncentrere os om en afgrænset gruppe lærere på et enkelt konkret gymnasium (Gymnasiet⁴), og ikke flere gymnasier samtidig. Dette har vi gjort, fordi vi ønsker at se på identitetsopfattelsen, altså fokusere på individ-niveau. Ved at se på flere gymnasier samtidig, ville vi skulle tage højde for eventuelle øvrige faktorer, som fx den forskellige håndtering af implementeringen og forandringen gymnasierne imellem.

Når vi har valgt at fokusere på lærernes oplevelse af de ændrede arbejdstidsregler, har vi gjort dette ud fra den betragtning, at vi ønsker at undersøge og forstå individets oplevelse. På baggrund heraf er det vores ambition, at vi vil kunne give anvisninger til ledelsen for, hvordan de kan bruge denne viden efterfølgende. Vi har i projektet valgt at lade ledelsen være repræsenteret ved rektor på Gymnasiet, idet han har været primusmotor for implementeringen. Ved dette valg har vi dermed afgrænset os fra at tale med den øvrige ledelse, der består af en vicerektor og 4 uddannelsesledere.

Vi vil i første omgang undersøge, hvordan man, på Gymnasiet, har håndteret de nye arbejdstidsregler. Det vil vi gøre ved at interviewe rektor og derved få hans input omkring processen, der har forløbet siden overenskomstens realitet i februar 2013 til dens ikrafttræden i august 2013. Herefter vil vi interviewe en udvalgt gruppe lærere på Gymnasiet for at få et billede af deres oplevelse af de nye arbejdstidsregler, hvordan de lever med nye regler i praksis og hvad de nye regler betyder for deres oplevelse af deres arbejde og identitet som lærere. Vi vil i det omfang, det er muligt, deltage i fællesmøder og foretage observationer. Det er vores ambition, at disse observationer kan være med til at fortælle os noget om, hvordan arbejdstidsreglerne fungerer i praksis.

Efter udarbejdelse af analyse og ledelsesmæssige handlingsanvisninger vil vi præsenterer det samlede resultat for rektor. Det er vores ambition at teste handlingsanvisningernes anvendelighed i praksis og have mulighed for at medtage rektors refleksion i den endelige konklusion.

⁴ Af hensyn til anonymiteten omtales det konkrete gymnasium i projektet som 'Gymnasiet'. Vores vejleder er bekendt med gymnasiets rigtige navn.

1.2.2 Projektets begrænsninger

Når vi vælger at fokusere på identitetsopfattelsen hos lærerne og på baggrund heraf give anbefalinger til ledelsen, får det betydning for, hvilke metoder vi vælger til indsamling af empiri, herunder konklusioner og ledelsesmæssige anbefalinger. Vi er opmærksomme på, at ledelsen formentlig også oplever en ændring af deres ansættelsesforhold og deres ledelsesidentitet, men dette giver vores perspektiv ikke mulighed for at inddrage.

1.3 Projektets opbygning

Dette projekt er bygget op således, at der først gives en kort introduktion til casen i kapitel 2, her beskriver vi, hvordan Gymnasiet har håndteret den nye overenskomst og ændringen i arbejdstidsreglerne.

I kapitel 3 gennemgås en beskrivelse af valg af metode til indsamling af empiri og analyse. Kapitlet er opdelt i 7 underafsnit. 3.1 giver en beskrivelse af det valgte videnskabsteoretiske udgangspunkt. I underafsnit 3.2 beskrives undersøgelsesdesignet, og underafsnit 3.3 beskriver datagenereringen og det empiriske grundlag. Kapitel 3.4 giver en beskrivelse af vores indsamling af empiri, mens kapitel 3.5 beskriver begrænsninger i forhold til valget af metode og interviews. Kapitel 3.6 indeholder en beskrivelse af, hvilke etiske overvejelser vi har gjort os undervejs i processen.

Kapitel 4 belyser teorivalg og analysens opbygning, og er inddelt i 4 underafsnit. Underafsnit 4.1. og 4.2 omhandler den psykologiske kontrakt og dens begrænsninger, mens underafsnit 4.3 og 4.4. omhandler Complex Responsive Processes (CRP) og dets begrænsninger.

Kapitel 5 indeholder analyse af den psykologiske kontrakt og dennes evaluering samt underpunkter, hvor henholdsvis den individuelle psykologiske kontrakt og den normative kontrakt vil blive anvendt.

Kapitel 6 ser på, hvordan magtrelationerne, med afsæt i CRP-teorien, påvirker lærernes identitetsoplevelse. Vi udfolder i underafsnit 6.1 den vertikale magtrelation *"Fra Primadonna til lønarbejder?"*. Og i underafsnit 6.2 ser vi på den horisontale magtrelation *"Gøglerpuljen", grobund for mistro på lærerværelset?"*

Kapitel 7 beskriver vores handlingsanvisninger til ledelsen, herunder vores afprøvning af disse ved rektor.

Kapitel 8 beskriver vores endelig konklusion på analyserne og handlingsanvisningerne.

1.4 Opsummering

I dette kapitel har vi skitseret projektets problemstilling og problemformulering. At vi ønsker at undersøge hvordan gymnasielærerne på Gymnasiet oplever en ændring i deres ansættelsesforhold som følge af normaliseringen af arbejdstiden, hvorvidt denne ændring påvirker deres identitetsopfattelse, og hvordan vores viden efterfølgende kan gøres til genstand for ledelsens videre arbejde med de ændrede arbejdstidsregler. Vi har givet en kort introduktion til, hvordan vi vil undersøge den oplevede ændring, samtidig med vi har beskrevet hvilke afgrænsninger, vi har forholdt os til og hvilke begrænsninger vores afgrænsninger giver os.

I det næste kapitel vil vi redegøre for, hvordan OK13 og normaliseringen af lærernes arbejdstidsregler er håndteret på Gymnasiet. Dette for at give en forståelse for den proces, der er pågået i organisationen siden overenskomstens realitet i februar 2013.

2 CASEN – ÆNDREDE ARBEJ DSTIDSREGLER PÅ GYMNASIET

2.1 Indledning

I sidste kapitel beskrev vi, hvordan Akademikerne og Staten i februar 2013 nåede til enighed omkring nye overenskomster på Statens område. Det betød for de danske gymnasielærere en ændring af deres arbejdstidsregler, de blev med andre ord "normaliseret", i forhold til øvrige akademikere i Staten. I det følgende afsnit ønsker vi kort at redegøre for, hvordan de ændrede arbejdstidsregler blev implementeret på Gymnasiet. Formålet med denne beskrivelse er at give indblik i, hvordan ledelsen har håndteret den nye overenskomst, da disse oplysninger danner grundlag for vores videre tilgang til og forståelse af projektet. Informationerne fremlagt i dette kapitel bygger på interview af rektor på Gymnasiet⁵ samt uddrag af skriftligt materiale uddelt til lærerne på Gymnasiet⁶.

2.2 Gymnasiet – håndteringen af de nye arbejdstidsregler

Af lærermappen 2013-14 på Gymnasiet fremgår det blandt andet:

"På Gymnasiet ønsker vi, at der er gensidig dialog mellem ledelse og lærerne omkring planlægningen af arbejdsopgaverne i et åbent tillidsforhold. Vi lægger vægt på, at fordelingen af arbejdsopgaverne foregår i en gennemsæuelig og synlig proces....så omlægninger af arbejdstiden i skoleåret 2013-14 primært fortages på baggrund af pædagogisk begrundede ønsker om udvikling af undervisningen".

Ifølge rektor ville man fra ledelsens side lave en model i samarbejde med lærerrepræsentanterne⁷, der skitserede nogle overordnede principper: *"der skulle være en synlighed i, hvordan vi fordeler opgaverne, og også at der er en retfærdighed i det (red. fordelingen)".*

Modellen opdelte arbejdstiden i tre punkter, og kom til at se således ud:

- **Studietid** (30% af arbejdstiden) blev defineret som summen af den bekendtgørelsesfastsatte uddannelsestid + elevtid i faget.

⁵ Bilag B: Transskription af interview med rektor på Gymnasiet

⁶ Bilag A: Uddrag fra lærermappen 2013/14

⁷ Lærerrepræsentanterne består af tillidsrepræsentanten og formanden for Pædagogisk Råd

- **Individuel forberedelse** (30% af arbejdstiden) blev sat i forholdet 1:1 af studietiden. Den enkelte lærer kan frit placere denne arbejdstid på eller udenfor arbejdspladsen.
- **Øvrige opgaver** (40% af arbejdstiden) rummer alle de opgaver, der ikke direkte har noget med holdundervisningen at gøre, fx eksamen, særlige funktioner (studievejledning, fagrepræsentant m.fl.) møder, kurser mm.

En af de helt store ændringer i forhold til tidligere var, at den individuelle forberedelsestid blev sat i forholdet 1:1 ift. studietiden. I det gamle akkord system var forholdet 1:1,33.

Ifølge OK13 skulle hver enkelt skole "*etablerer et system til løbende registrering af arbejdstiden*"⁸. Gymnasiet valgte, som følge heraf at indføre et egentligt tidsregistreringssystem til at følge den enkelte lærers arbejdstid. Ledelsen aftalte med lærerrepræsentanterne, at der månedsvis skulle følges op på den enkelte lærers samlede arbejdstid, og at lærerne skulle kontaktes ved større afvigelser. Det valgte tidsregistreringssystem blev valgt, da det i forvejen er et tidsregistreringssystem, der anvendes af øvrige dele i Staten.

2.3 Opsummering

I dette kapitel har vi set på, hvordan Gymnasiet håndterede og implementerede normaliseringen af lærernes arbejdstidsregler. Vi har set, at de i samarbejde med lærerrepræsentanter har udarbejdet en model til fordeling af arbejdstiden. Af denne model fremgår det blandt andet at 30% af arbejdstiden kan ligges som individuel forberedelsestid på eller uden for skolen. Derudover viser modellen, at 40% af arbejdstiden er afsat til øvrige opgaver, som særlige funktioner, kurser, møder, eksamen m.m. Vi har også set, at Gymnasiet har indført et egentlig tidsregistreringssystem til at registrere lærernes anvendelse af arbejdstiden. Samt at ledelsen vil følge op på tidsregistreringen ved større afvigelser, i form af samtaler med lærerne.

I næste kapitel vil vi se nærmere på vores valg af videnskabsteoretisk udgangspunkt, undersøgelsesdesign, datagenerering og empiri tilgang. Vi vil uddybe vores valg af interviewpersoner, interviewform og interviewroller.

⁸ <http://hr.modst.dk/Home/Personalejura%20overenskomster/Overenstkomstforhandlinger/ok13/Enighed>, side 21

3 METODE OG EMPIRI

Formålet med dette kapitel er at beskrive vores valg af paradigme og dermed vores videnskabs-teoretiske udgangspunkt, samt belyse vores undersøgelsesdesign, empiriske grundlag, herunder vores valg og fravalg af indsamling af empiri. Vi vil beskrive hvilke afgrænsninger, vi har foretaget og hvilke etiske overvejelser, vi har gjort os undervejs i processen af projektskrivningen. Vores mål med denne gennemgang er at skabe en gennemsigtig proces for læseren⁹.

3.1 Videnskabsteoretisk udgangspunkt

Vi har valgt at skrive vores opgave ud fra det konstruktivistiske paradigme. Det har vi gjort, fordi vi mener, at det konstruktivistiske paradigme giver mulighed for at forstå organisatoriske processer og hvad der sker i dem. Vi får med andre ord mulighed for at undersøge, hvordan individer påvirkes af og påvirker de processer og ændringer, der løbende finder sted i organisationer. Udgangspunktet for det konstruktivistiske paradigme er netop, at erkendelse opnås gennem fortolkning. Karakteristisk for fortolkning er, at den ikke sigter mod en forklaring, men mod at skabe forståelse. Forståelse vil altid være en individuel subjektiv størrelse.¹⁰

Vi ser den konstruktivistiske tilgang som en mulighed for at fortolke sproget og interaktionen, der udspiller sig i vores empiri i forhold til teori for derigennem at opnå forståelse for, hvordan lærerne har oplevet normaliseringen af deres arbejdstidsregler, som følge af OK13. Vi vil se på, hvordan de ny arbejdstidsregler bliver 'virkelige' som udtryk for en social konstruktionsproces, i hvilken lærerne individuelt og sammen gør aftalen meningsfuld. Det er vores ønske, at vi på baggrund heraf skaber mulighed for at se problemstillingen fra en ny vinkel, som vil kunne bidrage til det fortsatte arbejde med de nye arbejdstidsregler.

Vores erkendelsesteoretiske udgangspunkt er som følge heraf, at virkeligheden beror på subjektive oplevelser og tanker.¹¹ Det betyder, at det vi i sidste ende kommer til at konkludere på, ikke er en endegyldig sandhed. Vi ser på et afgrænset udsnit af en social konstrueret verden, der ikke er stabil, men ser forskellig ud alt afhængig af hvilken vinkel, den betragtes fra. For vores projekt betyder

⁹ Darmer (2010) s. 343

¹⁰ Darmer (2010) s. 56

¹¹ Darmer (2010) s.46

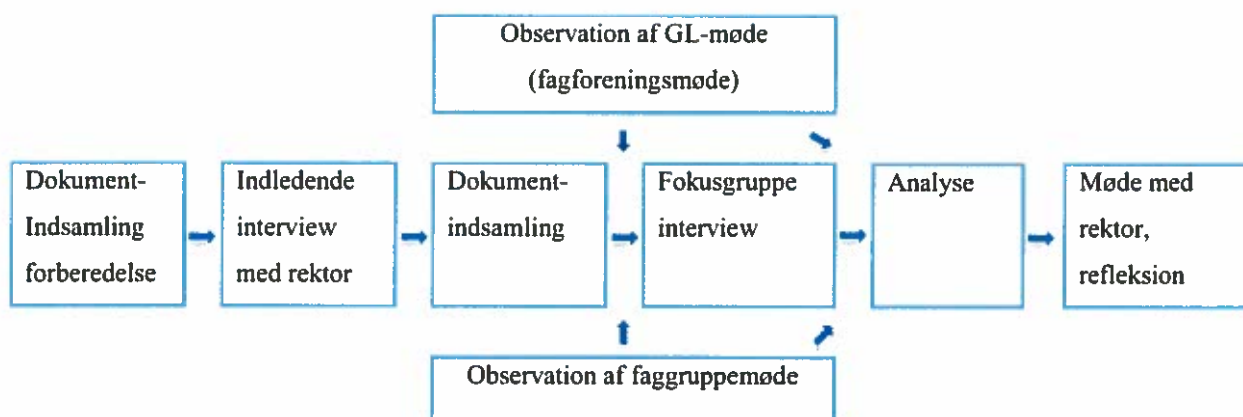
det, at vores argumentationer skal være gennemsigtige for læseren, således at det er muligt at vurdere holdbarheden i vores resultater, der kommer ud af vores analyser og fortolkninger.

3.1.1 Begrænsninger i forhold til paradigmet

At arbejde ud fra et konstruktivistisk paradigme betyder en bevægelse væk fra adskillelsen mellem bevidsthed og virkelighed. Vi kan med andre ord ikke stille os uden for vores projekt og betragte det objektivt. Som følge heraf kan vi heller ikke erkende en sand "virkelighed" derude. Vores projekt vil være præget af vores forforståelse for problemstillingen og den organisatoriske kontekst. Det vil sige, vores egen "formning" gennem livet vil være med til at præge de valg, vi tager og de forståelser, vi opnår gennem arbejdet med projektet. Vi vil i vores tilgang til projektet og udvalgte respondenter ikke kunne forholde os objektive, men være en del af erkendelsesprocessen.

3.2 Undersøgelsesdesign

For at kunne opnå en forståelse af lærerne på Gymnasiets oplevelse af de normaliserede arbejdstidsregler som følge af OK13, har vi valgt et undersøgelsesdesign baseret på et case-studie¹². Vores undersøgelsesdesign skal betragtes som en ramme for hvilke typer af data, vi vil generere og hvordan vi vil behandle disse data. Vores undersøgelsesdesign har vi overordnet skitseret i figur 3.1. Vi har valgt at anlægge en induktiv tilgang¹³ til vores problemstilling og vil under de efterfølgende punkter nedenfor redegøre for den overordnede ramme, vi designede vores undersøgelse efter samt redegøre for til- og fravalg af metoder.



Figur 3.1, projektets undersøgelsesdesign

¹² Darmer (2010) s.150

¹³ Darmer (2010) s. 165

3.2.1 Rammen

I første omgang valgte vi at foretage et indledende interview med rektor på Gymnasiet. Det gjorde vi for at få et overblik over, hvilken proces ledelsen har været igennem, inden implementeringen af OK13. Ved at gøre dette var det vores ønske at få et indblik i de refleksioner, som rektor havde gjort sig, ligesom vi ønskede at spørge ind til hans oplevelse af forløbet. Ved at starte med dette indledende interview af rektor var det vores håb, at vi ville opnå en fælles forståelse af processen på Gymnasiet. Vi afgrænsede os til kun at inddrage rektor i denne indledende fase og ikke hele ledelsen¹⁴. Vi er opmærksomme på, at ved at lave denne afgrænsning er det kun rektors oplevelse og forståelse, vi får kendskab til. Da vi var i en indledende fase af projektet, vurderede vi dette til at være tilstrækkeligt for at skabe afsæt for det videre arbejde med projektet.

Næste skridt i processen var at indhente skriftligt materiale fra Gymnasiet, det være sig i form af indgåede aftaler, arbejdsbeskrivelser af tidsregistreringen, mødereferater mm, alt sammen noget der kunne være med til at danne en fælles forståelse af den forudgående proces med implementeringen af de nye arbejdstidsregler som følge af OK13.

Interviewet med rektor og de indhentede skriftlige materialer var tænkt som en hjælp til forståelse og en kontekstramme for det videre arbejde med interview og observation af lærerne. Vi er opmærksomme på, at vi med vores tilgang til problemformuleringen er med til at italesætte "normaliseringen" af arbejdstidsreglerne. Vores mål med den indledende tilgang til undersøgelsen har været at skabe synlighed omkring, hvordan processen er forløbet hidtil, så vi kunne udvide vores egen forforståelse for emnet.

I og med vi har valgt det konstruktivistiske paradigme som udgangspunkt, har vi også udstukket en retning for vores valg af teori. Da vi samtidig gerne ville være åbne overfor den empiri, som vi skulle indsamle, og hvor den skulle tage os med hen, valgte vi at lade empirien "tale" først. Dette har haft betydning for strukturen af interviews og observationer.

¹⁴ se afsnit 1.2.1

3.3 Datagenerering – det empiriske grundlag

Vores mål med interview og observationer har været at opnå en førstehåndsviden fra vores respondenter, for derigennem at få kendskab til deres forståelse og oplevelse af ”normaliseringen” af arbejdstidsreglerne. Vi har derfor valgt at foretage et kvalitativt fokusgruppeinterview med et udvalg af lærere samt foretage observationer af et faggruppemøde og et lokalt GL-fagforeningsmøde.¹⁵

3.3.1 Det kvalitative fokusgruppeinterview

Det kvalitative fokusgruppeinterview har vi valgt at foretage med ambitionen om, at det vil give viden om bestemte mønstre, der udspiller sig blandt lærerne. Fokusgruppeinterview er også valgt, fordi det giver adgang til deltagernes handlinger og ikke blot deres fortælling om handlinger. Netop den høje interaktion mellem deltagerne har vi haft fokus på, idet vi forventer, at den vil kunne belyse vores problemformulering. Samtidig har vi vurderet, at denne datagenereringsmetode kunne hjælpe os med at opnå en forståelse for de relationer og magtforhold, der eventuelt måtte udspille sig. Vi har også vurderet, at metoden kunne bidrage med viden om kompleksiteten af oplevelsen og den sociale praksis. Vi valgte at lade empirien ”tale”, før vi besluttede os for, om fokusgruppeinterviewet eventuelt skulle følges op af individuelle interviews. En mulig svaghed ved at foretage fokusgruppeinterviews er, at man skal være opmærksom på den sociale kontrol, der udspiller sig. Ved at være to til at gennemføre fokusgruppeinterviewet har vi opdelt rollerne mellem os, således at den ene interviewede mens den anden foretog observation af interviewet. Det er vores vurdering, at vi på denne baggrund har haft mulighed for at være opmærksomme på en eventuel social kontrol under interviewet.

På skalaen mellem struktureret <-> semistruktureret <-> ustruktureret interview valgte vi at placere os mellem semistruktureret og ustruktureret interview. Via vores spørgeguide havde vi formuleret få åbne spørgsmål, som vi gerne ville igangsætte dialogen mellem fokusgruppedeltagerne med. Samtidig ville vi gerne lade fokusgruppeinterviewet være så åbnet, at vi kunne følge eventuelle emner, der dukkede op undervejs. For at sætte rammerne for fokusgruppeinterviewet valgte vi kort

¹⁵ GL står for Gymnasieskolernes Lærerforening.

forinden at udsende en kort beskrivelse af de overordnede emner for interviewet.¹⁶ På samme måde havde vi i invitationen til fokusgruppeinterviewet kort beskrevet formålet med interviewet og vores undersøgelse.¹⁷ Vi er opmærksomme på, at denne forberedelse af fokusgruppedeltagerne kan have haft indflydelse på deres deltagelse i fokusgruppeinterviewet, men vi vurderede at vores udbytte af fokusgruppeinterviewet ville være større, hvis deltagerne på forhånd havde haft mulighed for at reflekterer over, hvordan de oplevede normaliseringen af arbejdstidsreglerne. Vi vurderede ligeledes at denne indledning til interviewet kunne være med til at understøtte og opbygge et tillidsforhold mellem os og interviewdeltagerne.

Vi valgte at optage vores fokusgruppeinterview og efterfølgende transskribere det. Vores formål med dette var for det første at kunne være tilstede som aktive deltagere under interviewet og ikke være hæmmet af at skulle tage noter undervejs. For det andet havde vi en forventning om, at vi kunne opnå en større indsigt i de relationelle interaktioner deltagerne imellem. Allerede i forbindelse med invitationen til fokusgruppeinterviewet oplyste vi deltagerne om, at interviewet ville blive transskriberet.

3.3.2 Observationsmetoder

Vi valgte fra starten, at vi ville understøtte vores fokusgruppeinterview med observationer af lærernes hverdag i det omfang det var muligt. Vores forventninger til observationerne var, at de ville give os et indblik i de hverdagssituationer, som lærerne oplever. På baggrund af vores valg af det konstruktivistiske paradigme var vi bevidste om, at vi ikke ville kunne observere uden at påvirke de observerede. Som observatører er vi også deltagere i den praksis, vi studerer.¹⁸ Med dette in mente valgte vi at gå til vores observationer med en åbenhed overfor de observerede. Det gjorde vi blandt andet ved at melde klart ud omkring vores formål med observationen og samtidig indhente deres accept af vores tilstedeværelse. Vi ønskede med dette at legitimere vores tilstedeværelse. Vi påtog en deltagerrolle, som nok mest ligner observatøren som deltager¹⁹, idet vi kun kortvarigt har haft kontakt til de to observerede grupper. Samtidig foregik observationerne på et relativt formelt niveau.

¹⁶ Bilag C: Mail udsendt til deltagerne inden fokusgruppeinterviewet

¹⁷ Bilag D: Invitation til fokusgruppeinterview

¹⁸ Darmer (2010) s. 274

¹⁹ Darmer (2010) s. 272

Muligheden for at observere lærernes indbyrdes interaktion bød sig i løbet af vores projektskrivning i to sammenhænge. Første gang var på et pædagogisk rådsmøde (PR-møde), hvor lærerne i faggrupper skulle diskutere arbejdet med det nye begreb ”studietid”²⁰. Anden gang var på et lokalt GL-fagforeningsmøde, hvor emnet til debat vedrørte forventninger og krav til kommende overenskomstforhandlinger i 2015. Begge muligheder syntes oplagte i forhold til at observere lærernes indbyrdes relationer i forhold til normaliseringen af arbejdstidsreglerne.

3.3.3 Feedback til ledelsen

Det var vores ambition, at vi ville mødes med rektor, efter vi havde indsamlet empiri og foretaget vores analyser. Vi ville præsentere ham for vores ledelsesanbefalinger og lytte til hans refleksioner herover.

3.3.4 Metodernes implikationer

Med udgangspunkt i ovenstående valgte datagenereringsmetoder er der visse implikationer²¹.

For det første er et enkelt fokusgruppeinterview og to observationer et relativt spinkelt grundlag at konkludere på. Hvis vi havde haft mere tid til at være tilstede i organisationen, og her menes tilstede i forhold til projektet, ville vi måske have set flere forskellige udlægninger fra lærernes side. Vi kunne, hvis tiden havde tilladt det, have foretaget yderligere fokusgruppeinterview af en anden gruppe lærere, og derigennem støttet eller differentieret oplevelsen af normaliseringen af arbejdstidsreglerne. De forståelser, vi har udledt af fokusgruppeinterview og observationer, må alene betragtes som indikationer for, hvordan lærerne oplever normaliseringen af arbejdstidsreglerne. Andre lærere ville måske have oplevet det anderledes.

For det andet har vores overordnede fokus, vores interesse og undren for dette projekt været med til at udstikke, i hvilken retning fokusgruppeinterviewet udfoldede sig. Ved at udmelde det overordnede emne inden fokusgruppeinterviewet var vi med til at lede lærernes opmærksomhed i en bestemt retning. Inden for det konstruktivistiske paradigme ved vi, vi ikke objektivt kan observere

²⁰ Studietids begrebet blev indført af ledelsen ifm. normaliseringen af arbejdstidsreglerne, se evt. afsnit 2.2

²¹ ved implikationer forstår vi ”det som noget naturligt eller uundgåeligt medfører eller har som konsekvens”. Kilde: Den Danske Ordbog

og fortolke den empiri vi indsamler, vi er en del af projektet. Vi påvirker og påvirkes af omgivelserne i en iterativ proces. Vores fortolkninger skal ses i dette lys, de påvirkes løbende, som projektet udfolder sig.

3.4 Indsamling af empiri

Vi har på baggrund af ovenstående beskrivelse af undersøgelsesdesign og datagenerering valgt at foretage en empirisk analyse. Det vil sige en analyse, hvor samspillet mellem teori og empiri er udgangs- og omdrejningspunkt for analysen²². Vi har, som tidligere beskrevet, valgt i første omgang at lade empirien "tale" før endeligt valg af teori. Dette finder vi, falder godt i tråd med den konstruktivistiske tankegang. Vi vil i det følgende afsnit uddybe baggrund for valgte organisation og interviewdeltagere. Samt uddybe hvilke overvejelser vi har gjort os omkring fortrolighed og rollefordeling ved fokusgruppeinterviewet.

3.4.1 Valg af organisation og svarpersoner

Vi er begge ansat i den offentlige, selvejende undervisningssektor. Janne på en erhvervsskole med tilhørende erhvervsgymnasium og Katja på et alment gymnasium. Begge er vi ansat som administrative ledere og har til daglig ikke direkte kontakt til gymnasielærerne. Vi drøftede, hvorvidt vi skulle drage begge institutioner ind i projektet, men fandt at der var for mange forstyrrende elementer²³ at tage hensyn til. Vi valgte som følge heraf, at tage udgangspunkt i et gymnasium. Valget faldt på Gymnasiet. Vi fik hurtigt "grønt lys" af rektor til at arbejde videre med problemstillingen. Ledelsen og lærerkollegiet lå ikke i nogen åbenlyse stridigheder med hinanden, så det var ikke et "betændt" sår, vi skulle ind og pille i. På overfladen kunne det nærmest se ud til, at "her kører det bare på skinner, der er ingen problemer med normaliseringen af arbejdstidsreglerne, som følge af OK13. Det er business as usual". Vi tænkte derfor også over, om der nu var "kød nok" til et projekt. Vores erfaring fra tidligere opgaver var dog, at der ofte gemmer sig noget under "overfladen", når man begynder at kradse lidt i den. Skulle det vise sig, at vi havde

²² Darmer (2010) s.345

²³ Herved forstås vi elementer, som ikke er ens for de to gymnasier, men som kunne have en påvirkning af lærernes oplevelse af normaliseringen af arbejdstidsreglerne.

med "business as usual" at gøre, havde vi forventning om at stå med empiri, der kunne understøtte, hvorfor dette var tilfældet.

Normaliseringen af arbejdstidsreglerne som følge af OK13 trådte i kraft 1. august 2013, så da vi påbegyndte vores projekt, havde de nye arbejdstidsregler fungeret i godt et halvt år.

Efter vi havde lagt os fast på at gennemføre et fokusgruppeinterview, blev det vigtigt for os at få så blandet en gruppe af deltagere som muligt, idet lærerkollegiet må betragtes som en homogen gruppe. De er alle akademisk uddannet og varetager den samme jobfunktion på gymnasiet. Vi havde derfor fokus på, at så mange faggrupper som muligt blev repræsenteret. Ligeledes havde vi fokus på, at sammensætningen af gruppen kom til at fordele sig på alder og anciennitet. I første omgang udvalgte vi 8 lærere, således at ovenstående kriterier blev opfyldt og i håbet om, at 6 lærere ville kunne deltage. Af de 8 lærere meldte 6 positivt tilbage, dog var der reelt kun 2 af lærerne, der kunne den pågældende dag. Vi blev derfor nødt til at udvælge nogle flere lærere, så vi kunne nå målet med 6 deltagende lærere til fokusgruppeinterviewet. Vi fastholdt kriterierne omkring fag, alder og anciennitet, men tilføjede endnu en dimension på udvælgelsen: Tilstedeværelse på skolen den pågældende dag. Erfaringen fra første runde viste os, at der var stor lyst til at deltage i fokusgruppeinterviewet, men hvis ikke det faldt sammen med, at de alligevel var på skolen, så kunne de ikke. Med denne erfaring in mente udvalgte vi yderligere 8 lærere, af disse vendte 5 positivt tilbage. Så samlet set havde vi positive tilkendegivelser fra i alt 7 lærere. Dette fandt vi tilstrækkeligt til at kunne gennemføre fokusgruppeinterviewet. En enkelt lærer måtte trække sig på selve dagen, så vi endte op med at have 6 deltagende lærere i vores fokusgruppeinterview.

På trods af at vi måtte ud i to runder for at finde lærere nok til vores fokusgruppeinterview, fik vi en fornuftig fordeling mellem fag, alder og anciennitet. Fordelingen kom til at se således ud:

Fagkombination	Alder (ca.)	Anciennitet (ca.)
Dansk/idræt	50-60 år	> 25 år
Historie/samfundsfag	50-60 år	> 25 år
Musik/psykologi	50-60 år	> 25 år
Engelsk/Spansk	40-50 år	10 – 15 år
Dansk/Tysk	30-40 år	< 10 år
Biologi/kemi	30-40 år	< 5 år

3.4.2 Overvejelser i forbindelse med valg af interviewform

Inden vores valg af interviewform drøftede vi, hvilke af de forskellige former for interview, der ville kunne give os indblik i, hvordan lærerne oplevede normaliseringen af arbejdstidsreglerne, som følge af OK13. Vi var enige om, at det kvalitative interview med dets evne til at komme i dybden af et emne gennem dialog med deltageren var dét, der ville give os størst indsigt i forhold til vores problemformulering. Samtidig vidste vi, at denne form for interview ville støtte op om vores valg af paradigme. Vores egentlige valg mellem interviewformer bestod i at finde frem til, om vi skulle vælge interview på individ- eller gruppeniveau. Som vi så det, ville vi ved individuelle interviews kunne opnå en fortrolighed med den enkelte. Den enkelte ville også være sikret 100% anonymitet i forhold til kollegaerne, og som følge heraf ville vi måske få indsigt i oplevelser der divergerede fra diskursen på lærerkollegiet. Det der talte imod denne form for interviews var, at vi ville stå med en række enkeltinterviews, som måske, måske ikke kunne sammenlignes, med mindre vi gik ind og styrede interviewene, for at sikre en bevægelse i samme retning. Valgte vi i stedet for at foretage interview på gruppeniveau, så vi en mulighed for at lade det spontane komme til udtryk, at lade dialogen mellem gruppens deltagere være styrende for retningen på interviewet. Til gengæld ville vi ikke kunne sikre den enkelte 100% anonymitet, og som følge heraf kunne enkelte lærere holde deres oplevelser tilbage, for ikke at udstille sig selv.

Som det er gennemgået i afsnittet omkring datagenerering, så faldt valget af interviewform på fokusgruppeinterview med en semistruktureret på grænsen til det ustruktureret interview. Vi fandt, at det var lige så vigtigt for os at få det relationelle perspektiv med og ikke kun det sagte.

Vi valgte derfor at forme vores fokusgruppeinterview således, at vi kun havde 5 overordnede åbne spørgsmål, og lagde samtidig op til, at det skulle være en gruppedialog mellem alle deltagerne og ikke et 'en til en' interview.

3.4.3 Overvejelser om fortrolighed

I forbindelse med fokusgruppeinterviewet tilbød vi lærerne anonymitet, forstået på den måde, at vi tilbød dem at anonymisere deres navne i forbindelse med transskriberingen. Ligeledes tilbød vi lærerne muligheden for at få slettet eventuelle udtalelser efterfølgende, såfremt de skulle fortryde dem. Dette gjorde vi for at sikre en etisk ansvarlighed overfor vores deltagere. I det rum vi skaber, i

forbindelse med interviewet, åbnes der op for, at lærerne kan udtrykke deres frustration med ledelsen, og det var vigtigt for os at skabe fortrolighed omkring dette med lærerne. En vigtig bestanddel i både interview og observationer var for os, at lærerne vidste, vi ikke gik ledelsens ærinde. Undersøgelsen, vi lavede, var et led i vores HD (O) studie og skulle bruges til vores afgangsprøve.

3.4.4 Overvejelser om vores roller som interviewere

Efter at have lagt os fast på fokusgruppeinterview som vores interviewform diskuterede vi, hvordan vi skulle fordele rollerne under interviewet. Vi så det som en klar fordel for os, at vi var to om at foretage selve fokusgruppeinterviewet. På denne måde havde vi mulighed for at dele projektet op og være fokuseret på netop hver vores rolle. Rollen som interviewer tillagde vi opgaven at være igangsætter af interviewet og sørge for, at vi kom rundt om de 5 åbne spørgsmål. Rollen som observatør under interviewet tillagde vi opgaven at være opmærksom på den indbyrdes fordeling af tæltid, hvorvidt der udspillede sig en social kontrol under interviewet og notere sig stemningen deltagerne imellem og hos den enkelte. Vi tilstræbte at være neutrale, aktivt lyttende²⁴ og nysgerrige, med det formål at lade interviewet udvikle sig frit og tage form af en hver anden hverdagsamtale.

Vi brugte noget tid på at diskutere, hvordan forholdet til de deltagende lærere ville påvirkes af om det var Janne, som de ikke kendte, der interviewede eller om det var Katja, som de kendte, der interviewede. Vi endte med, at Katja interviewede og Janne observerede. Det gjorde vi fordi, Katja havde en større indsigt i dagligdagen og lærernes indbyrdes relationer. For ikke at være forudindtaget af denne indsigt, vurderede vi, at Janne bedre ville kunne forholde sig mere neutralt til observationen og ikke være forstyrret af egne relationer til deltagerne. I forhold til deltagerne var det også vigtigt at understrege vores roller som HD-studerende og ikke som administrative ledere, der går ledelsens ærinde.

²⁴ Kimsey-House (2011) s.37-38.

3.5 Begrænsninger i forhold til metode og interview

For at kunne svare på hvordan lærerne oplever normaliseringen af arbejdstidsreglerne, har vi valgt at indsamle vores empiri på baggrund af fokusgruppeinterview og observationer af organisatoriske møder. Vi valgte at lade empirien "tale", før vi endeligt lagde os fast på valg af teori, og hvorvidt der var behov for at få uddybet vores fokusgruppeinterview yderligere via individuelle interview. På baggrund af fokusgruppeinterviewet og observationerne af faggruppemødet og det lokale GL-fagforeningsmøde, fandt vi det ikke nødvendigt med yderligere indsamling af empiri. Vi har haft fokus på de relationelle interaktioner lærerne imellem og fokus på at komme i dybden af lærernes oplevelse af normaliseringen af arbejdstidsreglerne. Vi har fravalgt at se på, hvordan ledelsen har oplevet ændringen af deres egen rolle som følge af normalisering af arbejdstidsreglerne. Vi formoder dog, at de i lige så høj grad er påvirket af ændringerne, og at dette har indflydelse på deres ledelsesadfærd.

Vi har været opmærksomme på, at vi ser på et udsnit af lærerkollegiet og derfor ikke får adgang til den endelige "sandhed" omkring oplevelsen af normaliseringen af arbejdstidsreglerne. Vi ved, at vores tilstedeværelse og italesættelse af begrebet "normalisering" har indflydelse på de interaktioner, vi har observeret. Vi er som opgaveskrivere subjektive i vores fortolkninger, og kan ikke stille os udenfor projektet og betragte det neutralt. Vi påvirker og påvirkes af det, som udfolder sig for os. Vores analyse, fortolkning og konklusion vil ligeledes afspejle denne gensidige iterative påvirkning.

3.6 Ethiske overvejelser

Vores etiske overvejelser skal ses i lyset af vores valg af det konstruktivistiske paradigme. Her er det et centralt mål for os, som undersøgere, at bidrage til at skabe gode relationer og størst mulig trivsel for flest mulige²⁵. Det har vi gjort ved have følgende for øje i processen:

- Negative konsekvenser for deltagere og andre, der måtte blive påvirket af projektets konklusion
- Sikring af anonymitet og fortrolighed med deltagerne i projektet

²⁵ Darmer (2010) s. 68.

- Sikring af accept fra deltagerne i henholdsvis fokusgruppeinterview og observationer
- Præsentation af et troværdigt resultat

Vi har gennem hele tilrettelæggelsen af projektet og projektskrivningen haft fokus på accept fra vores deltagere. Vi har gjort meget ud af at fortælle, at det var frivilligt at deltage. Ved hver observation har vi præsenteret vores tilstedeværelse som led i vores afgangsprojekt på HD (O) studiet, og bedt om deltagernes accept til at foretage observationen. Ydermere har vi ved hver interaktion med vores deltagere lagt vægt på anonymitet, og muligheden for at få slettet eventuelle udtalelser efterfølgende. Vi har haft fokus på at levere og præsentere et troværdigt resultat, der afspejler den virkelighed, vi har oplevet og mødt på Gymnasiet. Det betyder blandt andet, at citater er gengivet i sin rette ordlyd og kontekst, og hvis vi har fravalgt dele af udsagnet, så vil forståelsen stadig være den samme. Vi har valgt at vedlægge hele transskriptionen af fokusgruppeinterviewet som bilag, så læseren af projektet har mulighed for at "kigge med". Transskriptionen har vi, efter aftale med deltagerne, valgt at anonymisere, således at navnene på deltagerne er ændret.

Vi har løbende været bevidste omkring de valg, vi har truffet, og deres eventuelle negative konsekvenser for vores deltagere og andre, der måtte blive påvirket af projektets konklusion.

Qua vores konstruktivistiske tilgang til projektet tager vi ikke stilling til, om gymnasielærernes oplevelser er rigtige eller forkerte, vi søger at opnå en forståelse for oplevelserne og deres implikationer.

3.7 Opsummering

Vi har valgt det konstruktivistiske paradigme som vores udgangspunkt for dette projekt, idet vi anser dette paradigme for at kunne hjælpe os til at opnå en forståelse og indsigt i hvordan lærerne på Gymnasiet oplever normaliseringen af arbejdstidsreglerne som følge af OK13. Som ramme for vores undersøgelsesdesign har vi valgt case-studiet, med en induktiv tilgang til problemstillingen. Vi har valgt fokusgruppeinterview og observation, som vores metode til at indsamle empiri. Fokusgruppeinterviewet har vi valgt, fordi det giver mulighed for at komme i dybden af vores problemformulering og observationerne har vi valgt for at få adgang til de relationelle interaktioner.

4 TEORIVALG OG ANALYSENS OPBYGNING

I dette kapitel vil vi beskrive, hvilke teoretiske tilgange vi har valgt, hvorfor vi har valgt dem, samt hvordan netop disse teoretiske tilgange kan belyse, hvordan gymnasielærernes på Gymnasiet oplever normaliseringen af deres arbejdstidsregler som følge af OK13.

Med en konstruktivistisk tilgang til projektet har vi valgt at fokusere på teorier, der bevæger sig indenfor dette paradigme. Vi har, som beskrevet i metode- og empirikapitlet, ladet empirien "tale" før endeligt valg af teoretisk tilgang. Dette har vi gjort for at sikre, at vi ikke blev for indsnævret i vores indsamling af empiri. Det var vigtigt for os at forholde os åbne til lærernes oplevelser og ikke været styret af, at empirien skulle passe ind i en teori.

Efter at have gennemført observationer og fokusgruppeinterview har vi set indikationer for, at lærerne oplever en ændring af deres ansættelsesvilkår, en oplevelse af at jobbet ikke længere er det samme. Som følge af disse indikatorer finder vi det interessant at anvende Denise Rousseaus model om den psykologiske kontrakt²⁶, idet Rousseaus model kan hjælpe med til at belyse, hvordan lærerne ser deres psykologiske kontrakt. Til at udfolde hvilke handlemuligheder ændringer i den psykologiske kontrakt giver, anvender vi Anjali Chaudhry m.fl.s "A sensemaking Model of Employee Evaluation of Psychological Contract Fulfillment"²⁷.

Vi har også set indikationer for, at der sker en ændring i magtrelationerne både mellem ledelsen og lærerne, men også lærerne imellem. Til at belyse hvordan lærerne oplever disse ændrede magtrelationer, vil vi anvende Ralph Staceys CRP-teori²⁸, idet CRP-teorien giver mulighed for at se på de kommunikative interaktioner og deres indvirkning på magtrelationerne i organisationen. Vi vil i de efterfølgende afsnit i kapitlet uddybe vores anvendelse af teorierne samt tage et kritisk blik på dem.

4.1 Den psykologiske kontrakt og evalueringen af denne

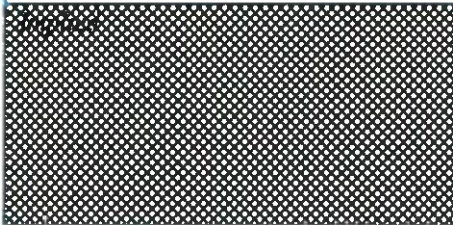
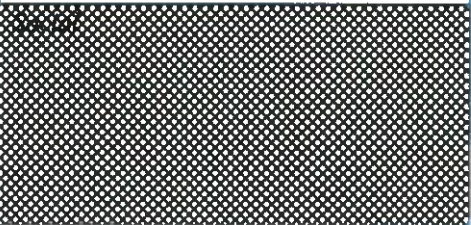
I vores tilgang til analysen med den psykologiske kontrakt har vi valgt at fokusere på de to kontrakttyper, som Rousseau kalder den *individuelle kontrakt* og den *normative kontrakt*. Det har vi gjort fordi, vi ønsker at undersøge lærernes egen identitetsopfattelse. Dermed fravælger vi samtidig

²⁶ Rousseau Denise (1995)

²⁷ Chaudhry (2009)

²⁸ Stacey (2011)

at se på den eksterne dimension i Rousseaus model, denne del belyser hvorledes omverdenen ser på gymnasielærernes identitet og kontraktmæssige ændringer.

	Individ	Gruppe
Intern	<i>Psykologisk</i> Den individuelle kontrakt og overbevisning i relationen mellem individet (her gymnasielærer) og organisationen (her gymnasieledelsen)	<i>Normativ</i> Den fælles psykologiske kontrakt. Organisationen har mange medlemmer (her gymnasielærere), som identificerer sig med hinanden og anser sig for at være en del af samme kontrakt.
Ekstern		

Denise Rousseau, 1995²⁹

Om den psykologiske kontrakt siger Rousseau, at den er fundamental for produktive samarbejder, den reflekterer flere realiteter og fortolkninger, både blandt individer og grupper og at den har en uskarphed og tvetydighed bygget ind i sig, for at skabe fleksibilitet og støtte op om uundgåelige konflikter. Den psykologiske kontrakt er en forpligtigelse mellem to eller flere parter, en forpligtigelse om en fremtidig handling³⁰.

Den *individuelle psykologiske kontrakt* er en individuel aftale mellem en medarbejder og organisationen, om at give og modtage en et fremtidigt løfte. Vi forstår i vores projekt den *individuelle kontrakt* som forholdet mellem den enkelte lærer og organisationen (Gymnasiet) både som selve arbejdsopgaven og i forhold til gymnasieledelsen.

Den *normative kontrakt* er en gruppes fælles syn på deres kontrakt med organisationen, et syn der ofte præger nye medlemmer af gruppen. Vi forstår i vores projekt den *normative kontrakt* som dels en fælles kontrakt lærerne har indbyrdes med hinanden, dels en fælles kontrakt i forhold til ledelsen.

Vi vil i analysen finde indikationer for, hvordan lærerne oplever deres *individuelle kontrakt* og deres *normative kontrakt* nu set i forhold til før OK13 og normaliseringen af arbejdstidsreglerne.

²⁹ Vores oversættelse af Rousseau's model fra Rousseau (1995)

³⁰ Rousseau (1995) s.5

Med afsæt i disse indikationer vil vi anvende Chaudhry m.fl.s "Sensemaking Model of Employee Evaluation" til at forstå, hvordan disse oplevelser påvirker lærernes efterfølgende handlinger.

Chaudhry m.fl.s sensemaking model fortæller helt overordnet set noget omkring den måde medarbejdere evaluerer ændringer i deres psykologiske kontrakt på. Modellen opererer med, at medarbejderen enten oplever en *forringelse* eller en *forbedring* af den psykologiske kontrakt. Ved en oplevet forringelse forstås, at medarbejderen føler, at organisationen tilfører *mindre* end før ændringen. Ved en oplevet forbedring forstås, at medarbejderen føler, at organisationen tilfører *mere* end før ændringen. Modellen kan både bruges som foreskrivende eller som beskrivende. I og med vi har valgt at arbejde ud fra det konstruktivistiske paradigme anvender vi her modellen, som beskrivende for hvordan lærerne oplever ændringer i deres psykologiske kontrakt.

Modellen er kategoriseret i tre komponenter: *den kontekstuelle*, *den kognitive* og *en adfærdskomponent*. Vi vil i vores analyse se på alle tre komponenter, idet de gensidigt påvirker hinanden og derigennem er med til at underbygge forståelsen af lærernes foretagne handlinger.

Den kontekstuelle komponent fokuserer på kontekst-faktorer, der relaterer sig til medarbejdernes opfattelse af ændringer om, hvorvidt organisationen opfylder sine forpligtigelser overfor medarbejderen. *Den kognitive komponent* fokuserer på den stiltiende kognition, som former medarbejderens meningsskabelse, når denne oplever en ændring i opfyldelsen af den psykologiske kontrakt. Som det sidste fokuserer *adfærdskomponenten* på, hvordan medarbejderen reagerer på ændringer i opfyldelsen af den psykologiske kontrakt.

4.2 Kritik af den psykologiske kontrakt og evalueringen af denne

Den psykologiske kontrakt kan være svær at anvende, da den enkelte medarbejders vurdering af, hvad der er værdifuldt, kan variere. Ligesom den individuelle personlighed kan spille ind på medarbejderens meningsdannelse, hvad angår opfyldelse af den psykologiske kontrakt. Fx kan graden af ansvarsbevidsthed, udadvendthed og selvværd spille ind på den enkeltes opfattelse af den psykologiske kontrakt. Dette tager modellerne ikke højde for. En faktor som anciennitet kan have en indvirkning på, hvorledes en medarbejder opfatter ændringer i den psykologiske kontrakt. En mulighed er, at medarbejdere med lang anciennitet har større forståelse for ændringer i den

psykologiske kontrakt, og dermed ikke oplever en forringelse af kontrakten. Et forhold som dette indgår ikke i modellerne, og derfor heller ikke noget vi har forholdt os til i vores analyse.

4.3 Complex Responsive Processes

Vi har valgt at anvende Ralph Staceys CRP-teori som vores anden analytiske ramme. Det har vi gjort, fordi vi i vores empiri kan se indikationer på, at magtrelationerne er under forandring - både mellem lærerne og ledelsen, men også lærerne imellem. Vi er nysgerrige på, hvordan denne forandring påvirker lærernes identitetsoplevelse. CRP-teorien giver os mulighed for at belyse betydningen af de lokale interaktioner i organisationen. Ifølge Stacey er det de lokale fortællinger og handlinger, med deres indbyggede mønstre og relationer, der har betydning for udviklingsprocesserne³¹. CRP-teorien er stærk og anvendelig, idet teorien ser på udvikling og forandring i organisationer fra mange vinkler. CRP-teorien giver mulighed for at tegne et øjebliksbillede af de kommunikative processer og samspillet medarbejderne imellem. Vi mener som følge heraf, at teorien er velegnet inden for det konstruktivistiske paradigme.

For at kunne belyse de indikationer på, at magtrelationerne er under forandring og hvordan denne forandring påvirker lærernes identitetsoplevelse, vil vores tilgang til CRP-teorien tage udgangspunkt i hvilke kommunikative interaktioner og ideologiske valg, der understøtter den forandring. Vi vil i det følgende kort belyse begreberne *kommunikative interaktioner*, *ideologiske valg* og *magtrelationer* set med CRP-teoriens øjne.

Kommunikative interaktioner beskriver Stacey med afsæt i Georg Herbert Meads socialpsykologiske teori om kommunikation og bevidsthed "*menneskelig bevidsthed og selvbevidsthed som sociale konversationsprocesser*"³². Udgangspunktet her er, at kommunikation består af både en *gesture* og et *response*, og det er i samspillet mellem disse, at mening opstår. Forståelse af dette har en central plads i Staceys CRP-teori, idet individer i samspillet med andre har mulighed for at udvikle ny forståelse. Dette har igen indvirkning på, hvordan ændring i identitet kan ses, som betinget af de kommunikative processer. Da vi netop ønsker at opnå en forståelse for, hvordan lærernes identitet er påvirket af normaliseringen af arbejdstidsreglerne som følge af OK13, er de kommunikative interaktioner i vores empiri vigtige for analysen.

³¹ Darmer (2010) s.451

³² Stacey (2011) s.337

Ideologiske valg beskriver Stacey som værende styrende for individers valg mellem handlemuligheder, hvor ideologi består af et samspil mellem individets normer og værdier. Normer og værdier konstituerer tilsammen et paradoks, af at muliggøre og begrænse hinanden. Ideologien er således en samlet forestilling om "et hele", og en idealisering af en ønsket fremtid. Ideologien er med til at legitimere dialogerne, hvor den officielle ideologi udøver en magtfuld indflydelse på, hvad der føles rigtigt at tale om. Den officielle ideologi støtter således op om de eksisterende magtrelationer. I vores analysetilgang vil vi se på, hvilke ideologiske valg der ligger til grund for individernes handlinger for at belyse, hvordan disse valg påvirker magtrelationerne.

Magtbegrebet beskriver Stacey med afsæt i N. Elias teori om *The Society of Individuals*: "...power is not a thing that someone possesses it is not a force...Power is this activity of enabling and constraining each other. The basis of power is need" ³³. Magtbegrebet er dermed relationelt, dynamisk og baseret på et behov imellem. Magtrelationer er med til at konstituere et 'dem' og 'os', og magtrelationer kan tillægge en gruppe langt mere, end økonomiske fordele kan, fordi 'kampen' handler om tilfredsstillelse af behov, der har med anseelse og identitet at gøre. Vi vil i vores analyse se efter grupperinger af 'dem' og 'os' for at belyse, hvordan magtrelationer i de kommunikative interaktioner er i spil, og hvad dette betyder for oplevelsen af lærernes identitet.

4.4 Kritik af Complex Responsive Processes

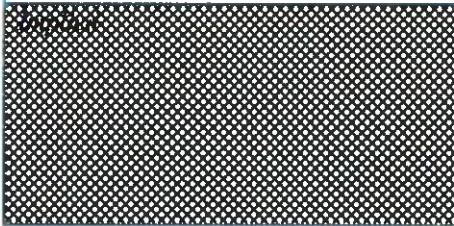
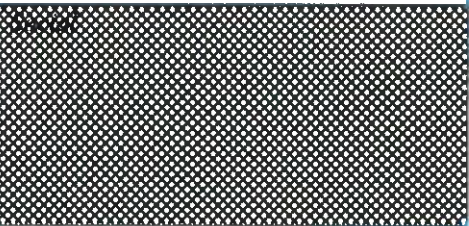
"Alle veje fører til Rom" fristes vi næsten til at sige om Staceys CRP-teori. Med det mener vi, at Stacey har så mange indgangsvinkler til at forstå, hvad der foregår i organisationer, og hvordan strategier og forandringer emergerer iterativt. Det kan derfor være svært at vælge hvor i teorien, der skal startes, og muligheden for at blive for overfladisk undervejs i analysen er stor, fordi CRP-teorien favner så mange begreber. CRP-teorien er heller ikke en praktisk orienteret teori, forstået på den måde, at Stacey ikke kommer med nogle anvisninger til, hvordan teorien kan anvendes i praksis. Vi fristes til at sige, at teorien allerede lever derude, det er bare om at få øje på den. Netop de manglende praktiske anvisninger kan gøre det svært at overføre teorien i en ledelsesanbefaling, uden først at have forklaret hvilket fundament teoriens begreber er bygget på. For at teorien kan anvendes i praksis, stiller det krav til den enkelte leder om at kunne reflektere over handlinger og valg og abstrahere fra den gældende diskurs indenfor ledelse, om at alt kan planlægges og rationaliseres.

³³ Stacey (2011) s.387

5 ANALYSE – PSYKOLOGISKE KONTRAKT

Som anført under teorivalg tager første del af vores analyse udgangspunkt i Denise Rousseaus model om den psykologiske kontrakt³⁴. Den psykologiske kontrakt er ”den ikke nedfældede aftale, der eksisterer mellem individet og organisationen”³⁵. Den psykologiske kontrakt består således ikke alene af subjektive, ikke-skriftlige aftaler, der er givet håndslag på, men den består også af dét, som organisationen og den enkelte medarbejder læser og opfatter mellem linjerne.

Vi vælger at fokusere på den individuelle *psykologiske kontrakt* hhv. den *normative kontrakt*, da vi ønsker at undersøge gymnasielærernes egen identitetsopfattelse. Vi fravælger således at undersøge, hvorledes gymnasielærernes identitet og deres kontraktændringer opfattes af omverdenen. Derfor vælger vi at se bort fra den eksterne dimension af Rousseaus model.

	Individ	Gruppe
Intern	<i>Psykologisk</i> Den individuelle kontrakt og overbevisning i relationen mellem individet (her gymnasielærer) og organisationen (her gymnasieledelsen)	<i>Normativ</i> Den fælles psykologiske kontrakt. Organisationen har mange medlemmer (her gymnasieledere), som identificerer sig med hinanden og anser sig for at være en del af samme kontrakt.
Ekstern		

Denise Rousseau, 1995³⁶

Den individuelle *psykologiske kontrakt* definerer vi her – på baggrund af Rousseau - som forholdet mellem gymnasielederen og organisationen defineret både som selve arbejdsopgaven og i forhold til gymnasieledelsen. Den *normative kontrakt* definerer vi her som den fælles kontrakt for gymnasielederne; en kontrakt der omfatter gymnasielederne indbyrdes kontrakt og deres fælles kontrakt i forhold til arbejdsopgaven og ledelsen.

³⁴ Rousseau (1995)

³⁵ Argyris (1960)

³⁶ Vores oversættelse af Rousseaus model fra Rousseau (1995)

I delanalyse 5.1 undersøger vi gymnasielærernes eventuelle ændring i oplevelsen af egen identitet set i forhold til den *individuelle psykologiske kontrakt*. I delanalyse 5.2 undersøger vi gymnasielærernes eventuelle ændring i oplevelsen af egen identitet set i forhold til den *normative kontrakt*. Til sidst vil vi i afsnit 5.3 – ved hjælp af Chaudhry m.fl.s sensemaking model³⁷ – se på, hvilke konsekvenser der kan være samlet set ved gymnasielærernes eventuelle ændring i oplevelsen af egen identitet både i forhold den *individuelle psykologiske kontrakt* og den *normative kontrakt*.

5.1 Den individuelle psykologiske kontrakt

Under vores indsamling af empiri observerer og lytter vi os til flere indikationer for, at gymnasielærerne selv mener og opfatter, der er ved at ske en ændring i deres psykologiske kontrakt som følge af OK13 og de ændrede arbejdstidsregler. I vores fokusgruppeinterview og i vores observation af GL fagforeningsmødet fylder den indførte *tidsregistrering* utrolig meget i de enkelte medarbejders bevidsthed. På fagforeningsmødet er der en god og rolig stemning og dialog, men den dominerende diskurs er, at tidsregistreringen generelt omtales som et "sindssygt system", og der er meget fokus på, hvordan mertid nu kan honoreres til den enkelte underviser. Der er derfor en meget stærk diskurs omkring ydelser kontra modydelser.

I vores fokusgruppeinterview³⁸ sættes der flere ord på de blandede følelser omkring *tidsregistreringen* og dens påvirkning af de enkelte medarbejders selvopfattelse og arbejdssituation:

"Før lavede jeg mit arbejde og forberedte mig og hvad jeg nu ellers skulle, fordi jeg havde lyst og var ambitiøs, og nu er den der timetæller der, og der sker et eller andet mentalt i mig, at jeg skal være så bevidst om det. Og det dét, det er en hat, jeg ikke bryder mig så meget om at være i. Jeg vil hellere gøre mit arbejde ordentligt, uanset hvor lang tid det tager."

"Det virker bare som en opfordring til, at så skal man gøre om på sig selv, og næsten tvinge sig ind i et kostume, som er for småt og man ved det fra start af"

"...så oplever jeg et tab af autonomi, som jo ellers har været en meget vigtig del af vores arbejdsglæde, af jobbet og af min opfattelse af mig selv, som lærer og jobbet i hele taget"

³⁷ Chaudhry m.fl. (2009)

³⁸ Bilag E: Transskription af fokusgruppeinterview

"Altså hvis de tænker, at der alligevel ikke er den der autonomi og den der glæde og fordybelsen, så kan jeg da godt sidde i Danske Bank.. (red.: og få mere i løn)"

Der bliver også – når vi spørger ind til det - givet udtryk for positive sider ved OK13 og tidsregistreringen:

"Hmm der er jo nogen der er glade for tidsregistreringen, og det var i virkeligheden også det du startede med at sige, Pia, du oplever det som et godt redskab til at styre work life balance"

"...altså en synliggørelse af arbejdstiden og for mit eget vedkommende altså nu er det lige som muligt at få en fornemmelse af, hvis man så kan leve med det, "jeg har egentlig gjort det jeg skulle, jeg har passet mit arbejde i forhold til den løn jeg får, og nu kan jeg godt holde fri søndag."

Vi finder hermed indikationer for, at fokusgruppedeltagerne både qua de positive og negative udsagn mener, at de bliver mindre ambitiøse og indtager en anden rolle som arbejdstager nu og fremadrettet i forhold til deres rolle tidligere. De italesætter, at det nu er tilladt, at holde fri i weekenden, og at der nu bliver mulighed for at adskille fritid og arbejde (underforstået at det har der ikke været tidligere). Dog bryder de sig ikke om denne adskillelse, da det ikke er noget, de selv har bestemt. De er blevet påtvunget denne ændring i form af tidsregistreringen, der fratager dem deres autonomi og putter dem i en kasse, de ikke tidligere har været vant til.

En overvejende del af fokusgruppedeltagerne har tidligere været til et foredrag med forfatteren og Ph.d. Helle Hein og ændringen i deres selvopfattelse italesætter de flere steder ud fra Helle Heins *Arketypemodel*³⁹:

"Helt konkret så synes jeg også tidsregistreringen er en enorm omvæltning, og at (pause) man kommer til at opfatte sig selv og blive opfattet af andre som lønarbejder. Vi har jo også haft Helle Hein ude og fortælle om, lønarbejdere, og det sidste man skal ønske sig i en organisation som vores, og det er meget mærkværdigt at være reduceret til det".

"Og jeg tænker også i forlængelse af det som Else siger omkring lønarbejdermentaliteten, det der jo også er sket med nogle kolleger, uden at nævne navne her, naturligvis, det er at når man så

³⁹ Helle Hein, www.primadonnaledelse.dk

kommer til møde hos ledelsen, og man er en af dem, der har arbejdet for meget, så kan det jo være det er en, som er en primadonna, som er ambitiøs, som vi skal værne om, synes jeg."

På baggrund af ovenstående citater og de generelle observationer, vi har gjort os under fokusgruppeinterviewet, giver det mening at vise Helle Heins *Arketypemodell* for at rammesætte eksemplerne på, hvordan en overvejende del af fokusgruppedeltagerne ser deres individuelle identitet ændret som følge af OK13:

Arketypemodellen			
PRIMADONNAEN	PRÆSTATIONS-TRIPPEREN	PRAGMATIKEREN	LØNMODTAGEREN
	Den Ekstroverte		
Arbejdet betragtes som: Et kald	Arbejdet betragtes som: En konkurrence	Arbejdet betragtes som: Et arbejde	Arbejdet betragtes som: En straf
Formålet med arbejdet: At gøre en forskel	Formålet med arbejdet: At præstere i andres øjne	Formålet med arbejdet: At udføre godt arbejde	Formålet med arbejdet: At maksimere netto-udbytte
	Den Introverte		
	Arbejdet betragtes som: En søgen		
	Formålet med arbejdet: At præstere for sig selv		
STOR VILLIGHED TIL AT BRINGE OFRE		LILLE VILLIGHED TIL AT BRINGE OFRE	

Kilde: Helle Hein, www.primadonnaledelse.dk

Fokusgruppedeltagerne ser både som gruppe, men også som enkeltindivider en ændring af deres identitet fra Primadonna til Lønmodtager – og det opleves af dem som en forringelse af den psykologiske kontrakt.

Ser vi på fokusgruppens sammensætning, er der ikke store udsving i opfattelserne af den ny arbejdstidsaftale og *tidsregistreringen*. En enkelt yngre, mandlig fokusgruppedeltager giver i starten af interviewet udtryk for en lidt anden holdning end den fremherskende diskurs:

"Jeg synes ikke jeg indtil videre kan mærke nogen forskel fra tidligere og til nu. Andet end at jeg ikke har arbejdet overtid, eller det kan jeg ikke mere eller hvad det hedder (der bliver grinet). Så på

den led arbejder jeg en lille smule mindre, men ikke sådan hvad angår den måde jeg bruger min tid på. Der synes jeg ikke der har været noget".

Citatet giver dog stadig udtryk for en vis forringelse i identiteten (primadonnaens "kaldet", jfr. ovenfor) ved det, at den pågældende deltager nu føler og italesætter, at han arbejder mindre.

Da vi forud for vores fokusgruppeinterview havde et interview med rektor på Gymnasiet, havde rektor følgende holdning og kommentar til **tidsregistreringen**:

"Altså jeg tror der ligger en udfordring i tidsregistrering, ..., mange gymnasielærere er typisk drevet af at man er dedikeret til sit job og den faglighed man har. Og der er også mange som har været, populært sagt, gift med deres job. Og brugt meget tid på jobbet fordi de har levet sig ind i det. Og det var relativt nemt i det gamle akkordsystem. Folk fik akkorderne og hvis de så arbejdede noget mere så "nå ja, who cares". Men det er blevet eller kan blive et problem med tidsregistrering, fordi hvis de medarbejdere der førhen brugte relativt meget tid på deres job, hvis de registrerer al den tid, så er vi nødt til som ansvarlig ledelse at komme og sige "hey der er noget galt her". Og idet (pause) når man gør det, så er der en risiko for at man slår initiativ og virkelyst og glæde ved arbejdet ihjel".

Om ledelsens nye rolle i den forbindelse siger Rektor:

"Det der har ændret sig er, at før havde vi en MUS om året, nu har vi lagt nogle medarbejdersamtaler ind foruden MUS. De handler så om arbejdstid. Hvor man så har en dialog om det er rimeligt med den mængde opgaver, som man har, og den tid der bruges på opgaverne"

Citaterne indikerer, at ledelsen selv er opmærksom på de muligheder eller risici der ligger i ændringen af den psykologiske kontrakt mellem medarbejder og organisation som følge af **tidsregistreringen**. Rektor siger endvidere:

"Og der kunne jeg godt forestille mig at man havde et system, hvor man ikke behøvede at tidsregistrere. Vi kunne godt lave en fordeling af arbejdsopgaverne fornuftigt, men uden at man behøver tidsregistrering. Tidsregistrering kom jo ind i OK13, som jeg har forstået det, som via GL,

altså arbejdstagers side, som ville lave en form for værn mod det. Men det har den dobbelthed, at det vil kunne komme til at true sådan hele grundsubstansen i det at være lærer"

At ledelsen på Gymnasiet i realiteten er ret opmærksom på tidsregistreringens påvirkning af den enkelte medarbejders psykologiske kontrakt, og ledelsens nye rolle og forpligtelser i den forbindelse er ikke nået ud til medarbejderne; eller medarbejderne oplever i hvert tilfælde endnu ikke denne konsensus. Forholdet til ledelsen bliver bl.a. omtalt:

"...jeg synes i virkeligheden også på en måde man ligger bånd på os, der er en kontrol ved det jeg ikke kan lide"

"Men ledelsen har egentlig altid været forholdsvis fjern, det der med at vi er vores egen lille chef næsten ik'. Og selvfølgelig er der nogen, der skal sørge for at der bliver lagt et skema og hvis man søger om at komme på kursus, er der nogen der skal tage stilling til det og sådan noget"

".. det bliver lige pludseligt vigtigt at være meget i kontakt med den enkelte medarbejder"

"..så skal man jo også have nogle flere samtaler, så skal man jo blive synlig som medarbejder i langt højere grad end man er på nuværende tidspunkt. Altså så skal man jo have personaleledelse på et helt andet plan"

"Jeg har et indtryk af, at man først kommer ind og har den der samtale, når det ikke går (red. når man bruger for meget tid). Ikk' altså når det er gået galt, eller hvad skal man sige, når det er ved at gå galt. Og det er jo for sent"

Disse udsagn giver indikationer for, at medarbejderne har et stort behov for åbenhed og kontinuerlig dialog med ledelsen omkring de nye betingelser – psykologiske kontraktændringer – der er forbundet med at være gymnasielærer på Gymnasiet. Vi anser det derfor også for at være en ændring i den psykologiske kontrakt, at medarbejderne anerkender, der nu er et behov for ledelse og at medarbejderne reelt efterlyser mere ledelse, end de får på nuværende tidspunkt.

Som opsummering på delanalyse 5.1 af den psykologiske kontrakt har vi følgende udtræk af citater fra fokusgruppeinterviewet, som vi netop mener, tydeligst indikerer og kan illustrere essensen af lærernes oplevede ændringer i den psykologiske kontrakt:

Psykologiske kontrakt før OK13

"Før lavede jeg mit arbejde og forberedte mig og hvad jeg nu ellers skulle fordi jeg havde lyst og var ambitiøs"

"...for måske arbejde vi endda mere nogle af os, men nu er det altså blevet en slags bevisførelse (red. "det" = Tidsregistreringen)"

" hvor vi før havde tal på alting, har vi ikke tal på noget. Så det er også helt umuligt at vurdere 'har jeg nok' eller 'har jeg ikke nok' "

" Men ledelsen har egentlig altid været forholdsvis fjern, det der med at vi er vores egen lille chef næsten ik' "

Psykologiske kontrakt efter OK13

" ...jeg synes i virkeligheden også på en måde man ligger bånd på os, der er en kontrol ved det jeg ikke kan lide"

"...tidsregistreringen er en enorm omvæltning, og man kommer til at opfatte sig selv og blive opfattet af andre som lønarbejder..... og det er meget mærkværdigt at være reduceret til det"

" så oplever jeg et tab af autonomi, som jo ellers har været en meget vigtig del af vores arbejdsglæde, af jobbet og af min opfattelse af mig selv, som lærer og jobbet i hele taget "

"lede og fordele"; " det bliver de (red. ledelsen) jo nødt til, det kan vi jo ikke rigtigt mere "

Det er således lærernes opfattelse, at der er blevet en ubalance i den individuelle psykologiske kontrakt. Lærerne mister deres autonomi. De er ikke længere deres "egen lille chef". De oplever, at de pålægges at blive mindre ambitiøse (går fra at være primadonnaer til lønarbejdere). Lærerne er blevet afhængige af ledelsen og derfor har lærerne brug for en meget større dialog med ledelsen, end der er i dag. Lærerne har endnu ikke oplevet det øgede antal MUS samtaler og andre samtaler og dialog, som – ifølge rektors udtalelser ovenfor - er ledelsens intention. Lærerne oplever kun at ekstra samtaler finder sted, hvis de har gjort noget galt. De oplever ikke de ekstra samtaler som proaktive og involverende, hvilket er noget, de har brug for. Vi vil derfor, når vi mødes med rektor igen, gøre ham opmærksom på, at vi har oplevet, der eksisterer dette gab mellem ledelsens intentioner og hvad medarbejderne ser og oplever.

5.2 Den normative kontrakt

Under vores indsamling af empiri observerer og lytter vi os til flere indikationer for, at gymnasielærerne selv mener og opfatter, der er ved at ske en ændring i deres normative kontrakt som følge af OK13 og de ændrede arbejdstidsregler. I vores fokusgruppeinterview og ved vores observation af GL fagforeningsmødet er der et begreb, der kommer særligt i spil – *solidaritet*. Fra fokusgruppedeltagerne hører vi:

"..Jeg er spændt på hvad det (arbejdstidsaftalen) gør ved solidariteten i lærerkollegiet"

".. jeg er virkelig bekymret for hvad det gør ved vores, ja hvad det betyder for hvordan vi snakker om hinanden "

På GL fagforeningsmødet oplever vi, der bliver sagt, at den nye arbejdstidsaftale og tidsregistrering er *"giftig for samarbejdet"* og det er vigtigt at *"fortsat udvise solidaritet overfor hinanden"*.

Som citaterne viser, ser gymnasielærerne det tilsyneladende som en vigtig del af deres nuværende indbyrdes, normative kontrakt, at de er solidariske. De italesætter og opfatter sig selv som værende solidariske.

Der viser sig senere eksempler på, hvorfor de er bekymret for solidariteten i gruppen:

" det (red. opgaverne) aftalte man bare mellem hinanden (før,) for der fik man jo timer, hvis jeg f.eks. tog på hyttetur, så fik jeg et eller andet antal timer for at tage af sted, som en anden ikke fik, som blev hjemme. Men sådan er det jo ikke mere, nu får man i princippet det samme. Altså så hvorfor tage på studietur, hvis man kan blive hjemme, og hvorfor rydde op ovre i musiklokalet hvis man kan få en anden til det? Man kan jo bare lade være, altså"

"Folk tog også gerne ting, fordi de vidste de fik overtid for det, ik'. Og lige pludselig er der ikke noget der hedder overtid længere, hvor skal det komme fra, det arbejde, det kan jo kun være ved at vi skal arbejde noget mere"

Vi finder i løbet af fokusgruppeinterviewet indikationer for, at der er en spirende, indbyrdes mistro generelt i lærergruppen, i forhold til hvem der kommer til at lave mere end andre, og hvem der slipper let fra det:

"... du kan jo også hører folk sige "jeg sørger for at skrive sådan nogenlunde måske lidt mere end der skal stå (red. i tidsregistreringen), så jeg ikke får flere hold til næste år". Og det er.... bare for at sige, vi kommer nemt til at gå og kigge hinanden lidt over skulderen og hvad har du egentlig "jeg kan ikke lave det her, for jeg har fuldt" "nåh okay, hvad har du egentlig""".

"..der er jo røster rundt omkring, som ligesom siger: "nå, men det er jo så dem der er bedst til at fedte sig ind hos ledelsen, er bedst til at fortælle hvor travlt de har, der slipper om ved det." så længere går tilliden jo ikke. Det startede jo allerede, da vi skulle fordele de timer, at der blev en murren rundt omkring, ik'"

" derfor bliver hele den der tidsregistrering noget sjovt noget, fordi man kan jo skrive på som man vil, dybeste set ik'"

Vi noterer os et interessant fænomen. Der er ingen af fokusgruppedeltagerne, der vil være ved, at de selv har denne mistro. Læg mærke til dette i de ovenstående citater. Her er det noget, fokusgruppedeltagerne har "hørt", eller der er "røster som siger" eller "man kan skrive på". Vi oplever flere eksempler på dette fænomen:

"...men så vidt jeg har hørt rygtevis, er der nogle kollegaer, der har fået at vide, at de er her for lidt.."

".. det er også det jeg tænker, jeg hører med dem som har været til samtale"

"Rygterne om hvem har overtid og hvem får det udbetalt, det er jeg meget spændt på hvor det ender eller lander"

Vi tolker denne distanceren sig fra mistroen som et tegn på, at det er noget, som lærerne både som gruppe og individer ikke har lyst til at identificere sig med. Det er et stort skift i deres normative kontrakt, egen selvopfattelse og identitet at gå fra solidarisk til mistroisk. Det er meget tabubelagt:

".. Plus jeg tænker i en uge ligger jeg sådan rimeligt der hvor jeg skal ligge (red. i tidsforbrug), og det gør jeg mig også umage for at gøre, æh betyder det så i virkeligheden at jeg er en af dem der ligger lavt? Og at jeg i virkeligheden er en af dem, det er nemt at give et hold mere næste år eller

hvad? Er det sådan det fungerer, det ved man jo ikke. Men nu er vi tilbage ved det lidt mere, ja sorry..." (der grines)

Hvor lærerne i relation til den individuelle psykologiske kontrakt ikke kan lide tanken om at opgive den autonomi, der har været en del af deres kontrakt og identitet hidtil, så finder vi her indikationer for, at lærerne står overfor det paradoks, at de har behov for ledelsen i relation til den normative kontrakt. De har behov for en ledelse, der kan fungere som garant for retfærdighed og udligning af arbejdsbelastning:

"Hvad skal man sige, at hvis der en udpræget grad af tillid ml. alle medarbejdere og ml. ledelse og medarbejdere og så alle yder deres bedste og ingen forsøger at snyde hinanden, så fungerer det fint. Men øh....så ideel er verdenen og arbejdspladsen nok ikke, og der synes jeg der opstår et problem, man kan sige en slags manglende forventningsafstemning eller et tomrum. Som ikke rigtigt er blevet fyldt ud, det kræver... på en måde kan man sige det kræver mere kontrol, men det er jo sådan en lidt kedelig ting. Måske kræver det nogle lidt mere gennemskuelige systemer og en tættere ledelse, som vi var inde på tidligere".

" De (red. ledelsen) er jo de eneste der sidder med hele den viden, og med deres forestilling om hvor mange timer tingene giver. Så det må være dem der skal sige "det er dig der skal tage de opgaver, og dig der skal gøre det og det" og ikke os selv"

"lede og fordele"; " det bliver de jo nødt til, det kan vi jo ikke rigtigt mere"

Da vi forud for fokusgruppeinterviewet har et interview med rektor, har han følgende kommentar til fordelingen af arbejdsopgaver og den normative kontrakt:

Og det er jo klart at der ligger i OK13, og også sådan som vi har lavet det, og det har vi også meldt ud meget meget tidligt, at det her handler også om at fordele opgaverne, som jeg sagde jævnt ud på hinanden og vi skal løfte i flok osv. Ellers kan det ikke lade sig gøre. Og det er klart, det stiller krav til den enkelte medarbejder om, at man ikke sidder og putter sig hele tiden. Og det er klart, det tror jeg, det kan man godt se konturerne af, det kan godt give nogle konflikter internt i lærerkollegiet, hvis man har en kollega, der konsekvent ikke melder sig til nogen opgaver. Og hvordan sikrer man

sig så, at opgaverne bliver fordelt. Det tror jeg man som ledelse skal være meget opmærksom på. At det kan man ikke tror, det kører af sig selv, som det har gjort tidligere."

Som ovenstående citat viser, så er ledelsen klar over, at de nye arbejdstidsregler kan medføre konflikter internt i lærerkollegiet. At det allerede er et spirende tabubelagt faktum i lærerkollegiet ser vi ikke, at ledelsen er klar over. Endvidere oplever vi heller ikke, at lærerne er klar over, at ledelsen er opmærksom på denne udfordring. Vi har fundet indikationer for, at lærerne efterlyser mere synlighed og ledelse i forhold til denne problematik og ændring i den normative kontrakt.

Dette er derfor en pointe vi vil bringe videre i vores anbefalinger til ledelsen.

Som opsummering på delanalyse 5.2 omfattende den normative kontrakt har vi følgende udtræk af citater fra fokusgruppeinterviewet, som vi netop mener, tydeligst indikerer og kan illustrere essensen af lærernes oplevede ændringer i den normative kontrakt:

Normative kontrakt før OK13

"...det (red. opgaven) aftalte man bare mellem hinanden for der fik man jo timer, hvis jeg f.eks. tog på hyttetur, så fik jeg et eller andet antal timer for at tage af sted, som en anden ikke fik, som blev hjemme"

".. Det bestemt hold gav så og så meget og hvis du lavede det her, så fik du 20 timer osv."

"folk tog også gerne ting, fordi de vidste de fik overtid for det, ik'. Og lige pludselig er der ikke noget der hedder overtid længere, hvor skal det komme fra, det arbejde, det kan jo kun være ved at vi skal arbejde noget mere"

Normative kontrakt efter OK13

"... du kan jo også hører folk sige "jeg sørger for at skrive sådan nogenlunde måske lidt mere end der skal stå, så jeg ikke får flere hold til næste år"

".. bare for at sige, vi kommer nemt til at gå og kigge hinanden lidt over skulderen og hvad har du egentlig "jeg kan ikke lave det her, for jeg har fuldt" "nåh okay hvad har du egentlig""

"Der er jo røster rundt omkring, som ligesom siger "nå men det er jo så dem der er bedst til at fedte sig ind hos ledelsen, er bedst til at fortælle hvor travlt de har, der slipper om ved det." så længere går tilliden jo ikke. Det startede jo allerede da vi skulle fordele de timer, at der blev en murren rundt omkring, ik'""

"De (red. ledelsen) er jo de eneste der sidder med hele den viden, og med deres forestilling om hvor mange timer tingene giver. Så det må være dem der skal sige "det er dig der skal tage de opgaver, og dig der skal gøre det og det" og ikke os selv"

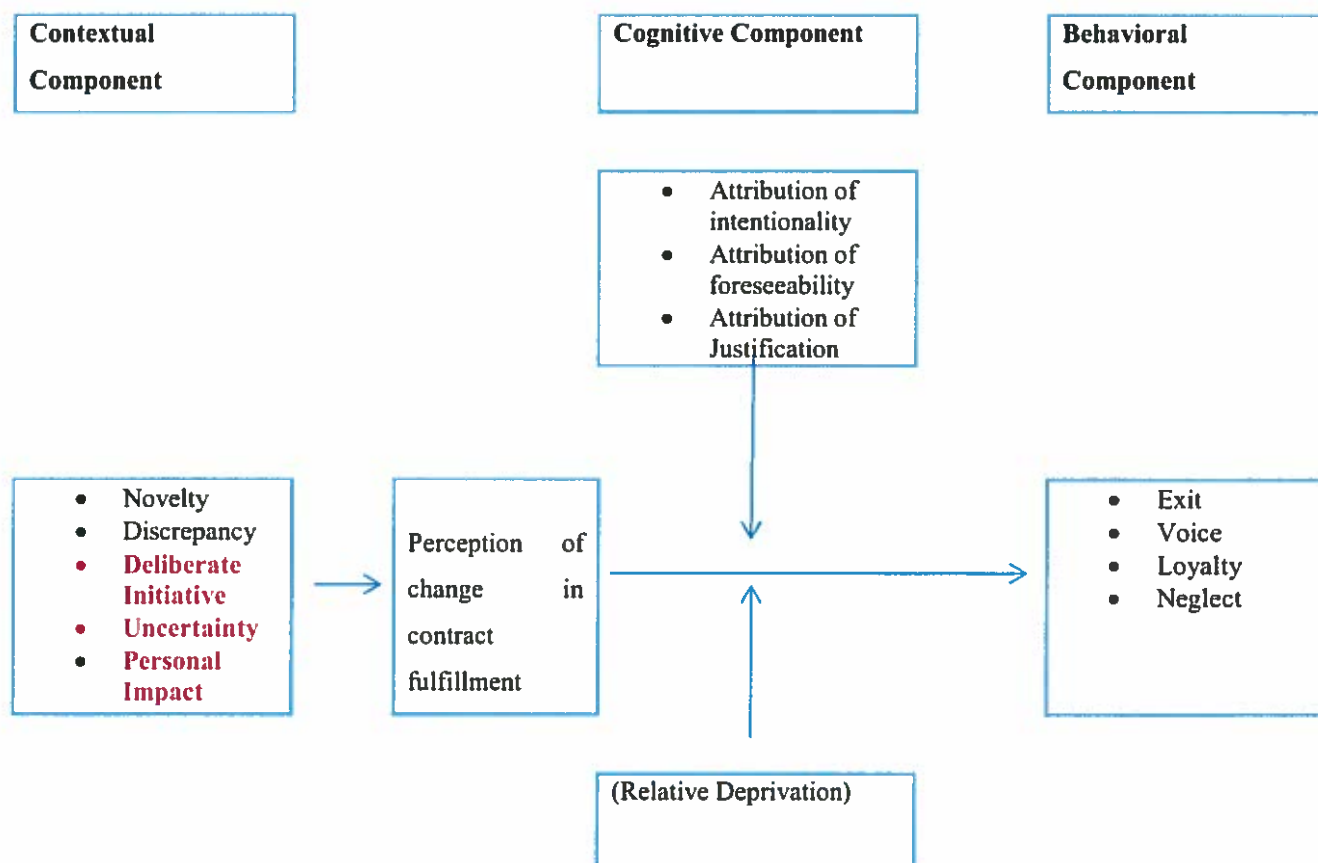
Det er således lærernes opfattelse, at der er blevet en ubalance i den normative kontrakt, både i form af den visnende, tidligere oplevede indbyrdes solidaritet på lærerværelset, men også i forhold til ledelsen, der nu – i modsætning til tidligere – kommer til at spille en væsentligere rolle i det interkollegiale sammenspil. Hvad der tidligere har kunnet løses i de enkelte faggrupper af faggrupperne selv, vil derfor nu kræve ledelsens overordnede overblik.

Vi har nu gennem vores to delanalyser opnået forståelse af, at gymnasielærerne oplever en ændring i både den individuelle psykologiske kontrakt og i den normative kontrakt og dermed i deres identitet som lærere. Vi forstår også, at lærernes oplevelser af hverdagen er langt fra de hensigtserklæringer, der kan læses i lærermappen 2013-2014, som angivet under punkt 2.2. i dette projekt. Når vi mødes med rektor igen, vil vi gøre ham opmærksom på, at vi har opnået denne forståelse og indsigt via fokusgruppeinterviewet.

5.3 Mulige konsekvenser af de oplevede ændringer i de psykologiske kontrakter

Vi vælger herefter at analysere de oplevede ubalancer – og afledte identitetsændringer - i henholdsvis den *individuelle psykologiske kontrakt* og den *normative kontrakt*, for at forstå mulige konsekvenser af ubalancerne. Denne analyse foretages på baggrund af Chaudhry m.fl.s "*A Sensemaking Model of Employee Evaluation of Contract (PC) fulfillment*". Modellen er vist nedenfor. Modellen hjælper os til at skabe forståelse for, hvornår og hvordan medarbejdere reagerer på forandringer i deres psykologiske kontrakt⁴⁰. I den efterfølgende analyse bruger vi den *psykologiske kontrakt* som et samlet begreb for både den *individuelle* og *normative* kontrakt.

A Sensemaking Model of Employee Evaluation of Contract (PC) fulfillment⁴¹



Chaudhry m.fl 2009

⁴⁰ For uddybning og anvendelse af modellen se teoriafsnit 4.1

⁴¹ Model fra Chaudhry m.fl. (2009)

Contextual Components (den kontekstuelle komponent): Modellen tager sit udgangspunkt i den kontekst, hvori ændringen finder sted. Skal vi kategorisere gymnasielærernes oplevelse af OK13 ud fra modellen, så tolker vi, at gymnasielærerne oplever ændringen som et bevidst initiativ (Deliberate Initiative) fra eksternt side. Der har været overenskomstforhandlinger, som har sat gang i hele ændringsprocessen. De hidtidige arbejdsforhold/psykologiske kontrakt er "optøet" (unfreeze⁴²), fagforeningerne har været involveret og taget del i forhandlingerne, og der er herefter indgået en ny arbejdstidsaftale med deraf resulterende nye arbejdsforhold/psykologisk kontrakt (freeze).

Lokalt på Gymnasiet har ledelsen efterfølgende inddraget medarbejderne i form af tillidsrepræsentanten og formanden for pædagogisk råd i den lokale implementering af de nye arbejdstidsregler.⁴³

En af fokusgruppedeltagerne udtrykker det således:

"Jeg opfatter ikke det her som noget der kommer fra vores ledelse, jeg opfatter det her som noget der kommer helt deroppe fra (red.: regeringen). Og jeg har bare ikke gjort mig klar, før i tirsdags, hvor meget vores job har ændret sig"⁴⁴

Med dette udsagn peger den pågældende fokusgruppedeltager hermed videre på en anden *contextual component*, nemlig "hvad betyder denne ændring for mig" (Personal Impact)? Andre af fokusgruppedeltagerne gør sig også tanker omkring *personal impact*:

"Og er jeg i virkeligheden en af dem, det er nemt at give et hold mere næste år eller hvad? Er det sådan det fungerer, det ved man jo ikke"

"Det er jo selvfølgelig ledelsens ansvar at vi ikke arbejder for meget, men det er jo også vores eget ansvar, og det bliver også sagt faktisk meget tydeligt, at det også er vores eget ansvar. Så jeg synes jeg har et helt andet job lige pludseligt"

"Hvor vi før havde tal på alting, har vi ikke tal på noget. Så det er også helt umuligt at vurdere 'har jeg nok' eller 'har jeg ikke nok' 'hvad har de andre?' 'har jeg meget mere eller meget mindre'"

⁴² Chaudhry m.fl. (2009) s.505

⁴³ Bilag B: Interview med rektor

⁴⁴ Den pågældende medarbejder havde været til tidsregistreringssamtale om tirsdagen.

"Så skaber man bare et tomrum, hvor der bare er... hvor angsten står fordi det er, hvornår er det så nok, hvornår er det godt nok så nok. Så kan det godt være du arbejder 40 timer om ugen, men er det dét min leder forventer, jeg bruger på det her."

De 4 ovennævnte citater giver alle udtryk for frustrationer i forhold til *personale impact*. Samtidig tolker vi ydermere de to sidstnævnte citater som et udtryk for den usikkerhed (Uncertainty), der er forbundet med den oplevede ændring i den psykologiske kontrakt. Usikkerhed er også en *contextual component*. Gymnasielærerne kan føle, de bliver holdt udenfor, og at organisationen (ledelsen) ikke deler alle detaljer. En fokusgruppedeltager udtrykker det endvidere således:

"Jeg mener ledelsen, vi skal have det frem i lyset. Nu kan jeg jo kun tale for mig selv, at hvis den der åbenhed kom, så ville folk også acceptere det. Svesken på disken. Lad os sammen gå videre. Ja det må egentlig være det".

Perception of change in contract fulfillment: Ovenstående eksempler på både *uncertainty* og *personal impact* understøtter vores tidligere indikationer for, at gymnasielærerne opfatter ændringen af den psykologiske kontrakt som en forringelse, hvor kontrakten er kommet i ubalance og lærerne er kommet i underskud i forhold til organisationen.

Behavioral Component (adfærdskomponenten): Chaudhrys sensemaking model anfører dernæst, at når medarbejdere oplever ændringer (her forringelse) af deres psykologiske kontrakt, kan medarbejderne reagere på forskellige måder:

- *Exit* - sige op/søge nye udfordringer
- *Voice* - ytre sin utilfredshed i forsøg på at påvirke en situation, som personen mener, kan forbedres
- *Loyalty* - afvente en situation passivt, men optimistisk og derigennem støtte ændringen
- *Neglect* - afvente en situation passivt, men destruktivt

Teoretiske og empiriske undersøgelser viser, at en oplevet forringelse af den psykologiske kontrakt ofte har en negativ afsmitning på *loyalty* og en positiv afsmitning på *exit*, *voice* og *neglect*⁴⁵.

Exit: På Gymnasiet viser de skriftlige datakilder⁴⁶ som vi har haft adgang til, at der i skrivende stund, siden de nye arbejdstidsregler trådte i kraft i august 2013, er der 5 gymnasielærere, der ønsker at fratræde deres stilling ved skoleårets udløb juni 2014. 3 lærere går på pension. 2 ud af disse 3 er væsentligt over pensionsalderen – hhv. 73 og 70 år. 2 yngre lærere forlader Gymnasiet til fordel for et arbejde på et andet gymnasium tættere på deres hjem. Vi finder derfor ikke belæg for en direkte sammenhæng med de nye arbejdstidsregler eller om deres *exit* skyldes personlige/aldermæssige årsager.

Omvendt kan man også sige, at de ny arbejdstidsregler stadig er så nye, at de knap har haft tid til at bundfælde sig og de egentlige konsekvenser af de nye regler har ikke vist sig til fulde. Derfor er det vanskeligt – på nuværende tidspunkt – at sige noget endeligt om ændringen af den psykologiske kontrakt vil medføre *exit* for nogle gymnasielærere. Vi har ikke i vores interviews med hverken rektor eller medarbejdere hørt eksplicite citater omkring *exit*. Det tætteste vi er kommet herpå er citatet:

" Altså hvis de tænker, at der alligevel ikke er den der autonomi og den der glæde og fordybelsen, så kan jeg da godt sidde i Danske Bank.. (red.: og få mere i løn) ".

Voice: Vi finder ikke indikationer for, at gymnasielærerne på Gymnasiet i overvejende grad har ytret sig med det formål at påvirke situationen i en – for dem – gunstigere retning. Vi har derimod konstateret, at der på det GL fagforeningsmøde, som vi observerede, kun deltog i alt 10 gymnasielærere ud over tillidsrepræsentanten. Dette svarer til ca. 10 % af gymnasielærerne på Gymnasiet. Endvidere har vi også noteret os følgende kommentarer fra flere af vores fokusgruppedeltagere, da vores interview var slut:

Deltager 1: "Men det har været en rigtig god snak, synes jeg."

Deltager 2: "Ja tusind tak for det, det har været en helt lettelse at få lov til at drøfte det her"

⁴⁵ Chaudhry m.fl. (2009)

⁴⁶ Personalestatistikker, Gymnasiet 2014 (fortroligt vedlægges ikke)

Deltager 3: "Det kan være I bare skal smide båndet ind til ledelsen". (der grines)

Flere: "Så skal stemmer nok forvrænges"

Vores observation sammenholdt med kommentarerne fra fokusgruppedeltagerne indikerer, at der ikke er nogen særlig interesse for at stå sammen i en kollektiv *voice*. Dette taler imod gymnasielærerne egen gruppeidentitetsopfattelse om at være solidariske indenfor gruppen. Til gengæld understøtter det gymnasielærernes individuelle identitetsopfattelse af at være autonome, "vores egen lille chef".

Loyalty: Vi finder indikationer for, at der hos enkelte medarbejdere er en loyalitet overfor de ændringer, der er sket og er ved at ske. Den tidligere omtalte yngre, mandlige fokusgruppedeltager, der går lidt imod den fremherskende diskurs udtaler:

"Jeg synes ikke, jeg indtil videre kan mærke nogen forskel fra tidligere og til nu..."

"Ja, det er nok spændende hvor tingene havner henne. Jeg har nok også gået rundt i lykkelig uvidenhed, måske om hvad min virkelighed er, indtil næste uge hvor jeg skal ind og snakke"

Neglect: Den *behavioral component*, som vi finder tydeligste indikationer for, er *neglect*. Gymnasielærerne reagerer dels på baggrund af deres usikkerhed (*uncertainty*) og dels fordi, de ikke kan gennemskue, hvilke konsekvenser, den nye arbejdsaftale får for dem som enkeltpersoner og som gruppe (*personal impact*). Der bliver reageret med en tilbagelænet, frustreret, usikker og afventende holdning til hele aftalen og de oplevede forringelser af deres psykologiske kontrakt:

".. Jeg skal forberede mig mindre, som Dorit også siger, jeg skal genbruge mere, jeg skal lade være med at udvikle så mange nye forløb, jeg skal rette hurtigere og jeg skal lægge mindre kræfter i det som er øvrige arbejdsopgaver, som ikke er undervisning"

"det bliver jo mere legalt at låne af hinanden, at genbruge ting, ikke at være så grundig, ikke at rette så godt, ikke at forberede så godt, fordi det er lige som vikårene"

"Altså jeg passer mit arbejde og sådan noget, men jeg hopper ikke med i et nyt udvalg, eller jeg tænker sådan lidt..."

"...Altså så hvorfor tage på studietur, hvis man kan blive hjemme, og hvorfor rydde opovre i musiklokalet hvis man kan få en anden til det? Man kan jo bare lade være, altså"

"... du kan jo også hører folk sige: "Jeg sørger for at skrive sådan nogenlunde måske lidt mere end der skal stå, så jeg ikke får flere hold til næste år".

"Lede og fordele"; " det bliver de (red. ledelsen) jo nødt til, det kan vi jo ikke rigtigt (selv) mere"

Det er – som ovennævnte citater viser – klart reaktionen *neglect*, der træder tydeligst frem i vores empiri. Når de mere markante reaktioner og handlinger – *Exit* og *Voice* – (endnu) ikke har været i spil for alvor for gymnasielærerne kan det måske forstås ud fra påvirkningen fra det, som Chaudhrys model kalder *cognitive component*.

Cognitive Component (den kognitive komponent): Medarbejdernes opfattelse af ændringerne i den psykologiske kontrakt modereres af hvilke motiver, organisationen (ledelsen) bliver tilskrevet af medarbejderne som baggrund for og i forbindelse med ændringerne. Opfattes ændringerne som gennemført fuldt bevidst og med fuldt overlæg (*intentionality*)? Kan ændringerne til en vis grad retfærdiggøres (*justification*)? Kunne ledelsen have forudset og taget højde for nogle af ændringerne (*foreseeability*)?

Vi har tidligere skrevet, at medarbejderne ikke pålægger den lokale ledelse på Gymnasiet det direkte ansvar for de oplevede ændringer i den psykologiske kontrakt. De er bevidste om, at grundlaget for ændringerne kommer "oppefra":

"Jeg opfatter ikke det her som noget der kommer fra vores ledelse, jeg opfatter det her som noget der kommer helt deroppe fra (red.: regeringen).

Den lokale ledelse tilskrives således en lav grad af *intentionality* og en høj grad *justification*. Det er vores opfattelse, at medarbejderne er meget bevidste omkring, at den lokale ledelse udfører og implementerer ovenfra kommende direktiver. Der hvor, vi ser, medarbejderne giver deres bekymringer og utilfredshed til kende er derfor i højere grad i forhold til *foreseeability* hos den

lokale ledelse i forbindelse med udførelsen af de ovenfra kommende direktiver. Medarbejdernes usikkerhed og frustrationer i forhold til egen tilstrækkelighed og kommende (manglende) solidaritet mellem kollegerne kommer bl.a. til udtryk i følgende citat:

"Men du skal da ikke bilde mig ind, at der ikke ligger et eller andet estimat over på deres (red. ledelsens) kontor, fordi hvordan vil de ellers lave, hvordan vil de ellers få det til at gå op i et eller andet puslespil. Selvfølgelig har de en ide om hvor meget man ca. skal have, og hvor meget man ca. skal bruge på det."

"..så skal man jo også have nogle flere samtaler, så skal man jo blive synlig som medarbejder i langt højere grad end man er på nuværende tidspunkt. Altså så skal man jo have personaleledelse på et helt andet plan"

En høj grad af *justification* og en lav grad af *intentionality* kan påvirke, at medarbejdernes handlinger (*behavioral component*) ikke bliver så synlige. Fx hvis medarbejderne siger op (*exit*), hvor skal de så gå hen? Andre gymnasier er underlagt samme eksterne vilkår (*justification*). Eller hvis medarbejderne vil udtrykke deres utilfredshed med det formål at ændre vilkårene på kort sigt (*voice*)? Skal de så tage til Christiansborg? For giver det mening at ytre sig lokalt til ledelsen i forhold til de grundlæggende ændringer i den psykologiske kontrakt? De grundlæggende ændringer er givet af eksterne omstændigheder (*justification*). Tilbage står så at forholde sig til den lokale implementering og ledelsens håndtering af de givne eksterne vilkår (*foreseeability*). Her finder vi – som nævnt ovenfor – flest indikationer for, at medarbejderne reagerer mere usynligt via *neglect*.

Relative Deprivation: Modellen anfører *relative deprivation* som en sidste faktor, der kan moderere meningsdannelsen omkring ændringen af den psykologiske kontrakt og dermed påvirke medarbejdernes handlinger og reaktion på ændringen (*behavioral component*). Ved *relative deprivation* forstår vi det relative tab eller den relative forringelse/mangel, som kontraktændringen har påført medarbejderen.

Baseret på flere af de tidligere fremhævede citater, er det vores forståelse, at dér hvor gymnasielærerne oplever det største relative tab, er tabet af autonomi og tabet af den tid til fordybelse, forberedelse og nytænkning, som de selv mener, der skal til for at kunne opfylde den

oprindelige psykologiske kontrakt. For nu så at bringe ligevægt i kontrakten igen, så reagerer gymnasielærerne med *neglect*; mindre forberedelse, mindre initiativ, mere genbrug.

Vi mener, medarbejdernes reaktion via *neglect*, kan blive en farlig, selvforstærkende tendens, hvis ikke der bliver taget hånd om den i tide og det er derfor et punkt, vi vil bringe med videre til rektor, når vi mødes med ham igen.

5.4 Delkonklusion - Den psykologiske og normative kontrakt – ændringer og konsekvenser

Vi har på baggrund af de ovennævnte 3 delanalyser fundet indikationer for og opnået en forståelse af, at gymnasielærerne oplever en ændring i både den individuelle psykologiske kontrakt og også i deres normative kontrakt. Dette har betydet en ændring i opfattelsen af egen identitet, både som individ, men også som medlemmer af en gruppe, som identificerer sig med hinanden og anser sig for at være en del af samme kontrakt.

Lærerne oplever, at der er blevet en ubalance i den individuelle psykologiske kontrakt. De oplever, de er ved at miste deres autonomi og ikke længere kan være deres "egen lille chef". De oplever, at de pålægges at blive mindre ambitiøse og de oplever, at hvis de bruger for meget tid på forberedelse, så bliver de kaldt til samtale. De oplever, deres identitet går fra, at de ser deres arbejde som "et kald" (primadonna), hvor grænsen mellem arbejdsliv og privatliv er flydende, til at de nu er på vej mod at blive "almindelige lønarbejdere", hvor der er en skarp grænse mellem arbejdsliv og privatliv.

Lærerne oplever også, at deres gruppeidentitet som en indbyrdes solidarisk, selvstyrende gruppe bliver sat under pres. De oplever en spirende mistro mellem kollegerne, omkring hvem der laver mere eller mindre end andre, hvem der "snyder" og er gode til at "fedte" for ledelsen. Det er en ny, spirende identitet, som lærerne har svært ved at forene sig med, men som de ikke desto mindre anerkender findes (især hos de andre).

Endelig er lærerne som følge af normaliseringen af arbejdstidsreglerne i højere grad blevet afhængige af ledelsen og derfor har lærerne brug for en meget større dialog med ledelsen, end der

har været tidligere og end der er i dag. Både i forhold til planlægning af og sparring omkring eget arbejde, men også i forhold til det inter-kollegiale sammenspil. Hvad der tidligere har kunnet løses i de enkelte faggrupper af faggrupperne selv, vil nu kræve ledelsens overordnede overblik for at sikre en retfærdighed i fordeling af arbejdsopgaverne.

Vi har endvidere – qua vores analyser – fundet indikationer for, at der er sket en sensemaking i forbindelse med ændringerne i lærernes egen identitetsopfattelse og den ubalance, lærerne oplever i deres psykologiske kontrakter. Vi har fundet indikationer for, at den sensemaking, der har fundet sted, mest signifikant har medført en *neglect*-reaktion, dvs. en passiv, destruktiv reaktion, der giver sig til kende gennem en tilbagelænet, frustreret, usikker og afventende holdning til hele normaliseringen af arbejdstidsreglerne. Gymnasielærerne reagerer afventende i forhold til at påtage sig arbejdsopgaver, melde sig til udvalg mv. De giver også udtryk for, at de vil forberede sig mindre, genbruge mere, låne af andre og i det hele taget ikke agere proaktivt.

6 ANALYSE – COMPLEX RESPONSIVE PROCESSES (CRP)

I dette kapitel af vores analyse vil vi, med afsæt i Staceys CRP-teori, se på hvordan forandring i magtrelationerne påvirker lærernes identitetsoplevelse. Vi vil både se på magtrelationen mellem lærerne og ledelsen (vertikal magtrelation) og lærerne imellem (horisontal magtrelation).

Når vi indtil videre har talt om, at vi ser indikationer for det ene og det andet, så bliver det i Staceys CRP-teori omtalt som mønstre af handlinger. Så når vi ser indikationer for en forandring i magtrelationerne horisontalt og vertikalt, ser vi med Staceys øjne mønstre af handlinger⁴⁷, der udspiller sig som kommunikative interaktioner mellem parterne. Med kommunikative interaktioner mener Stacey, med afsæt i Meads socialpsykologisk teori om kommunikation og bevidsthed, de on-going gestures og responses, som parterne er en del af, og som tilsammen udgør de sociale handlinger.

Vores analyse i Staceys CRP-teori vil være opdelt i to delanalyser. I den første delanalyse ser vi på, hvordan den vertikale magtrelation er under forandring og i den anden delanalyse ser vi på, hvordan den horisontale magtrelation er under forandring. Begge delanalyser tager udgangspunkt i de kommunikative interaktioner – lærernes mønstre af handlinger – som vi ser, understøtter forandringerne i magtrelationerne. Dernæst ser vi på hvilke ideologiske valg, der synes at ligge bagved disse kommunikative handlinger og sidst ser vi på, hvordan disse ideologiske valg afspejler sig i magtrelationerne. Vi vil undervejs i analyserne inddrage andre af Staceys begreber i det omfang, det findes relevant for analysens forståelse.

6.1 Fra Primadonna til lønarbejder? Den vertikale magtrelation i forandring.

Vi har i vores analyse af den psykologiske kontrakt fundet indikationer for, at gymnasielærerne oplever tab af autonomi og at de føler sig reduceret fra primadonna til lønmodtager. Det vi her ser, er mønstre for, at den vertikale magtrelation er under forandring. Hvordan denne forandring påvirker gymnasielærernes identitetsopfattelse, ser vi på i det følgende.

⁴⁷ Stacey (2011) s.403

Kommunikative interaktioner: Nedenfor har vi opstillet et display⁴⁸ over de gestures og responses, vi anser for vigtigst i forbindelse med implementeringen af de nye arbejdstidsregler. Tro mod vores problemformulering vælger vi at se gestures og responses fra gymnasielærernes perspektiv. Vi definerer i det følgende *gestures* som ledelsens handlinger og udsagn. Ledelsesbegrebet omfatter både politisk og lokal ledelse. *Responses* definerer vi som gymnasielærernes handlinger og udsagn i relation til ledelsens gestures.

Ledelsen (gestures)	Medarbejdere (responses)
Finansministerens krav ved OK13: Normalisering af lærernes arbejdstidsregler ⁴⁹	85% af GL's medlemmer stemmer 'nej' til overenskomsten. GL's afstemning indgår i det samlede resultat for AC (Akademikerne) og her stemmer 73,6% 'ja' til overenskomsten. ⁵⁰
Ledelsen på Gymnasiet implementerer overenskomsten. Rektor: <i>"Vi ville lave noget i samarbejde med lærerrepræsentanterne. Det var det vigtige for os"</i>	Medarbejderne repræsenteres af tillidsrepræsentant og pædagogisk rådsformand jfr. oplysninger fra Rektor.
Rektor: <i>"..vi har ikke lavet nogen effektivisering eller nedskæringer, så ressourcen til undervisning er den samme som før"</i>	Fokusgruppe: <i>"Det er en arbejdsintensivering". "Præmissen for alt det her er jo "I arbejdede ikke nok før, men nu skal vi lige arbejde sammen om, at I skal arbejde nok""</i>
Rektor: <i>"Alle får jo eller fik jo en lønstigning". "Når man ser lønstatistik nu, så er gymnasielærere blevet relativt vellønnet sammenlignet med andre og det private erhvervsliv"</i>	Fokusgruppe: <i>"..så normal er lønnen måske alligevel heller ikke. Der er ret mange der alligevel får mere end vi får. Og det der så havde været bonus i det her job, det har været autonomien og identiteten omkring det, det at være sin egen chef.."</i>
Rektor: <i>"vi gjorde faktisk det, at vi på forhånd havde, lavet.. og gennemanalyseret 10-12 personers arbejdstid for OK 13, og så hvordan vores nye model virkede på det"</i>	Fokusgruppe: <i>"De (red. ledelsen)er jo de eneste der sidder med hele den viden, og med deres forestilling om hvor mange timer tingene giver"</i>
Rektor: <i>"Der ligger et stort potentiale i at man f.eks. går med i undervisningen i medarbejdernes undervisning. Det er svært at give anerkendelse og ros, hvis ikke man kender folk, så er det ikke særligt troværdigt"</i>	Fokusgruppe: <i>"..andre steder og det ved jeg ikke om er ønskværdigt, men der overvåger man jo undervisningen, som optakt til en MUS samtale, men man kommer jo hurtigt ind i et tab af autonomi og ens faglige stolthed"</i>

Med afsæt i ovenstående display af kommunikative interaktioner, gestures og responses, ser vi et mønster af, at rektors og dermed ledelsens intentioner fra starten var at skabe en ny model i

⁴⁸ Dahler-Larsen (2003)

⁴⁹ Se indledning www.

⁵⁰ <http://www.gl.org/loenogans/overenskomst/OK13/Sider/GLs-medlemmer-markerer-85-procent-har-stemt-nej-.aspx>

samarbejde med lærerrepræsentanterne: *"Vi ville lave noget i samarbejde med lærerrepræsentanterne. Det var det vigtige for os"*. Samtidig fastholdt ledelsen en uændret ressource til undervisningen: *"..vi har ikke lavet nogen effektivisering eller nedskæringer. Modellen er efterprøvet på 10-12 personers arbejdstid før OK13 og dermed testet for dens anvendelighed: ..og så hvordan vores nye model virkede på det"*. Med udgangspunkt i dette synes vi at kunne se et mønster fra rektors side omkring åbenhed og retfærdighed, i den nye måde at håndtere normaliseringen af arbejdstidsreglerne på. Rektor erkender også, at det er svært at give ros og anerkendelse, hvis ikke man kender den enkelte lærer, og ser et potentiale i at gå med i undervisningen.

Når vi ser på gymnasielærernes gestures i processen, ser vi i allerførste omgang, at der er et markant ønske om ikke at tiltræde overenskomsten "85% af GL's medlemmer stemmer 'nej' til overenskomsten"⁵¹. Når vi efterfølgende spørger ind til fokusgruppens oplevelse af normaliseringen af deres arbejdstid, oplever de det som: *"det er en arbejdsintensivering"* og *"I arbejdede ikke nok før, men nu skal vi lige arbejde sammen om, at I skal arbejde nok"*. Samtidig med at de har en oplevelse af, at de skal arbejde mere, så ser de ikke den medfølgende lønstigning, som en kompensation for normaliseringen af arbejdstidsreglerne: *"..så normal er lønnen måske alligevel heller ikke. Der er ret mange der alligevel får mere end vi får. Og det der så havde været bonus i det her job, det har været autonomien og identiteten omkring det, det at være sin egen chef."*

Deres oplevelse af åbenheden i den nye model udtrykker de: *"De (red. ledelsen)er jo de eneste der sidder med hele den viden, og med deres forestilling om hvor mange timer tingene giver"*. Dette giver ikke indtryk af, at de oplever modellen som åben og gennemsigtig. Når vi taler om at få ledelsen tættere på, så ser lærerne ikke ledelsens deltagelse i undervisningen som særlig ønskværdig.

Så hvor vi så ledelsens gestures ligge op til åbenhed og retfærdighed, ser vi i fokusgruppens responses en oplevelse af en uretfærdig og ikke særligt gennemsigtig model. De står i et modsætningsforhold til hinanden, til trods for ledelsens intention om gennemsigtighed.

Vi vil i det efterfølgende afsnit se på hvilke *ideologiske valg*, der ligger bagved disse gestures, som gymnasielærerne handler på baggrund af.

⁵¹ <http://www.gl.org/loenogans/overenskomst/OK13/Sider/GLs-medlemmer-markerer---85-procent-har-stemt-nej-.aspx>

De ideologiske valg: Som vi beskrev i vores teorikapitel, beskriver Stacey *De Ideologiske valg*, som værende styrende for individers valg mellem handlemuligheder, hvor ideologi består af et samspil mellem individets normer og værdier.

For at konkretisere hvilke normer og værdier, der ligger til grund for gymnasielærernes gestures, vil vi starte med at se på den **retorik**, fokusgruppen anvender til at beskrive deres oplevelse af normaliseringen af arbejdstidsreglerne:

"Vi har også fået en regel, æhm 70% af tiden skal være på arbejdspladsen"

"det (red: tilstedeværelsen) er blevet eksekveret, mere tydeligt end det har været"

"det er meget mærkværdigt at være reduceret til det (red: lønarbejder)"

"Så det jo ligesom sådan en anakronisme anno 1950'erne normalisering"

"Og vil det sige at fordi man er ambitiøs arbejder man så forkert og er forkert på den?"

"Hvor man jo et eller andet sted er 'et blad i vinden'... og så navigerer jeg også efter det den anden vej"

"hvor fundamentalt vores job har ændret sig siden sommerferien.. jeg skal lægge min praksis radikalt om"

"tvinge sig ind i et kostume, som er for småt og man ved det fra start af... det jeg synes er så ulykkeligt"

".. men der overvåger man jo undervisningen, som optakt til en MUS samtale"

Når vi vælger at belyse, hvilken retorik fokusgruppen anvender, skal det ses i lyset af CRP-teoriens tilgang til **retoriske kneb**⁵². I CRP-teorien er anvendelsen af retorik og retoriske kneb af stor vigtighed. Det ses som en mulighed for at øge indflydelse på, hvad individer i organisationer taler om. Ofte anvendes retorik og retoriske kneb ubevidst, men er samtidig styrende for, om ny viden kan emergere⁵³. Retoriske kneb er en form for overtalelse af andre til at adoptere holdninger og synspunkter og dermed retfærdiggøre eget synspunkt.

⁵² Stacey (2011) s. 341-342

⁵³ Ved begrebet emergere forstår vi "noget nyt opstår".

Et dyk ned i ovenstående retoriske udtryk viser en retning fra fokusgruppen, der indikerer en ny form for kontrol. Der er kommet en *ny regel* om, at 70% af arbejdstiden skal ligge på gymnasiet, *tilstedeværelse*. Denne regel er allerede blevet *eksekveret*. En anden deltager udtrykker det med en *anakronisme anno 1950'erne*, altså noget som hører en hel anden tidsalder til. Samme deltager betegner sig selv, som *et blad i vinden*, da vi spørger ind til betydningen af dette begreb, svarer hun, at man er lidt mere ligegyldig, bare én ud af mange. En anden deltager anvender ord som *fundamentalt* og *radikalt*, til at beskrive de ændringer, hun oplever. Ordet fundamentalt understøtter opfattelsen af, at hele fundamentet for deres arbejde er ændret, og når noget ændres radikalt, er der tale om store vidtgående forandringer⁵⁴.

Én føler sig *reduceret*, dvs. føler sig mindre end før, en anden *tvinger sig* i et kostume, der er for lille, og det hele understreges flere gange med, at det er *forkert*.

Deres syn på dét, at få ledelsen tættere på for at kunne opbygge en tættere relation, ser de som *overvågning*. Altså nogen skal holde øje med dem og blande sig i deres måde at arbejde på.

Der er her tale om en meget negativ italesættelse af normaliseringen af arbejdstidsreglerne. På grund af denne meget negative italesættelse må vi antage, at deres oplevelse af disse nye normer, de skal tilpasse sig, ligger langt fra de normer, de hidtil har handlet ud fra.

Normer er iflg. CRP-teorien evalueringskriterier, de er obligatoriske og begrænsende for mulige handlinger. Dette ses også af ovenstående retorik: at være *reduceret* og *tvunget* til noget man ikke vil. Ifølge Stacey konstituerer normer og værdier tilsammen et paradoks. Når individer interagerer, muliggør og begrænser de hinanden på en og samme tid⁵⁵. Det ser vi netop i forhold til fokusgruppens oplevelse af normaliseringen af arbejdstidsreglerne og de deraf ændrede normer. Deres værdier synes ikke ændret, men stillet i et skarpere lys.

Ifølge Stacey emergerer værdier gennem kritisk refleksion af de oplevelser af interaktion, individet gør sig, samtidig med at individet idealiserer ønskede handlinger⁵⁶. Det vi kan se af fokusgruppeinterviewet er, at netop idealiseringen af gymnasielærernes værdier og mangel på opfyldelse af værdierne, er med til at synliggøre dem yderligere.

⁵⁴ Kilde: Den Danske Ordbog

⁵⁵ Stacey (2011) s. 381

⁵⁶ Stacey (2011) s. 381

Netop værdien at blive set og anerkendt af den nærmeste leder er blevet tydeligere, hvilket ses af følgende udsagn:

"..det bliver lige pludseligt vigtigt at være meget i kontakt med den enkelte medarbejder"

"Altså en større indsigt fra deres side i hvad arbejder den medarbejder egentlig med"

"Og der kan det jo være vældig fint at være til samtale, når det går vældig godt"

Værdien autonomi, det selvstændigt at kunne råde over sin arbejdstid, vurderes som en vigtig faktor for arbejdsglæde og trivsel:

".. så oplever jeg et tab af autonomi, som jo ellers har været en meget vigtig del af vores arbejdsglæde, af jobbet og af min opfattelse af mig selv"

Der synes at være et fremtidigt ønske om større individualisering af arbejdsopgavernes fordeling samt en forestilling om gensidig tillid blandt hinanden:

"Men man kan også håbe, at der opstår nogle ting, som at ledelsen kan gå ind og individualiserer ting, så det ikke behøver være 30 30 40 for alle."

".. hvis der en udpræget grad af tillid ml. alle medarbejdere og ml. ledelse og medarbejdere og så alle yder deres bedste og ingen forsøger at snyde hinanden, så fungerer det fint"

Samlet set synes der at tegne sig et mønster for de ideologiske valg, der baserer sig på nogle normer, som gymnasielærerne finder meget begrænsende og nogle værdier, som ikke rigtig kan udleveres på grund af de begrænsende normer. I CRP-teorien taler Stacey om, hvordan normer og værdier tilsammen udgør et paradoks⁵⁷, det vil sige, den ene kan ikke være tilstede uden den anden. Dette synes også at være tilfældet her, om end normerne fylder væsentligt mere end tilstedeværelsen af værdierne, hvilket kun ser ud til at gøre værdierne det mere attraktive.

Vi vil i det følgende afsnit se på, hvordan denne ubalance mellem normerne og værdierne påvirker magtrelationen mellem ledelsen og gymnasielærerne.

⁵⁷ Stacey (2011) s. 381

Magtrelationer: Som vi så ovenfor i afsnittet omkring ideologiske valg, så synes der at være en ubalance mellem gymnasielærernes normer og værdier. Vi vil i det følgende se på, hvad denne ubalance betyder for magtrelationen mellem ledelsen og gymnasielærerne.

Magtrelationer er med til at konstituere et 'dem' og 'os', og magtrelationer kan tillægge en gruppe langt mere end økonomiske fordele kan, fordi 'kampen' handler om tilfredsstillelse af behov, der har med anseelse og identitet at gøre. Vi vil i dette afsnit belyse, set fra et gymnasielærer-perspektiv, hvordan grupperinger af 'dem' og 'os' udfolder sig i vores empiri, og hvad denne gruppering betyder for oplevelsen af lærernes identitet.

"Men selvfølgelig kan man (red: ledelsen) altid tage arbejdsopgaver væk, det bliver jo selvfølgelig ikke undervisningen der taget væk, det er meget tydeligt, men man (red: lærerne) kan jo så få frataget øvrige arbejdsopgaver. Og der kan jo også ligge et tab af autonomi i det ik'."

"Ja de (red: ledelsen) påstår det (red: notatet) ikke er der, men ...selvfølgelig er der det. Og jeg synes det er så mærkeligt at der er nogen (red: ledelsen) der skal have en viden, som – hvad skal jeg sige – vi andre (red: lærerne) der skal etablere det i realiteten ikke skal have. Og den uigennemsigtighed, som du talte om tidligere, den skaber uro."

"Der bliver vi (red: lærerne) inviteret til en MUS og så er fokuspunkterne allerede lagt, det er nemlig ledelsen, der bestemmer dem, hvad der skal være fokus på."

Af ovenstående udsagn ses en italesættelse af forholdet til ledelsen, som 'dem' der bestemmer, 'dem' der har adgang til en viden, som i gymnasielærernes optik burde være tilgængelig for alle. I forrige afsnit så vi også, hvordan gymnasielærerne oplevede, at det var 'dem' (ledelsen), der havde lavet reglerne, 'dem' der bestemte, hvor meget tilstedeværelse den enkelte skulle have og dermed 'dem', der var med til at forme de nye normer.

For at forstå hvorfor og hvordan denne synliggørelse af 'dem' og 'os' opstår, må vi tage et par af CRP-teoriens øvrige begreber i anvendelse. I det følgende vil vi se nærmere på, hvordan begreberne angst og inklusion/eksklusion spiller ind i magtrelationen mellem ledelsen og gymnasielærerne.

Når vi ser på begrebet angst med afsæt i CRP-teorien taler Stacey om angsten som en generaliserende form for frygt. Hvor frygten har en kendt årsag, er angsten derimod en generel

følelse af ubehag, der ikke kan lokaliseres. Konceptet en "god nok" holdning bruges til at holde angsten på afstand. "God nok" gør det muligt at leve med angsten⁵⁸.

Flere gange i vores fokusgruppeinterview, men også i vores observation af det lokale GL-fagforeningsmøde kommer angsten til udtryk:

".. hvor vi før havde tal på alting, har vi ikke tal på noget. Så det er også helt umuligt at vurdere 'har jeg nok' eller 'har jeg ikke nok' 'hvad har de andre?' 'har jeg meget mere eller meget mindre?'"

"Så skaber man bare et tomrum, hvor der bare er .. hvor angsten står fordi det er, hvornår er det så nok, hvornår er det godt nok så nok"

".. vi får at vide, at hvis vi ikke kan lave vores arbejde indenfor den planlagte tid, så må vi bare lade være, der er jo faktisk kun et sted man kan regulere sin tid, og det er forberedelse. Æhh og det vil sige man bliver jo stadig konfronteret med eleverne, så hvis man vælger den model, at forberede sig mindre, så går det kun ud over en selv."

Af ovenstående kan vi se, at holdningen "god nok" kommer i anvendelse flere gang, både i forhold til om den enkelte nu arbejder 'nok', men også i forhold til om der bliver tid 'nok' til at forberede sig til selve undervisningen. Lad os se på de to forhold hver for sig.

Med hensyn til hvorvidt den enkelte gymnasielærer oplever, om der nu arbejdes 'nok', kan dette ses som en angst for eksklusion⁵⁹ af den medbestemmelse og medindflydelse, som de har været vant til under de tidligere arbejdstidsregler.

Det opleves nu, at det helt og holdent er ledelsens opgave at lede og fordele arbejdsopgaverne mellem gymnasielærerne og set i forhold til tidligere medfører det en eksklusion af lærerne fra beslutningsprocesser. Autonomien fortabes.

"Men ledelsen har egentlig altid været forholdsvis fjern, det der med at vi er vores egen lille chef næsten ik'. Og selvfølgelig er der nogen der skal sørge for at der bliver lagt et skema og hvis man søger om at komme på kursus, er der nogen der skal tage stilling til det"

⁵⁸ Stacey (2011) s. 345

⁵⁹ Eksklusion bruges her iht. Staceys definition s. 390

Udsagnet her illustrerer, hvordan gymnasielærerne tidligere så deres forhold til ledelsen: *lægge skema og godkende kurser*. Nu står de overfor en ledelse, der blander sig i arbejdsfordelingen og *"ledelsen prikker til dem, som har tid til det (red: opgaven)"*. Der synes indikationer for, at deres tidligere anvendelse af "god nok" er sat ud af spil.

Som noget nyt skal gymnasielærerne også forholde sig til at *tidsregistrere* "*.. det er jo også noget underligt noget med denne her tidsregistrering, du kan jo også hører folk sige "jeg sørger for at skrive sådan nogenlunde måske lidt mere end der skal stå, så jeg ikke får flere hold til næste år". "*

Truslen om at blive udstillet eller ekskluderet ved organisatorisk, teknisk overvågning kan, iflg. CRP-teorien⁶⁰, trigge følelser af usikkerhed og kan have stor indflydelse på det, som individer gør i organisationer. Det synes at være tilfældet her. For ikke at blive udstillet og ekskluderet ved den tekniske overvågning *tidsregistreringen* registreres timer, så der ikke tildeles flere hold næste år.

Det er dog værd at bemærke, at ovenstående udsagn ikke er et udtryk for noget, der rent faktisk er sket, men noget en har hørt nogle andre sige. Med andre ord, her har vi med det som CRP-teorien vil betegne som sladder⁶¹. Sladder er potentielt middel til at fastholde ideologiske mønstre og magtrelationer i organisationer. Sladder bygger på værdiladede modsætninger som fx rigtig-forkert. Sladdereren spiller også en vigtig rolle i opretholdelsen af identitet.

Her kan sladdereren ses som et middel til at fastholde oplevelsen af, at det der tidsregistrering, det er noget værre noget. "Se engang det kan få nogle til at registrere tid for arbejde, de måske, måske ikke har udført", kunne der ligge i ovenstående udsagn.

I forholdet til om, der er tid 'nok' til forberedelse kom angsten ovenfor til udtryk ved, at man alligevel ender med at blive konfronteret med eleverne, så mindre forberedelse går kun ud over en selv. Et par andre lærere udtrykker denne angst således:

"Men det er jo også meget nemt at sige, du forbereder dig bare mindre fordi , det er mig det går ud over, det er mig der skal stå og blive konfronteret med, at jeg har forberedt mig dårligt."

"Vi står foran 90 frådende teenagere fire fem gange om ugen"

Det vi ser her er, iflg. CRP-teorien, også et udtryk for truslen om at blive udstillet. Denne trussel, som de ser i ikke at være forberedt til at stå foran *90 frådende teenagere*, kan vække følelser af

⁶⁰ Stacey (2011) s. 393

⁶¹ Stacey (2011) s. 392

ydmygelse, idet det vil blive set som et tegn på svaghed, hvis ikke de kan forsvare sig foran eleverne. Denne trussel om ydmygelse, ser vi har en væsentlig indflydelse på gymnasielærernes kommunikative interaktioner. Vi ser med andre ord, at truslen om ydmygelse har indflydelse på deres oplevelse af deres identitetsforståelse.

6.2 "Gøglerpuljen" grobund for mistro på lærerværelset?

"Altså det var rigtig ubehageligt, og det var også fordi, at den der gøglerpulje, den var så uigennemsigtig.."

Vi skal i vores delanalyse 6.2 se på den horisontale magtrelation⁶² på Gymnasiet. Vi har valgt at starte med et udsagn fra fokusgruppeinterviewet. Her omtales den pulje på 40%, der er tid til øvrigt arbejde, og som er en del af den nye model for arbejdstidsreglerne, som *gøglerpuljen*. Vi har igen at gøre med en retorik, et retorisk kneb, som er med til at styre dialogen i en bestemt retning. Ordet *gøgler* forbindes normalt med en, der optræder med trylleri, klovneri og akrobatik⁶³. Om vedkommende, der udtalte sig, har en oplevelse af sin anvendelse af disse 40% arbejdstid som værende en *gøgler*, for at kunne få enderne til at mødes, eller om vedkommende ser tiden, som en legeplads, der hvor man har lov til at lave det 'sjove', det kan vi ikke vide med sikkerhed.

Vi vil i de følgende afsnit belyse, hvordan gymnasielærerne oplever denne 'gøglerpulje' og hvordan italesættelsen af den er med til at påvirke deres identitetsforståelse.

Kommunikative interaktioner: I delanalyse 6.1 så vi på de kommunikative interaktioner, gestures og responses, mellem ledelsen og gymnasielærerne. I dette afsnit vil vi fremhæve iagttagelser af kommunikative mønstre i forholdet mellem det enkelte individ (*jeg/mig*) og den fælles gruppe, som individet spejler sig i (*de andre*).

Jeg/mig

"jeg hopper ikke med i et nyt udvalg"
"Men det er i virkeligheden dybt uigennemskueligt...det er også helt umuligt at vurdere 'har jeg nok' eller 'har jeg ikke nok' 'hvad har de andre?' 'har jeg meget mere eller meget mindre?' "
"lige nu er det os selv, der vurderer med hinanden og det er fuldstændigt håbløst"

Forestillingen om "de andre"

"Der er nogle kolleger der har undslået sig fra nogle ting, fordi de var i overarbejde eller mertid hvad det nu hedder i disse dage"
"Det har været lidt svære at rekruttere udvalgsmedlemmer i PR i år, det synes jeg vi har kunne se. Fordi man kan lige så godt lade være"
"Der er jo roster rundt omkring, som ligesom siger "nå men det er jo så dem der er bedst til at fedte sig ind hos ledelsen, er bedst til at fortælle hvor travlt de har, der slipper om ved det."



⁶² Ved den horisontale magtrelation forstår vi her, jf. tidligere beskrevet, magtrelationen lærerne imellem.

⁶³ Kilde: Den Danske Ordbog

I ovenstående display tager vi udgangspunkt i de *kommunikative interaktioner*, som vores fokusgruppedeltagere former og bliver formet af. I CRP-teorien taler Stacey om, at identitet formes af de omgivelser, som den enkelte indgår i, samtidig med at den enkeltes identitet former sine omgivelser⁶⁴. Det vi ser af ovenstående, er gymnasielærernes italesættelse af noget de måske selv har hørt eller har hørt fra andre, som måske igen har hørt det fra tredje mand. Denne italesættelse er på én og samme tid med til at forme deres oplevelse af, hvad 'gøglerpuljen' bruges til. Italesættelsen er dermed med til at forme et *narrativt tema* om "gøglerpuljen".

I CRP-teorien forstås et *narrativt tema*, som det der strukturer historiske og nuværende oplevelser af at være sammen, for derigennem at skabe personlige og gruppe virkeligheder.⁶⁵ Narrativer konstrueres gennem lokale kommunikative interaktioner. Herfra emergerer alment kendte narrativer, som igen partikulariseres i andre lokale interaktioner. I denne proces udvikles narrativerne yderligere.

Så når italesættelsen er med til at forme identiteten og det narrative tema på samme tid, betyder det, at selv om det måske, måske ikke, kun er noget 'man' har hørt, så er italesættelsen allerede med til at forme og opretholde narrativet.

Vi vil i det næste afsnit se på hvilke *ideologiske valg*, der ligger til grund for denne italesættelse af gøglerpuljen og narrativet omkring denne.

Ideologiske valg: Som vi så i vores delanalyse 6.1, er de *ideologiske valg* styrende for individers valg mellem handlemuligheder. Ideologien er et samspil mellem normer og værdier. Vi vil derfor også her se på hvilke normer og værdier, der ligger til grund for ovenstående italesættelse.

"vi arbejder eller vi underviser alle sammen nogenlunde lige meget, men så det der bliver rigtig interessant det bliver så hvad har folk så af øvrige arbejdsopgaver i 40% puljen"

"Så til forskel fra andre år er opgaveporteføljen 'øvrige opgaver' meget tydeligt meldt ud, .. men at opgaveporteføljen er et plastisk begreb, som for nogle indeholder meget og for nogen midt imellem og for nogle mindre. Og den udregning er meget anderledes end det var før. Om det er en normalisering, det ved jeg ikke, men det er i hvert fald en tydelig forskel."

⁶⁴ Stacey (2011) s. 321

⁶⁵ Stacey (2011) s. 411

På det lokale GL-fagforeningsmøde blev 40% puljen også diskuteret, og især fordelingen af udvalgsposterne var i fokus. En af deltagerne på mødet udtalte: *"..det er giftigt for samarbejdet"* (red. underforstået, hvis vi selv skal fordele udvalgsposterne mm. som vi plejer at gøre) en anden deltager fulgte op med : *"vi bliver spillet ud mod hinanden, det er farligt"*.

Af ovenstående udsagn synes der at være en underliggende norm omkring, hvordan arbejdstiden er delt op *vi underviser alle sammen nogenlunde lige meget* indikerer, at antallet af undervisningstimer er fordelt nogenlunde ligeligt. Der synes også at være en norm omkring, at det man vælger af 'øvrige opgaver' i 40% puljen, det er op til den enkelte at bestemme *det bliver rigtig interessant hvad folk har af øvrige arbejdsopgaver i 40% puljen. Opgaveporteføljen er et plastisk begreb, som for nogle indeholder meget og for nogen midt imellem og for nogle mindre.*

Samme udsagn kan også indikere, at vedkommende har en værdi, som lægger op til, at alle opgaver skal fordeles ligeligt og retfærdigt mellem dem. Før normaliseringen af arbejdstidsreglerne fik man timer for at gå med i fx et udvalg: *hvis man blev valgt ind i et udvalg, så gav det f.eks. 10 timer.* Underforstået hvis man ikke gik med i et udvalg, måske overhovedet, så var dette accepteret blandt lærerne, fordi man dermed ikke fik nogle timer tildelt. Denne tidligere måde at fordele timerne på, kan ses som en norm, der retfærdiggjorde fordelingen af timer. Når deltagerne på GL-fagforeningsmødet ytrer deres bekymring omkring de fremtidige opgavefordelinger, baseret på denne norm, ser de det som *giftigt for samarbejdet* og som *spillet ud mod hinanden*.

Når noget er giftigt, er det skadeligt eller ødelæggende for levende organismer⁶⁶, og at være *spillet ud mod hinanden* indikerer også en form for ødelæggelse, enten vinder du eller også vinder jeg.

Den anvendte retorik er igen her med til at fortælle det narrativ, som deltagerne oplever samtidig med det er med til at forme den måde, de ser fremtiden på. Stacey betegner i CRP-teorien dette som *the arrow of time*. Med dette begreb forklarer Stacey, med afsæt i Meads teori, hvordan individet oplever nuet, som sammensat af fortidens hændelser og fremtidens forventninger til hændelser⁶⁷.

På baggrund af disse udsagn synes der at være indikationer for, at værdierne tillid og solidaritet tidligere har været vigtige for samarbejdet mellem lærerne, og at lærerne stadig anser disse værdier for vigtige. Det er i paradokset mellem lærernes norm: *vi fordeler selv opgaverne* og deres værdier: *vi er solidariske og har tillid til hinanden*, at deres frustration opstår. Hvor man før stiltiende

⁶⁶ Kilde: Den Danske Ordbog

⁶⁷ Stacey (2011) s. 320

accepterede de lærere, der ikke påtog sig nogle udvalgsposter, fordi de ikke fik timer for det, bliver disse lærere nu meget synlige i fællesskabet, for 'de' er jo ansat med samme antal timer, som 'vi' andre er.

Vi ser her ønsket om, at værdierne tillid og solidaritet ligger til grund for samarbejdet lærerne imellem, og det er også det grundlag, de arbejder ud fra, men i realiteten ser det ikke ud til, at værdierne er til stede.

Som vi så det i delanalyse 6.1, synes der at være en overvægt af, at normerne begrænser gymnasielærernes handlinger, og deres eget *narrativ* af "gøglerpuljen", er med til at skabe ugunstig grobund for værdierne tillid og solidaritet.

Vi vil i det følgende afsnit se på, hvordan værdierne tillid og solidaritet udspiller sig i de horisontale magtrelationer.

Magtrelation: Som vi beskrev det i delanalyse 6.1, så er magtrelationer med til at konstituere 'dem' og 'os', og 'kampen mellem 'dem' og 'os' handler om tilfredsstillelse af behov, der har med anseelse og identitet at gøre.

I denne delanalyse konstituerer magtrelationerne sig som 'vi', der tager udvalgsposter og øvrige opgaver og 'de' andre, der ikke melder sig til disse øvrige opgaver. Som vi så det ovenfor opstår der med de nye arbejdstidsregler et paradoks mellem lærernes værdier og normer. Lærerne var vant til selv at fordele undervisningshold og øvrige opgaver mellem sig og vant til, at der var tillid mellem hinanden og en oplevelse af solidaritet hinanden imellem. Der var, for dem, en retfærdighed i de gamle akkorder, som gjorde at når 'man' udførte øvrige opgaver, så fik 'man' timer for det. Nu synes deres normer og værdier at stille sig i vejen for hinanden.

Der er flere gange under fokusgruppeinterviewet, hvor italesættelsen af 'vi', der tager udvalgsposter og øvrige opgaver, og 'de' andre, der ikke melder sig, kommer til udtryk:

"Der er nogle kolleger der har undslået sig fra nogle ting, fordi de var i overarbejde eller mertid hvad det nu hedder i disse dage"

"Bare for at sige, vi kommer nemt til at gå og kigge hinanden lidt over skulderen"

"det har været lidt svære at rekruttere udvalgsmedlemmer i PR år"

Af ovenstående ses det både, at nogle *undslår sig, der kigges over skulderen* og *det er svære at rekrutterer udvalgsmedlemmer*, alt sammen noget der støtter op om antagelsen af 'vi' og 'de'.

Som vi har beskrevet det ovenfor, så er det i magtrelationerne mellem 'dem' og 'os', der udspilles en kamp om tilfredsstillelse af behov. Behovet, som fokusgruppedeltagerne og deltagerne på GL-mødet ønsker at få opfyldt, synes - på baggrund af ovenstående - at være behovet for en retfærdig arbejdsfordeling. Man vil ikke arbejde mere end andre uden at få betaling for det:

"men du må jo gerne arbejde så meget, du får jo bare ingen penge for det. Der er vel ikke nogen der forhindre dig i at gøre det, du får bare ingen overarbejde"

"Altså så hvorfor tage på studietur, hvis man kan blive hjemme, og hvorfor rydde op ovre i musiklokalet hvis man kan få en anden til det? Man kan jo bare lade være, altså."

Udsagnene ovenfor synes også at understøtte behovet for at 'passe på' sine timer i 40% puljen, *hvorfor rydde op ovre i musiklokalet hvis man kan få en anden til det*. Tidligere så vi også en deltager udtale: *".. jeg hopper ikke med i et nyt udvalg, eller jeg tænker sådan lidt "så er der mere i den der 40% pulje, som jeg ikke har noget problem med at udfylde"*. At dette behov ikke tidligere har været i spil ses af denne udtalelse fra fokusgruppeinterviewet: *"det aftalte man bare mellem hinanden for der fik man jo timer, hvis jeg f.eks. tog på hyttetur, så fik jeg et eller andet antal timer for at tage af sted, som en anden ikke fik, som blev hjemme."*

Som vi så det i delanalyse 6.1, er usikkerheden omkring, hvornår arbejder jeg 'nok' og har jeg tid 'nok' til forberedelse, med til at skabe en angst hos den enkelte. Den samme usikkerhed og angst synes at være med til at understøtte behovet om at 'passe på' timerne i 40% puljen. En måde at passe på sine timer i 40% puljen kan være at videregive sladder. Som vi beskrev tidligere, så er sladder, ifølge CRP-teorien, et vigtigt element i opretholdelsen af identitet. Rygter og sladder spiller derfor også en væsentlig rolle i formningen af *narrativet*, og 'hylde-sladder' og 'beskylde-sladder' hænger tæt sammen. Jo mere individer føler sig truet og usikre, desto mere bliver sladder til rigid fantasi⁶⁸:

"Der er nogle kolleger der har undslået sig fra nogle ting, fordi de var i overarbejde eller mertid hvad det nu hedder i disse dage"

"Der er jo røster rundt omkring, som ligesom siger..."

⁶⁸ Stacey (2011) s.392

"..det der jo også er sket med nogle kolleger, uden at nævne navne her.."

"Rygterne om hvem har overtid og hvem får det udbetalt"

"Bare for at sige, vi kommer nemt til at gå og kigge hinanden lidt over skulderen"

Ovenstående er alle eksempler på, hvordan 'beskyldte-sladder' allerede florere i organisationen. Sladder er med til at stigmatisere og beskyldte 'de andre', samtidig med at den hylder 'mig': "sådan er jeg ikke" og fordi 'de andre' er sådan, må jeg passe på mine timer.

Som vi så det i delanalyse 6.1, så er sladder et middel til at opretholde de ideologiske mønstre og magtrelationer, så ved at italesætte denne sladder, opretholdes magtrelationerne. 'Vi', der kan tilslutte os denne ideologi, er inkluderet i gruppen. Sladder er også med til at holde angsten for døren, angsten om jeg er 'god nok', arbejder jeg 'nok' og har jeg 'nok' tid til at forberede mig.

På samme måde som vi så det i delanalyse 6.1, så bruges konceptet en 'god nok' holdning til at holde angsten på afstand. Der synes også her at være indikationer for at denne 'god nok' holdning er sat ud af kurs. *".. hvornår er det så nok, hvornår er det godt nok så nok."* Så når denne 'god nok' holdning ikke længere er tilstede, når usikkerheden får lov at spire, så ser vi at sladder bruges, som et middel til at opretholde identiteten.

Truslen eller usikkerheden om at blive udstillet foran eleverne, hvis man ikke møder op velforberedt, fordi timerne i 40% puljen er brugt til øvrigt arbejde, tilbageholder lærerne fra at melde sig til udvalgsarbejde og andre øvrige opgaver.

Usikkerheden om at blive ekskluderet af det øvrige lærerkollegie, hvis der arbejdes for meget eller ved at være 'en af dem', der påtager sig mange øvrige arbejdsopgaver, er med til at påvirke de handlinger individet foretager sig, fx følge med i sladder og rygter.

6.3 Delkonklusion - Complex Responsive Processes

Vi har i dette kapitel set på, hvorvidt den vertikale og horisontale magtrelation har været under forandring som følge af normaliseringen af arbejdstidsreglerne, og hvilken indvirkning disse forandringer har haft på lærernes identitetsforståelse.

I vores delanalyse 6.1 belyste vi de *kommunikative mønstre*, gennem gestures og responses, og fandt mønstre, der understøttede lærernes oplevelse af ændrede identitet: fra primadonna til lønarbejder. Vi så under opstillingen af de kommunikative interaktioner, at ønsket fra ledelsens side om en retfærdig og gennemsigtigt model af fordelingen af arbejdstiden, ikke er den oplevelse gymnasielærerne har. De oplever modellen som uigennemsigtig og uretfærdig.

I gennemgangen af de *ideologiske valg* så vi, hvordan de nye normer opleves som stærke begrænsninger for udlevelsen af hvervet som gymnasielærer, og hvordan disse normer er med til at synliggøre yderligere, hvilke værdier der er vigtige for gymnasielærerne. Værdier som autonomi, medbestemmelse og medindflydelse.

Vi har set på, hvordan de oplevede, stærkt begrænsende normer kom til udtryk i de vertikale *magtrelationer* tematiseret som 'dem' og 'os'. Vi har yderligere brugt CRP-teoriens angstbegreb til at forstå, hvordan angsten for dels at arbejde 'nok' dels for at forberede sig 'nok' spiller en vigtig rolle i forhold til de kommunikative handlingsvalg, som gymnasielærerne træffer.

I vores delanalyse 6.2 belyste vi de *kommunikative interaktioner* på baggrund af 'jeg/mig' og 'de andre', dette i forhold til 'gøglerpuljens' italesættelse og anvendelse. Vi så på, hvordan identiteten hele tiden formes og former omgivelserne individet indgår i, og hvordan italesættelsen af gøglerpuljen derfor er med til at forme lærernes narrativ omkring puljen 'tid til øvrige opgaver'.

Vi belyste de ideologiske valg, der lå til grund for denne italesættelse. Der synes at være en norm om, at lærernes selv sørger for fordelingen af arbejdsopgaverne, både hold og øvrige opgaver. En ligelig og retfærdig fordeling. Vi så hvordan lærernes værdier omkring solidaritet og tillid til hinanden er sat på spil. Tidligere accepterede lærerne stiltiende de lærere, der ikke påtog sig nogle øvrige opgaver, fordi de ikke fik timer for det. Nu synliggøres de selv samme lærere, for 'de' er jo ansat med samme antal timer, som 'vi' andre er.

Netop denne italesættelse af 'vi' og 'de' så vi nærmere på i de horisontale magtrelationer. Her så vi blandt andet et behov hos den enkelte lærer, for at 'passe på' sine timer i 40% puljen (gøglerpuljen).

Vi så indikationer for, at dette behov blev styret af en angst og usikkerhed for at være 'god nok' og have 'tid nok' til kerneydelsen: undervisning. Vi så ydermere, hvordan angsten og usikkerheden var med til at understøtte sladder i organisationen og hvordan denne sladder var med til at stigmatisere og opretholde den enkeltes identitet.

På baggrund af begge delanalyser i dette kapitel, fra primadonna til lønarbejder og gøglerpuljen grobund for mistro lærerne imellem, synes der at være indikationer for, at gymnasielærerne på Gymnasiet oplever ændringer i deres ansættelsesforhold og deres identitet, som følge af normaliseringen af arbejdstidsreglerne. Frygten for at blive ydmyget overfor eleverne ved manglende forberedelse og udstillet i forhold til tidsregistreringen har indflydelse på gymnasielærernes handlinger. I CRP-teorien er det gennem individets handlinger og spejling i andre, at identiteten transformeres eller opretholdes. Der synes i delanalyserne at være indikationer for, at gymnasielærernes identitetsopfattelse er påvirket, som følge af normaliseringen af arbejdstidsreglerne.

7 ANBEFALINGER TIL LEDELSEN

7.1 Handlingsanvisninger

På baggrund af vores analyser af, hvordan gymnasielærerne på Gymnasiet oplever en ændring i deres ansættelsesforhold som følge af de ændrede arbejdstidsregler, og hvorvidt denne ændring påvirker deres identitetsopfattelse, mener vi nu at være kommet til en forståelse af problemstillingen og vores problemformulering.

Som nævnt i vores metodeafsnit er det vores ambition – som en del af vores afgangsprøve - at viderebringe denne forståelse til ledelsen (rektor) på Gymnasiet med det formål, at vores opnåede viden og forståelse evt. kan gøres til genstand for ledelsens videre arbejde med de nye arbejdstidsregler.

7.1.1 Passiv, destruktiv afventen som reaktion på ændret identitetsopfattelse

Vi vil gøre ledelsen opmærksom på, at bare fordi lærerne ikke siger op eller råber deres utilfredshed ud højt, så er det ikke det samme som, at der ikke sker en reaktion på de ændrede arbejdstidsregler. "Intet nyt" er ikke nødvendigvis det samme som "godt nyt". Vi vil fortælle, at vi har fundet indikationer for, at lærerne i øjeblikket reagerer med *neglect* - en passiv, destruktiv, afventende reaktion. Vi vil gøre rede for, at dette – i yderste konsekvens - kan ende i en negativ spiral, hvor ingen lærere frivilligt vil melde sig til de øvrige opgaver, som nogen i lærerkollegiet italesætter som *gøglerpuljen*. Der vil også – sat på spidsen – kunne udvikle sig en kultur, hvor det bliver legalt ikke at være ambitiøs, og ikke at udvikle nye, spændende forløb til eleverne. Worst-case-scenario kunne derfor blive et gymnasium, der udviklingsmæssigt går i stå og derfor på længere sigt ikke fremstår attraktivt for elever. Gymnasiet vil derfor risikere at opleve faldende tilmeldingstal.

For at ledelsen kan tage højde for og imødegå denne *neglect*-reaktion, vil vi gøre opmærksom på de væsentligste, oplevede ændringer, vi har opnået en forståelse af gennem dette afgangsprøve:

7.1.2 Fra primadonna til lønarbejder

Vi vil gøre ledelsen opmærksom på, at lærerne – qua de nye arbejdstidsregler – oplever, at de skal være mindre ambitiøse og give afkald på en stor del af den autonomi, som de anser for at være en vigtig del af deres identitet. For at bibeholde en oplevelse af den autonomi, lærerne tidligere har været glade for, kunne vores anbefaling være at skabe større involvering af lærerne i deres egne arbejdsplaner. Dette kunne ske ved indførelse af hyppigere samtaler mellem lærer og leder. Ikke kun, når der var noget galt, men også anerkendende samtaler i forbindelse med den løbende planlægning af opgaver. Dette kunne medføre, at lærerne følte, de havde større indflydelse på eget arbejde og måske kunne fastholde en del af identiteten med at være ”sin egen lille chef”.

Vi vil også komme med den anbefaling, at ledelsen bør gå væk fra 30-30-40 modellen, der ikke opleves efter hensigten, men derimod som rigid, uretfærdig og ugenomsigtig (gøglerpuljen), og som grobund for mistro på lærerværelset. Ledelsen kunne i stedet indføre individuelle arbejdsplaner, som blev sammensat ud fra den enkelte lærers styrker og (så vidt muligt) ønsker. Én lærer har det måske bedst med (og er rigtig god til) at undervise 10 hold i løbet af et skoleår og så i øvrigt slippe for diverse udvalgsposter og andre opgaver. En anden lærer har det måske bedst med kun at undervise 5 hold, men så til gengæld bruge sine særlige, kreative styrker på at være ansvarlig for fx årets teateropvisning og at udvikle spændende studieture for kollegerne og deres hold. Hvis lærerne i højere grad selv kunne være med til at bestemme deres arbejdsopgaver i direkte dialog med lederen, så kunne disse arbejdsopgaver være med til at understøtte og bibeholde lærernes ”kald”. Lærerne kunne måske opleve lidt af deres ”primadonna”-gejst komme tilbage.

Vi vil gøre ledelsen opmærksom på, at den lønstigning, som lærerne har fået i forbindelse med de nye arbejdstidsregler og som ledelsen opfatter som væsentlig, ikke vejer tungt hos lærerne. Hvis lønstigningen derfor skal have en reel betydning, i forhold til at kunne udligne en oplevet ubalance i den psykologiske kontrakt, så skal den italesættes oftere af ledelsen og i højere grad sammenkædes med de nye arbejdstidsregler.

Vi har forstået på gymnasielærerne, at kravet om *tidsregistrering* i sig selv opleves som en væsentlig ændring i deres ansættelsesforhold og identitet. Vi er bekendt med, at ledelsen ikke umiddelbart kan fjerne tidsregistreringen, da det er et implementeret krav fra lærernes egen fagforening – GL. Derfor vil vi heller ikke anbefale, at tidsregistreringen fjernes, men vi vil anbefale, at ledelsen sammen med lærerne arbejder på at finde en anden løsning, der ikke skal reguleres vha. en tidsregistrering. Igen vil vi pege på den individuelle arbejdsplan, hvor der indgås

gensidige aftaler om leverance af en vis mængde arbejdsopgaver mod en vis betaling. Hvis både ledelse og lærer oplever aftalen som retfærdig, så er det efterfølgende ligegyldigt, hvor meget tid læreren bruger på at levere opgaven.

7.1.3 Gøglerpuljen – grobund for mistro

Vi vil gøre ledelsen opmærksom på den spirende mistro, der allerede har indfundet sig på lærerværelset og som på sigt kan skade det gode initiativ. Vores analyser har vist, at det er vigtigt for lærerne at bevare deres autonomi, men samtidig er det blevet nødvendigt for lærerne, at ledelsen spiller en mere synlig rolle. Ledelsen skal udvise overblik og virke som garant for retfærdighed i fordelingen af opgaver. Vi vil derfor gøre ledelsen opmærksom på, at de faggrupper, som tidligere har været ansvarlige for at organisere og fordele opgaverne indbyrdes, nu i højere grad får behov for ledelsessupport for at undgå konflikter eller indbyrdes mistro. Det forventes, at ledelsen – qua deres forventede overblik – i højere grad skal ”lede og fordele arbejdet”, og herefter stå på mål for at fordelingen er retfærdig. Her kunne vi fx foreslå, at en uddannelsesleder deltog jævnligt faggruppemøderne med dette formål.

7.1.4 Ledelsens synlighed: kommunikation, kommunikation, kommunikation.

Vi vil gøre ledelsen opmærksom på, at ledelsens mange, gode intentioner – som fx nedfældet i lærermappen 2013/2014⁶⁹ - ikke er nået ud til medarbejderne. Eller også er de blevet glemt. Vi har fundet indikationer for, at lærerne er usikre og angste i forhold til, hvad ændringerne i arbejdstidsreglerne betyder for dem. Endvidere er de usikre og angste i forhold til den ændring af magt, der er sket både i det vertikale og det horisontale magtrelationer.

Det virker som om, ledelsen har været meget synlig i opstarten af processen, men at den nu er mindre synlig. Lærerne har – som en konsekvens af deres usikkerhed behov for synlighed og behov for kommunikation og dialog – også selv om det er gentagelser. Medarbejderne mistænker ledelsen for at holde deres gyldne viden og overblik for sig selv. Medarbejderne oplever et behov for, at ledelsen kommer på banen og som en fokusgruppedeltager udtrykker det ”lægger svesken på

⁶⁹ Se afsnit 2.2.

disken". Det er vigtigt, at ledelsen gentagne gange italesætter de ændringer, der sker – også selv om de står i lærermappen 2013/2014. Det er også vigtigt, de lytter til lærernes forståelse af det udmeldte. Gennem deltagelse i de lokale kommunikationsprocesser får ledelsen mulighed for at være en del af udvekslingen af gesture og response, og på denne måde være med til at forme de emergerende mønstre og narrativer til at blive en del af organisationens legitime temaer.

Det er også vigtigt at ledelsen – særligt i de første par år – sørger for at holde MUS og flere andre samtaler – både gruppesamtaler og individuelle samtaler - løbende med lærerne for at holde lærerne på sporet og tage hånd om lærernes usikkerhed. Værdien af at blive set og anerkendt af den nærmest ledelse er blevet tydeligere. Det er ikke en holdbar løsning, kun at holde ekstra samtaler, når det ikke går – hvilket p.t. er lærernes opfattelse.

7.1.5 Cost/benefit analyse

Vi mener, vores anbefalinger er realiserbare uden større investeringer. De individuelle samtaler om arbejdsplaner og øvrige individuelle og gruppesamtaler, kan fordeles på de 6 ledere (rektor, vicerector, 4 uddannelsesledere) efter mål, hensigt, roller og kompetencer. Samtalerne kan systematiseres og struktureres gennem året, således at der ofte er leder(e) "på" i forhold lærerne. Vi har talt om, det evt. bliver nødvendigt at ansætte en ekstra uddannelsesleder, men vi mener som udgangspunkt, det ikke bliver nødvendigt, da hver af de 6 ledere i gennemsnit skal "dække" 16 medarbejdere, hvilket ikke er mere end vi oplever, at administrative ledere dækker i gennemsnit.

En stor udfordring bliver, at lederne – særligt uddannelseslederne - skal klædes på til at se deres rolle i forhold til lærerne på en helt anden måde. De er ikke længere "blot" skemalæggere eller lign. De har reelt medarbejderansvar. Derfor tænker vi, at det godt kunne blive nødvendigt at investere i målrettet efteruddannelse af ledelsen.

7.2 Afprøvning af ledelsesanbefalingerne

Da vores projekt var ved at være færdigskrevet, holdt vi et møde med rektor på Gymnasiet, hvor vi fremlagde vores handlingsanvisninger, anført under afsnit 7.1. Vi vil i det følgende afsnit redegøre for rektors respons og refleksioner i forhold til vores handlingsanvisninger.

Vi startede vores møde med at læse nogle af citaterne op fra fokusgruppeinterviewet og rektors reaktion var, at han oplevede mange dobbeltheder i disse. Lærerne vil gerne mere ledelse, men de vil også gerne autonomi. At lærerne ikke har reageret så voldsomt med *exit* og *voice*, mente rektor skal ses i forhold til, at der på Gymnasiet ikke er foretaget nedskæringer i forbindelse med implementeringen af OK13. Tværtimod understregede rektor, at der ved skoleårets start blev ansat flere lærerressourcer.

Vores anbefalinger omkring individuelle arbejdsplaner blev positivt modtaget af rektor. Det kunne godt være en mulighed på sigt. Derimod blev vores anbefaling af ledelsens indblanding i planlægningen knap så positivt modtaget. Det er rektors klare grundholdning, at man som akademiker selv skal kunne styre sin arbejdstid uden ledelsens indblanding: *"Hvis den enkelte lærer vælger at 'nørde' med en opgave i 3 timer en dag, ja så giver det sig selv, at der ikke også kan 'nørdes' 3 timer den næste dag"*.

Rektor syntes det var interessant, at vi oplevede, at lærerne generelt ikke var tilfredse med selve 30-30-40 modellen. Han havde for ganske kort tid siden afholdt et evalueringsmøde med lærerrepræsentanterne⁷⁰ på skolen og på dette møde udtrykte de tilfredshed med modellen. Der var ingen meldinger fra 'baglandet' (underforstået lærerne) om, at lærerne oplevede modellen uretfærdig. På samme måde havde lærerrepræsentanterne heller ikke nogle ønsker til ændring af modellen. Rektor stillede derfor spørgsmålstegn ved om lærerrepræsentanterne var på linje med eller i virkelighed ude af trit med sine kollegaer?

Omkring hele *tidsregistrerings* problematikken erkendte rektor, at der er tale om en egentlig kulturændring, og at en sådan kulturændring kan tage år. *"Hvis vi kunne afskaffe tidsregistreringen, så gjorde vi det"* udtalte rektor. Rektor fandt det interessant, at lærerne vil have, at MUS samtalerne skal være mere proaktive. Hans egen oplevelse var, at det er lærerne, der italesætter

⁷⁰ Lærerrepræsentanterne består af tillidsrepræsentanten og formanden for Pædagogisk Råd

tidsregistreringen og taldiskursen ved MUS samtalerne. Ledelsens fokus er mere rettet mod at tale *udvikling*.

7.3 Egen refleksion på tilbagemeldingen fra ledelsen

Efter at have fremlagt vores handlingsanvisninger for rektor på Gymnasiet har vi en oplevelse af, at der er dele af vores anbefalinger, der kan gøres til genstand for ledelsens videre arbejde med de nye arbejdstidsregler.

Vi oplever blandt andet, at rektor finder det interessant at se nærmere på, hvordan der på sigt kan arbejdes mere med individuelle arbejdsplaner for at understøtte lærernes ønske om autonomi. I forlængelse heraf ser rektor også nødvendigheden i, at ledelsen kommer tættere på den enkelte medarbejder i det daglige arbejde for at styrke relationen.

Vi finder det interessant, at rektor har afholdt evalueringsmøde med lærerrepræsentanterne omkring 30-30-40 modellen, og at disse repræsentanter ikke har meldt nogen utilfredshed tilbage til ledelsen. Vi undrer os over, at de observationer, vi har gjort os, blandt andet på det lokale GL-fagforeningsmøde, ikke er blevet præsenteret for rektor i forbindelse med evalueringsmødet. I forlængelse heraf undrer vi os over, om lærerrepræsentanterne bliver brugt af lærerne på gymnasiet eller om lærerne ser dem som nogen, der 'bare' er der, men ikke har en reel indflydelse. Igen oplever vi, at lærerne ikke bruger *voice* til at tilkendegive deres utilfredshed.

Vi finder det ligeledes interessant, at det er lærerne der, ifølge rektor, italesætter *tidsregistreringen* ved MUS samtalerne og ikke ledelsen. Det bestyrker vores antagelse om, at *tidsregistreringen* virkelig påvirker lærernes opfattelse af deres rolle som undervisere og dermed er med til at ændre på deres oplevelse af deres identitetsforståelse. Samtidig oplever vi det som et paradoks, at det netop er lærernes egen fagforening (GL), der er garant for indførelsen af *tidsregistreringen* og opretholdelsen af denne. Den lokale ledelse, her i form af rektor, kunne sagtens forestille sig en model, hvori der ikke indgik en *tidsregistrering*.

På baggrund af ovenstående finder vi, at vores anbefalinger til ledelsen er blevet godt modtaget. Vi anser det endvidere for muligt, at ledelsen vil kunne gøre nogle af anbefalingerne til genstand for deres videre arbejde med de nye arbejdstidsregler.

8 KONKLUSION

I dette projekt har vi søgt forståelse for, hvordan gymnasielærerne på et konkret gymnasium – Gymnasiet – oplever en ændring i deres ansættelsesforhold som følge af normaliseringen af arbejdstiden og hvorvidt denne ændring påvirker deres identitetsopfattelse.

På baggrund af den indsamlede empiri og vores efterfølgende analyser har vi fundet indikationer for, at gymnasielærerne oplever en ændring både i ansættelsesforhold og af egen identitetsopfattelse:

Vi har fundet indikationer for, at gymnasielærerne oplever, de er ved at miste deres autonomi og ikke længere kan være deres ”egen lille chef”. De er i højere grad blevet afhængige af ledelsen sammenlignet med før normaliseringen af arbejdstidsreglerne. De oplever, at magtrelationen mellem ledelse og lærere har ændret sig til ledelsens fordel og at lærernes medbestemmelse herigennem er reduceret.

Særligt kravet om registrering af egen tid fylder meget i lærernes bevidsthed og ses som en begrænsende norm i forhold til deres værdier og ønske om autonomi. Lærerne oplever, at de pålægges at blive mindre ambitiøse og de oplever, at hvis de bruger for meget tid på forberedelse, så bliver de kaldt til samtale hos ledelsen. De oplever et tab af fordybelse, forberedelse og nytænkning. Hos nogle lærere fremkalder dette en angst. De er bange for ikke at have forberedt sig ”godt nok”, når de står overfor eleverne. De oplever, at deres identitet går fra, at de har set deres arbejde som ”et kald” (primadonna), hvor grænsen mellem arbejdsliv og privatliv er flydende, til at de nu er på vej mod at blive ”almindelige lønarbejdere”, hvor der er en skarp grænse mellem arbejdsliv og privatliv.

Vi har også fundet indikationer for, at lærerne føler, deres hidtidige gruppeidentitet som en indbyrdes solidarisk og selvstyrende gruppe, nu bliver sat under pres. De oplever en spirende mistro mellem kollegerne, omkring hvem der laver mere eller mindre end andre, hvem der ”snyder” og er gode til at ”fedte” for ledelsen. Lærerne passer på deres tid. Det er en ny, spirende identitet, som lærerne har svært ved at forene sig med, men som de ikke desto mindre anerkender findes (især hos de andre). Dette skaber en usikkerhed, som giver grobund for sladder og rygtedannelse.

Endelig har vi fundet indikationer for, at den ubalance, som lærerne oplever i deres ansættelsesforhold samt ændringen af egen identitetsopfattelse har medført frustration hos lærerne. Frustrationen kommer til udtryk i form af en passiv, destruktiv reaktion, der giver sig til kende gennem en tilbagelænet, usikker og afventende holdning til hele normaliseringen af arbejdstidsreglerne. Gymnasielærerne reagerer afventende i forhold til at påtage sig arbejdsopgaver, melde sig til udvalg mv. De giver også udtryk for, at nogle vil forberede sig mindre, genbruge mere, låne af andre og i det hele taget ikke agere proaktivt. Vi mener, dette kan udvikle sig til en negativ spiral, som ledelsen skal være opmærksom på.

I dette projekt har vi også villet forstå, hvordan vores ny opnåede viden - konkluderet ovenfor - kan gøres til genstand for ledelsens videre arbejde med de ændrede arbejdstidsregler:

Vores viden og forståelse har vi delt med ledelsen på Gymnasiet. Vi har på baggrund af vores forståelse bl.a. anbefalet en individualisering af lærernes arbejdsplaner i modsætning til i dag, hvor arbejdsplanerne er standardiserede. Vi har også anbefalet ledelsen en større og synligere dialog med de enkelte lærere (og ikke kun lærerrepræsentanterne) omkring de ændrede arbejdstidsregler. Vi mener dette kunne bidrage til, at lærerne oplever, de opnår en ny form for autonomi. Også i forhold til lærernes indbyrdes forhold er det vigtigt, at ledelsen bliver mere synlig og agerer som en form for garant for retfærdig fordeling af arbejdsopgaver.

Vi ville gerne anbefale ledelsen at afskaffe den obligatoriske tidsregistrering, da den i høj grad opleves som symbolet på den ændring, der er sket i lærernes identitet og ansættelsesforhold. Dette er imidlertid ikke en realistisk anbefaling i forhold til en lokal ledelse, da tidsregistrering – på det gymnasiale område – er underlagt overenskomstens overordnede parter. I stedet vil vi anbefale den lokale ledelse, at de – i samarbejde med lærerne og gennem de respektive forhandlingsberettigede organisationer - arbejder for en revision af den obligatoriske tidsregistrering, da både ledelse og lærere tilsyneladende oplever den eksisterende løsning som en begrænsning for et progressivt gymnasium.

9 REFLEKSION

Med dette afsluttende kapitel ønsker vi at belyse nogle af de refleksioner, vi har gjort os i forhold til vores valg af metode, undersøgelsesdesign, datagenerering, empiri og teorivalg.

Med vores konstruktivistiske perspektiv på afgangsprojektet var det vores motivation at opnå en forståelse af, hvordan lærerne har oplevet normaliseringen af deres arbejdstidsregler. Refleksivt set har vi opnået denne forståelse, idet vi via processen har haft mulighed for at komme tættere på gymnasielærerne og deres oplevelse af de ændrede arbejdstidsregler. Vores forståelse for, hvordan lærerne har oplevet processen og hvilken betydning deres oplevelser har haft for arbejdet med de ændrede arbejdstidsregler, er under projektskrivningen blevet udfordret. Skulle vi derfor skrive den samme opgave i dag, og indhente empiri på ny, ville vores ændrede forståelse give os et helt andet ståsted til at begynde med. Med andre ord ville vi ikke kunne skrive den samme opgave en gang til og det er netop kernen i det konstruktivistiske paradigme, vi kan ikke vende tilbage til punkt 0.

Vi har reflekteret over, om vi med det valgte udgangspunkt i Finansministeriets ord "Normalisering" fra starten har været med til at sætte en retning for projektet. Ville vi have endt med samme diskurs, hvis vi havde valgt at tage udgangspunkt i de lokale forandringsprocesser?

Når vi ser på resultatet af vores samlede afgangsprojekt, synes vi stadig, vi ser den røde tråd i forhold til de valg, vi har truffet undervejs i processen. At starte med interview af rektor, gav os den fælles ramme for opgaven, som var vores hensigt. Vi erfarede, at vi hurtigt var på samme "spor" i forhold til det, vi oplevede. Det at vi var henholdsvis en udefra og en indefra organisationen, gav undervejs i processen mulighed for at se forskelligt på den empiri, som vi indsamlede. Den forskellighed brugte vi til at belyse og diskutere ud fra. Efter det første interview med rektor diskuterede vi blandt andet fordele og ulemper ved fokusgruppeinterview. Vi oplever denne diskussion som særdeles vigtig for vores projekt, idet valget af fokusgruppeinterview var med til at forme vores projekt. Måske ville individuelle interviews have givet de samme oplevelser hos lærerne, men i forhold til det relationelle, ville vi være nødsaget til at "bygge bro" mellem de enkelte interviews. Hermed mener vi, at vi skulle ligge endnu en fortolkning (vores) ind i de respektive interviews. Med fokusgruppeinterviewet undgik vi denne 'ekstra' fortolkning.

Vi erkender, at fokusgruppeinterviewet er blevet styrende for vores opgave, mens observationerne er brugt til at understøtte de indikationer og mønstre, vi erfarede undervejs i processen. Det er

fortsat vores vurdering, at kombinationen mellem fokusgruppeinterview og observationer har givet projektet 'liv' og understøttet hverdagsoplevelserne på Gymnasiet.

Vi ser, at vores valg af hhv. Rousseaus *Psykologiske kontrakt*, Chaudhry m.fl.'s *Evaluering af den psykologiske kontrakt* og Stacey's *CRP-teori*, har været med til at give os en dybere forståelse for de forandringer og forståelser, som lærerne på det konkrete gymnasium har gennemgået. Vi ved, at vores fortolkninger er subjektive, og de er vores, foretaget ud fra vores ståsted i processen og med vores interesse for øje. Vi finder fortsat teorierne meget anvendelige til netop at belyse forandrings- og forståelsesprocesser hos det enkelte individ.

10 LITTERATURHENVISNING

Bøger:

- Darmer, Per m.fl. (2010), *Paradigmer i Praxis*. København: Handelsskolens Forlag
- Kimsey-House, Henry m.fl. (2011), *Co-active Coaching*. Boston: Nicholas Brealey Publishing
- Rousseau, Denise M. (1995), *Psychological Contracts in Organizations*, kapitel 1
- Stacey, Ralph D. (2011), *Strategic Management and Organisational Dynamics*. Essex: Pearson Education Limited

Artikler:

- Chaudhry, Anjali m.fl. (2009), *A Sensemaking Model of Employee Evaluation of Psychological Contract Fulfillment: When and How Do Employees Respond to Change?*, Journal of Organizational Behavior, vol. 45, pp. 498..
- Dahler-Larsen, Peter (2003), *At fremstille kvalitative data*. Odense: Syddansk Universitetsforlag. Kapitel 3: Displays.

Hjemmesider:

- Helle Hein, www.primadonnaledelse.dk
- Finansministeriet, www.fm.dk
- Moderniseringsstyrelsen, www.modst.dk
- Gymnasieskolernes Lærerforening, www.gl.org

11 BILAGSAPPENDIKS

- A. Planlægning af arbejdstiden på Gymnasiet 2013 – 2014
- B. Transskription af interview med rektor på Gymnasiet
- C. Mail udsendt til fokusgruppeinterview deltagere inden interviewet:
- D. Invitation til fokusgruppeinterview
- E. Transskription af fokusgruppeinterview
- F. Observation af GL-fagforeningsmøde

Planlægning af arbejdstiden på Gymnasiet 2013 – 2014

På Gymnasiet har vi som overordnet mål, at eleverne til enhver tid får tilbudt og gennemfører en ungdomsuddannelse af højeste kvalitet, og at skolen er en dynamisk, inspirerende og trivselsfremmende institution for både elever og medarbejdere. Tilrettelæggelsen af lærernes arbejdstid har dermed tydelig fokus på fortsat høj undervisningskvalitet og synlig pædagogisk udvikling i samarbejde mellem elever, lærere og ledelse.

På Gymnasiet ønsker vi, at der er gensidig dialog mellem ledelse og lærerne omkring planlægningen af arbejdsopgaverne i et åbent tillidsforhold. Vi lægger vægt på, at fordelingen af arbejdsopgaverne foregår i en gennemsigelig og synlig proces og ud fra førnævnte mål om undervisningens kvalitet og udvikling, så omlægninger af arbejdstiden i skoleåret 2013-14 primært foretages på baggrund af pædagogisk begrundede ønsker om udvikling af undervisningen.

På Gymnasiet ønsker vi at tilrettelægge arbejdstiden, så der er fortsat fokus på:

- kvaliteten i de gymnasiale uddannelser
- lærernes pædagogiske og faglige efteruddannelse
- et fornuftigt forhold mellem opgaver og tid
- en hensigtsmæssig balance mellem undervisning og andre opgaver
- udvikling af lærersamarbejdet i forhold til undervisningen
- udvikling af teamarbejdet
- udvikling af fagene og undervisningen med vægt på kompetenceudvikling og progression
- sammenhæng mellem fagene, undervisningsformer og evaluering

Planlægningsgrundlag for hold- og opgavefordeling i skoleåret 2013-14

Studietid	30% 504
Individuel forberedelse	30% 504
Andre opgaver: Lærersamarbejde, forberedelse og udvikling Øvrige opgaver Eksamensperiode (incl.6.ferieuge)	40 % 672
I alt	1680

Planlægningsgrundlaget skal ses som en overordnet idealfordeling af arbejdstiden for en typisk lærer, hvor målet er at studietiden udgør mindst 30 % af arbejdstiden.

Studietid (30%): Summen af den bekendtgørelsesfastsatte uddannelsestid + elevtid i faget (pr. skoleår, hvor der ikke er fratrasket puljer til andre aktiviteter) på de hold og klasser, man skal undervise i skoleåret. Studietid er jf. de udmeldte rammeforsøg fra UVM muligheden for at "samle uddannelsestid og elevtid i en fælles pulje (studietid), som anvendes til aktiviteter, der

opfylder mål fra det/de pågældende fag, og som understøtter og sammentænker det mundtlige og skriftlige arbejde.

Individuel forberedelse (30 %): 1:1 af studietiden svarende til den bekendtgørelsesfastsatte uddannelsestid + elevtid. Den enkelte lærer kan disponere over forberedelsestid svarende til 1:1 af studietiden, som den enkelte medarbejder kan placere på eller udenfor arbejdspladsen alene eller i fællesskab med andre. Forberedelse til undervisning omfatter, at læreren og lærerteamet planlægger, forbereder, evaluerer og efterbehandler undervisning og undervisningsforløb alene og sammen med andre. Udarbejdelse af planer for lærerens konkrete undervisningsforløb, der indgår som bidrag til studieplanen, er en del af lærerens forberedelse.

Andre opgaver (40 %): Lærersamarbejde, forberedelse og udvikling samt øvrige opgaver, eksamen og 6. ferieuge. Lærere med særlige funktioner (fx studievejledning, kursusledere, læsevejleder og TR) planlægges efter aftale med lavere procent for studietid (end de 30 %).

Flekstid: Den daglige arbejdstid på arbejdspladsen foregår normalt (jf. OK13) i sammenhæng, og der er flekstid som man kender det fra andre statslige arbejdspladser.

Tidsregistrering

Der skal jf. OK13 "etableres et system til løbende registrering af arbejdstiden", og skolen har valgt systemet M-tid, der er et browserbaseret it-system som benyttes på mange offentlige arbejdspladser.

Alle medarbejdere bruger systemet med registrering af arbejdstiden pr. dag i følgende hovedkategorier:

1. Arbejdstid afholdt på arbejdspladsen
2. Tid til eksterne kurser
3. Tid til undervisningsaktiviteter udenfor skolen (ekskursioner, studieture, hytteture mm.)
4. Individuel tid udenfor arbejdspladsen (op til 30 % af den samlede arbejdstid jf. ovenstående vedr. "individuel forberedelse").

Kursusdage registreres med tid til faglig aktivitet (max. dagsnorm 7.4 timer) samt merrejsetiden (max. 13 timer pr. døgn).

Ekskursioner/Studierejser registreres med tid til faglig aktivitet (normalt op til 6 timer pr. dag) samt rejsetid (max. 13 timer pr. døgn).

Hytteture registreres med 11.1 time fordelt på to dage - tiden dækker den faglige aktivitet samt transport til og fra hytten.

Ved uforudsete hændelser på studieture og hytteture (fx elever, der bliver syge eller lignende) kan der registreres tid ud over ovenstående.

Løbende opfølgning på arbejdstid i skoleåret 2013-14

- Ledelsen følger den enkelte lærers samlede arbejdstid regelmæssigt (på månedsbasis) og kontakter læreren ved større afvigelser mhp. en dialog om de tildelte opgaver.

- Læreren henvender sig til ledelsen ved afvigelser i arbejdstiden (fx overtid) mhp. en dialog om de tildelte opgaver.
- Opgaver kan løbende tillægges af ledelsen i løbet af skoleåret uden merarbejdsgodtgørelse med mindre det drejer sig om merarbejde af større omfang og over en periode på mindst 4 uger.
- Forhandlingsudvalget følger og drøfter arbejdstiden regelmæssigt på møder henover skoleåret.

Transskription af interview med rektor på Gymnasiet

Janne: Hvis vi starter med processen op til, og så indtil OK ligesom er en realitet, vil du beskrive hvordan du oplevede den proces?

REKTOR: Den er i virkeligheden længere end det, for det har været nogle krav som også har været fremme ved de andre overenskomster, altså der har jeg været en, hvad skal jeg sige (pause) en hensigt fra FM. Altså fra arbejdsgiver side, man vil gerne igennem med nogle forandringer. Herunder at få ændret på centralt aftale akkorder osv. Der har det ligget sådan i sektoren lidt at æhh.... Ja den gik jo ikke der, og den gik heller ikke der, derfor var forventningerne jo at der ikke var skyhøje odds på, at det faktisk ville lykkes. Så det var nok også min oplevelse af det, at det var, ja lad os nu lige se.

Janne: Når så FM kommer med udspil fra OK13 om at nu skal arbejdstiden normaliseres, skal være mere effektiv, vi arbejder jo lidt med at det er utroligt værdiladet, når man siger sådan,

REKTOR: ja det var faktisk også noget nyt.

Janne: hvordan oplevede du det, og dernæst hvordan oplevede du en reaktion på det hos dine medarbejdere, hvis der var nogen?

REKTOR: Jeg synes det er jo nyt at man på den måde italesætter, som du også siger, meget værdiladet. Altså det at normalisere, det oplevede jeg faktisk som en slags spin, kan man sige, en form for politisk spin. For det er et meget værdiladet ord, det synes jeg greb ind i en folkestemning, altså. Det er klart det blev en gymnasielærer provokeret af, altså fordi man kan jo stille et modspr. Er det så ikke et normalt arbejde eller hvad? Altså det er jo en form for absurd et sted, for man jeg jo sige det gælder hele skoleverdenen. Hele uddannelsesområdet er jo et stort område, altså det er et stort overenskomstområde. Og så gå ind og sige det, den er.... Det er... det falder altså mange for brystet. Jeg tror den har skadet meget, det tror jeg faktisk, altså også fordi den er så værdiladet. Så jeg tror, det kan godt være det har givet mening på et tidspunkt, måske, og haft noget effekt i befolkningen, men jeg synes den har også gjort meget negativt. Især på folkeskoleområdet også.

Janne; Og her oplevede du også at lærerne følte sig provokeret?

REKTOR: Ja ja, og det har ikke noget at gøre med internt på skolen, det var henvendt udad til. Altså det er jo en politisk udmelde at sige "I er ikke normaliseret". Det er det er der en del som oplever som en direkte provokation. Og begynder at spørge "hvorfor er vi ikke det" og "hvad ligger der i det".

Janne: Da Ok er en realitet, hvad tænker du som om det arbejde, som du skal i gang med?

REKTOR: For det første var jo lige startet i jobbet, det er også en ting, og der kom ok jo lige, den kom 8 dage efter min tiltrædelse. Jamen det er klart så skifter fokus til Så der det der er OPGA-
VEN, på det tidspunkt. Og at det indbefatter at man sætter sig med og laver en proces om, hvordan man får det kørt ind. Æhhh for selv om man kun skriver februar, så er der ikke ret langt tid til man skal i gang med at oprette hold og dele opgaver og alle de her ting. Dvs. Så skulle vi have en nogen-
lunde færdig model for hvordan vi skulle tilrettelægge opgaverne. Så det var at trække i arbejdstø-
jet, og så indkaldt til de forskellige møder, og få talt med de forskellige lærerrepræsentanter. Få lagt
noget personalemøde. Det er klart det ændret, altså simpelthen ændre fokus (hæver stemmen). Det
er en meget konkret opgave som skal løses her og nu.

Janne: Hvad så med den hast hvormed den blev godkendt (Janne knipser) fra GL, de slår ret hurtigt
til, relativt ift andre områder. Hvordan blev det oplevet som du så det?

REKTOR: hmmm hm.... (pause) jeg tror ikke der var opbakning, for det var der jo heller ikke da
man stemte om det efterfølgende. Så jeg tror det kom også bag på mange. Altså kort sagt. Men det
er klar der var også en sammenkædning med økonomi jo. Der er noget dobbelthed i det, det var en
stor lønstigning, der kom jo. Og det....

Janne: tog det lidt af utilfredsheden eller chokket?

REKTOR: Ja det vil jeg skyde på, selv om der er mange der synes, det ville de have undværet, nej
eller nogen gav udtryk for, at så ville de godt undvære til fordel for at blevet slået sammen med
f.eks. folkeskolelærerne.

Janne; det bliver en realitet, at det bliver et vildkår. Så skulle det implementeres her konkret, hvilke
forventninger havde du inden du gik i gang til lærerkollegiet og processen. Hvor tænkte du, at du
ville møde modstand?

REKTOR: Forskelligt overordnet, det vi ville her var at vi ville lave noget i samarbejde med lærer-
repræsentanterne. Det var det vigtige for os, og så var der jo det med om man skulle lave en aftale
eller ikke lave en aftale. Det var også noget man blandede sig i, eller prøvede at blande sig i fra po-
litiskside. Så det var den anden ting, vi ville ikke have en aftale, som to parter sidder og skriver un-
der, på et stykke papir. Men på den anden side var vi nødt til at lave noget som alle parter kan leve
med, altså. Så det var det helt overordnet. Og så en ting omkring, at der gerne måtte være eller krav
til, der skulle være en synlighed i, hvordan fordeler vi opgaver, og også at der er en retfærdighed i
det, det var vi helt enige om også, altså. At man som medarbejder kunne se, at "jeg får de her opga-
ver, fordi der er en rimelighed i det", og opgaverne bliver fordelt, dette måtte ikke vilkårligt "hvor-
for får jeg den, og hvorfor får jeg ikke dén". Det var nogle overordnede principper i det.

Janne: og de principper dem fastlagde du eller?

REKTOR: fra skolens side havde vi en møderække med lærerrepræsentanterne, hvor ledelsen kom og præsenterede nogle udspil, som vi selvfølgelig drøftede igennem.

Janne: Og lærerrepræsentanterne er det det samme som de tidligere TR?

REKTOR: Ja det var TR, PR formand og TR suppleanten. Idet her tilfælde.

Janne: Var det nemt at lave denne aftale, eller hvad gik sværdslagene på, hvis du vil fortælle det?

REKTOR: (stilhed) nu skal jeg jo også selv lige spole tilbage. (stilhed) Altså udfordringen er jo at gå fra at have et fastlagt akkordsystem, hvor sådan noget som forberedelse er fastlagt for alle. Æhm...igen var vi også enige om, altså, det skulle ikke være sådan, at der skulle være fra den ene til den anden til den tredje store udsving, altså der skulle netop være den der sammenlignethed om hvordan opgaverne skulle fordeles. Omvendt ville vi jo ikke have, det var et ledelseskrav, vi ville ikke have noget der lignede det gamle, det var et reelt brud, vi ville væk fra de der akkorder. Æhmm.. det synes jeg egentlig også der var sådan reelativ lydhed overfor. Så det vi rent praktisk gjorde, var at bekendtgørelserne har, altså dem der styre vores uddannelser, har jo timetal for fagene, de er jo givet, de er kendte for alle. Plus der står også hvor meget eleverne skal bruge på deres skriftlige arbejde. Det brugte vi så til det der hedder "studietid", så den uddannelsestid og elevtid blev til "studietid". Som eleverne faktisk bruger på deres uddannelse. Og det i sig selv er så et mål for hvor meget læreren skal bruge af tid, og det gav så et redskab, for det er jo kendte tal, det står der, det kan både elever, lærere og skolen selv se. Og så kunne vi ud fra det lave en samlet beregning af skolens ressourceforbrug. Så kunne vi så dele det ud på hvor meget man som lærere, skulle have som undervisning. Og det var vi faktisk sådan rimelige enige omkring. Og det hører også med til billedet, at vi har ikke lavet nogen effektivisering eller nedskæringer, så ressourcen til undervisningen er den samme, i år som før. OK13 er ikke her kædet sammen med nogen former for øhhh.... Nedskæringer. Det er der andre skoler der har, og så er det lidt andre perspektiver. Og det er klart det var en fælles platform for det. Der hvor der var noget, det var blandt omkring, dem som har nogle særlige funktioner som lærer, skal man så have "rabat" i undervisningen for det? Og hvor er det så henne? Skal man tilgodese hold med meget skriftligt arbejde, det havde vi faktisk nogle diskussioner omkring. Æhm...der var så mod synspunktet, og det er også sådan det er i lærerkollegiet, jamen det kan da godt være hårdt og tidskrævende at sidde og rette mange opgaver, men omvendt hvis man er historie og old lærere, så har man ikke noget skriftligt arbejde, til gengæld har man mange hold, så møder man hverdag rigtig mange mennesker, det kan også være hårdt. Så der var forskellige synspunkter der var i spil der.

Det fik vi efterhånden talt os til rette med. Der var en ting vi ikke fik (REKTOR griner) talt os tilrette omkring og det var studierejser, og det måtte vi så efterfølgende samle op på. Der kunne vi faktisk ikke blive enige, så der var vi enige om, at være uenige i en lang periode.

Janne: i den her vurdering af at det var sammenligneligt rimeligt, hvem vurderede det? Var det en leder og medarbejder sammen, hvem indgik i den sammenlignelse om hvad der var rimeligt? Var det hvad den enkelte syntes var rimeligt eller hvad lederens syntes eller TR'en?

REKTOR: vi gjorde faktisk det, at vi på forhånd havde, og det er min pointe, for det tror jeg faktisk virkede rigtig godt, det var at vi på forhånd havde lavet, Vicerektor 10 -12 var taget ud, og gennem analyseret deres arbejdstid før, og så hvordan vores nye model det virker på det. Og det var faktisk det vi arbejdede ud fra, og talte med lærerrepræsentanterne om. Og så vise at det var ikke et spørgsmål om at skære ned her, æhmm det var et spørgsmål om at vise, at før havde man så en masse, deres arbejdstidsopgørelse kunne fylde 2 sider, her havde vi tre faser, den der med studietid, som jeg fortalte om, og resten er faktisk en stor pulje af timer, ikk. Så diskuterede vi faktisk også hvor meget man så skulle være på skolen, ja. Hvor meget tid man kan råde over udenfor skolen, hvor vi så landende på et mål, hvor man kan råde over 30 % af sin tid udenfor skolen.

Janne: så der skal være en form for tilstedeværelse?

REKTOR: jo jo jo. Altså ja.

Janne: hvor mødte størst modstand?

REKTOR: man skal gøre sig klart, at når man forlader et system, som har fungeret i mange år, så er der modstand ved alene det, at folk skal tænke på en anden måde. Det er helt sikkert. Vi oplevede i foråret, at der var rigtig stor usikkerhed, fordi inden man overhovedet havde taget hul på systemet. Jeg oplevede klart at det var i foråret og i starten af skoleåret, der var mest modstand. Da vi så først havde taget hul på det og var kommet i gang med det, "man vi har jo ikke fået flere hold af det". Så er det blevet bedre. Vi havde i starten også problemer med, at vores tidsregistrering ikke var kommet op at køre, så jeg synes klart at fra vi havde modellen sådan nogenlunde i foråret og i starten af skoleåret, det var der hvor der var mest modstand og usikkerhed.

Janne: Var det nogle særlige medarbejdertyper, kan man kategorisere sådan noget, der gav størst modstand, kan man kategorisere det?

REKTOR: nej, i den periode var det sådan ret generelt. Man trækker jo ligesom tæppet væk under folk, det skal man også tænke på. Der kommer også alle mulige ting ude fra, der kom løse rygter at "nu skærer den og den skole ned" en anden skole sige "vi skal være tilstede hele tiden". I virkeligheden tror jeg meget af usikkerheden kom ude fra. Folkeskolelærerne blev lockoutet. Hele systemet, ja hvad skal man sige, en nedvurdering af hele uddannelsessystemet. Man var nødt til at lockoute folk en måned, det har en effekt. Altså det æhhh...

Janne: hvor mødte du så størst opbakning?

REKTOR: (pause) jamen det synes jeg faktisk lokalt, at vi faktisk godt kunne sætte os ned og snakke om tingene. I de store træk, der var en vilje til at vi skulle løse en opgave sammen, det syntes jeg faktisk. Det må jeg sige. Jeg synes æhhh (pause) det har været loyal overfor en erkendelse af også i det brede lærerkollegiet, at nu sætter ledelsen og lærerrepræsentanterne sig sammen og finder ud af

noget der er rimeligt fornuftigt, og så følger vi det undervejs, det første år er jo, et år hvor man får nogle erfaringer altså. Det er det jo.

Janne: hvem støttede du dig op af, hvem sparede du med?

REKTOR: ledelsen her internt. Jeg tror ikke der er andre der bruger denne model, det er ikke et system, vi har fået udefra. Igen var der jo hele den der, skal vi nu lave en aftale eller ej, der var nogle skoler, der faktisk lavede rigtige aftale, det var ikke så mange, og så var der dem som lavede "skuffeaftaler". At man havde de gamle aftaler liggende nede i skuffen artigt. Og det syntes vi ikke her, at det var det vi skulle. Jo jeg tror såmænd nok at lærerne måske nok godt ville have haft lavet en aftale i hvert fald i starten. Men det er også mit synspunkt, at det synes jeg ikke. Man er nødt til at sige, at nu er der kommet noget nyt, det går man i gang med, og så forlader man altså det gamle.
(kort pause)

Og det synes jeg, det ku man godt, det troede jeg..... det ku man godt ha forventet mere modstand mod, men det syntes jeg faktisk ikke engang der var altså.

Janne: hvorfor tror du egentlig ikke det?

REKTOR: altså man skal heller ikke være blind for at det gamle system havde også sine dårlige sider (tager dyb indånding) for det første fordi jeg tror vi samarbejdede omkring det, det var ikke en spare øvelse og der er tradition på skolen for at snakke om tingene, man tør godt stole på at man kan finde ud af det.

Janne: Var der et eller andet du gjorde helt genialt, siden du fik det til at køre relativt smooth?

REKTOR: Jeg sgu ikke om det er genialt, men jeg tror hele det der, pointen er, at når man får den der opgave, så er man nødt til at sætte sig ned og sige "okay, så laver vi en proces for det her, vi laver en møderække, og en overordnet strategi for, hvor er det vi gerne vil hen", og det synes jeg vi gjorde og der nåede vi faktisk også hen. Og så er der en masse (pause) hvad skal man sige (pause) benarbejde i at snakke med folk, og forsøge at forklare det så godt man kan. Og så kan man sige vi er begunstiget af at have en god økonomi på skolen, så det netop heller ikke er en spare øvelse, for jeg tror kombineret med det ville det være op ad bakke på det tidspunkt. Og så kan man sige tiden arbejder for en, lærer lockouten sluttede på et tidspunkt, så kom eksamen, og så kom sommerferien, ja det ene med det andet. Altså så starter man lidt på en frisk (Janne hjælper REKTOR med ordvalget).

Janne: Hvis vi så sige nu, og efter i var gået i gang, er der sket ændringer i sammenholdet af lærerkollegiet?

REKTOR: Nødt til at tage forbehold for, at jeg ikke har kendt det her lærerkollegie så længe før OK13. Men jeg vil godt våge et par skudt. Det har ændret lidt præmisserne for hvordan man går ind i nye arbejdsopgaver, jeg synes og tror vil jeg sige, vi har mange der rigtig gerne vil meget og gør

det. Men det er klart at når man går fra at have et systemet hvor man hver gang man påtager sig en opgave, så er man næsten nede i et par timer eller to som folk blev tildelt. (der grines indforstået). ”Hvis en kollega melder sig til et eller andet, så får vedkommende også timer for det, så behøver jeg jo ikke gøre det”. Og det er jo klart at der ligger i OK13, og også sådan som vi har lavet det, og det har vi også meldt ud meget meget tidligt, at det her handler også om at fordele opgaverne, som jeg sagde jævnt ud på hinanden og vi skal løfte i flok osv. Ellers kan det ikke lade sig gøre. Og det er klart, det stiller krav til den enkelte medarbejder om, at man ikke sidder og putter sig hele tiden. Og det er klart det tror jeg, det kan man godt se konturerne af, det kan godt give nogle konflikter internt i lærerkollegiet, hvis man har en kollega, der konsekvent ikke melder sig til nogle opgaver. Og hvordan sikre man sig så at opgaverne bliver fordelt. Det tror jeg man som ledelse skal være meget opmærksom på. At det kan man ikke tro kører af sig selv, som det har gjort tidligere. Og det gør det ikke nødvendigvis længere. Der skal man passe på man ikke får en kultur, hvor man ikke rigtig melder sig til noget. Følgen af det er jo, at det er nogle andre belønningsstrukturer man som ledelse skal arbejde med.

Janne: Kan man kategoriserer omkring de medarbejdere, der melder sig til opgaver og de som ikke gør?

REKTOR: narhhhh....(trække det ud) nej det tror jeg sgu ikke man kan. Det er svært at sige. Jeg tror vi skal et gennemløb af et år igennem, vi skal tage hul på næste år, før vi kan se hvordan det kører. Det er klart som medarbejder, skal prøve det af, før man kan sige hvad ligger der i det. Og så er det klart, der ligger de store løntillæg. Det er i virkeligheden en omlægning fra, at der i det gamle system blev udbetalt en masse overtid, og det brugte man også politisk og fra Moderniseringsstyrelsens side, at det kan simpelthen ikke være rigtig at I har så meget overarbejde, 5-6 gange så meget som man har i de øvrige statslige områder. Og det så har gjort er at man har sagt I skal ikke have al den overtid, det bliver så lagt ud på alle i lærerkollegiet. Alle får jo eller fik jo en lønstigning.

Janne: Der må være nogen der oplever en stor lønnedgang?

REKTOR: Det er klart, det betyder faktisk, at Rektor igen for en periode bliver den højst lønnet (griner). Kort periode måske (der grines af alle). Nå men det er jo en anden sag, jo der er nogle som vil opleve en lønnedgang.

Janne: Det har I ikke mærket noget til?

REKTOR: Jo jo, det har vi nogle medarbejdere, som har svært ved at indfinde sig med. Men det er ikke store grupper, og de agere mere på individ basis. Der er nogle som virkelig er børn af det gamle system, og de har været vandt til det her, og har været vandt til kontant afregning.

Janne: Det er interessant for os,

REKTOR: Det skal man også være opmærksom på, der har været spændinger mellem lærere tidligere, der var nogle som fik rigtig store overtidsudbetalinger, og det er jo også at trække nogle ressourcer ud der. Så det har man måske bare lavet en skjult kontrakt om, det taler man ikke så meget om. Det har man accepteret. For man kan jo ikke bruge pengene to gange, vi har det samme antal ressourcer man kan bruge.

Janne: Nogle var måske også bedre til at forhandle timer før. Hvilke frustrationer oplever du så nu?

REKTOR: Som jeg nævnte tidligere så blev vi ikke enige om det med studieturene, og det fyldte efterfølgende meget. Det var der en hel del brok over. Den honorering der havde været tidligere, den var man ikke mere tilfreds med, og det i sig selv er også interessant. Det var noget med, at når man tog af sted med en gruppe elever, så var der jo et fagligt program om dagen, og det er sådan set fair nok, men hvad så når man var færdig med det. Det vi så kom frem til, det var noget omkring rådighedstid, hvor man står til rådighed. Det var der ret meget brok over. Det var jeg fuldstændig klar over fra starten af, at det var en grå zone.

Janne: Situationer hvor folk lader deres frustrationer komme ud på andre områder eller måder?

REKTOR: Jo... det tror jeg nok vi har og så har vi fra ledelsen gerne ville skabe nogle studieværksteder, hvor man er mere sammen med sine elever. Også efter den normale undervisning – tirsdag og torsdag – og det har vi haft nogle rimelige opgør med lærerne og har også måtte trække nogle ting tilbage. Men det kan man sige, det er ikke kun OK13, det er...(pause) jeg ved sgu lige, hvis man sådan skal.... (pause).

Janne: Er der lærere som er stoppet pga OK13?

REKTOR: nej det er der ikke

Janne: ER der nogle der giver udtryk for at de synes kvaliteten er faldet efter OK13?

REKTOR: hmm.... Det kan godt være men synes ikke det er et stort tema. Der er nok folk der generelt synes de har travlt. Hmm.... (trækker ordene) (pause). Det har jeg nok lidt svært ved at svare på sådan. Jeg tror godt man kan finde en gruppe, der kan kæde det sammen med OK13, det tror jeg godt der er. Æhh....meeen..... jeg tror også der er en gruppe, som er godt tilfreds, det er der mangfoldighed i. Jeg oplever det ikke på nogen entydigt. I virkeligheden kunne jeg godt sætte spørgsmål ved den undersøgelse, for jeg tror det er nogle andre faktorer, som man hurtigt kunne inddrage. For hvad er det for en elevgruppe man har i gymnasiet, det betyder utroligt meget for en lærer. I samme periode har vi gjort nogle andre tiltag. Jeg synes selv den undersøgelse er svær at bruge. Det er også en diskussion "hvad er kvalitet"?

Janne: men du har ikke oplevet det konkret her?

REKTOR: altså nogen som har stillet sig op og sagt at kvaliteten er blevet forringet af OK13? Nej det synes jeg faktisk ikke, det er lige så meget kædet sammen med andre ting også.

Elever motivation eller manglende motivation..... det kan også være samarbejdet mellem lærerne, der er nogle af de yngre lærere, der synes det har været svært at få samarbejdet til at fungere. Det kan være en udfordring (tænker) Vi har indført tilstedeværelse, og det er der nogle af de mere erfarende lærere, der har haft svært ved at vende sig til. (pause) men det er ikke så mange. Vi har en stor gruppe der har været ansat i en periode på 5 – 6- 7- 8- 10 år og som allerede arbejder meget på skolen.

31 minutter henne i interviewet.

REKTOR: den ældre gruppe lærere er ikke så stor her. Den yngre lærere gruppe er mere dominerende end den ældre, der har været stor udskiftning gennem de sidste 7-8 år. Netop den gruppe som vi taler om her, de er faktisk en del på skolen, som en naturlig del, og det har de også været tidligere, det er mit indtryk.

Janne: Ledelsesstruktur og rammer ift. Tidsregistrering, arbejdsplaner mm. Hvem har bemyndigelsen til at tage dialog med lærerne?

REKTOR: Vicerektor og jeg og så 4 udd.ledere, og vi har del medarbejderne blandt os. Udd.ledere har også tidligere afholdt MUS med lærerne, det har ikke ændret sig. Det der har ændret sig er, at før havde vi en MUS om året, nu har vi lagt nogle medarbejdersamtaler ind foruden MUS. De handler så om arbejdstid. Hvor man så har en dialog om det er rimeligt med den mængde opgaver som man har, og den tid der bruges på opgaverne.

Janne: Hvad siger medarbejderne til disse samtaler, føler de at de har afgivet noget suverænitet noget råderet over deres arbejdstid, eller er det accepteret som et vilkår?

REKTOR: Det tror jeg er meget forskelligt. Det er der nogle der har syntes er en mystisk situation, andre har syntes det har været okay. Der er måske nok også en tendens til at yngre kollegaer har syntes det er okay, men de ældre har lidt svære med det. Men der er også nogle positive situationer omkring det. Det er jo princippet om at nærmeste leder, at man har en at gå til, at have en kontakt mellem leder og medarbejder. Som leder handler det også om at man har letterede ved at anerkende den enkelte, og sætte rammer op og sætte spørgsmålstejn ved måden der arbejdes på. Jeg tror at selv om vi ikke havde fået OK13, var vi gået den vej alligevel, det var nødvendigt at komme tættere på. Fordi kontakten har været meget sparsom mellem leder og medarbejder i gymnasiet.

Janne: så ser du OK13 har skubbet på denne udvikling?

REKTOR: ja det tror jeg .

Janne: føler du din ledelsesrolle har ændret sig indenfor det seneste år?

REKTOR: ja men det har det da (griner – indforstået med at REKTOR kun har været rektor i 1 år) men det vil jeg da godt svare på alligevel. Altså før hen brugte vi ikke så meget tid på at tale om alt det her, for det kørte bare i akkordsystemet. Og det er klar når man har haft et system der har kørt i 20 år, så er det ikke det man tænker så meget over i det daglige. Nu rykker vi så over bruger en masse energi på det og det gør vi sikkert også til næste år, indtil vi har fået styr på det her.

Janne: Hvad med dine ledeses roller, har de ændret sig?

REKTOR: Det er klart, det vil de også gøre i fremtiden. Man er nødt til at tænke sig selv om leder, dvs. Rundt omkring på skolerne har der også siddet inspektorer, og de har nok mere haft et medarbejderperspektiv. Det kan man ikke opretholde nu, det er et ledelsesperspektiv.

Janne: er der nye kompetencer dine ledere skal til at tilegne sig?

REKTOR: Ja det tror jeg. Det er helt klart at hele erkendelsen om at man er leder, og man er nærmeste leder for den gruppe medarbejdere, det tror jeg – hvad det nu indebærer – har samtaler, men også at man anerkende og har indsigt i hvad folk laver, og der ligger et stort potentiale i at man f.eks. går med i undervisningen i medarbejdernes undervisning. Det er svært at give anerkendelse og ros, hvis ikke man kender folk, så er det ikke særligt troværdigt. Man aner ikke noget om hvad folk går og laver i deres undervisning. Og det er personaleledelse og hvad der ligger i det.

Janne: Hvorfor skal alle medarbejdere registrere arbejdstid inkl. Ledelsen?

REKTOR: det er for at tage systemet alvorligt, simpelthen – det har vi sagt, man skal have et system til tidsregistrering, og det må man tage alvorligt, det har vi været helt enige om.

Janne: så derfor registrerer du også din tid?

REKTOR: ja

Janne: for at være et godt eksempel?

REKTOR: ja, jeg tror – hvad skal man sige – det er også for at føle det på egen krop, jeg har jo heller ikke prøvet det før. Hvad er det det gør. Det har også nogle positive mekanismer, hvor jeg tænker, nu holder jeg sgu fri på søndag, fordi jeg har arbejdet rimeligt meget. Omvendt er der uger hvor det har føltes som om jeg har arbejdet helt vildt mange timer, men det har jeg faktisk ikke. Jeg er godt nok kommet lidt bag ud her på det sidste (der grines)

Katja: den videre proces i interview med medarbejdernes, har du nogle bud på hvad der kunne være interessant eller relevant at se på?

REKTOR: Altså jeg tror der ligger en udfordring i tidsregistrering, hvis det er det vi bibeholder, men det kan vi komme tilbage til om lidt, mange gymnasielærere er typisk drevet af at man er dedikeret til sit job og den faglighed man har. Og der er også mange som har været, populært sagt, gift med deres job. Og brugt meget tid på jobbet fordi de har levet sig ind i det. Og det var relativt nemt i det gamle akkordsystem. Folk fik akkorderne og hvis de så arbejdede noget mere så "når ja who cares". Men det er blevet eller kan blive et problem med tidsregistrering, fordi hvis de medarbejdere der førhen brugte relativt meget tid på deres job, hvis de registrerer al den tid, så er vi nødt til som ansvarlig ledelse at komme og sige "hey der er noget galt her". Og idet (pause) når man gør det så er der en risiko for at man slår initiativ og virkelyst og glæde ved arbejdet ihjel. Og det er en kæmpe udfordring, på den ene side at bevare arbejdsglæden og på den anden side sige "du har den mængde tid her, og skatteborgerne har ikke givet os mandat til at man bare kan få ekstra overarbejde, bare give los. ". Det er en udfordring, det er det altså. Og får at spinne en ende til det vi startede med "normalisering", det er en af ulemperne ved det der normaliserings begreb, at undervisningen traditionelt set er meget drevet af lysten og at man også gerne vil bruge noget tid på det. Det synes jeg er en kæmpe udfordring, det er det altså. Og der kunne jeg godt forestille mig at man havde et system, hvor man ikke behøvede at tidsregistrere. Vi kunne godt lave en fordeling af arbejdsopgaverne fornuftigt, men uden at man behøver tidsregistrering. Tidsregistrering kom jo ind i OK13, som jeg har forstået det, som via GL, altså arbejdstagers side, så ville lave et form for værn mod det. Men det har den dobbeltheds at det vil kunne komme til at true sådan hele grundsubstansen i det at være lærer.

Janne: Jeg tænker man kan vel ikke afskaffe det, det står jo i OK13?

REKTOR: det er ikke et lokalt valg, så skulle man ved næste ok periode sige "jeg tror faktisk godt på vi kan løfte opgave". Det jeg tror på er at jeg tror godt vi kunne lave det lokalt ved at sige vi kan godt få det til at fungere, vi kan godt få opgaverne fordelt ligeligt.

Janne: på EUD bliver det ikke obligatorisk. På gymnasieområdet kan man ikke komme ud af det, fordi det står i OK.

REKTOR: ret beset står der "man skal etablere et system, der står ikke man skal bruge det" (stemmen er med humor) (der grines) Det er der faktisk nogle skoler der er gået ind i.

Janne: Det du siger er vi kan bruge det til at spørge ind til lærernes virkelyst og arbejdsglæde?

REKTOR: I kan jo spørge indtil om de oplever det som en begrænsning. Og der er jo også et gråzone område for hvornår er en gymnasielærer på arbejde og hvornår er han ikke? Altså er samfundsfaglæreren på arbejde når han ser TV-Avisen? Når han læser en avis i toget. Omvendt kan man ikke være på arbejde 16 timer i døgnet, det er en udfordring, det er det (bekræfter sig selv). Man kan sige arbejdet skal stoppe et sted, sådan har det altid været for en gymnasielærer, hvornår er man på arbejde og hvornår er man ikke på arbejde? Man interesserer sig så meget for sit fag, så fritid og

arbejde lapper ind over hinanden. Det er ikke helt nemt, og jeg tror også det er svært for den enkelte lærere at trække denne grænse.

Janne: Hvis vi skal finde kontraster i medarbejdergruppen, har du så nogen ide om hvem vi skal tale med?

REKTOR: jeg ville gå efter ung-gammel, kønsperspektiv, men ancienniteten som den væsentligste faktor.

Katja: Vi har drøftet at foretage et fokusgruppeinterview.

REKTOR: Det vil jeg nok ikke gøre.

Katja: Hvad tænker du?

REKTOR: Jeg tænker på arh.... (tænker ordene), jeg tror i får det meget komfort så, det tror jeg.

Janne: Måske hvis dialogen fik frit spil, vi tænker det i forhold til den normative kontrakt. Om man så kunne spore om der var noget uenighed ik.

Katja: Når du siger komfort mener du så...(afbrydes)

REKTOR: Konform altså meget ensrettet, det er der i hvert fald risiko for. Tror jeg .

Janne: Ja ja det er klart det er ulempen ved det.

REKTOR: Det er noget vi kan se, vi har nogle meget gode samtaler når vi sætter os ned på tomandshånd, men når vi er helt oppe og har flere, så er der en tendens til at der er en del der ikke siger noget. Og der er en tendens til at den almindelige fremherskende mening, som er lidt præget af fagforeningsdiskursen, den er sådan ikke voldsom, men man kan godt mærke den. Den bliver ikke sagt sådan voldsomt imod. Så jeg tror hvis man gerne vil have nogle andre holdninger frem, så skal man tage dem individuelt. På tomandshånd, det vil jeg umiddelbart skyde på.

Janne: det kunne jeg sagtens forestille mig, en ting er hvad man siger i gruppen, når der er den der kritiske røst, og som individ siger jeg er egentlig ok tilfreds. Men det er er også nogle af de nuancer vi gerne vil have frem ift. De forskellige typer af kontrakter.

Janne: Så når nu du har os ude at forstyrre i din organisation i forvejen, er der så noget du synes der kunne være interessant at kigge på?

REKTOR: Der er den der med arbejdsglæde, og man kunne godt formulere den skarpt omkring den tidsregistrering, som er kommet ind fra arbejdstagerside, om det bliver en hindring.

Nåhr....(stilhed) hæftet op på OK13 jarh..... man kunne have den der hvad skal man sige, det der med at man fik de der store lønstigninger, er det noget man sætter pris på eller hvad, det har jeg ikke så meget føling med. Det har jeg ikke noget bud på. Når man ser lønstatistik nu, så er gymnasielærere blevet relativt vellønnet sammenlignet med andre og det private erhvervsliv.

Stilhed

Janne: ja ja

REKTOR: det er i hvert fald en klassisk motivationsfaktor kan man sige.

Katja: ja meget klassisk men også meget kortsigtet

Janne: ja siges det, det kan jo undersøges

REKTOR: Ja det kunne man godt have en hypotese omkring, har det faktisk haft en indvirkning. Hvilken betydning har det, det er virkeligheden måske en lidt overset faktor. Nu fik I jo lige den der kæmpe lønstigning, og hvad så? Eller det kan også godt være, men så kan man nok ned på to-mandshånd, hvis de skal udtale sig om det. Det kan da også godt være folk siger "det er jeg sgu glad for" Ser det som en anerkendelse, jeg ved det faktisk ikke.

Og så kan man jo spørge folk på den længere bane "har man tidsregistrering om 3 år også?"

Janne: ja ja ja

Tavshed og lidt mumlen

Janne: ja det er jo også meget godt i tråd med det vi selv har tænkt. Så er tiden også gået. Tusind tak for din tid.

REKTOR: held og lykke med det.

Mail udsendt til fokusgruppeinterview deltagere inden interviewet:

”Kære xx

Tak fordi I vil deltage i vores fokusgruppeinterview, og dermed hjælpe os videre med vores afgangsprøve. Det sætter vi stor pris på.

Som skrevet tidligere tager vores interview afsæt i et ønske om at udforske, hvordan OK13 har haft indvirkning på jeres arbejde og identitet.

I interviewet vil vi berøre emner som OK13's indflydelse på jeres arbejdsdag, jeres selvopfattelse, jeres identitet ift. til omverdenen og om OK13 stiller anderledes krav til ledelsesfunktionen på gymnasiale uddannelser.

Interviewet vil foregå onsdag den 12. Marts i mødelokalet kl. 15:15 til 16:15.

Interviewet vil blive optaget, da det skal transskriberes efterfølgende, men alt materiale vil blive anonymiseret og behandlet fortroligt.

Med venlig hilsen

Janne Taklo og Katja Elm”

Invitation til fokusgruppeinterview

”Kære XX

I forbindelse med min uddannelse i HD Organisation og Ledelse skal jeg sammen med min studiekammerat Janne skrive afgangsprøje/speciale. Dette speciale skal skrives ud fra en case i den virkelige verden, gerne i egen praksis hvis muligt.

Da vi under uddannelsen har arbejdet meget med forandringer i organisationer, både de strukturelle men også de menneskelige, har vi fundet det interessant at se på hvad en forandring, som OK13 har haft af indflydelse på den enkelte lærer og lærerkollegiet som gruppe.

Vi har brug for hjælp til indsamling af empiri, og det er her du kommer ind i billedet. Vi vil nemlig høre om du vil deltage i et fokusgruppeinterview, hvor vi får mulighed for at komme et skridt dybere i en forståelse af hvordan sådan en forandring påvirker lærernes identitet og forståelse af arbejde.

Det er vigtigt for os at understrege, at dette afgangsprøje er en teoretisk funderet studieopgave. Vores mål er at indsamle viden/empiri, som vi efterfølgende vil holde op imod teorier, vi har arbejdet med de sidste 1 1/2 år. Vores håb er, at dette kan lede til en indsigt og forståelse for hvordan forandringer af institutionel karakter forplanter sig på individniveau / mikroniveau i organisationer. Vi har fået ”grønt lys” fra rektor til at arbejde med denne case ift. vores speciale.

Interviewet vil blive optaget, da det skal transskriberes efterfølgende, men alt materiale vil blive behandlet fortroligt.

Interviewet vil foregå som et fokusgruppeinterview enten den 12. eller den 13. marts, alt afhængig af hvornår, der er flest der kan deltage. Interviewet forventes at vare ca. 1 time, efter 4 modul. Præcist tid og sted vil blive udmeldt, når alle har svaret.

Hvis du har brug for yderligere information fra mig inden du siger endeligt til eller fra, så må du endelig kontakte mig.

Vi håber at høre positivt fra dig.

Mange hilsner
Katja Elm”

Transskription af Fokusgruppeinterview onsdag den 12. Marts 2014

Tilstede var følgende deltagere: Per, Berit, Pia, Dorit, Rasmus og Else. Frida måtte melde afbud på selve dagen.

Interviewet foregik i mødelokale på Gymnasiet. De forberedte spørgsmål blev givet til deltagerne i starten af mødet, ligesom der blev rundt delt papir og blyanter, så deltagerne havde mulighed for at gøre sig notater undervejs i interviewet. Begge dele blev positivt modtaget af deltagerne.

Janne startede med en kort indledning og præsentation af sig selv og vores projekt. Rammerne for interviewet og rollefordelingen. Hun fik en kort præsentation af deltagerne. Der var en god positiv stemning inden interviewet startede. Herefter startede vi interviewet.

Katja starter med at læse op af Finansministerens oplæg til OK13, ord som normalisering og økonomisk krise, kraftigt pres på de offentlige finanser, opretholdelse af det danske velfærdssamfund, bedre anvendelse af statens personale ressourcer. Normalisering af lærernes arbejdstidsregler, løsning af konkret kerneopgave.

Katja: Hvordan mærker I så at jeres arbejdstid er blevet normaliseret, eller føler I overhovedet at der er sket en normalisering?

Rasmus: Det jeg sgu ik' (forsigtig i stemmen), jeg synes ikke jeg indtil videre kan mærke nogen forskel fra tidligere og til nu. Andet end at jeg ikke har arbejdet overtid, eller det kan jeg ikke mere eller hvad det hedder (der bliver grinet). Så på den led arbejder jeg en lille smule mindre, men ikke sådan hvad angår den måde jeg bruger min tid på. Der synes jeg ikke der har været noget.

Pia: Altså jeg synes man har kunne mærke en forandring i forhold til de tidligere år, men jeg er i tvivl om hvorvidt det peger direkte tilbage på noget der har forbindelse med OK13, eller om det har noget at gøre med andre beslutninger. Fordi jeg synes måske ikke altid det er blevet italesat så tydeligt. Det her fører direkte tilbage til, oh jo mht. arbejdstidsregistreringen. Det er en stor forskel at vi skal registrere timer, men andre forhold som jeg har lagt mærke til som forandringer ved jeg ikke om det peger tilbage på det (OK13). Men jeg synes at jeg har kunne mærke, der er sket et skift i forhold til det der krav om tilstedeværelse. Meget konkret ift. Studieværksted 5. Modul 1g'er. Ja altså at det øh.... Jeg har sådan en fornemmelse af at det faktisk sådan ret tydeligt en fornemmelse af, at det er blevet lettere at bestemme hvornår vi skal være her og hvornår vi ikke skal være her. Og jeg synes også det er blevet eksekveret, mere tydeligt end det har været, ja (bekræfter sig selv).

Per: jeg vil også nok sige at netop det med hvor meget vi skal være tilstede på skolen det synes jeg kan mærke, det der med studieværksteder. Vi har også fået en regel, æhm 70% af tiden skal være på arbejdspladsen, altså det er vist ikke en skarpgrænse, at vi skal være her 70% af tiden, men så vidt jeg har hørt rygtevis, er der nogle kollegaer, der har fået at vide, at de er her for lidt. Og egentlig

forstår jeg ikke rigtig kravet fordi jeg tænker, at om jeg sidder her eller derhjemme og retter elevopgaver, er vel lidt lige meget. Men jeg æhh har sådan lidt en fornemmelse af at det ligger i – hvad skal vi sige – i tendensen, at æhh det nok bliver strammet og bliver mere præcise krav de kommende år. Det er sådan lidt løseligt, måske også fordi de forberedelseslokale vi har til at forberede os ikke er helt på plads. Men øhh det ligger sådan i luften at man skal være på stedet mere.

Berit: i forlængelse af det Per siger, så tænker jeg Det er jo også et spørgsmål om hvordan man definerer "bedre anvendelse af ressourcer". Så i det øjeblik nogle definerer hvad "bedre" er i forhold til noget andet, så tænker jeg hvis man peger på mig, så vil jeg klart have det bedre med at lave forberedelse hjemme, og også rette opgaver hjemme, jeg er meget mere effektiv osv. Det kræver stor ro for mig, at gøre det, og æhh jeg synes i virkeligheden også på en måde man ligger bånd på os, der er en kontrol ved det jeg ikke kan lide. Æhhh og jeg synes også det at tage tid, er en slags diskurs ændring, der jo også er et værdisæt. Før lavede jeg mit arbejde og forberedte mig og hvad jeg nu ellers skulle fordi jeg havde lyst (med eftertryk på ordret lyst) og var ambitiøs, og nu er den der timetæller der, og der sker et eller andet mentalt i mig, at jeg skal være så bevidst om det. Og det det er en æhh hat jeg ikke bryder mig så meget om at være i. Jeg vil hellere gøre mit arbejde ordentligt uanset hvor lang tid det tar.

Så jeg er ikke helt tilfreds med dele af normaliseringen må jeg sige, den binder os for meget.

Dorit: Ja og faktisk også fordi vi får at vide, at hvis vi ikke kan lave vores arbejde indenfor den planlagte tid, så må vi bare lade være, der er jo faktisk kun et sted man kan regulere sin tid, og det er forberedelse. Æhh og det vil sige man bliver jo stadig konfronteret med eleverne, så hvis man vælger den model, at forberede sig mindre, så går det kun ud over en selv. Og det går jo selvfølgelig også ud over eleverne ha ha (der grines), det bliver dårligere undervisning. Men det er jo også meget nemt at sige, du forbereder dig bare mindre fordi, det er mig det går ud over, det er mig der skal stå og blive konfronteret med, at jeg har forberedt mig dårligt.

Men jeg er helt enig med, at det der med at sidde her, man er jo ikke det der nærmer sig mere effektiv. Så æhh på den måde bedst mulig udnyttelse, det vil jeg stille meget stort spørgsmålstejn ved. Det kan gi' go mening at man skal være på skolen ift. At lave noget sammen med eleverne, det synes jeg sådan set giver meget god mening.

Else: Helt konkret så synes jeg også tidsregistreringen er en enorm omvæltning, og at øhm øhh (pause) man kommer til at opfatte sig selv og blive opfattet af andre som lønarbejder. Vi har jo også haft Helle Hein ude og fortælle om, lønarbejdere, og det sidste man skal ønske sig i en organisation som vores, og det er meget mærkværdigt at være reduceret til det. Øhm så det er en klar forandring ud fra en normalisering. 70% tilstedeværelsestiden er tematiseret øhh også i tidsregistreringssamtaler, det er jo også en forandring. Øhh og (trækker på ordene) vi har også en omlagt elevtid, som gør vi er mere tilstede og i den anledning også skal forberede os anderledes. Øhh både i forhold til det modul der er omlagt men også i forhold til skriftligt arbejde der skal rettes, det fylder noget i skrifttunge fag. Øhm.... (pause) der var en ting mere, det kan jeg ikke huske....

Pia: jeg tænker også hvis man skal se noget positivt i forhold til det med tidsregistreringen så kan jeg i hvert fald mærke på egen krop, at det synliggør jo faktisk arbejdet. Som du også sagde, du kan ikke pålægge dig selv merarbejde på den måde. At man ligesom får tydeliggjort det og på den måde kan man jo sige, at det er en normalisering. Man har faktisk en arbejdsuge, der svarer til resten af arbejdsmarkedet. Det havde man også før, måske arbejde vi endda mere nogle af os, men nu er det altså blevet en slags bevisførelse. Øhm som er i gang i forhold til det. Men man kan så også sige er det så egentlig en normalisering, for hvis man sammenligner f.eks. i min omgangskreds, dem der arbejder alle mulige andre steder, der går udviklingen jo nærmest i den anden vej. Der er det blevet mere normalt at man tager hjemmearbejdsdage, æh og hvornår registrerer man egentlig overhovedet hvornår man arbejder, og er der overhovedet nogle der klikker ind og klikker ud, når man går på arbejde. Så det jo ligesom sådan en anakronisme anno 1950'erne normalisering, så det er jo helt, ja jeg synes vi skal slå helt fast, det der normaliseringsbegreb, det køber jeg ikke.

Berit: det er et spørgsmål om normaliseringsbegrebet overhovedet kan eksistere i en institution som vores, det har jeg også lidt svært ved at se. Og jeg tænker også i forlængelse af det som Else siger omkring lønarbejder mentaliteten, det der jo også er sket med nogle kolleger, uden at nævne navne her, naturligvis, det er at når man så kommer til møde hos ledelsen, og man er en af dem, der har arbejdet for meget, så kan det jo være det er en, som er en primadonna, som er ambitiøs, som vi skal værne om, synes jeg. For så at vide, at enten forbereder de sig forkert eller retter opgaver stile osv. Forkert. Og det synes jeg da også er trist, at få at vide at du gør altså noget forkert. Ikke at du nødvendigvis er for ambitiøs. Og vil det sige at fordi man er ambitiøs arbejder man så forkert og er forkert på den? Det synes jeg er rigtig trist hvis det er det der er ledelsens tankebaner. Det synes jeg er rigtig ærgerligt.

Pia: i forlængelse af det så er det jeg har tænkt meget over, at hvis det er at æhm (lille pause) jamen man kan sige, det bliver lige pludseligt vigtigt og være meget i kontakt med den enkelte medarbejder. Hvad kan den enkelte medarbejder holde til, hvor hurtigt arbejder den enkelte medarbejder i forhold til det udbytte der kommer ud af det. Der er jo så nogen der helt sikkert vil kunne arbejde hurtigere end andre, men er det nødvendigvis godt eller skidt, for at kunne lave et øhh... for at kunne fungere godt ledelsesmæssigt og medarbejdermæssigt, så er man jo nødt til at have en meget større dialog. Altså så man kan jo sige, at hvis denne her normalisering skal gennemføres, så skal man jo også have nogle flere samtaler, så skal man jo blive synlig som medarbejder i langt højere grad end man er på nuværende tidspunkt. Altså så skal man jo have personaleledelse på et helt andet plan end der er i sådan institution, som det her. Hvor man jo et eller andet sted er 'et blad i vinden'. Sådan på overordnet plan ik'. Æhm.

Per: det vil egentlig give Pia meget ret i, at det jo egentlig kræver et meget mere tæt forhold imellem i hvert fald nogle i ledelsen og så den enkelte medarbejder. Altså en større indsigt fra deres side i hvad arbejder den medarbejder egentlig med, og er det en som måske er, hvad skal man sige, ved at udvikle nogle kompetencer på nogle bestemte områder, og har brug for ekstra tid til at dygtiggøre sig indenfor et bestemt felt. Det kan måske først ses på flere års sigt, giver nogle resultater. Men altså i det hele taget, hvad er det vi bruger vores tid til, sådan lidt mere præcist end bare er det noget

vi har gjort her på skolen eller er det noget vi har gjort derhjemme. Øhm og den tætte indsigt synes jeg i hvert fald ikke der er der indtil videre, og det kræver selvfølgelig også ressourcer fra ledelsens side, som nok ikke umiddelbart er der.

Janne: vi skal jo sørge for at få begrebsafklaret, så når du (Pia) siger 'et blad i vinden', hvad tænker du der?

Pia: Så tænker jeg lidt, at det ... så kommer man ind og får en samtale om hvordan det går med arbejdstiden, men det er jo en tale om tal, altså det er jo ikke hvordan går det egentlig, hvor foregår der egentlig, hvad kunne du godt tænke dig. Nu kommer der jo også MUS samtaler, man det dukker jo kun op en gang om året. Det er jo den der daglige bevidsthed om hvad er det for et menneske og hvor er det menneske henne, hvad er det for nogle udfordringer der er. Altså hvis man skal have det optimale ud af en medarbejder, så skal man jo kende sin medarbejder. Det er egentlig det der er pointen, og når jeg sige 'et blad i vinden', så er det lidt fordi at jeg har et indtryk af, at man først kommer ind og har den der samtale, når det ikke går. Ikk' altså når det er gået galt, eller hvad skal man sige, når det er ved at gå galt. Og det er jo forsent.

Katja: Så intet nyt er godt nyt?

Pia: Ja lidt egentlig – faktisk. (der bliver grinet). Men det ved jeg ikke om I andre har en anden opfattelse?

Berit: Næh det er også det jeg tænker, jeg hører med dem som har været til samtale. Og der kan det jo være vældig fint at være til samtale, når det går vældig godt. He he (griner) så man får ligesom hele vejen rundt.

Hm hm hm....(der bekræftes fra flere steder).

Berit: og som sagt også, og det er lidt i forlængelse af det du siger, at overarbejde ikke nødvendigvis er fordi man gør et eller andet forkert, men muligvis fordi man er i gang med, som du siger, en videreuddannelse, eller ja.

Else: en anden meget konkret ting med normaliseringen er det her med 30 – 30 – 40, som du jo kender (henvender sig til Janne, som bekræfter hun har læst op på det).

Så til forskel fra andre år er opgaveporteføljen 'øvrige opgaver' meget tydeligt meldt ud, at det er undervisning, der er vores kerneydelser, og det synes jeg også er det vi hører mange gange, men at opgaveporteføljen er et plastisk begreb, som for nogle indeholder meget og for nogen midt imellem og for nogle mindre. Og den udregning er meget anderledes end det var før. Om det er en normalisering, det ved jeg ikke, men det er i hvert fald en tydelig forskel.

Dorit: Men det er i virkeligheden dybt uigennemskueligt, hvor vi før havde tal på alting, har vi ikke tal på noget. Så det er også helt umuligt at vurdere 'har jeg nok' eller 'har jeg ikke nok' 'hvad har de andre?' 'har jeg meget mere eller meget mindre?'

Og så en anden ting også, vi har jo holdt fast i at alle skulle undervise nogenlunde lige meget, men der er jo bare nogle der har nogle kompetencer på nogle andre områder, som man måske mister i det her, nogle ildsjæle på nogle andre områder, som måske ville have godt af at undervise lidt mindre men måske gøre rigtig meget på andre områder på skolen. Og omvendt.

Else: Når du taler om tab af autonomi, nej det er ikke dig, du taler om et blad i vinden. Jeg vil tale om tab af autonomi (der grines). For når en ledelse så skal ind og lede mere, som de jo skal, som en af følger af det her, så oplever jeg et tab af autonomi, som jo ellers har været en meget vigtig del af vores arbejdsglæde, af jobbet og af min opfattelse af mig selv, som lærer og jobbet i hele taget. Og det er jeg faktisk meget spændt på, hvor den ender henne. Jeg tror faktisk først det gik op for mig i tirsdags efter en MUS samtale og en tidsregistreringssamtale igen, hvor fundamentalt vores job har ændret sig siden sommerferien.

Katja: kan du prøve at sætte ord på hvad det var der gik op for dig?

Else: ja jeg blev rigtig ked af det. Jeg skal arbejde, jeg skal lægge min praksis radikalt om, jeg arbejder tydeligvis for meget (bliver følelsesmæssigt påvirket mens hun taler). Dvs. Jeg skal forberede mig mindre, som Dorit også sige, jeg skal genbruge mere, jeg skal lade være med at udvikle så mange nye forløb, jeg skal rette hurtigere og jeg skal lægge mindre kræfter i det som er øvrige arbejdsopgaver, som ikke er undervisning. Det er jo selvfølgelig ledelsens ansvar at vi ikke arbejder for meget, men det er jo også vores eget ansvar, og det bliver også sagt faktisk meget tydeligt, at det også er vores eget ansvar. Så jeg synes jeg har et helt andet job lige pludseligt.

Berit: og det er det jeg synes er så ulykkeligt, altså nu får vi jo en helt konkret situationsbeskrivelse her, det jeg synes er så ulykkeligt er, der kan jo være et menneske, der er vældig vældig glad for autonomien og de arbejdsopgaver, der bliver beskrevet her. Æhh men i en ledelsesoptik, så er det ikke i orden, så er der noget der er forkert, og det er det jeg synes er ravende forkert. (med udtryk på sidste del af sætningen). At de definere hvad der er rigtigt og forkert. Og det er der jeg synes de bliver nødt til at sige "hvordan har du det så med at arbejde så mange timer, trives du i det?" for hvis man trives i det, er der jo ikke noget problem, set fra min side i hvert fald. Så det der med at putte os ind i de der kasser, det synes jeg er så trist.

Dorit: men du må jo gerne arbejde så meget, du får jo bare ingen penge for det. Der er vel ikke nogen der forhindre dig i at gøre det, du får bare ingen overarbejde.

Berit: nej men det virker bare som en opfordring til, at så skal man gøre om på sig selv, og næsten tvinge sig ind i et kostume, som er for småt og man ved det fra start af.

Else: det kommer nok også til at hænge sammen med, om der bliver kørt nogle sager fra GL af her til sommer, fordi GL's holdning er, at det er overarbejde og det kan jeg godt forstå, hvis det ikke er skolernes holdning.

Pia: det hiver jo også fat i en helt grundlæggende snak omkring udbytte, altså kan man overhovedet måle udbytte. Så skal vi – det skal normaliseres, vi skal bruge pengene bedre. Men hvad med udbyttet, hvad med kerneydelsen. Det kan jo godt være at du kunne lave noget knaldgodt hvis du fik lov til det der, og det ved jeg så rent faktisk du kan, hvis du ... det kan jo godt være at du var en resource, der kunne hjælpe nogle andre i din faggruppe til at gøre noget nemmere. Og det arbejde du så lagde, faktisk ville gøre at nogle andre så kunne blive effektiviseret på en anden måde. Så det er også spørgsmålet om det bare handler om timer, eller handler det også om hvad der kommer ud i den anden ende. Altså det synes jeg nogle gange er svært.

Else: men det leder i virkeligheden hen til det du siger i starten, jeg opfatter ikke det her som noget der kommer fra vores ledelse, jeg opfatter det her som noget der kommer helt deroppe fra (hæver stemmen lidt mens hun siger "helt deroppe"). Og jeg har bare ikke gjort mig klar, før i tirsdags, hvor meget vores job har ændret sig. Og det er vel klart der er en vis forsinkelse.

Rasmus: ja det er nok spændende hvor tingene havner henne. Jeg har nok også gået rundt i lykkelig uvidenhed, måske om hvad min virkelighed er, indtil næste uge hvor jeg skal ind og snakke. Men også når man hører fra andre steder hvordan de griber tingene an, så kan man frygte hvordan det her skal udvikle sig. Men man kan også håbe, at der opstår nogle ting, som at ledelsen kan gå ind og individualiserer ting, så det ikke behøver være 30 30 40 for alle. Men at man måske i perioder får lidt mere tid til udvikle evaluering... eller hvad det nu er. At det på den måde kan justeres. Men lige nu ser det ikke ud til det.

Katja (tid: 20:41) Vi er kommet godt rundt om mange af de ting, som vi også havde håbet vi ville komme rundt om, men jeg prøver alligevel at gå videre lidt videre. Hvilke positive effekter har OK13 kastet af sig eller som i har oplevet eller har forhåbninger og forventninger til at opleve?

Else: hmm der er jo nogen der er glade for tidsregistreringen, og det var i virkeligheden også det du startede med at sige Pia, du oplever det som et godt redskab til at styre worklife balance.

Pia: ja, altså en synliggørelse af arbejdstiden og for mit eget vedkommende altså nu er det lige som muligt at få en fornemmelse af, hvis man så kan leve med det, "jeg har egentlig gjort det jeg skulle, jeg har passet mit arbejde i forhold til den løn jeg får, og nu kan jeg godt holde fri søndag." Sådan altså jeg har fået nemmere ved at ligge det fra mig. Bagsiden af medaljen er jo så også, at der nogle uger hvor jeg så ligger lavere, og så opstår der en usikkerhed, hvad kommer der så, hvor mange hold får jeg op til sommer, så æh der er noget frigørende i det, men der er også alligevel også noget der ikke er særlig rart ved det. Usikkerhed. Plus jeg tænker i en uge ligger jeg sådan rimeligt der hvor jeg skal ligge, og det gør jeg mig også umage for at gøre, æh betyder det så i virkeligheden at jeg er en af dem der ligger lavt? Og at jeg i virkeligheden er en af dem, det er nemt at give et hold

mere næste år eller hvad? Er det sådan det fungere, det ved man jo ikke. Men nu er vi tilbage ved det lidt mere, ja sorry.... (der grines)

Per: hvis man skal nævne noget positivt, så synes jeg måske der kan ligge noget positivt at det kan være nemmere at samle en flok kolleger til et møde, altså hvis man først er på skolen. Det der ofte gør det svært er at jamen, at en først møder kl. 12 og der har en anden haft fri kl. 10. Eller en har skemafri eller sådan. I princippet er det jo egentlig meget godt at sige, at selvfølgelig skal man kunne komme til et møde, når det ligger i arbejdstiden. Jeg synes ikke i praksis jeg egentlig har mærket den store ændring, fordi vi nok også er tilbøjelige til at tage hensyn til, der er en der ikke har noget undervisning den dag, så prøver vi at ligge mødet et andet sted. Æhmm men altså principielt synes jeg det er meget godt, man kan sige vi kan regne med at folk er der.

En anden ting der kan være positiv er at vi er sluppet med det timetælleri, der før var. Nogen af de time puljer der var til fordeling, når man f.eks. havde AT, sad vi hvert år og bøvlede med, hvordan er det overhovedet vi skal lave det her regnskab. Nu er det mere bare "nåh ja, det er en stor pulje".

Dorit: Jeg tænker bare på det der med arbejdstiden, vi kan jo alligevel ikke regne med at folk er der, for vi sidder jo stadig derhjemme og arbejder, og vi sidder stadig i weekenden og aftenen. Så jeg synes ikke på den måde man forventer at folk skal være der. Men det er klart at ledelsen forventer i langt højere grad at man er tilstede, ik.

Else: jeg synes to positive ting, at jeg oplever. I forsøget med studietid har jeg oplevet nogle meget meningsfulde seancer med eleverne. Hvor der traditionelt en lærer en klasse osv. Er blevet opbrudt. F.eks. i studieværkstedet i går, hvor jeg synes det var enormt hyggeligt at vejlede de elever, der var mødt frem der. Om det så lige har med OK13 at gøre, det ved jeg ikke, men det har med udvidelsen af undervisningsbegrebet synes jeg. Det gir rigtig god mening. Og så synes jeg at have oplevet en MUS og en tidsregistreringssamtaler, der hvor ledelsen prøver at træde mere i karakter, som personledelse, som også Pia taler om. Det synes jeg der var en god snak om arbejdsglæde og trivsel.

(Lang pause med tavsheden inden der er en der tager ordret)

Pia: altså jeg er enig med det der er blevet sagt, i forhold til studietid og studieværksted, der har jeg så haft mindre gode oplevelser, men det tror jeg egentlig også hænger noget sammen med graden af ejerskab på projektet, på en eller anden måde for mig. Jeg kan mærke tydeligt på mig i år, at jeg er mere klar over, nu bruger jeg "bladet i vinden" metaforen igen, men det er jeg, og så navigerer jeg sådan set også efter det den anden vej. Altså passer mit arbejde og sådan noget, men jeg hopper ikke med i et nyt udvalg, eller jeg tænker sådan lidt "så er der mere i den der 40% pulje som jeg ikke har noget problem med at udfylde" Studieværkstedet har jeg egentlig ikke noget imod, jeg har haft gode oplevelser, men jeg har også haft oplevelser af, at der ikke mødte nogen op alligevel. Jeg må nok sige, der er noget ejerskab der er gået tabt i det. I hvert fald en kommunikation af hvor det hele kommer fra. Det var egentlig det jeg sagde i starter ikk' "hvorfor gør vi egentlig det her, hvad er den egentlige konkrete årsag til at vi er gået denne her vej, hænger det konkret sammen med det,

kan vi alligevel indenfor de her rammer, blive enige om et eller andet vi alle sammen kan leve med, så vi går ind i det med motivation og lyst?”. Ja det var bare lige en tankestrøm.

Janne: Der er ikke nogen af jer, der har sagt det var godt I fik mere i løn?

Dorit: nej, de der sekshundrede kroner mer, som æhh, dem tror jeg såmænd godt jeg kunne have undværet. Altså nu er jeg jo en af de gamle, så jeg får stort set ikke mere i løn, men altså der er jo nogen der får meget mere i løn, og det er jo også sådan lidt underligt, altså som ældre man får stort set ikke mere i løn og man får taget sin aldersreduktion, ja jeg ved ikke det virker ligesom om, det er lidt den modsatte vej ik. (griner mens hun siger det sidste)

Berit: absolut.

Pia: Jeg tror da også man skal se det i det der perspektiv, som jeg egentlig vil kalde en normalisering, jamen så kan man igen sammenligne sig med de venner man har, som har samme uddannelse, som en selv og så for øvrigt bede om at se deres lønsedler, ude i alle andre virksomheder, så kan man jo godt se at så normal er lønnen måske alligevel heller ikke. Der er ret mange der alligevel får mere end vi får. Og det der så have været bonus i det her job, det har været autonomien og identiteten omkring det, det at være sin egen chef, selv at kunne bestemme, inden for nogle rammer, det har været det der gav det værdi på den anden side. Men hvis man fjerner det så er der en ubalance der begynder, jeg forestiller mig sådan noget med at hvis det fortsætter denne her vej, så er der nogen der ikke gider det her job. Det tror jeg der er. Altså hvis de tænker, at der alligevel ikke er den der autonomi og den der glæde og fordybelsen, så kan jeg da godt sidde i Danske Bank.

Berit bekræfter med hm hm hm i baggrunden.

Berit: Jeg vil da også give udtryk for en mindre glæde efter normaliseringen, jeg synes det er sådan et frygteligt ord.

Bekræftes af de andre der stemmer i med ”det er det også”.

Berit: i vores forrige GL blad var der jo også en artikel om præcis denne her glæde, der er blevet mindre. Og det synes jeg også er vældig trist. Hvis den her normalisering har en konsekvens at denne her glæde forsvinder eller noget af den forsvinder. Der ligger jo rigtig meget motivation i glæde også for os alle sammen, så det er trist.

Per: hvis man skulle pege på noget der trods alt alligevel er lidt positivt, så synes jeg det kan være, at denne her overenskomst i hvert fald, hm hm hm, motiverer lidt mere til at dele viden. Det er jo noget vi også gjorde i forvejen i et vist omfang. Det er også en tendens der har været de senere år, man skal ikke bare være sin egen lille privat praktiserende lærer, men både blandt klassens lærere i et team og fagkolleger, er det en god ide at dele sine ideer, både om fagligt indhold og metoder. Og det er selvfølgelig en rigtig god ide, og i det øjeblik vi ligesom står og mangler tid til at nå det vi gerne vil, og nå det på en ordentlig måde, så kan der ligge nogle gevinster i at sige ”du har lavet et

smadder godt forløb der, lad mig prøve at lave noget lignende". Måske tilpasset en smule, men altså grund ideen er god. Og det er også en måde at arbejdere smartere uden at eleverne får dårligere udbytte og endda måske bedre, så er det en mulighed.

Katja: hvordan i overenskomsten kommer det til udtryk?

Per: ikke direkte, men vi har en tidsramme og der må vi sørge for at få gjort vores arbejde. Så er en mulighed jo at dele med kolleger i højere grad.

Dorit: det bliver jo mere legalt at låne af hinanden, at genbruge ting, ikke at være så grundig, ikke at rette så godt, ikke at forberede så godt, fordi det er lige som vikårene. Det er lidt grotesk at vi taler om, nu har jeg jo også været med i lang tid, men jeg hører hele tiden at nu skal vi blive bedre, nu skal det blive bedre. Uddannelse i verdensklasse, og de eneste der sker er at det går ned ad. Jeg har været meget frustreret nogle gange og hele tiden får jeg at vide "du må lade være med at være så ambitiøs". Det er jo lidt grotesk ik'.

Per: Ja altså elevernes faglige niveau går nedad?

Dorit: ja det går ned, og din tid til at lave arbejdet går ned, og så kan vi sige klassestørrelse osv. Det bliver svære og svære på en eller anden led. Æhm når du også får at vide "du må lade være med at rette så grundigt" "du må sætte dem til at rette hinandens opgaver" altså ja fint nok bortset fra man ikke har tid nok til at lade dem sidde og bruge så lang tid på at rette hinandens opgaver. Så er der noget andet man ikke når, jeg ved det ik'.

Berit: jeg er meget enig.

Katja: Jeg ved godt vi har været inden om de negative effekter, men er det noget vi ikke har været inde og vende, som I har oplevet?

Else: jeg tænker på jeg tror ikke det er slået igennem endnu, men jeg er spændt på hvad det gør ved solidariteten i lærerkollegiet. Øhm så småt har man kunne... der er nogle kolleger der har undslået sig fra nogle ting, fordi de var i overarbejde eller mertid hvad det nu hedder i disse dage. Og hvad så med de andre der også er det, hvad er legalt og hvad er legalt som mening medarbejder at sige fra ift. Nogle af de fælles ting, æhm. Rygterne om hvem har overtid og hvem får det udbetalt, det er jeg meget spændt på hvor det ender eller lander.

Dorit: og det er jo også noget underligt noget med denne her tidsregistrering, du kan jo også hører folk sige "jeg sørger for at skrive sådan nogenlunde måske lidt mere end der skal stå, så jeg ikke får flere hold til næste år". Og det er... Bare for at sige, vi kommer nemt til at gå og kigge hinanden lidt over skulderen og hvad har du egentlig "jeg kan ikke lave det her, for jeg har fuldt" "nåh okay hvad har du egentlig" (emitterer en dialog ml. to kolleger) altså vi havde det allerede da vi skulle fordele timer i sommer, der havde vi den der "jeg kan ikke tage flere opgaver" "jeg kan heller ikke

tage flere opgaver". Altså det var rigtig ubehageligt, og det var også fordi at den der gøglerpulje den var så uigennemsigtig, og hele problematikken omkring skriftlig, altså rettetid som var om du havde 10 eller 30 elever det var ligegyldigt, så talte det på samme måde.

Berit: det er en flot procent. Godt omdøbt til gøglerpulje (der snakkes i munden på hinanden og grines. Janne spørger indtil hvad gøglerpuljen er, og der svares det er tid der ikke er undervisning).

Lise: jeg er virkelig bekymret for hvad det gør ved vores, ja hvad det betyder for hvordan vi snakker om hinanden "hun kom også nemt over det der" og sådan.

Katja: For min forståelsesskyld kan I så kort forklare hvordan det var før?

Dorit: Et bestemt hold gav så og så meget og hvis du lavede det her, så fik du 20 timer osv. Og så regnede du sammen ik' og dvs. Du vidste præcist, så kan man jo sige nogle ting gav uforholdsmæssigt lidt eller meget, men der var dog timetal på. Og det ryddede man fuldstændigt ud her, så lige pludseligt eksisterede de der timer ikke længere.

Per: lige sådan hvis man blev valgt ind i et udvalg, så gav det f.eks. 10 timer, og et andet det gav 20 timer. Og var man teamkoordinator, så fik man 40 timer osv. Alle de der tal er væk.

Else: vi arbejder eller vi underviser alle sammen nogenlunde lige meget, men så det der bliver rigtig interessant det bliver så hvad har folk så af øvrige arbejdsopgaver i 40% puljen.

Per: så der er stadigvæk tal på, så hvis du underviser den der 1g i tysk, så får du så og så mange timer skrevet på, og underviser du dem i dansk får du et andet timetal.

Dorit: men det er jo næsten det mindste af det efterhånden, de der timer ik'

Katja: men hvordan fordelte i de der øvrige opgaver ml hinanden før?

Dorit: det aftalte man bare mellem hinanden for der fik man jo timer, hvis jeg f.eks. tog på hyttetur, så fik jeg et eller andet antal timer for at tage af sted, som en anden ikke fik, som blev hjemme. Men sådan er det jo ikke mere, nu får man i princippet det samme. Altså så hvorfor tage på studietur, hvis man kan blive hjemme, og hvorfor rydde op ovre i musiklokalet hvis man kan få en anden til det? Man kan jo bare lade være, altså.

Else: eller gå ind i udvalg, det har været lidt svære at rekruttere udvalgsmedlemmer i PR i år, det synes jeg vi har kunne se. Fordi man kan lige så godt lade være.

Pia: Jeg tænker at det som er faren, det tror jeg også jeg sagde på et eller andet møde helt indledningsvis i skoleåret ved det her, det er jo når de der tal, altså du får så og så meget de her hold tæller det og det, forsvinder, så forsvinder der også en forventningsafstemning, der hedder "vi forventer

faktisk du forbereder dig ca. Så meget til hvert modul, eller du bruger så meget tid hen over et år på at rette opgaver” så kan du selv regne ud det er ca. Et estimat der. Når du går med i det her udvalg, så forventer vi du bruger 20 timer på det, og hvis du bruger mere end det, så har du i virkeligheden et mandat til at komme over og sige, jeg bruger mere end det. Det tar forventningsafstemningen væk fra en i hvert fald hvis man er sart eller neurotisk eller hvad man skal kalde det ik’. Så skaber man bare et tomrum, hvor der bare er .. hvor angsten står fordi det er, hvornår er det så nok, hvornår er det godt nok så nok. Så kan det godt være du arbejder 40 timer om ugen, men er det her min leder forventer jeg bruger på det her. Altså er det så okay jeg har brugt 20 min på at forberede et modul fordi kan skulle være med i alt muligt andet. Så den der direkte forventningsafstemning, som ikke altid passede før, det gjorde den jo ikke vel, men der havde man en ramme, og den er væk. Og det tror jeg er farligt på sigt. Hvornår er nok nok, og hvad er så godt nok. Og der skal ledelsen være meget mere tydelig i den kombination. Og så vil jeg også mene og påstå, at man har fjernet de der tal, men du skal da ikke bilde mig ind, at der ikke ligger et eller andet estimat over på deres kontor, fordi hvordan vil de ellers lave, hvordan vil de ellers få det til at gå op i et eller andet puslespil. Selvfølgelig har de en ide om hvor meget man ca. Skal have, og hvor meget man ca. Skal bruge på det.

Berit: men det fik vi jo også en fornemmelse af i starten at der var et estimat over hos ledelsen, som de ikke ville give videre til os.

Dorit: de påstår det ikke er der.

Berit: ja de påstår det ikke er der, men ...selvfølgelig er der det. Og jeg synes det er så mærkeligt at der er nogen der skal have en viden, som – hvad skal jeg sige – vi andre der skal etablere det i realiteten ikke skal have. Og den uigennemsigtighed, som du talte om tidligere, den skaber uro. Manglende forventningsafstemning skaber uro. Alt sammen noget der er meget meget negativt. Det er negativ energi der er forbundet med uro og usikkerhed, blandt andet det her med at.... Men at det er jo også forfærdeligt. Virkelig dårligt.

Per: Jeg tror det var vores tidligere TR der på et møde sidste år, der brugte udtrykket at den her overenskomst var noget der lagde op til tillid og solidaritet, jeg tror han brugte begge ordene. Og det er på en måde rigtig mener jeg, at æhh.... Hvad skal man sige, at hvis der en udpræget grad af tillid ml. alle medarbejdere og ml. ledelse og medarbejdere og så alle yder deres bedste og ingen forsøger at snyde hinanden, så fungerer det fint. Men øhh.... Så ideel er verdenen og arbejdspladsen nok ikke, og der synes jeg der opstår et problem, man kan sige en slags manglende forventningsafstemning eller et tomrum. Som ikke rigtigt er blevet fyldt ud, det kræver..., på en måde kan man sige det kræver mere kontrol, men det er jo sådan en lidt kedelig ting. Måske kræver det nogle lidt mere gennemskuelige systemer og en tættere ledelse, som vi var inde på tidligere.

Pia: ja for man kan sige, du har helt ret, det kræver tillid. Men er tillid bare noget der opstår, er det der bare eller er det noget man skal skabe. Der vil jeg jo våge og påstå, at det skal man skabe og hvordan gør man det. Det er jo nødt til at være et tema på en arbejdsplads, og mit bud ville så være

"kommunikation" tal. Lad os tale om det, i øjenhøjde, der hvor vi nu hver især er. Men meld nu "ja det her er en lort, den ligger vi på bordet nu men den skal vi forholde os til sammen" æhh.... Og tydeliggør, jeg vil hellere have nogle ledere der siger, "det her er bare nederen, jeg synes heller ikke det er fedt, dybeste set ville jeg også som lærere synes det her er træls, men nu er vi her og vi skal denne her vej sammen, vi tror på jer og på det I laver, men I skal også passe ind i det her". Så der kommer nogle indrømmelser. Det kunne også være, at nu har vi prøvet det her, og det gik helt galt, my bad, det beklager vi, nu prøver vi noget andet. En indrømmelseskultur, så der skal jo være tillid. Tillid er noget man skaber, og det skal man dyrke hvordan man skaber, det går altså begge veje. Der kunne der godt være plads, og det har vi jo også selv en del af skylden for at den ikke er bedre end den er. Ja. Det skal plejes.

Berit: men jeg synes på medarbejderplan har der været en stor grad af tillid og solidaritet.

Pia: ja det er også rigtigt.

Berit: jeg tænker, fra det øjeblik vi tænker fra medarbejder over i ledelsen, så er det der er nogle problematikker, der der som.... Du belyser ik'.

For der har været en stor grad af tillid.

Dorit: der er jo røster rundt omkring, som ligesom siger "nå men det er jo så dem der er bedst til at fedte sig ind hos ledelsen, er bedst til at fortælle hvor travlt de har, der slipper om ved det." så længere går tilliden jo ikke. Det startede jo allerede da vi skulle fordele de timer, at der blev en murren rundt omkring, ik'.

Berit: ja det er rigtig nok.

Katja: men den har ikke været der før, altså før OK13?

Dorit: nej for der fik du jo de timer, og du fik jo overtid, altså folk tog også gerne ting, fordi de viste de fik overtid for det, ik'. Og lige pludselig er der ikke noget der hedder overtid længere, hvor skal det komme fra, det arbejde, det kan jo kun være ved at vi skal arbejde noget mere.

Pia: jo man kan jo også sige at der helt grundlæggende ligger noget mistillidsforhold i den der kommunikation, præmissen for alt det her er jo "i arbejde ikke nok før men nu skal vi lige arbejde sammen om, at I skal arbejde nok". Altså det er jo et rigtig ufrugtbart udgangspunkt, hvis man skal sige det lige ud.

Else: Det er en arbejdsintensivering.

Pia: ja og et eller andet sted, så lad os da kalde det det, det ku jeg bedre forholde mig til. Vi skal simpelthen lave mere og vi skal hjælpes af med at finde ud af at gøre det mere effektiv. "Det er

præmissen, vi forstår godt at det er fesset, men hvad gør vi" altså det ville jeg hellere have, end at det ikke bliver meldt ud, for det er jo det det er.

Dorit: men på en eller anden måde er det jo også svært at måle det vi laver, andre steder sidder der måske en eller anden chef, der siger er det så godt nok. Hvordan kan ledelsen måle det her, de kan jo ikke se på karakterne, det giver ikke rigtig noget, så kan de se på hvor mange klager, der kommer på lærerne, altså de har jo ikke nogen fornemmelse af hvad det er man laver. Og derfor bliver hele den der tidsregistrering noget sjovt noget, fordi man kan jo skrive på som man vil, dybeste set ik'.

Katja: hvordan kunne de finde ud hvad I laver, hvis det var en indsats de valgte at fokusere på?

Else: de kunne jo bruge en MUS til det. "fortæl mig om hvad du laver i din undervisning i den praksis, har du lavet et spændende forløb i år, har du lavet noget nyt?" så pædagogiske dimensioner i en MUS samtale, øhh andre steder og det ved jeg ikke om er ønskværdigt, men der overvåger man jo undervisningen, som optakt til en MUS samtale, men man kommer jo hurtigt ind i et tab af autonomi og ens faglige stolthed.

Pia: og det har jeg egentlig ikke lyst til. Jeg kan mærke at bare det de siger det, så tænker jeg bare AAAARHHHHH

Berit: kontrol

(der snakkes lidt i munden)

Pia: det vil jeg heller ikke, nej det er det, samtidig med jeg efterlyser nærværdet. Jeg tænker det, når jeg taler personaleledelse, det er egentlig okay "hvad er det egentlig for nogle udfordringer du har" man skal måske bare snakke mere om det. "hvad fylder for dig, hvor er det du synes, nu er det for meget. Hvornår er det de der perioder opstår" eller.... Lige så snart det begynder at komme....hmmm.... så bliver det evaluering. Det er det, det er meget sart eller betændt på en eller anden måde.

Janne: men hvordan brugte I ledelsen før?

(lang pause.... Der grines lidt)

Pia: jamen jeg kan sige jeg har været til en MUS før, så jeg brugte ikke rigtig ledelsen før. Nej egentlig ikke.

Per: Men ledelsen har egentlig altid været forholdsvis fjern, det der med at vi er vores egen lille chef næsten ik'. Og selvfølgelig er der nogen der skal sørge for at der bliver lagt et skema og hvis man søger om at komme på kursus, er der nogen der skal tage stilling til det og sådan noget. Men øhh.... Jeg har egentlig aldrig forventet at ledelsen skulle have særlig indblik i min undervisning.

Fordi der har jeg tænkt, det har de jo egentlig ikke forstand på, det kan jeg bedre selv. Så jeg ved egentlig ikke helt hvordan, hvis man skal etablere den der mere tættere ledelse, mere indsigt. Jeg ved ikke hvordan det skal kunne lade sig gøre, om det overhovedet egner sig til vores arbejdsområde.

Berit: men jeg tænker i forbindelse med MUS, der har vi jo...., der bliver vi inviteret til en MUS og så er fokuspunkterne allerede lagt, det er nemlig ledelsen, der bestemmer dem, hvad der skal være fokus på. Der kunne man jo gøre det modsatte, vi er jo rigtig rigtig mange mennesker, og vores behov for at tale om det ene eller andet er forskelligt. Så de kunne jo vende den om at sige, (optagelsen stoppede midlertidigt her, men husker at det blev sagt noget i retning af: hvilke fokuspunkter vil du gerne drøfte til den kommende MUS?)

Janne: før fik i timer, så var det retfærdiggjort det I lavede, jeg synes jeg hører det I siger er, at ledelsen skal spille med i nu eller har jeg hørt det forkert?

Dorit: jeg synes jo ledelsen bør være dem, der dybest set, det er jo fint nok vi selv melder ind hvad vi gerne vil have, men der ud over må det være dem der vurderer, lige nu er det os selv der vurderer med hinanden og det er fuldstændigt håbløst. De er jo de eneste der sidder med hele den viden, og med deres forestilling om hvor mange timer tingene giver. Så det må være dem der skal sige "det er dig der skal tage de opgaver, og dig der skal gøre det og det" og ikke os selv.

Pia: lede og fordele

Dorit: det bliver de jo nødt til, det kan vi jo ikke rigtigt mere.

Katja: desværre tiden er ved at rinde ud, vi har været rundt om mange ting og blandt andet omkring jeres syn på jeres identitet. Har I oplevet nogen reaktion fra omverdenen fra det her, for sidste år var der en enorm mediestorm omkring det her emne. Det var måske meget kanaliseret ud omkring folkeskolen, for det var dem der blev lockoutet, I blev bare kørt over. I kunne stå og råbe "NEJ" så lige så højt i kunne, det blev ikke hørt alligevel. Har I oplevet noget i jeres omgangskreds?

Else: jeg havde en diskussion med en af mine venner, som siger at hvis det er det jeres arbejdsgiver vil have, og nu er det så vores arbejdsgivers arbejdsgiver, så er det jo det I skal levere. I sammenligning, hvis man bliver ansat til at bygge en bro, så er det den bro og ikke en man hellere selv vil bygge eller ville være sjovere eller pænere. Og når jeg så begynder at tale om arbejdsglæde og trivsel og udvikling og pædagogik og didaktik, så siger han "det er jo ikke det du er blevet bedt om". Du er blevet bedt om at varetage den der undervisning, og så kan jeg sige "jamen så bliver det jo ikke lige så godt". Fordi så kan jeg ikke udvikle og investere. "måske er det så godt nok, der er ikke nogen der har bedt dig om at udvikle og investere de forløb, de har bare bedt dig om at varetage undervisningen". Og der kan jeg jo godt se et normaliseringsbegreb, som står i kontrast til mit... og jeg tror da for så vidt han har ret. At det er noget andet jeg er blevet bedt om. At jeg så prøver at

gøre mit job til noget andet end det det i virkeligheden er, det er jo så et problem. Så på den måde ja..hmmmm.

Dorit: Jeg synes folk har meget svært ved at forstå det.

Pia: det har jo også noget at gøre med, og så er vi tilbage ved normaliseringsbegrebet, hvem kan vi sammenligne os med, der er normale? Vi står foran 90 frådende teenagere fire fem gange om ugen, og så skal vi lige sidde tre timer bagefter og lave et eller andet fordybet forløb om et eller andet svært emne. Jeg mener bare det er da noget andet, no offence, end at sidde bag en computer, undskyld Katja, men altså. Det er ikke fordi jeg siger vi skal arbejde mindre vel, men jeg siger bare, det er også noget med hvor meget energi bruger man når man rent faktisk står der ik'. Altså hvor smadret er vi når vi kommer hjem, hvor realistisk er det vi sidder 3 timer bagefter og finder på et eller andet genialt. Det er også noget med en grundlæggende manglende forståelse for, hvad det egentlig vil sige og stå der. Ikke hvor hårdt det er, men hvor energikrævende det er, i det der forløb. Og jeg fornemmer at hvis man så begynder at lave det der med, forestil dig så så kan de godt se det. Det svarer jo til at man skal holde en konference 3 gange om ugen for nogen hvor man skal sælge et eller andet til dem. Ja så det er jo også fordi folk ikke begriber egentlig hvad det er der foregår, hvor meget nærvær, fuldstændig fokuseret nærvær det kræver at få det til at køre.

Else: Der tror jeg det bliver rigtig svært at gå ind og udøve mere ledelse. F.eks. komme med konkrete anvisninger, som jo er det de skal i de der tidsregistreringssamtaler, som vores TR også har talt om. Det kommer til at kræve en enorm stor fagdidaktisk indsigt, så skal man diskutere om det her ark med relativ prognomer er godt nok. (der grines) Eller om jeg kan lave et nyt, altså det bliver jo..... det kræver jo ekstremt kvalificeret sparring. Hvis det skal blive på andet end et meget generelt niveau, med nu skal vi også passe på eller et eller andet. Men selvfølgelig kan man altid tage arbejdsopgaver væk, det bliver jo selvfølgelig ikke undervisningen der taget væk, det er meget tydeligt, men man kan jo så få frataget øvrige arbejdsopgaver. Og der kan jo også ligge et tab af autonomi i det ik'.

Der bekræftes fra flere deltagere "ja ja ja"

Katja: noget I brænder inde med på falderebet?

Pia: vi skal kommunikere bedre og mere, også om det der er svært. Og vi skal tydeliggøre baggrunden for de beslutninger der bliver taget. Og turde at stille dem frem.

Katja: når du siger "vi", mener du så ledelsen eller jer alle sammen?

Pia: Jeg mener ledelsen, vi skal have det frem i lyset. Nu kan jeg jo kun tale for mig selv, at hvis den der åbenhed kom, så ville folk også acceptere det. Svesken på disken. Lad os sammen gå videre. Ja det må egentlig være det.

Per: men det har været en rigtig god snak synes jeg.

Berit: ja tusind tak for det, det har været en helt lettelse at få lov til at drøfte det her.

Dorit: det kan være I bare skal smide båndet ind til ledelsen. (der grines)

Flere: så skal stemmer nok forvrænges.

Katja: ja jeg kan sætte stemme forvrængning på (der grines).

Janne: vi er utroligt glade for at I kunne hjælpe os her i dag. Tak for det.

Rygler om hvad andre er blevet pålagt, det giver usikkerhed.

Kommunikationen skal må blive bedre.

"Lave en Holger"

Info! - er det pligt læsning? Det skal da stå i læseplanen.
Hvad skal der observeres efter?

Hvordan reageres der på min indledning	Stilende accept - et par spr. om fortrolighed.
Hvordan reageres der på min tilstedeværelse	xx: Glad for ledelsen tog beslutn., så kunne vreden kanaliseres med dem. medindflydelsen vs. styrke er vok. ←
Hvilke emner udfolder sig under mødet "Lighed i det købt man får usikkerhed omkring arbejdstiden/ eksamen."	Stort ^{kan} puljer til ledelsen, det lyder farligt. For centrale kan tillæg Forhandling med AC? Vi står stærkere, skal vi "cede" et konkret, der ikke er sjovt.
Hvordan er stemningen på mødet	Rolig, stille, præsentation god stemning - grinen. ironi og humor
Hvilke sprogspil opstår	"Lave en Holger" "Så lader man være med at vikle sig efter noget".
Hvilke diskurser er fremherskende TR: meget moderat og belyser fra begge sider.	Tidsregistrering - /mer tid
Hvordan er intonationen af det sagte lidt <u>skarp</u> tone omkring kommunikation / info?	Jo hæfter sig specifikt ved FM's forventning "hvad ligger der i det de melder ud?" Jo jeg vil ha' den for det jeg staver.
Tale ud fra følelser	alle taler meget ud fra følelser
Tale ud fra fakta	har ikke så meget "styr" på fakta.

Mødet starter med et video klip, fra GH

Tilstede 10 udover TR. (10%) | 3 m + 7 ka | 4 yngre + 6 ældre |
+1 +1

Der blev generelt øre vand til mødet.

3 stk. listede af for tid.

° Retningslinjer for hvis man ikke
rammer 1924 - mest tid

FM+
Modst+ GL Enige om at
vare uenige.

"Giftigt for samarbejdet"

"Solidaritét" overfor hinanden.

"Spillet ud mod hinanden"
det er farligt.

"En god leder vil ikke
spille hinanden ud
mod hinanden"

"Det er uigennemskueligt, det der
med arbejdstiden"

"Der skal også være
plads til dem der er
fasteblige"

"Faktor eksamen" hvad med den.
Elke skal jeg sortere bøger hele
sammenfænen"

Alle kan ikke løfte
lige meget hele tiden.

"Systemet er zindsygt" hvorfor skal
vi overhovedet tidsovervåge.

"Normperioden"

Skal den ligges
anderledes?"

- hvad så med års-
virkninger?

- svært at styrke med
den

"altidsystemet tilbage"
det kommer nok tilbage om nogle
år.

- skole arb. belastn.
↓ måske 100% tilfede
værelse

"ledelsesmæssigt godkendelse løbende"
lokalt. "Jeg forstår ikke de ikke
gør det"

"Er det ok det man laver"

det skal
være et krav
så der ikke er tvivl
med det.

Det er til stor
frustration, når de overhovedet
styr på noget.

XX uferer fra MUS, som bidrag til afklaring.

Video: Vægt på hvad de tror der fremadrettet bliver prob.

Transparent. tidsregistrering.

Honoring af mødtid

OK13 - fokus på forskelle ml. Gym. og andre AL'ere.

← Reguleringsskemaet - frygt af FM vil gå efter den skal de fastholdes.

Kommer tidsregistreringen i spil?

offensiv eller defensiv krav; hvad skal der vælges.

Indflydelsen på udvalg^{et} vælges er den ikke blevet begrænset. Ledelsen "pukker" til dem, som har tid til det. } dæmper på den demokratisk indflydelse

Regulerer sig selv, det er blevet svære at få nogle til at tage udvalgsopgaver.

"Det er da et problem for ledelsen."

Mindre "frivilligt" arbejde, pga det er jo også arbejde.

Observation af lokalt GL møde den 10. Marts 2014

Afgangsprojekt på HD (O), har valgt en case fra vores hverdag i egen organisation, organisatoriske forandringer. Fordi vi er nysgerrige på hvordan vores pædagogiske kollegaer har oplevet hele OK13 processen, hvordan og om det påvirker deres hverdag. Det er jeg ved at indsamle empiri til, dels via interview men også gerne via observationer. Grønt lys af HN til at arbejde med denne problemstilling.

Jeg vil derfor høre om jeg må observere, deres del af denne .

Understrege at det her er en del af mit studie, det er en selvvalgt opgave og ikke iværksat af ledelsen.

Studieopgave – metodiske overvejelser – indsamling af empiri – holdt op imod noget af den teori, som vi har arbejdet med de sidste 1 ½ år.

Nysgerrige og trigget af "normaliseringen" og hvordan en så omfattende ændringer udfolder sig fra top (FM) til bund (lærerne), hvordan påvirker det identitetsopfattelsen hos lærerne.

Deltagere evt. bare antal