

---

# Lærernes arbejdstid i et magtperspektiv

---

Mellem selvstyring og styring

Kandidatafhandling

16. november 2015

Af Felix Stegmann Bjørnstrup

Cand. Soc. PKL.

Vejleder: Nana Katrine Vaaben

---

## Abstract

This master's thesis focuses on the new conditions for municipal teachers following the passing of new bill, bill 409, which changed the municipal teacher's former collective agreement. My main motivation for writing this thesis is to observe how the teachers cope with the new expectations that this bill, combined with a new school reform, bestow upon them.

Through a Foucault inspired discourse analysis I observe how Local Government Denmark and the Treasury, through their observation of time, discursively construct three different subject positions. I name these subject positions *the normalized teacher*, *the liberated teacher* and the *privileged teacher*.

Foucault also provide my inspiration to analyse how the teachers, through their observations of this bill, establish certain strategies to handle these new expectations. I observe three different roles, *the holistic teacher*, *the wage earner* and the *compromise teacher*.

It is apparent that these observations are opposing in most ways, but mainly because the two different parts were affected by different discourses. Especially in the two parts's observation off the management of time.

The concluding discussion points out, how this bill is not in line with Foucaults thoughts on conduct of conduct, but rather represents his thoughts of normative and disciplinary power. The discussion observes how the teachers establish counter-power strategies to oppose these specific forms of power. Lastly the thesis discusses the difference between role and identity and the implication of bill 409 in that relation.

The thesis argues that bill 409 fosters a particular set of roles that promote factory-like municipal teachers and thus precludes the more passionate teachers. That contributes to a decline in the overall professional level of, and the way teaching as a profession influences the direction of the future municipal school in Denmark.

## Forord

Dette speciale er blevet til i løbet af en kold sommer og et lunt efterår. Der løber mange tanker igennem et enkelt hoved i løbet af sådan en specialeproces, derfor vil jeg gerne takke familie og venner for at lægge ører til. Jeg vil særligt gerne takke min vejleder, Nana, for ikke blot at lægge ører til, men også komme med fagligt stærke og kyndige fif samt tiltrængt opmuntring i processen.

God læselyst.

## Indhold

<b>1</b>	<b>INDLEDNING</b>	<b>3</b>
1.1	HVAD KAN SPECIALET BIDRAGE MED?	4
1.2	PROBLEMFOMULERING	5
1.3	REFORMENS OG LOV 409'S INDHOLD	5
1.4	LÆSEGUIDE	6
<b>2</b>	<b>ANALYSESTRATEGI</b>	<b>7</b>
2.1	VIDENSKABSTEORETISK GRUNDLAG OG POSITIONERING	7
2.1.1	FOUCAULT OM MENNESKET OG SUBJEKTET	8
2.2	LEDEFORSKEL, KONDITIONERING OG IAGTTAGELSER	9
2.2.1	IAGTTAGELSER AF ANDEN ORDEN	10
2.2.2	LEDEFORSKEL	10
2.2.3	KONDITIONERING	10
2.2.4	IAGTTAGELSESPUNKT	11
2.3	TEORIAFSNIT OM FOUCAULT	12
2.3.1	FOUCAULT, DISKURSANALYSE OG SUBJEKTET	12
2.3.2	FOUCAULT OM MAGT, NORMALISERING OG VELFÆRDSSTATEN	12
2.3.3	GOVERNMENTALITY OG STYRINGSRATIONALER	13
2.3.4	DISKURSANALYSE	13
2.4	EMPIRI	16
2.4.1	DOKUMENTERNE	17
2.4.2	KVALITATIVE INTERVIEWS	17
2.4.3	INTERVIEWPERSONERNE	18
2.5	KONDITIONERING OG OPERATIONALISERING AF SPECIALETS ANALYSEDELE	18
2.5.1	DIAGNOSEAFSNIT	18
2.5.2	FØRSTE ANALYSEDEL	19
2.5.3	ANDEN ANALYSEDEL	20
2.5.4	DISKUSSION	22
<b>3</b>	<b>ANALYSEFORBEREDENDE DIAGNOSEAFSNIT</b>	<b>23</b>
3.1	UDVIKLING TIL KONKURRENCESTATEN	23
3.2	PRODUKTIVITETSDISKURS	25
3.2.1	PRODUKTIVITETSKOMMISSIONEN	26
3.3	OPSAMLING	27
<b>4</b>	<b>FØRSTE ANALYSEDEL: DISKURSANALYSE</b>	<b>28</b>
4.1	DEN NORMALISEREDE LÆRER	29
4.1.1	TIDEN SOM ANSVAR	32
4.1.2	OPSAMLING	33
4.2	DEN BEFRIEDE LÆRER	34

4.2.1	OPSAMLING	37
<b>4.3</b>	<b>DEN PRIVILEGEREDE LÆRER</b>	<b>38</b>
4.3.1	OPSAMLING	40
<b>4.4</b>	<b>DELKONKLUSION</b>	<b>40</b>
<b>5</b>	<b><u>ANDEN ANALYSEDEL: SUBJEKTIVATIONSANALYSE</u></b>	<b>42</b>
<b>5.1</b>	<b>DEN HOLISTISKE LÆRER</b>	<b>42</b>
5.1.1	SUBJEKTIVERING	43
5.1.2	HÅNDBTERINGSSTRATEGIER	45
5.1.3	OPSAMLING	46
<b>5.2</b>	<b>LØNMODTAGERLÆREREN</b>	<b>47</b>
5.2.1	SUBJEKTIVERING	47
5.2.2	HÅNDBTERINGSSTRATEGIER	50
5.2.3	OPSAMLING	52
<b>5.3</b>	<b>KOMPROMISLÆREREN</b>	<b>53</b>
5.3.1	SUBJEKTIVERING	53
5.3.2	HÅNDBTERINGSSTRATEGIER	55
5.3.3	OPSAMLING	56
<b>5.4</b>	<b>DELKONKLUSION</b>	<b>57</b>
<b>6</b>	<b><u>DISKUSSION</u></b>	<b>58</b>
<b>6.1</b>	<b>PÅ VEJ VÆK FRA DEN ANSVARSTAGENDE MEDARBEJDER?</b>	<b>59</b>
<b>6.2</b>	<b>DISCIPLINERING: LÆRERNES KROPPE SOM DET STYREDE</b>	<b>62</b>
<b>6.3</b>	<b>MODMAGT</b>	<b>64</b>
6.3.1	ARBEJD-EFTER-REGLERNE	64
6.3.2	ARBEJD-UDENFOR-REGLERNE	65
<b>6.4</b>	<b>FORHOLDET IMELLEM ROLLE OG IDENTITET</b>	<b>67</b>
<b>7</b>	<b><u>AFSLUTNING</u></b>	<b>70</b>
<b>7.1</b>	<b>KONKLUSION</b>	<b>70</b>
<b>7.2</b>	<b>PERSPEKTIVERING</b>	<b>72</b>
<b>8</b>	<b><u>LITTERATURLISTE</u></b>	<b>74</b>
<b>8.1</b>	<b>WEBKILDER</b>	<b>75</b>
<b>8.2</b>	<b>ANNONCEMATERIALE</b>	<b>76</b>
<b>9</b>	<b><u>BILAG</u></b>	<b>77</b>
<b>9.1</b>	<b>BILAG STINE</b>	<b>77</b>
<b>9.2</b>	<b>BILAG ANE OG MICHAEL</b>	<b>82</b>
<b>9.3</b>	<b>BILAG PETER</b>	<b>88</b>

---

# KAPITEL I

---

“Jeg har hørt nogen udtale, at hvis den her skolereform gør noget godt, så er det, fordi at lærerne var nogle dovne svin, og hvis den ikke gør noget godt, så er det, fordi lærerne sidder med armene over kors og ikke vil være med.”

(Stine)

---

# 1 Indledning

*Jeg har hørt nogen udtale, at hvis den her skolereform gør noget godt, så er det, fordi at lærerne var nogle dovne svin, og hvis den ikke gør noget godt, så er det, fordi at lærerne sidder med armene over kors og ikke vil være med. Så aben sidder hos os ligegyldig hvad, det har jeg hørt mange kollegaer udtale. Den er ret hård at gå på arbejde med (Stine).*

Den 7. juni 2013 kom en bred forligskreds i Folketinget til enighed om en ny folkeskolereform (Socialdemokraterne, SF, Radikale, Dansk Folkeparti og Venstre). Reformen markerede en overgang til heldagsskolen – eleverne skal have mere undervisning for at blive dygtigere lød det i reformteksten. Reformen blev kaldt den største forandring af folkeskolen nogensinde (KL, 2014).

De seneste årtier har skiftende regeringer præsenteret en række politiske reformer – Fremdriftsreformen, Beskæftigelsesreformen, Velfærdsreformen og ikke mindst Folkeskolereformen. Reform-villigheden kunne være udtryk for, at man ønsker at gøre samfundet mere effektivt og konkurrencedygtigt (Regeringen 2011). Og særligt folkeskolen har oplevet turbulente og omskiftende vilkår, og den høje reformfrekvens er ikke gået folkeskolen forbi. To store reformer i det nye årtusinde (2006 og 2013) er det blevet til. Det vidner om stor interesse for den 200 år gamle institution, men det betyder samtidig stor omskiftelighed for folkeskolen. Bare de sidste 25 år er der sket store forandringer i forholdet mellem kommune, skole og lærere (Pors 2014).

Forud for folkeskolereformens fødsel i 2013 havde en lang og sej kamp mellem Danmarks Lærerforening<sup>1</sup> og Kommunernes Landsforening<sup>2</sup> udspillet sig. Kampen stod om en ny overenskomst for folkeskolelærerne, den stod om folkeskolen og lærernes arbejdstid. Kampen blev fulgt intenst af hele det danske samfund. I medierne kunne man dagligt følge med i den næsten månedslange konflikt og den efterfølgende lockout.

D. 1. april 2013 iværksatte KL lockouten, da parterne endnu ikke var blevet enige om en ny overenskomst. Lockouten blev først bragt til en ende, da Folketinget d. 26. april 2013 vedtog en arbejdstidslov, lov 409, som satte en stopper for lockouten og sendte lærere og elever tilbage i skolen.<sup>3</sup>

Folketinger griber ind på tværs af en løbende konflikt på arbejdsmarkedet, en lockoutsituation, tværs gennem en kamp for at bevare arbejdstidsregler og vilkår, en kamp for retten til at kunne lede, fordele

---

<sup>1</sup> Fremover DLF.

<sup>2</sup> Fremover KL.

<sup>3</sup> Jeg vil fremover henvise til arbejdstidsloven med lovnummer: lov 409.

og anvende ressourcer. Dette speciale tager afsæt i en undren og en nysgerrighed på loven og dens konsekvenser for, hvordan lærerne håndterer de store forandringer, som lov 409 og folkeskolereformen medfører: lærerne må håndtere forandringen med mere undervisning, mindre forberedelse og nye undervisningsformer.

## 1.1 Hvad kan specialet bidrage med?

Der er allerede er sagt og skrevet meget om folkeskolen og dens udvikling. Folkeskolen dukker op, som et af de fremmeste og vigtigste emner i den politiske debat. Den er en instans i samfundet, som alle har en holdning til, hvad enten man er elev, forældre, politiker, lærer, borger – eller forsker. Her sker store forandringer samtidig med, at den er en af vores primære uddannelses- og velfærdsinstitutioner, hvorfor folkeskolen og folkeskolelærerne også er et velbesøgt område i forskningen.

Stefan Hermann har, igennem et Foucaultinspireret genealogisk studie af folkeskolens udvikling de seneste 50 år, undersøgt forholdet imellem pædagogik og politik efter reformpædagogikkens gennembrud i 50'erne. Han konkluderer, at folkeskolen som institution er blevet væsentlig mere orienteret mod markedet og påtager sig en økonomisk rationalitet (Hermann, 2007).

Justine Grønbæk Pors har i sin ph.d. med Luhmanns begrebsapparat forsket i den politiske styring af folkeskolen. Hun undersøger ambivalensen i den styring, som folkeskolen er underlagt, og hvilke konsekvenser det har for institutionen (Pors 2014). Bjerg og Vaaben har undersøgt, hvordan striden om tiden har påvirket lærernes motivation og selvforståelse (Bjerg et al. 2015).

Min ambition med dette speciale er at bidrage med viden om forholdet imellem tid, produktivitet og lærerrollen i folkeskolen ved at iagttage folkeskolelæreren i en forandringstid. Som vi så i det indledende citat, kommer meget af utilfredsheden og usikkerheden blandt lærerne tilsyneladende af den måde, forhandlingen om nye arbejdstider italesatte lærerrollen på. Lærerne havde svært ved at genkende sig selv i det billede, som konflikten tegnede, hvor lærerne udstilledes som dovne og uarbejdsomme. Min antagelse er, at lov 409 installerer og tilbyder en forståelse af, at folkeskolelærerne kan gøres mere produktive, bl.a. ved at deres arbejdstid normaliseres; hvordan dette håndteres af læreren og lærerens muligheder for at iagttage og genkende sig selv som lærer - og dermed får konsekvenser for folkeskolen og styringen af folkeskolen - er specialets erkendelsesinteresse.

Hvad betyder en ny arbejdstidslov for den danske folkeskolelærer anno 2015, og hvad betyder det for den danske folkeskole? Hvordan skaber kommunikation om tid nogle muligheder for lærerne, og altså, hvordan bliver lov 409 en særlig måde at styre på?



## 1.2 Problemformulering

Med baggrund i indledningen og det indskærpede problemfelt er jeg kommet frem til følgende problemformulering:

*Hvordan installeres og håndteres der særlige lærerroller i kommunikationen om lærernes arbejdstid, og hvordan sætter det muligheder for folkeskolelærerne?*

Problemformuleret er meget generelt formuleret, hvorfor jeg har opstillet fire analysespørgsmål, som skal hjælpe med at besvare problemformuleringen:

- *Hvilke politiske "mantraer" præger lov 409's samtid?*
- *Hvordan installerer KL og Finansministeriets kommunikation særlige roller for lærerne ved at sætte tid på en særlig måde?*
- *Hvordan iagttager lærerne, at de subjektiveres af lov 409, og hvordan opstår der særlige lærerroller til at håndtere denne subjektivering gennem håndteringsstrategier?*
- *Hvordan installerer lov 409 særlige måder at styre på, og hvilken betydning har det for lærerne og dermed folkeskolen?*

## 1.3 Reformens og lov 409's indhold

Folkeskolereformen, som blev vedtaget i juni 2013 og indført med start fra skoleåret 2014/15, markerede et skifte til en helddagsskole. Reformen lagde blandt op til en mere aktiv skoledag, hvor leg og læring skulle gå hånd i hånd, og der kom flere timer i dansk og matematik. Der var således lagt op til, at eleverne kunne udnytte deres fulde læringspotentiale:

*Skal elevernes faglige niveau og dermed det faglige niveau i folkeskolen forbedres, er det centralt, at alle elever får mulighed for at udfolde deres potentiale fuldt ud, så vi kan klare os i den stigende internationale konkurrence (Regeringen 2013, s. 1).*

For at finansiere reformen og de øgede undervisningstimer bebudede lærernes arbejdsgiver, KL, et opgør med lærernes arbejdstider. Tidligere sikrede lærerens arbejdstidsaftale, at der var afsat en forberedelsesnorm til hver undervisningstime. Timenormen var fastsat kollektivt i kommunen og sikrede, at der var den samme afsatte forberedelsestid til hver time, som lærerne selv kunne disponere over.

Med lov 409 blev timenormen afskaffet, og ansvaret for at fordele undervisningstimer og normere forberedelsestid overgik til skolelederen. Der er siden lov 409 dukket en række særskilte arbejdstidsaftaler op i de enkelte kommuner og på de enkelte skoler. Det ændrer dog ikke ved, at lov 409 repræsenterer et markant skel, nemlig afskaffelsen af at en enkelt undervisningstime udløser et

fastsat timeantal (altså definerer hvor meget tid, lærerne har til det, der ligger ud over timen, fx forberedelse), og dermed sætter en øvre grænse for antallet af arbejdsopgaver, som lærerne kan tildeles indenfor en årsnorm. Tidligere var læreren bundet til skolen i undervisningstiden, men disponerede ellers frit over, hvor og hvornår forberedelsen blev lavet.

Samtidig dikterer lov 409, at lærerne er forpligtet til at levere 37 timer om ugen på skolen. Der er, som nævnt, dog senere åbnet op for lokalaftaler, som giver lærerne mulighed for at levere nogle af arbejdstimerne derhjemme, hvor de selv kan disponere over dem.

## 1.4 Læseguide

Her følger en oversigt over indholdet i specialets kapitler. Når jeg i specialet skriver kapitel, er det således disse, jeg referer til. Når jeg skriver afsnit refererer jeg til underpunkterne i kapitlerne.

Kapitel 1: Indledning og skitsering af problemfelt og problemformulering

Kapitel 2: Gennemgang af specialets analysestrategi, herunder det videnskabsteoretiske grundlag. Foucault og diskursanalysens teoretiske udgangspunkt, gennemgang af empiri samt operationalisering og analysestrategi af opgavens analysedele.

Kapitel 3: Analyseforberedende samfundsdiagnose-afsnit. Kapitlet har til formål, både fra et teoretisk og empirisk grundlag at diagnosticere den samtid, som omgiver lov 409. Afsnittet vil vise, hvordan der hersker en produktivitetsdiskurs i det offentlige.

Kapitel 4: Første analysedel. Diskursanalyse af hvordan KL og Finansministeriets kommunikation om lærernes arbejdstid, stiller lærerrollen på en særlig måde med særlige betingelser. Kapitlet har tre lærerroller, den normaliserede lærer, den befriede lærer og den privilegerede lærer.

Kapitel 5: Analysen vil, på baggrund af kvalitative interviews med fire folkeskolelærere undersøge, hvordan lærerne iagttager hvilken rolle de tildeles af lov 409 og hvordan de gennem håndteringsstrategier gør de lærerrolle til sine egne.

Kapitel 6: Dette kapitel vil besvare problemformuleringens sidste halvdel og hvordan lov 409 er en særlig måde at styre på, og hvad det betyder for den mulige folkeskolelærer og som konsekvens hvad det betyder for folkeskolen.

Kapitel 7: Kapitlet vil rumme specialets konklusioner og svare på specialets problemformulering. Herudover vil dette kapitel formulere opgavens perspektiveringer og spørgsmål til videre forskning.

---

# KAPITEL 2

---

“Analysestrategi er ikke metodereregler, men en strategi for, hvordan man som epistemolog vil konstruere andres (...) iagttagelse som objekt for egne iagttagelser med henblik på at beskrive, hvorfra de selv beskriver”

(Andersen 1999)

---

## 2 Analysestrategi

I det følgende kapitel vil jeg afdække opgavens analytiske ståsted og de metodiske valg, som er gået forud for analyserne.

Dette kapitel er særligt vigtigt, fordi et analysestrategisk tilvalg eller fravalg ikke er uden konsekvenser, for de konklusioner, specialet kan nå frem til.

Analysestrategi kan være en abstrakt størrelse, men Åkerstrøm Andersens definition af en analysestrategi indrammer det udmærket: *analysestrategi er ikke metoderegler, men en strategi for, hvordan man som epistemolog vil konstruere andres (organisationers eller systemers) iagttagelse som objekt for egne iagttagelser med henblik på at beskrive, hvorfra de selv beskriver* (Andersen 1999, s. 14). Analysestrategien bliver således mit program til at iagttage iagttagelser, således iagttagelser på anden orden. Det vil jeg uddybe senere.

Specialet har sit grundlag i poststrukturalismen. Jeg vil i det følgende kapitel afklare følgende: for det første, hvad det betyder for specialet, at afsættet er i poststrukturalismen, for det andet, hvad poststrukturalismen betyder for specialets mulige konklusioner og endelig, hvad specialet ikke kan konkludere på. Dette afsnit vil også forholde poststrukturalismen til andre mulige videnskabsteoretiske ståsteder.

Senere i dette kapitel vil jeg i afsnit 2.5 præcisere, hvordan den valgte teori konkret konditioneres, således at analysen kan besvare specialets problemformulering. I denne del vil jeg ligeledes fremføre diskursanalysens begreber, og hvordan diskursanalysen konkret gennemføres i specialet. Derudover vil dette afsnit også afklare, hvordan ledeforskelle er styrende for analysen.

Jeg vil desuden forklare, hvordan specialets empiri er indsamlet og konstrueret for specialet.

Til sidst vil jeg med de ovenstående afsnit in mente redegøre for, hvordan jeg vil opbygge og udføre specialets analyser. Denne sidste del er således den opskrift, jeg vil bruge til at undersøge og svare på min problemformulering.

### 2.1 Videnskabsteoretisk grundlag og positionering

Specialets afsæt er i poststrukturalismen. Poststrukturalismen adskiller sig fra strukturalismen, men har stadigvæk en række karakteristika og en stærk forbindelse til strukturalismen. Både strukturalismens og poststrukturalismens fælles udgangspunkt er ideen om, at der eksisterer en symbolsk orden, som former forventninger og meningsstrukturerer (Esmark et al 2005, s. 14). De to adskiller sig dog markant, når det kommer til synet på forståelsen af en fastlåst orden og opretholdelse af denne orden. Hvor strukturalismen godtager den symbolske orden som en fastlåst systematik,

iagttager poststrukturalisterne denne orden som en struktur i konstant uro (ibid s. 15).

Poststrukturalismen og Foucault abonnerer således på en tom ontologi, hvor sandheden ikke er givet eller kan siges at kunne opnås. Mening bliver til igennem italesættelse og er derfor ikke bestemt på forhånd.

Tilbage står spørgsmålet om, hvordan mening kan optræde i en poststrukturalistisk analysestrategi. Bruddet med strukturalismens tro på fastlåste strukturer fordrer ikke en poststrukturalistisk analysestrategi til, udelukkende, at iagttage en evig kamp om meningstilskrivelse. En poststrukturalistisk tilgang vil se strukturerne med en indlejret risiko/mulighed for et brud på strukturerne. Med muligheden for de konstant åbne strukturer, indfører poststrukturalismen diskurser og diskursbegrebet som et synonym for de konstant åbne strukturer (Esmark et al 2005, s. 27).

For specialets udgangspunkt betyder poststrukturalismens karakter altså, at en lærer og lærerrollen ikke er noget i sig selv, den ejer ikke en særlig objektiv essens, og derfor giver det heller ikke mening for specialet at give sig ud i en analyse for at fastlægge, hvad en 'rigtig' lærer er. Lærerrollen får først mening, når den artikuleres og udfyldes med mening. Derfor lægger specialet netop vægt på at undersøge, hvordan lærerrollen artikuleres forskelligt af arbejdsgiverne og lærerne selv. Det vil forhåbentlig give mulighed for at illustrere, hvordan denne forskellige meningstilskrivning ikke er underordnet, men faktisk meget afgørende for, hvordan man kan styre.

Specialet går så den særlige vej at jeg, igennem en undersøgelse af hvordan der tales om tid, vil iagttage, hvilke lærerroller der bliver mulige i henholdsvis KL's, Finansministeriet og lærernes egen kommunikation af tid. Dermed kan jeg, med et stringent blik for tid, svare på hvordan der konstituerer en eller flere særlige lærerroller. Poststrukturalismen tilbyder altså især specialet en anerkendelse af, at der ikke eksisterer fastlåste strukturer, hvorfor der ligeledes åbnes op for muligheden for, at opfattelser at læreren og lærerrollen kan stå i kontrast til hinanden.

### **2.1.1 Foucault om mennesket og subjektet**

Subjektbegrebet er et af mest flertydige begreber på tværs af samfundsteoriene (Esmark et al, 2005 s. 30), derfor vil jeg i dette afsnit stille lidt skarpere på dette speciales forståelse af subjektet, da subjektet optræder central igennem hele opgaven. Ligesom med mening er subjektet i poststrukturalismen også tømt for en indre essens. Subjektet er altså ikke konstant, men er muligt at påvirke.

I Foucaults arbejde i eksempelvis 'Les mots et les choses', *ordet og tingene*, anviser og analyserer Foucault, hvordan sproget indtager menneskets hidtidige position som en struktur, man uvilkårligt finder overalt (Raffsnøe et al. 2007, s. 153). Ifølge Foucault, og i øvrigt også Nietzsche, fremkommer sproget således ikke som " *et medium hvori det menneskelige subjekt ytrer sig, men som det nye subjekt: som det underliggende og tilgrundliggende*". Sprogets indtræden som centrum bevirker, at alle fænomener synes at udvise en sproglig struktur, og at mennesket viser sig at være bestemt af logikker og strukturer, som sproget netop konstruerer (Ibid. s 180). Sagt på en anden måde, så handler det slet ikke om mennesket hos Foucault, men om de strukturer, vidensformer og diskurser, som muliggør talen om 'mennesket' som en særlig forståelse. Og i tråd med poststrukturalismens karakteristik vil denne struktur være af midlertidig karakter, eller i hvert fald med risiko for forandring. I den forstand er det interessant at se på, hvordan en lærer som betegnelse har bestået i længere tid, end mennesket som begreb har eksisteret. Lærer som profession har eksisteret siden antikken og muligvis længere, men den mening som lærerrollen har haft, er skiftet igennem årene. Den er således ikke konstant. Det er måden, man taler om læreren, som former den midlertidige eksistens af mening.

Denne karakteristik af mennesket som konstitueret igennem sproget, er kendetegnende for poststrukturalismens forståelse af mennesket. Dermed bryder poststrukturalismen med eksempelvis hermeneutikken, som beror på en fortolkning og en forståelse for at forstå mennesker og subjekters handling (Esmark et al. 2005, s. 12).

Hos Foucault betyder menneskets karakteristik, at subjektet er decentreret, *i et utal af diskursive subjektpositioner* (Andersen 1999, s. 20). Derfor giver den poststrukturalistiske analysestrategi mening til specialets spørgsmål om, hvordan lærerne tildeles særlige subjektpositioner.

Opsummerende om poststrukturalismen og Foucault rammer dette citat af Jørgensen og Phillips glimrende: *Sandheden er en diskursiv konstruktion, og forskellige vidensregimer udpeger, hvad der gælder for sandt og falsk*" (Jørgensen og Philips et al., s. 22).

## 2.2 Ledeforskel, konditionering og iagttagelser

Specialets analysestrategi er inspireret af Åkerstrøm Andersen. Centralt for ham er begrebet om anden ordens iagttagelser. I det følgende afsnit vil jeg redegøre for betydningen af anden ordens iagttagelser som omdrejningspunkt for analysen. Jeg vil ligeledes præsentere de valg, jeg har gjort i min analysestrategi. Åkerstrøm Andersen karakteriserer, hvordan fire valg gør sig gældende, når man skal udforme sin analysestrategi, 1) valg af ledeforskel, 2) konditionering af ledeforskel, 3) valg af iagttagelsespunkt, 4) valg af kombinatorik af analysestrategi. For dette speciale er de tre første valg

afgørende, da jeg ikke har foretaget et valg om at kombinere analysestrategier. I det følgende vil jeg gennemgå, hvordan mine valg er foretaget, og hvordan de har konsekvenser for min analysestrategi. (Andersen 1999, s. 152)

### **2.2.1 Iagttagelser af anden orden**

Analysens potens skal særligt ses i lyset af introduktionen af iagttagelser som iagttagelser af anden orden. Iagttagelsesbegrebet vil være gennemgående i specialet. Anden ordens iagttagelse defineres som en operation, der iagttager andres iagttagelser som iagttagelser (Andersen 1999, s. 109).

Iagttagelser defineres som iagttagelser indenfor rammen af en forskel, hvor der i enhver iagttagelse således vil markeres enten den ene eller den anden side af denne forskel (ibid).

For at man kan gøre iagttagelsesbegrebet brugbart i en analyse, skal man foretage de valg, som blev beskrevet ovenfor. Dette sikrer, at man som analytiker ikke iagttager alt, men konstruerer sit blik efter det, som analysen skal være åben overfor. En analysestrategi må derfor specificere, hvad den kigger på, *iagttagelsepunktet*, hvordan analysen kigger på det, *ledeforskellen* og hvordan analysen genkender ledeforskellen, *konditionering af ledeforskel* (ibid, 151).

### **2.2.2 Ledeforskel**

Ved ledeforskel, abonnerer jeg på Åkerstrøm Andersens forståelse heraf. Her forstås en ledeforskel som den operation, der kløver verden og bestemmer, hvordan iagttageren kan iagttage (Andersen 1999 s. 152). Mindre bestialsk kan ledeforskellen karakteriseres som det, der styrer iagttagers blik igennem analysen og dermed sikrer et stringent blik.

I første analysedel vil jeg iagttage igennem ledeforskellen regularitet/spredning. Det betyder således, at i specialets blik bliver verden kløvet af regularitet af udsagn/spredning af udsagn og i anden analysedel vil jeg iagttage igennem forskellen subjektivering/subjektivation (ibid, 153).

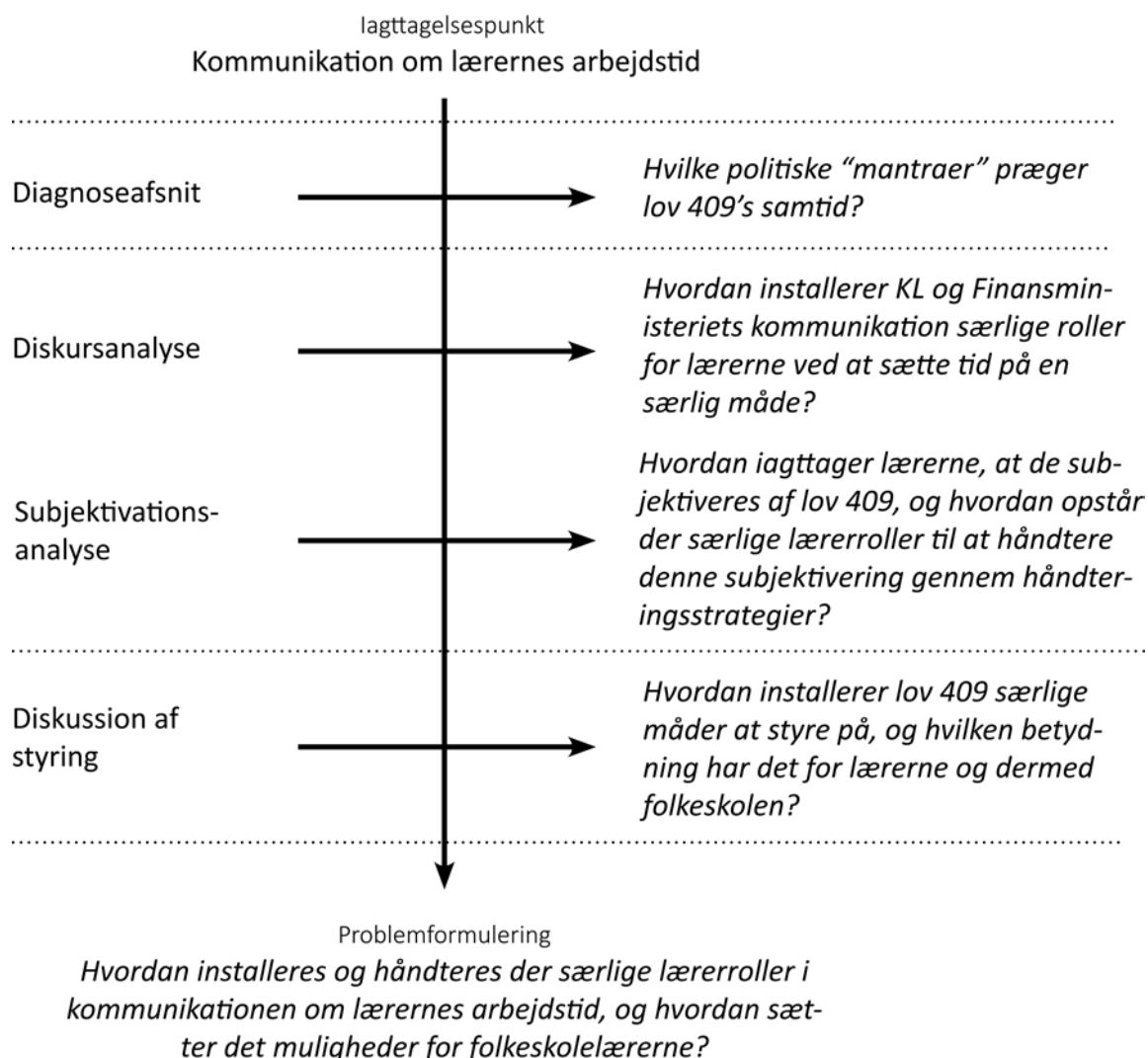
### **2.2.3 Konditionering**

Ved konditionering af ledeforskellen forstår Åkerstrøm Andersen, at man som analytiker opstiller betingelser for, hvornår man markerer den ene eller den anden side af forskellen. I specialet vil formålet med konditioneringen af ledeforskellen således være at opstille regler, hvornår en regularitet er en regularitet i første analysedel, og hvornår subjektivation er en subjektivation i anden analysedel (Andersen 1999, s. 153). Jeg vil komme nærmere ind på analysens konditionering i afsnit 2.5.

## 2.2.4 Iagttagelsespunkt

Det sidste valg, Åkerstrøm Anderens analysestrategi betinger, er hvilket iagttagelsespunkt, man vil lede med i analysen. Iagttagelsespunktet er ligeledes med til at styre analysen, da man således sikrer et stringent blik i måden, man leder efter særlige udsagn på (Ibid). I dette speciale vil kommunikationen om tid udgøre opgavens iagttagelsespunkt. Det betyder, at jeg i mine iagttagelse vil fiksere mine iagttagelse på udsagn, der handler om tid. Ved at iagttage netop tiden, vil jeg få blik for, hvordan måden, der tales om tid, former og giver mening til lærerrollen som subjektposition. Jeg vil uddybe mit iagttagelsespunkt i afsnit 2.5.

Jeg har sammenfattet specialets ledeforskel, konditionering og iagttagelsespunkt i nedenstående figur:





## 2.3 Teoriafsnit om Foucault

Specialets teoretiske afsæt er i Foucaults videnskæologiske diskursanalyse. Foucault selv har erklæret sig udenfor en egentlig kasse, han er således hverken entydigt, poststrukturalist, hermeneutikker eller fænomenolog. Han springer imellem forskellige forståelser i sit forfatterskab og bevæger sig således i et spændingsfelt imellem arbejder om forståelser af magt, viden og subjektivitet. Foucault gør op med både hermeneutikken og fænomenologien og dermed tolkningslæren og betoningen af subjektets intentioner (Lindgren 2007, s. 326).

Bruddet med disse to paradigmer åbner for Foucaults forståelse af sandheden som en diskursiv konstruktion, der fremtræder, fordi forskellige vidensparadigmer udpeger noget som sandt eller falskt (Jørgensen et al. 1999, s. 22).

### 2.3.1 Foucault, diskursanalyse og subjektet

For specialet er den sproglige konstruktionen af subjektet særligt central. Foucault har ikke selv formuleret en egentlig metode eller analysestrategi som diskursanalyse. Foucaults interesse og diskursteoretiske udgangspunkt er i sproglige udsagn og den systematik, de udgør (Raffsnøe et al, 2007, s. 181). I diskursanalysen vil man som analytiker altså iagttage et allerede foreliggende reservoir af sproglige ytringer, som man således sætter i relation til hinanden for at danne sig indtryk af et eller flere mønstre i ytringerne. Diskursanalysen vil således lede efter en regularitet i de sproglige ytringer, hvor regulariteten er defineret af, at ytringerne kan sættes i relation til hinanden. Denne regularitet vil også an vise, hvordan der har været en særlig systematik i den måde, udsagnene blev til på (Raffsnøe et al 2007, s. 184).

Mennesket i Foucaults subjektforståelse har altså ikke nogen 'essens' i sig selv, men skabes af den sproglige kontekst, som omgiver det. I specialet er denne forståelse helt central for forståelsen af første og anden analysedel og konstitueringen af subjektpositionerne i analyserne. Netop fordi sandheden og en endelig betydning ikke kan opnås, vil analysen pege på, hvordan der skabes midlertidige meningsstrukturer i forståelsen af lærerrollen i henholdsvis KL og Finansministeriet kommunikation og i lærernes (Jørgensen et al 1999, s. 24).

### 2.3.2 Foucault om magt, normalisering og velfærdsstaten

Foucaults studier er på mange måder emergeret som studier af udvikling frem mod den velfærdsstat, vi har i dag. Nogle af Foucaults tanker om governmentality har nærmest dannet skole for videre forskning (Dean 2006), Foucault beskriver udviklingen af velfærdsstatens som den liberale stats ønske om at værne om mennesket og det menneskelige liv med henblik på nyttiggørelse og effektivisering.

Det er en af forklaringerne på velfærdsstatens ekspansive omsorg for befolkningens velfærd - den såkaldte bio-politik. Velfærdsstaten må derfor kende og studere menneskets sundhed, sygelighed eller produktivitet for at kunne styre det til nyttiggørelse (Sløk et al, 2008, s. 14).

### **2.3.3 Governmentality og styringsrationaler**

Med Foucault som specialets teoretiske udgangspunkt er det essentielt at inddrage magt i sin læsning og forståelse af hele Foucaults teoretiske apparat. Foucault er på mange måder ophavsmand, eller i hvert fald uomgængelig, når man vil beskæftige sig med magt eller styring i det moderne samfund (Mik-Meyer et al 2007, s. 16-20). I dette speciale iagttager jeg lov 409 som en styringsteknologi og diskuterer, hvordan den styrer ud fra ovenstående forståelse af styring som vejen til individers nyttiggørelse. Centralt i Foucaults værker om magt og styring står hans tanker om governmentality. Governmentality er en særlig magtteknologi, som styrer på conduct of conduct, eller styring af selvstyring. Det er centralt for dette speciales forståelse af det at styre. Ifølge Foucaultforskeren Michell Dean, er en styringsteknologi de særlige instrumenter eller mekanismer, som styring udøves med (Dean 2006, s. 340). Styring vil derfor altid været rettet mod at forme en bestemt adfærd, derfra conduct of conduct.

Foucault har også i sine studier bevæget sig ind på samfundets normaliserende magt. I overvågning og straf (1977) undersøger Foucault, hvordan udviklingen af straf af fanger kan overføres som diagnose på det moderne samfunds forsøg på at fabrikere lydige subjekter. Samfundet kan sanktionere for at subjektet lader sig normalisere. Foucaults normaliserende magt er særlig central for specialet, fordi jeg vil iagttage hvordan lov 409 forsøger at styre en særlig adfærd hos lærerne, men samtidig vil analysen også være bevidst om individets egen selvbevidsthed og mulighed for at agere (Heede 2004, s. 92-110).

### **2.3.4 Diskursanalyse**

Foucault har ikke ønsket at danne skole, og Foucaults videnskæologiske begreb er ikke af ham selv tiltænkt som en særlig analysestrategi eller metode. Når jeg alligevel, med hjælp fra Åkerstrøm Andersen og Villadsens læsning af Foucault, ønsker at operationalisere og anvende Foucaults diskursbegreb, skyldes det, at netop hans videnskæologi som analyse tilbyder dette speciale noget særligt. Videnskæologien er en særlig analyse indenfor Foucaults diskursteori. Han skelner imellem arkæologi og genealogi. Hvor genealogien spørger til historien og opkomsten af et særligt fænomen,

undersøger arkæologien et øjebliksbillede og spørger til, hvordan et udsagn kunne udsiges på netop det tidspunkt, det blev sagt på (Andersen 1999, s. 63).

Det afgørende for analysen er, at jeg med de analyserede udsagn bliver i stand til at skitsere en ramme for en regelpraksis for et system, som udsagnene har måttet placere sig indenfor (Mik-Meyer et al. s. 23-24.) Analysen søger ikke at afdække skjulte intentioner med de fremsatte udsagn, eller stille spørgsmålstejn ved sandheden i udsagnet, men derimod at illustrere et gitter for, hvordan de sagte udsagn kunne siges på netop det tidspunkt og hvilke nye udsagn, det åbner op for (ibid).

Foucaults diskursanalyse er særlig potent, fordi den formår at stille spørgsmålstejn ved diskursive selvfølgheder. Foucaults diskursanalyse kan således udfordre og redegøre for de diskursformation, der opstår i KL og Finansministeriets kommunikation og blive i stand til at sætte spørgsmålstejn ved den selvfølghed, udsagnene udtrykker (Andersen 1999 s. 31).

Foucault ser talen som en regelstyret praksis. Diskursanalysen skal forsøge at skildre, hvordan der kan være tale om en struktur af regler, som den talende skal tale indenfor (Mik-Meyer et al 2007, s. 24).

Udsagn skal, ifølge Foucault, vurderes efter den historiske samtid, som de er fremsat i. Udsagnene skal derfor ikke vurderes efter, om de sandfærdigt fremstiller en række fænomener, men ud fra den måde de fremtræder på i samtidens diskurser (Mik-Meyer et al 2007. s. 24).

Foucaults videnskælogiske diskursanalyse har tre hovedelementer; *Diskurs* som en mængde af fremsatte udsagn indenfor et bestemt område, eksempelvis en økonomisk diskurs. *Udsagn* er diskursens mindste enhed. Diskursformation er det regelstyrede felt, som analytikeren kan skildre, når analysens arkiv er etableret, *diskursformationen* er analysens tredje hovedelement og skildres således retrospektivt, når analysen har etableret sit arkiv af udsagn (ibid, 24-25). Mere om arkivet senere i afsnit 2.3.4.2.

En diskursanalyse bliver til som en analyse af udsagn, hvor udsagn er karakteriseret som en begivenhed (det vil sige tale, tekst, billede osv.), der italesætter subjektpositioner, diskursobjekter, begrebsrelationer og strategier (Andersen 1999, s. 47).

#### **2.3.4.1 Udsagn**

Jeg vil iagttage en diskursformation som den formes af en regularitet af udsagn. Denne iagttagelse og ledeforskel vil jeg uddybe senere i dette kapitel. Indledningsvis er der behov for at uddybe udsagnets betydning for diskursanalysen. Ifølge Foucault er et udsagn en *eksistensfunktion*, der muliggør, at grupper af tegn eksisterer (Andersen 1999, s. 44). I dette speciale betyder det, at udsagnet udgør den

mindste del/italesættelse af et særligt fænomen eller diskurs. Ved at lede efter en regularitet af udsagn, vil jeg altså være i stand til at få et billede af det fænomen eller den diskurs som udsagnene tilsammen forsøger at give mening til.

Åkerstrøm Andersen (1999) har defineret fire aspekter, som skal være til stede for at udsagn kan karakterises som et udsagn; objekt, subjekt, begrebsnetværk og strategi:

- Et udsagn frembringer objekter, der klassificeres og tilskrives mening af udsagnet selv, objekterne er ikke noget i sig selv. Når objektet italesættes og gives eksistens, sker det qua et socialt og sprogligt faktum. I specialet er objekterne brugt som begreber, der medvirker til at forme subjekter og dermed subjektpositioner. Det kunne således være, hvordan nogle objekter får en særlig mening i udsagnene, som derpå kan bruges til at forme subjektet på en særlig måde. Et godt eksempel, som jeg synes, illustrerer, hvordan Foucault tænker om objekterne i en diskurs, er Foucaults egen gennemgang af den psykiatriske diskurs. Her pointerer han, at der ikke fremtræder nogle privilegerede objekter i den diskurs, men de italesættes og anvendes blot på en særlig måde (Foucault 1969, s. 90).
- Et subjekt er kun et subjekt, når det frembringer subjektpositioner. En subjektposition kan karakteriseres som en position, et individ må indtage. Hvilke talepositioner, som må indtages af et individ, frembringer udsagnet? Subjekternes mulighed konstrueres og formes af udsagnet selv. Det betyder, at subjektets muligheder er konstrueret af kommunikationen, og derfor er det særlig relevant for dette speciale. Et vigtigt aspekt til analysens anvendelse af subjektpositioner er således, hvordan udsagnene strukturerer en særlig rolle, som lærerne kan indtræde i.
- Et udsagn etablerer et associationsfelt, hvor andre begreber kan indgå i et begrebsnetværk. Dette associationsfelt kan både konstrueres implicit og eksplicit af udsagnet selv. Alle udsagn vil altid åbne op for nye udsagn. I analysen vil jeg anvende begrebsnetværket til at se, hvordan begreberne i udsagnene aktualiserer andre potentielle udsagn. Mere mundret betyder det, at jeg vil analysere, hvordan udsagnet implicit referer til andre endnu usagte udsagn.
- Et udsagn er også strategisk, da det altid vil optræde i og drage støtte i sammenhæng med andre udsagn.

I afsnit 2.5 vil jeg præcisere, hvordan analysen helt specifikt går til værks.

Det særligt stærke ved Foucaults diskursanalyse er, at teksten tages alvorligt. Foucaults analyseapparat spørger ind til, hvordan et præcist udsagn er muliggjort på netop det tidspunkt, det

udsiges. Ved at spørge, hvordan udsagnene optræder, er det således at tage teksten og udsagnene alvorligt for det, de repræsenterer i sig selv. Diskursanalysen er, ifølge Foucault, "en ren beskrivelse af diskursive kendsgerninger" (Foucault 1970 s. 155). Det betyder, at første analysedel vil behandle udsagnene som de fremstår. Analysens spørgsmål bliver således, hvordan udsagnene fremtræder og ikke hvorfor.

Når specialet har gennemgået de udvalgte udsagn i empirien, vil der således være dannet et analytisk arkiv, som kan bruges til at iagttage, hvordan der skabes en regularitet i arkivets udsagn, som etablerer en eller flere subjektpositioner. Subjektpositionerne skal ikke forstås som en fuldstændig fastlåsning af handling og roller, men sætter snarere betingelser for, hvordan man som subjekt kan handle indenfor den givne diskurs (Andersen 1999, s. 41-46).

Et udsagn er kun et udsagn, hvis det både reaktualiserer og potentialiteter nye udsagn. Når KL og Finansministeriet udsiger nogle særlige udsagn, vil deres udsagn, lige meget hvad KL og Finansministeriet siger, altid aktualisere og potentialisere mulige subjekt -og objektpositioner.

#### **2.3.4.2 Arkivet**

Arkivet hos Foucault er det, som jeg i min analyse vil udfylde, således at jeg kan svare på specialets overordnede problemformulering. Om arkivet udtaler Foucault selv: Det er alle disse systemer af ytringer/udsagn (hændelser på den ene side og ting på den anden), jeg foreslå at kalde for arkivet (Foucault 1969 s. 16).

Foucault præciserer, at han iagttager monumenter fremfor dokumenter. Hvis Foucault havde objekterne eller udsagnene som dokumenter, ville det betragtes med henblik på at afkode og afdække intentioner og fortolkninger. Med dette fokus på at iagttage objekter/udsagn som monumenter, bliver Foucault altså i stand til at iagttage det enkelte objekt som en hændelse. Den arkæologiske analyses opgave er således at se regulariteten i mangfoldigheden af hændelserne (Foucault 1969, s. 16-17). Mit arkiv etableres på baggrund af tre dokumenter og en annonce fra KL og Finansministeriet, som jeg vil præsentere i det følgende afsnit.

## **2.4 Empiri**

I dette afsnit vil jeg præcisere, hvordan jeg får adgang til den empiri, som danner grundlag for mine analyser. Jeg vil i afsnittet præsentere konstruktionen af det empiriske materiale, og årsagerne bag den afgrænsede empiri.

### 2.4.1 Dokumenterne

I første analysedel består min empiri af tre udvalgte dokumenter fra KL og Finansministeriet, samt en annonce, som KL indrykkede i et dagblad i forbindelse med lockouten. To af dokumenterne er fra KL og det sidste er fra Finansministeriet. Sammen repræsenterer de nogle af KL og Finansministeriets ønsker til overenskomstforhandlingerne 2013, hvis nedbrud førte til lockouten. Finansministeriets oplæg er møntet på overenskomstforhandlingerne generelt i 2013, som blandt andet også omfatter gymnasielærerne og lærere på friskoler.

Empirien er udvalgt, da de repræsenterer et forhandlingsoplæg til en overenskomstforhandling. Dokumenterne sprang i øjnene, fordi de netop tydeligt præsenterer KL og Finansministeriets forventninger til, hvad forhandlingen eller loven bør indeholde.

### 2.4.2 Kvalitative interviews

Grundlaget for specialets anden analyse er kvalitative interviews med fire skolelærere. To af skolelærerne har jeg interviewet to gange. Det første interview har nuanceret min problemstilling, hvorefter jeg har genbesøgt lærerne med min justerede problemstilling.

Interviewene er alle foretaget ud fra et semistruktureret udgangspunkt. Som interviewer havde jeg lov 409 som overordnet tema, og min semistrukturerede tilgang tillod mig således at være åben overfor de temaer og iagttagelser som folkeskolelærerne præsenterede i samtalen (Kvale 1997, s. 129)

Det har sikret, at interviewene kom til at dreje sig om de temaer, som optager lærerne umiddelbart mest. I modsætning til den semistrukturerede tilgang, står den strukturerede tilgang, hvor det primært er interviewerens som sætter betingelserne og retningen for interviewet.

Den semistrukturerede tilgang har gjort, at mine interview har været toneangivende i forhold til den problemformulering som speciale i sidste ende har valgt at formulere. Min erkendelsesinteresse er således blevet til efter at interviewene er blevet lavet.

Udfordringen ved at anvende kvalitative interviews vil være, at der altid rejses et spørgsmål om interviews kan være objektive og derved betragtes som sand viden (Brinckmann et al, 2008 s. 268). Med specialets poststrukturalistiske ståsted, afvises muligheden for én objektiv sandhed, så det er ikke en udfordring for specialet. Interviewene vil i stedet fungere som iagttagelser, specialet kan bruge som genstand for iagttagelser af iagttagelser (La Cour et al, 2005 s. 13). Interviewet er ikke uskyldigt, da der med et interview følger en særlig måde at erkende på. Det er ikke en udfordring for specialet, da det ikke er ambitionen at udsige noget om en generel sandhed for folkeskolelærerne.

Det er ikke specialets ambition at være repræsentativ for alle folkeskolelærere, men alligevel vil jeg med min analyse komme frem til nogle dybdegående iagttagelser af lærernes egne iagttagelser af

loven om nye arbejdstidsregler. En risiko med valget af kvalitative interviews som empiri og metode er, at interviews kun tegner et delvist billede af netop den situation, som omgav dem, da interviewene fandt sted. Hvad havde eksempelvis påvirket læreren den enkelte dag? Jeg interviewede Stine i hendes sommerferie, hvor hun kan have fået tingene lidt på afstand, og hun kan derfor svare med en anden forståelse end tidligere. En risiko ved interview som metode er, at interviewpersonerne kan give udtryk for en iagttagelse, men i praksis foretage sig noget andet. Det er selvfølgelig en risiko, man må tage med sig, når man benytter kvalitative interviews som empiri, men i dette speciale er fokus ikke så meget på reel praksis, men snarere på iagttagelser og forståelse af tid og ikke den reelle anvendelse af tiden. Derfor er den praksis, som folkeskolelærerne udøver relativ uinteressant, hvorfor denne udfordring ved interviews som metode ikke skinner særligt igennem i opgaven.

### 2.4.3 Interviewpersonerne

Jeg har interviewet fire folkeskolelærere. Stine kontaktede jeg på baggrund af hendes kronik i Politiken og de tre øvrige lærere er fundet i mit perifere netværk. Lærernes holdninger var sådan set underordnede, hvorfor jeg valgte dem der var tilgængelige.

Stine: Er folkeskolelærer i Kalundborg Kommune. Har også skrevet kronikken 'Var det denne folkeskolelærer i ønskede jer?' I Politiken 13. april, 2015.

Michael: Folkeskolelærer i Gladsaxe Kommune.

Ane-Katrine (i opgaven kun Ane): tidl. folkeskolelærer i Gladsaxe Kommune, har fået nyt job på en privatskole efter loven om nye arbejdstidsregler. Ane-Katrine og Michael er interviewet sammen over to gange.

'Peter': Folkeskolelærer i Høje Taastrup Kommune, ønskede ikke at få sit navn med i opgaven, hvorfor har jeg kaldt interviewpersonen for Peter for genkendelse af citaterne.

## 2.5 Konditionering og operationalisering af specialets analysedele

### 2.5.1 Diagnoseafsnit

Her vil jeg iagttage den umiddelbare kontekst som staten og derved også loven om lærernes arbejdstid befinder sig i. Baggrunden for kapitlet skal ikke findes i en decideret analyse, men snarere som en forberedelse og uddybning af den kontekst som udsagnene fremsiges i. Derudover vil afsnittet, både teoretisk og empirisk, anskue nogle relevante tendenser i statens forfatning, anno 2013. Afsnittet har altså ikke en konkret analysestrategi, men forsøger alligevel at opklare spørgsmålet: *Hvilke politiske "mantraer" præger lov 409's samtid?*

## 2.5.2 Første analysedel

Jeg iagttager lov 409 som en styringsteknologi, hvor man igennem en ændring i lærernes arbejdstid forsøger at styre lærerne hen imod en særlig lærerrolle. Jeg vil i første analysedel svare på, hvordan der i KL og Finansministeriets kommunikation om tid, konstrueres særlige subjektpositioner, som lærerne kan træde ind, og hvad der kendetegner disse subjektpositioner.

Med Foucaults vidensarkæologiske analysestrategi vil jeg undersøge, hvordan det blev muligt at sige det, som KL og Finansministeriet siger på netop det tidspunkt, og hvordan tiden således konstrueres i netop det øjeblik.

Jeg undersøger kommunikationen som udsagn, fordi dette giver mig blik for de forventningshorisonter, der dukker op i lige netop denne kommunikation. I Foucaults forståelse af udsagn i en analyse, kan et udsagn ikke undgå at reaktualisere og skabe nye udsagn og associationsfelter, både bagudvendt mod tidligere udsagn og for fremtidige udsagn. Et udsagn er derfor kun et udsagn, hvis det både aktualiserer og potentialiserer andre udsagn (Andersen 1999, s. 48).

I første analysedel vil jeg besvare følgende spørgsmål. *Hvordan skaber KL og Finansministeriets kommunikation, ved at sætte tid på en særlig måde, særlige roller for lærerne?*

Jeg vil med Foucaults arkæologiske diskursanalyse iagttage igennem ledeforskellen regularitet/spredning af udsagn. Jeg vil analysere, hvordan de udvalgte citatet fra empirien etablerer objekter, subjektpositioner (roller) og begrebsnetværk. På baggrund af det arkiv, som analysen af udsagnene danner, vil jeg illustrere hvilke lærerroller, der dannes, og hvad der karakteriserer dem. <sup>4</sup>

For at sikre, at analysen ikke bliver for rigid, vil jeg fremhæve de objekter, subjektpositioner og begrebsnetværk, som bidrager til besvarelsen af analysespørgsmålet.

Analysens iagttagelsespunkt er kommunikationen om lærernes arbejdstid, fordi tiden var det centrale stridspunkt i hele forhandlingen. Det betyder, at jeg i min empiri har særlig fokus for citater, hvor tiden er nævnt. Når jeg har dannet mit arkiv af udsagn, vil jeg iagttage hvordan de sammen danner en diskursformation, der stiller lærernes roller på særlige måder.

---

<sup>4</sup> Det er sat på spidsen at sætte lighedstegn imellem subjektposition og rolle. Jeg trækker særligt på dette citat fra Birgitte Poulsen i (Esmark et al, 2005 s. 173) *Det kan analytisk set være relevant at betragte en rolle som et nodalpunkt. I Diskursteorien er et nodalpunkt et knudepunkt indenfor en diskurs. Og videre begreberne subjektposition og rolle kan ses som ækvivalente begreber* (ibid s. 175).



Konditioneringen af forskellen regularitet / spredning af udsagn, hænger i analysen sammen med tiden som iagttagelsespunkt. Det betyder, at når tiden skifter karakter i udsagnene, vil jeg undersøge regulariteten i det, tiden skifter til.

Afsnittet struktureres ud fra de lærerroller, jeg har iagttaget, emergerer i regulariteten af udsagn. I analysen vil jeg således iagttage *den normaliserede lærer*, *den befriede lærer* og *den privilegerede lærer*. Det er de lærerroller, som tilbydes i regulariteten af udsagnene. Jeg vil efter hvert afsnit opsummere i en delkonklusion, hvordan tiden italesættes i hvert afsnit.

### 2.5.3 Anden analysedel

I denne analyse er det hensigten at blive klogere på lærernes egne iagttagelser af den ændring, som den nye lov om arbejdstid har bragt med sig. Jeg vil svare på spørgsmålet, *Hvordan iagttager lærerne, at de subjektiveres af lov 409, og hvordan opstår der særlige lærerroller til at håndtere denne subjektivering gennem håndteringsstrategier?*

Jeg vil dele min analyse op i to dele. For det første vil jeg iagttage lærernes egne iagttagelser af skiftet til lov 409 med det formål at iagttage, hvordan de ser, at lov 409 udråber dem til en særlig subjektposition, som er min forståelse af subjektivering. Jeg konditionerer en håndteringsstrategi som et redskab eller en handlemåde, der sætter lærerne i stand til at håndtere den subjektivering, de iagttager. Der er altså ikke nødvendigvis tale om eksplicite strategier, men hvis jeg iagttager et citat som en måde for læreren at forme subjektiveringen (lig med subjektivation, mere herom nedenfor), så dømmes jeg det som en håndteringsstrategi.

Analysens iagttagelsespunkt er lærernes iagttagelser af lov 409.

Subjektivering/subjektivation kan man kalde en Foucaultdiseret version af problem/løsning.

Subjektivering/subjektivationsanalysen sætter mig i stand til at kunne iagttage, både hvordan lærerne iagttager de roller, de tilbydes af lov 409, og det gør mig i stand til at iagttage, hvordan de, igennem håndteringsstrategier, gør sig selv i stand til at indtage rollerne.

Jeg vil analysere mig frem til, hvordan håndteringsstrategierne former særlige lærerrolle, med særlige muligheder og egenskaber.

Baggrunden for min forståelse af subjektivering/subjektivation findes i dette citat: *There are two meanings of the word "subject": subject to someone else by control and dependence; and tied to*

*his own identity by a conscience or self-knowledge. Both meanings suggest a form of power which subjugates and makes subject too* (Foucault 1982, s. 781).

Jeg forstår dette citat af Foucault som distinktionen imellem subjektivering og subjektivation. Den første forståelse af subjektet er således et udtryk for en proces, hvor man som individ bliver påduttet eller udråbt som subjekt i en særlig diskurs, en særlig plads, som individet kan bestride på én særlig måde. Min forståelse af subjektivation er, hvordan individet ikke blot gøres til subjekt, men hvordan individet former sin egen subjektposition gennem selv-teknologier, bevidsthed og selvforståelse. Det betyder, at individet ikke blot bliver tilbudt en særlig lærerrolle, men påtager sig subjektpositionen og former den til sin egen.

Åkerstrøm skriver om selv-teknologier, at de *tillader individer at påvirke operationer vedrørende deres egen krop, sjæl, tanker, kontrol og værensmåde, så de kan transformere sig selv til at opnå et særligt stade af lykke, renhed, visdom eller perfektion* (Andersen 2004, s. 250).

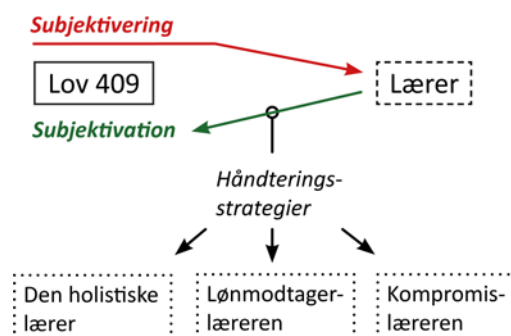
Jeg forstår selvteknologier som håndteringsstrategier, som gør lærerne i stand til selv at forme en lærerrolle, de kan indtage. Jeg har valgt at se bort fra selvteknologier og installere håndteringsstrategier i stedet, fordi jeg finder, at håndteringsstrategier giver mere mening til min læsning af subjektivering/subjektivation.

Min forståelse af subjektivation bryder en smule med Andersens læsning af Foucault, hvor subjektivation defineres som, når et individ ønsker at tage en specifik rolle på sig. I min analyse vil subjektivation i lige så høj grad være som en konsekvens af den subjektivering, som lov 409 har genereret. Jeg forstår således subjektivation som en proces, hvor lærerne igennem håndteringsstrategier, former den rolle, de pådattes af lov 409 og gør den til deres egen, som de kan påtage sig.

Jeg konditionerer altså subjektivering til at være, når lærerne iagttager, hvordan de som individer bliver udråbt til en særlig subjektposition og indtager den. Subjektivation iagttager jeg som den lærerrolle der formes, når lærerne som individer ikke blot accepterer den subjektposition de tildeles, men former rollen igennem håndteringsstrategier for at kunne tage rollen til sig.

Jeg har struktureret afsnittet sådan, at der fremkommer tre lærerroller, som hver repræsenterer en subjektivation med særlige håndteringsstrategier. Jeg iagttager *den holistiske lærer, lønmodtagerlæreren og kompromislæreren*.

De håndteringsstrategier, som lærerne installerer, er kategoriseret ud fra det, der passede bedst. Det betyder, at nogle håndteringsstrategier reelt godt kunne være en del af en anden subjektivationsstrategi, men jeg har kategoriseret dem efter hvilken subjektivering, den håndterer bedst. Jeg har skitseret min analysestrategi i nedenstående figur.



At analysen kommer frem til nogle særlige roller, som lærerne konstruerer og indtager, muliggør at specialet i sin tredje del kan generalisere sine konklusioner ved at diskutere rollerne med den subjektivering, som første analysedel skildrer. Det giver et validt sammenligningsgrundlag.

## 2.5.4 Diskussion

Specialets tredje del, vil fungere som en diskussionen af de to foregående kapitlers konklusioner. Afsnittet vil sammenholde de lærerroller, som første analysedel iagttog med de lærerroller, jeg har iagttaget, at lærerne selv identificerede i anden analysedel.

Selvom afsnittet hovedsagligt vil have en diskuterende karakter, vil det stadigvæk have den funktion at svare på problemformuleringens sidste halvdel, nemlig hvilke styringsudfordringer, lov 409 står overfor. Jeg har derfor opstillet dette spørgsmål, som kapitlet skal svare på: *Hvordan installerer lov 409 særlige måder at styre på, og hvilken betydning har det for lærerne og dermed folkeskolen?*

I afsnittet vil jeg iagttage mine egne iagttagelser fra første og anden analysedel som iagttagelser, der sætter mig i stand til at udsige noget om de styringsmuligheder og umuligheder, der træder frem på tværs af de to analysedeles konklusioner.

Med dette afsnits diskuterende karakter, vil jeg ikke anlægge en decideret analysestrategi, da jeg ønsker at brede mine konklusioner fra mine snævre analyser ud i et lidt bredere perspektiv.

At kunne styre handler bl.a. om, at lærerne på den anden side vil lade sig styre. Diskussionen vil derfor også være en diskussion af denne mulige styring i lyset af den konflikt, der brød ud, og som viste, hvor langt lærerne på den ene side og KL og Finansministeriet på den anden side stod fra hinanden.

---

# KAPITEL 3

---

“Der er store udfordringer forbundet med at måle produktiviteten i den offentlige sektor. Hvordan opgør man værdien af offentlige ydelser, der leveres gratis til borgerne?”

(Produktivitetskommissionen 2013)

---

### 3 Analyseforberedende diagnoseafsnit

I det følgende afsnit, vil jeg kort skitsere min iagttagelse af den samfundsudvikling, der er sket op til og omkring forhandlingen og vedtagelsen af lov 409. Afsnittet fungerer, som tidligere beskrevet, som et udvidet problemfelt. På samme tid antager afsnittet karakter af et diagnoseafsnit, som kridter banen op for den videre analyse. Afsnittet er både empirisk og teoretisk funderet, når jeg besvarer spørgsmålet: *Hvilke politiske "mantraer" præger lov 409's samtid?*

Afsnittet er ikke en historisk gennemgang af velfærdsstaten. Jeg skitserer dog indledningsvis udviklingen af velfærdsstaten kort frem mod det stadie, Ove Kaj Pedersen definerer som konkurrencestaten (Pedersen 2011). Jeg inddrager her eksempler på områder, hvor Pedersens teori kan siges at have påvirket folkeskolereformen, som loven om lærerens arbejdstid er tæt forbundet med. Jeg runder afsnittet af med konkrete uddrag fra regeringsgrundlaget fra 2011 og Produktivitetskommissions baggrundrapport og slutrapport, for til sidst at skitsere, hvordan der, i det moderne statsarbejde, kan iagttages en dominerende produktivitetslogik, der påvirker den måde, tid italesættes på.

#### 3.1 Udvikling til konkurrencestaten

Pedersen har i en årrække undersøgt udviklingen af den danske stat. Hans forskning og iagttagelser kulminerede med hans begreb om *konkurrencestaten*, som han mener, er det aktuelle stadie, staten befinder sig på efter den tidligere *velfærdsstat* (Pedersen 2014, s. 13).

Udviklingen mod konkurrencestaten har skabt en opfattelse af, at staten har til opgave og også har et ansvar for at fremme den nationaløkonomiske konkurrenceevne. Denne opfattelse har ikke altid været taget for givet, og ifølge Pedersen kun været dominerende i de sidste 30-40 år. I denne periode er opfattelsen blevet, at nationale økonomier konkurrerer, og at den internationale økonomiske konkurrenceevne måles ud fra nationaløkonomiske indikatorer som betalingsbalance, beskæftigelsesgrad, vækstprocent m.v.: *Staten skaber betingelserne for økonomiens konkurrenceevne, og det er i de økonomiske målestokke, at konkurrencestatens succes eller fiasko kan måles* (Pedersen 2006a, s. 95).

En økonomisk måde at tænke samfund og individ på har gradvist trængt sig på. Denne tankegang tilsidesætter den politiske, filosofiske eller moralske måde, som dominerede i tiden efter krigen (Pedersen 2011, s. 17). Et eksempel fra konkurrencestaten og dens betydning for udviklingen, er den måde, man måler økonomi på i dag. Et nyt nøgletal i den økonomiske måling er det såkaldte 'output gap', som indikerer forskellen imellem en faktisk produktion og den langsigtede potentielle

produktion (Pedersen 2011, s. 27). I konkurrencestaten handler det altså om at minimere output gappet ved at øge den faktiske produktion frem mod det potentielle maksimale produktion. For en folkeskolelærer kan det eksempelvis betyde, at staten eller arbejdsgiveren vil forsøge at minimere forskellen mellem lærernes nuværende 'produktion' af timer og det antal timer, de potentielt kan undervise. Implikationerne ved produktivitet for folkeskolelærere vil jeg uddybe senere i dette kapitel. Da SRSF-regeringen skrev regeringsgrundlag i 2011, blev der ligeledes fremsat et mål om, at 95 % af alle danske unge gennemførte en ungdomsuddannelse. Den målsætning illustrer lige præcis pointen med konkurrencestaten, idet den er formuleret ud fra et rationale om at mobilisere mest mulig potentiel arbejdskraft og mindske tabet af potentiale (Pedersen 2014, s. 23).

I konkurrencestaten er der ligeledes et mere globalt udsyn i forhold til international og global konkurrence. Der er etableret en række videnssystemer, som skal måle og sammenligne konkurrenceevne på tværs af forskellige kategorier så som produktivitet, vækst, lykke osv. (Pedersen, 2011, 61). Konkurrencestaten er karakteriseret ved, at man forpligter det enkelte individ og den enkelte medarbejder til at bidrage til nationens konkurrenceevne. Som person har man derfor for det første en forpligtelse til at arbejde og for det andet en forpligtelse til at bidrage til nationens konkurrenceevne (Pedersen 2011, s. 250).

I SRSF-regeringsgrundlaget fra 2011 og i den nye folkeskolereform- tekst kan Pedersens iagttagelser om et stigende globalt udsyn hurtigt identificeres. På første side i aftaleteksten, som regeringen (SRSF) indgik med Venstre og Dansk Folkeparti, kan man læse: *"Skal elevernes faglige niveau og dermed det faglige niveau i folkeskolen forbedres, er det centralt, at alle elever får mulighed for at udfolde deres potentiale fuldt ud, så vi kan klare os i den stigende internationale konkurrence"* (Regeringen 2013, s. 1). Selvom elevernes - eller deres potentielle faglige - niveau ikke er mit fokus i specialet, tilbyder citatet alligevel en interessant vinkel på folkeskolereformen i forhold til Pedersens tanker om konkurrencestaten. I citatet står det klart, at de danske folkeskoleelever skal have mulighed for at udfylde deres fulde potentiale, som den ressource, der gør Danmark konkurrencedygtig, sådan at Danmark kan klare sig i den internationalt. Det konstante globale udsyn, som er karakteristisk for konkurrencestaten, er markant repræsenteret i baggrunden for folkeskolereformen fra 2013. I konkurrencestaten bliver idealet om en eksistentiel personlighed hos eleverne afløst af et ideal om den opportunistiske eller potentialiserende personlighed. Det bliver derfor en opgave for lærerne at skabe de bedste rammer for, at eleverne kan potentialisere sig selv og dermed være konkurrencedygtige i arbejdslivet (Pedersen 2011, s. 189).

## 3.2 Produktivitetsdiskurs

I dette afsnit vil jeg nærmere undersøge produktivitet, fordi dette overordnet set influerer på alle overvejelser og beslutninger om offentlige virksomhed og dermed også på folkeskolereformen. Jeg vil også her anvende uddrag fra SRSF-regeringens grundlag fra 2011, samt uddrag fra Produktivitetskommissionens rapport om produktivitet i den offentlige sektor (2013 og 2014). Det står klart, at en af metoderne til at opnå nationale konkurrencefordele er at øge produktiviteten. Siden finanskrisen i 2008 har der været en stadig større fokus på forbruget af ressourcer. Særligt i den offentlige sektor har man oplevet eller - om man vil - været ramt af den økonomiske virkelighed med krise og smalhals. Ressourceknaphed og mådehold afløste det høje forbrug fra begyndelsen af 00'erne. Mådehold og økonomisk ansvarlighed er nogle af de mantraer, som går igen i den offentlige debat om den økonomiske situation i Danmark. I Regeringsgrundlaget fra 2011 indgik den økonomiske krise og efterdønningerne af den som et centralt element i oplægget til deres regeringsperiode. Herunder et eksempel fra regeringsgrundlagets første side:

*Med den internationale finansielle uro er troværdighed om økonomien blevet endnu vigtigere end tidligere. Det viser gældskrisen i flere europæiske lande meget tydeligt.* (Regeringsgrundlaget 2011, s. 7)

*Men den dybe økonomiske krise og manglende rettidig omhu har bragt Danmark i ubalance. Underskuddet på statens finanser truer med at udhule vores velfærd. Kommende generationers velstand og handlemuligheder er bragt i fare.* (ibid. s. 5)

Citaterne viser et fokus på økonomiske hensyn i de kommende fire år; og de to citater udgør blot et lille udpluk af det fokus, som SRSF-regeringen lagde fra land med i 2011. Det står klart, at den økonomiske situation italesættes som problematisk. Udfordringerne i økonomien står til at bringe fremtidige generationers velfærd i fare, medmindre der skabes et mere økonomisk bæredygtigt grundlag.

Regeringen satte ligeledes, og måske netop på baggrund af den økonomiske situation, produktivitet i fokus i Regeringsgrundlaget. Det fremgår af nedenstående citat:

*Danmark er gennem de seneste ti år rykket ned ad listen over verdens rigeste lande. Det skyldes først og fremmest den svage udvikling i produktiviteten. Vi får ikke nok ud af vores arbejdsindsats.*

(Regeringsgrundlaget 2011, s. 13)

*Helt grundlæggende er det danskernes arbejde, der skal gøre Danmark rigere. Mange er i arbejde i Danmark, men den gennemsnitlige arbejdstid er relativ lav.* (ibid., s. 9)

Der er altså et helt centralt fokus på økonomi og produktivitet, og på at øget produktivitet skal bringe Danmark tilbage i den økonomiske verdenstop. Fremtidige generationers velstand og velvære kommer endda i farezonen, hvis produktiviteten ikke øges. Dermed kobles den manglende produktivitet og manglen på effektivitet i vores arbejdsindsats til, at Danmark daler ned ad listen over verdens rigeste lande - og dermed udhuler vores nuværende velfærd og risikerer at undergrave velfærdssystemet for fremtidige generationer. Danskernes gennemsnitlige arbejdstid italesættes samtidig som relativt lav, hvilket bygger op til et argument om, at vi skal arbejde mere for at opnå en bedre økonomi som grundlag for at realisere bedre handlemuligheder og levestandard.

### 3.2.1 Produktivitetskommissionen

For at imødegå Danmarks lave produktivitet er der skrevet ind i Regeringsgrundlaget, at man vil etablere en produktivitetskommission, hvis hovedopgave bliver: *at få lagt grundlaget for en stærk produktivitetsudvikling i hele samfundet, både i eksportvirksomhederne, i hjemmemarkedserhverv og i den offentlige sektor.* (Regeringsgrundlaget, 2011)

Denne produktivitetskommissions arbejde mandede ud i syv rapporter og en samlet slutrapport. Hvordan produktivitet iagttages i den offentlige sektor er interessant for dette speciales iagttagelsespunkt; derfor følger nu en kort skitsering af Produktivitetskommissionens betragtninger. Kommissionen mødte i sit arbejde en udfordring i, hvordan man kan måle produktivitet i den offentlige sektor:

*Der er store udfordringer forbundet med at måle produktiviteten i den offentlige sektor. Hvordan opgør man værdien af offentlige ydelser, der leveres gratis til borgerne? Hvordan definerer og afgrænser man konkrete mål for produktionen i den offentlige sektor? Og hvordan sikrer man sig, at der bliver taget højde for ændringer i kvaliteten af de offentlige ydelser?* (Produktivitetskommissionen 2013, s. 5)

Følgende citater uddyber også udfordringerne med at kvantificere produktiviteten:

*Den offentlige sektor er grundlæggende anderledes end den private sektor, da ydelserne typisk stilles til rådighed for borgerne uden direkte betaling. Da ydelserne ikke bliver prissat på et marked, er det meget svært at måle værdiskabelsen i den offentlige sektor [...] Dermed er det svært at måle, hvor meget de offentlige ydelser egentlig er værd for borgerne. Og derfor er det svært at måle, om produktiviteten stiger eller falder.* (Produktivitetskommissionen 2014, s. 13)

Output opgøres som de ydelser, de offentlige enheder producerer, fx arbejdstimer, der præsteres af en offentlig enhed som fx serviceydelser. Aktiviteter, der ikke direkte indgår i den endelige serviceydelse, opgøres ikke som output. Hvordan 'output' i Folkeskolen skal måles er derfor tæt forbundet med, hvad



man her forstår ved produktivitet – er det fx antallet af undervisningstimer eller er det ”mængden” af læring eller noget helt tredje?

I det ovenstående citat står det klart, at man i produktivitetskommissionen, eller umiddelbart i samfundet, ikke har nogle særligt funktionelle værktøjer til at måle produktivitet i den offentlige sektor, da den grundlæggende adskiller sig fra den private sektor ved, at varerne i den offentlige sektor ikke prissættes.

På netop den baggrund indførte kommissionen en særlig model for at beregne den offentlige produktivitet, nemlig input-output modellen. I inputmodellen måles produktivitet på, hvad man investerer i den offentlige sektor, og i outputmodellen måles produktiviteten på outputtet, eksempelvis undervisningstimer, hjemsendte patienter, selvhjulpne ældre eller lignende, der leveres fra den offentlige institution.

Når produktivitetskommissionen derfor indfører den outputbaserede model, som netop måler produktivitet i det output, der leveres, vil det for en folkeskolelærer betyde, at dennes produktivitet, og dermed bidrag til økonomisk opsving med bedre muligheder for fremtidige generationer, kan måles i antallet af undervisningstimer, der leveres pr. år. I kommissionens anbefalinger og metoder falder ikke-kvalificerbare og målbare kriterier fra, som eksempelvis dannelse, kreativitet og trivsel hos børn og lærere (Information 2014).

### 3.3 Opsamling

Når jeg i dette kapitel har skitseret en tendens i samfundets udvikling, er det fordi den udvikling påvirker den måde, det bliver muligt at iagttage folkeskolen på. Med den markedsorientering og output-orienterede tilgang, som flere og flere offentlige institutioner får, er fokus på uddannelse som driver for vækst, produktivitet og konkurrencedygtighed nærliggende. Det er konkurrencestatens naturlige udgangspunkt. Dette speciale vil med dette grundlag give et bud på, hvordan denne konkurrencestatsmentalitet og produktivitetsorientering synes at have sneget sig ind forrest i reformeringen af folkeskolen og i forhandlingerne om lærernes arbejdstid – og hvilke implikationer det således kan have. Der vil løbende blive refereret tilbage til denne udvikling i opgaven. Desuden vil jeg trække på disse iagttagelser, når jeg til sidst diskuterer fremtidens lærere og folkeskolen.

---

# KAPITEL 4

---

“Der er behov for en normalisering af lærernes arbejdstidsregler, så lærernes arbejdstid bruges bedst muligt til løsningen af den kerneopgave, de har med at ruste den nuværende generation af børn og unge til fremtiden.”

(Finansministeriet)

---

## 4 Første analysedel: Diskursanalyse

Jeg har i det foregående afsnit iagttaget en overordnet *produktivitetsdiskurs* i statslige magthaveres kommunikation. I denne analyse, vil jeg undersøge, hvordan KL's og Finansministeriets kommunikation installerer særlige forståelser af lærernes arbejdstid, og hvordan det skaber særlige forventninger til lærerne. Jeg besvarer arbejdsspørgsmålet:

*Hvordan installerer KL og Finansministeriets kommunikation særlige roller for lærerne ved at sætte tid på en særlig måde?*

Min analyse svarer på, hvilke subjektpositioner KL og Finansministeriets iagttagelser af tid konstruerer for lærerne. Som beskrevet i min analysestrategi definerer jeg subjektpositioner som rolle. Jeg iagttager altså i dette afsnit, hvordan der skabes særlige lærerroller med dertilhørende forventninger.

Foucaults diskursteori-apparat sætter mig i stand til at svare på, hvordan det går til, at netop disse udsagn udsiges, og ikke andre. Lærerrollerne sætter særlige forventninger til handling og vil altid aktualisere og potentialisere nye mulige udsagn. Mit iagttagelsespunkt i denne analyse er altså KL's og Finansministeriets iagttagelser. Jeg konditioner en lærerrolle til at være når der er forskellige opfattelser af hvad tid er, der har betydning for lærernes virke.

Jeg vil løbende i analysen referere tilbage til hvordan den overordnede produktivitetsdiskurs kan siges at emergere i KL og Finansministeriets kommunikation.

For at en diskursformation kan siges at være en diskursformation, kræver det at udsagnene til sammen opstiller nogle regler, der accepterer, at netop dette udsagn kan siges sandfærdigt. (Andersen 1999, s. 49). Der er gået en række acceptregler forud for at KL og Finansministeriet kan udsige det de siger. Det vil jeg aktivt bruge i analysen, men jeg har benævnt det *hjemmel*, da jeg synes det rammer betydningen bedre.

Der er dukket tre lærerroller op i min diskursanalyse af kommunikationen om arbejdstiden, nemlig *den normaliserede lærer*, *den 'befriede' lærer* og *den privilegerede lærer*.

## 4.1 Den normaliserede lærer

Jeg vil i dette afsnit iagttage, hvordan Finansministeriets kommunikation om lærerens arbejdstid konstruerer lærerrolle, *den normaliserede lærer*. Den normaliserede lærer dukker op, når KL og Finansministeriet iagttager tiden som en ressource og som et ansvar, som vi skal se herunder.

Finansministeriet præsenterer et samlet udspil til deres forventninger til overenskomstforhandlingerne i 2013, *Finansministeriets krav ved OK13*. I indledningen af dokumentet italesætter Finansministeriet, at vi som samfund befinder os i en økonomisk krisetid, ligesom det også er beskrevet i det foregående kapitel:

*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 (Finansministeriet 2013, s. 1).*

Finansministeriet lægger altså op til, at statens personaleressourcer ikke udnyttes til fulde. Der er altså tale om en iagttagelse af et output gap. Output gabet blev præsenteret i det foregående kapitel om konkurrencestaten, hvor det er vigtigt, at minimere forskellen mellem output og det potentielle output. Citatet herover er derfor et godt eksempel på, hvordan konkurrencelogikken er at finde i forhandlingen om lov 409. Finansministeriet lægger op til, at der er et output gap i folkeskolelærernes arbejdstid, og det vil de gerne have minimeret.

Det er således et udsagn, der på en og samme tid installerer lærerne som tænkende subjekter, der også ønsker at *"opretholde og udvikle det danske velfærdssamfund"*, dvs. være ansvarlige, og samtidig reducerer lærerne til de objekter, nemlig som *"statens personaleressourcer"*, der skal normaliseres. Finansministeriets forventninger til overenskomstforhandlingerne er således: at alle skal holde for, når ressourcerne skal anvendes bedre – det italesættes bare ikke som finansielle besparelser, men som personelle effektiviseringer.

Der er behov for at skærpe anvendelsen af de ressourcer, staten anvender, og dette finder sin hjemmel i den alment accepterede sandhed om, at staten og samfundet befinder sig i økonomisk recession. Og der skal handles på den økonomiske krise. Udsagnet herover sætter samtidig en ramme for den måde, man kan stille krav til, hvordan der handles efter den økonomiske krise: det er ved at blive bedre til at styre statsbudgettet. Men det er ikke bare de finansielle ressourcer i form af skatter, moms, lønning osv., men også *personalet* er ressourcer, der skal anvendes og styres bedre. Konteksten taget i betragtning, nemlig overenskomstforhandlingerne, er der ikke nogen tvivl om, at dette også omfatter

lærerne. Der konstrueres altså i dette udsagn et objekt: *statens personaleressourcer*. Idet lærerne også er ansat i kommunen under staten, installeres de altså først og fremmest her som en ressource, og ikke som subjekter, der kan og vil handle, men snarere som elementer i statens søgen efter at optimere produktionen.

Dette underbygges yderligere:

*Overenskomsterne spiller en afgørende rolle for, i hvilket omfang samfundet får det fulde udbytte af de betydelige ressourcer, der anvendes i staten. Forventningen til OK13 er, at forhandlingerne bidrager reelt og mærkbart til at løse denne opgave. (Finansministeriet 2013, s. 1)*

Dermed bliver læreres arbejdstid, i Finansministeriets kommunikation, til et objekt, der skal effektiviseres og være mere produktivt. Arbejdstiden indgår som objekt i et begrebsnetværk, som skaber associationer til ineffektivitet og uproduktivitet; der er nemlig potentiale til, at ressourcerne anvendes bedre. Når objektet italesættes sådan, forstås det, at det store "vi" i samfundet går glip af et potentielt udbytte af de ressourcer. Der sættes spørgsmålstegn ved de ressourcer, der anvendes, og ved effektiviteten af det output som disse ressourcer afstedkommer. Argumentationen udbygges, idet personale-ressourcerne italesættes som "betydelige". Det skaber en association om, at der er mange ressourcer på spil i forhandlingen og peger på lærerne som midlet til at opnå målet om at opretholde velfærdssamfundet og ruste de unge til fremtiden. Lærerne iagttages således som brikker, der kan flyttes rundt. De iagttages ikke som selvstændige subjekter.

I forlængelse af indledningen i *Finansministeriets krav ved OK13* finder man dette citat:

*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. (Finansministeriet 2013 s. 1)*

Her ændres objektet fra de to første udsagn. Tidligere var objektet statens personaleressourcer, men i dette citat indskrænkes objektet til specifikt at være lærernes arbejdstid. Vi nærmer os altså konfliktens eller overenskomstforhandlingernes kerne og rollen som den normaliserede lærer. Sat på spidsen, iagttages lærerne her som "for frie", idet deres arbejdstid ikke kan tilrettelægges af en ledelse. Det er altså ønskværdigt, at lærerne træder ind i en rolle, der gør deres arbejde mere styrbar for ledelse, og det sker ifølge Finansministeriets iagttagelser ved, at lærernes arbejdstidsregler gøres mulige at lede og tilrettelægge for ledelsen. Tiden ønsker Finansministeriet normaliseret, og det betyder, at tiden frigives fra Danmarks Lærerforening (DLF) og gives til skolelederen, underforstået som på en enhver anden "normal" arbejdsplads, hvor det er lederen, der uddelegerer opgaverne og dermed tiden.

Der er altså et krav om en *normalisering* af lærernes arbejdstid. Men normalisering giver umiddelbart ikke mening i sig selv; det er nemlig uklart, hvad der skal normaliseres og i forhold til hvad. Men når udsagnet indgår i et begrebsnetværk med de tidligere udsagn, tilskrives normalisering en særlig mening, nemlig den, at en normaliseret arbejdstid er, når den kan ledes og tilrettelægges af en ledelse, der forstår, at der med en normaliseret arbejdstid er tale om bedre anvendelse af statens ressourcer. Normalisering træder frem som modpart til de forældede og rigide arbejdstidsregler, og som en løsning på, at man anvender statens personaleressourcer bedre. Den normaliserede lærer dukker altså op med forventninger om, at det at normalisere betyder øget produktivitet med samme kvalitet. Der er dog endnu ikke konkrete bud på, hvad denne normalisering indebærer, men altså en klar opfattelse af, at normalisering vil betyde mulighed for at opretholde og endda udvikle velfærdsstaten.

Man kan altså overordnet sige at den normaliserede lærer dukker op sammen med de udsagn, hvor der stilles spørgsmål ved, om vi får det fulde udbytte af de betydelige personaleressourcer, der anvendes i staten. Det skaber et begrebsnetværk, der markerer lærerne som både en slags ressourceobjekter, der skal føre til en bedre fremtid, hvis arbejdstid gøres til genstand for ledelse og tilrettelæggelse, og som subjekter, som skal sørge for at være mere 'styrbare' og undervise mere. Den normaliserede lærer er en lærer, der underlægger sig en ledelses administration af arbejdstiden.

*Lærernes arbejdstidsregler er helt særlige, og problematikken er grundlæggende den samme på friskolerne og ungdoms- og voksenuddannelserne som i folkeskolen: Der skal indgås aftaler med den faglige organisation, som binder anvendelsen af arbejdstiden* (Finansministeriet, s. 1)<sup>5</sup>.

I citatet italesættes lærernes arbejdstid igen som problematiske og unikke. Objektet træder endnu engang frem som lærernes problematiske arbejdstid. Finansministeriet vil gøre op med, at arbejdstiden er bundet til den faglige organisation, og vil i fremtiden forskyde dette til skoleledelsen. Udsagnet etablerer en subjektposition, som accepterer, at lærernes særlige arbejdstid er problematisk. Det særlige ved lærernes arbejdstidsregler er altså, i dette udsagn, ikke udtryk for noget positivt. Analysen hidtil har vist, hvordan Finansministeriets iagttagelser af arbejdstiden har formet en lærerrolle, hvor læreren sættes som objekt, og hvor læreren skal blive mere produktiv og blive en af staten (skoleledelsen) styrbar ressource, som dermed bliver i stand til at reducere forskellen mellem den aktuelle produktion og den potentielle produktion.

---

<sup>5</sup> Som det blev nævnt i empiriafsnittet blev dette dokument offentliggjort inden overenskomstforhandlingerne med gymnasielærerne, det er således derfor der refereres til de andre lærertyper. Dokumentet skitserer generelle forventninger til overenskomstforhandlingerne 2013.

Man kunne også tale om, at der med denne lærerrolle, skabes ufrie subjekter, der skal underlægges styring på arbejdstid, både i forhold til hvordan denne tilrettelægges og ledes – det er ikke op til den enkelte lærer, men til ledelsen – og til hvordan tiden bruges, nemlig som middel til et mål.

#### 4.1.1 Tiden som ansvar

I det følgende er Finansministeriets iagttagelser af tid stadig omdrejningspunkt, men jeg vil iagttager her, hvordan Finansministeriets kommunikation skifter fra at italesætte tiden som en ressource til at italesætte tiden som et ansvar, og hvilke konsekvenser det har for den normaliserede lærer.

*Der er behov for en normalisering af lærernes arbejdstidsregler, så lærernes arbejdstid bruges bedst muligt til løsningen af den kerneopgave, de har med at ruste den nuværende generation af børn og unge til fremtiden* (Finansministeriet 2013, s. 2).

Citatet herover er centralt for forståelsen af den måde, Finansministeriets italesætter den normaliserede lærernes rolle som ansvarlig. Citatet kan opdeles i tre dele:

a) Indledningsvist konstrueres det, at der er behov for en *normalisering af lærernes arbejdstid*. b) Påstanden underbygges om, at der er behov for normalisering, fordi det gør, at lærerne løser kerneopgaven bedst muligt. c) Det uddybes til sidst, hvad kerneopgaven er, nemlig at ruste den nuværende generation af skolebørn til fremtiden.

Citatet lægger altså op til at lærerne skal acceptere, at der er et behov for normalisering. Normalisering er objektet i dette citat og gives mening af, at der er behov for normaliseringen for at løse kerneopgaven. For at læreren kan tage kerneopgaven på sig: at ruste børnene til fremtiden, må læreren træde ind i den normaliserede lærerrolle, som bliver den eneste måde at udføre kerneopgaven på. Hvilken fremtid, børnene skal forberedes til og med hvilke mål, uddybes ikke, men der iagttages altså et behov for at blive rustet til fremtiden – et behov, der også vækker genklang i Produktivitetskommissionens anbefalinger. Fremtiden er dog pr. definition ukendt og usikker, så det er selvsagt en svær, men nødvendig opgave, som lærerne må tage på sig. Man kan spørge, om lærerne ikke allerede er bevidste om alvoren af deres opgave, men i dette citat specificeres det, at det altså er *fremtiden*, og ikke noget andet børnene skal rustes til. Og det kan kun eksekveres gennem *normalisering*. Normalisering af lærernes arbejdstid konstrueres som et objekt, som den ansvarlige lærer må bruge for at kunne udføre sin kerneopgave. Tiden (brugt på at undervise) bliver altså et ansvar.

Den normaliserede lærer er således også en ansvarlig lærer, fordi jo mere normaliserede lærerne bliver, jo mere bliver de en ansvarlig del af fællesskabet, der er med til at opretholde og udvikle velfærdsstaten – underforstået: hvis arbejdstiden ikke bliver normaliseret, bidrager lærerne hverken

til fællesskabet eller børnenes læring, og dermed til statens fremtid som produktiv og konkurrencedygtig. En lærer, der ikke indtager denne subjektposition, den normaliserede lærer, vil komme til at stå udenfor fællesskabet, og det vil være umuligt at løse kerneopgaven. Man må som lærer skamme sig, hvis man ikke lader sin tid normalisere for at kunne bruge den på børnene bedst muligt.

#### **4.1.2 Opsamling**

I Finansministeriets kommunikation iagttages tiden som en ressource. Det handler om normaliseringen af lærernes arbejdstid og om at forandre nogle rammer, fordi der er krise og behov for at udvikle velfærdsstaten. Lærernes arbejdstid bliver til et objekt i udsagnene, og de skal moderniseres, ved at blive normaliseret, for at kunne blive gjort mest produktive.

Jeg skitserede desuden, hvordan en normaliserede lærer også er en ansvarlig lærer, der producerer mere undervisning og derved børn, der er rustede til fremtiden, fordi de ved at normalisere arbejdstiderne skaber mulighed for at bevare og udvikle velfærdsstaten.

I udsagnene skabes en diskursformation, som giver en særlig mening til tid. Krøllen på Finansministeriets diskursformation er, at tiden bliver til en ressource for os alle sammen, for hele samfundet. Det bliver hele samfundet som stiller kravet til normalisering, da det i diskursformationen sættes som middel til at løse kerneopgaven bedst muligt, samtidig med at det sikrer den bedste mulige anvendelse af ressourcerne. Læreren skal altså løse sin kerneopgave gennem fokus på produktivitet og dermed produktet, eller outputtet, nemlig børn, der er rustet til fremtidens udfordringer til Danmarks konkurrenceevne i internationalt perspektiv.

I afsnittet om den normaliserede lærer illustreres det altså, hvordan Finansministeriet iagttager, at tiden sættes som en ressource, der skal optimeres for at opnå mest mulig produktion, samtidig med at en normalisering af tiden konstrueres som det objekt, der skal til for at lærerne kan løse deres kerneopgave. Det betyder, at der skabes en subjektposition, den normaliserede lærer, som bliver til en lærer, der ud fra et ansvar overfor børnene og overfor samfundet opgiver sine særlige arbejdstider og lader sig normalisere.



## 4.2 Den befriede lærer

I det følgende iagttager jeg, hvordan KL's kommunikation om lærerens arbejdstid konstruerer lærerrolle, *den befriede lærer*. Den befriede lærer dukker op, når KL iagttager lærernes arbejdstid i et før og efter perspektiv, hvor den tidligere arbejdstid betyder grænseløst arbejde og den nye arbejdstid betyder afgrænset arbejde.

I modsætning til Finansministeriet nævner KL ikke specifikt ordet normalisering i den afgrænsede empiri, og det har i øvrigt ikke været muligt at finde et sted, hvor KL stiller et specifikt krav til en normalisering af lærernes arbejdstid. Alligevel har Finansministeriets anvendelse af normalisering som krav til forhandlingerne sat spor i KL's iagttagelse af arbejdstiden. Man kan sige, at de starter et andet sted, men havner på samme løsning, nemlig en ændring og normalisering af lærernes arbejdstid. KL finder hjemmelen gennem en iagttagelse af, at lærerne ikke har samme vilkår som andre kommunalt ansatte og iagttager denne særstatus som negativ for lærerne. De stiller sig på lærernes side:

*KL er derfor gået ind til overenskomstforhandlingerne med et ønske om at sætte lærernes arbejdstid fri. Vi ser gerne, at lærerne får de samme vilkår, som de øvrige 400.000 kommunalt ansatte og det øvrige arbejdsmarked har. Nemlig, at arbejdstidsreglerne blot bestemmer den ydre ramme, f.eks. at arbejdstiden er 37 timer om ugen. (KL 2013a, s. 2)*

Det interessante er her, hvordan KL italesætter, ikke ud fra en økonomisk nødvendighed som Finansministeriet gjorde, men snarere ud fra en interesse i lærernes ve og vel. Alligevel finder de frem til den samme løsning som Finansministeriet, nemlig at lærernes arbejdstid skal være den samme som for de øvrige kommunalt ansatte, de skal ikke længere have særstatus og skal normaliseres i forhold til resten af arbejdsmarkedet.

I citatet italesættes arbejdstiden som objekt. Objektet indgår i et begrebsnetværk med *frisættelse* og *samme vilkår*, og objektet, altså arbejdstiden, bliver derfor noget, som forhindrer lærerne i at opnå samme vilkår som resten af arbejdsmarkedet. Den gamle arbejdstidsaftale er altså noget, der skaber ufrihed for lærerne.

Finansministeriet konstruerede fællesskabet som noget, man skulle normaliseres ind i. I citatet herover fra KL iagttages samfundet og arbejdet som noget, man skal frigøres til; her er argumentationen vendt om og objektet optræder med modsat fortegn. Det vil sige at KL italesætter lærernes tidligere arbejdstider som uretfærdige for lærerne, fordi de ikke har samme vilkår som resten af fællesskabet.

I KL's kommunikation handler det om at frigøre læreren fra tiden, den bundne tid. Lærernes arbejdstidsregler italesættes som en hindring for at lærerne kan holde 'rigtig' fri. KL problematiserer

det grænseløse arbejde, hvor man aldrig rigtig ved, hvornår man har fri. KL ønsker at sætte lærerne fri, ved at sætte et klart skel imellem fritid og arbejde. KL frigør derfor tiden fra DLF og sætter tiden til lederens disposition og styring. Til gengæld skal læreren ikke selv fordele arbejdet, det er nu lederens opgave.

Målet ved at sætte arbejdstiderne 'fri' er, at man derved kan tilbyde lærerne de *samme* vilkår som de øvrige 400.000 kommunalt ansatte, nemlig hvor den ydre ramme er defineret, og hvor den indre ramme styres af lederen, og dette iagttages altså som attråværdigt for lærerne. Derfor sætter udsagnet også lærernes nuværende arbejdstid som en forhindring for at være en produktiv del af fællesskabet, og kun via befrielse (den, der tilbydes af KL) kan de opnå de samme vilkår, som de øvrige offentlige ansatte og resten af arbejdsmarkedet.

Har man først iagttaget KL's kommunikation, som installerende en befriende lærerrolle, må man også iagttage bagsiden af denne konstruktion. KL's kommunikation konstruerer en dobbeltsidet lærerrolle: den udstødte lærer, som står udenfor det samlede arbejdsmarked, fordi hans arbejdstider ikke er frigjorte, og den befriede lærer, som har mulighed for at blive en del af fællesskabet ved at blive fri fra det grænseløse arbejde.

Frihed vil altså i KL's kommunikation sige, at der skabes en ydre ramme i form af fx 37 timers arbejdsuge. Indenfor de 37 timer vil KL således 'sætte tiden fri', men når man kigger nærmere på det, ser man, at det ikke er for lærerne, men for skolelederen. Tiden bliver sluppet fri fra det grænseløse arbejde til skolelederens styring, og læreren bliver derfor 'befriet'.

KL skelner altså mellem en form for ydre og indre frihed. Den ydre frihed, altså friheden udenfor rammen af 37 timer arbejde, bliver lærernes, i den forstand, at de har fri fra arbejde, når de har fri fra arbejder og kan nyde det. Den indre frihed, altså friheden indenfor rammen af arbejdstiden, relaterer til skolelederens mulighed for frit at disponere over lærerens tid indenfor rammen af 37 timer.

Friheden forskydes altså. I tråd med dette følger KL op med følgende citat:

*KL ønsker, at fordelingen af arbejdsopgaver på den enkelte skole skal ske efter dialog mellem ledelse og lærere, ligesom på andre arbejdspladsen (KL 2013b, s. 1).*

Subjektpositionen, den befriede lærer, etableres her, som en accept af, at den aktuelle fordeling af arbejdsopgaver, og dermed hvordan arbejdstiden skal bruges, ikke foregår via dialog, og det ønsker KL, at den skal. Når dialog indgår i et begrebsnetværk med den foregående 'frisættelse' af tiden, kommer dette fokus på dialogen til at fungere mest som en understregning af, at det er lederen, der har det sidste ord i 'dialogen' og bestemmelsen af lærerens arbejdsopgaver og dermed hans tid. Udsagnet sætter lærernes arbejdsopgaver som objekt for den forhandling, der må foregå mellem ledelse og lærere.

I udsagnets begrebsnetværk italesættes arbejdstiden med positive begreber, sammenholdt med forrige udsagn, aktualiseres der således et behov for at 'give lærerne samme vilkår som det øvrige arbejdsmarked' som et positivt skifte.

Man kan derfor sige, at udsagnene potentialiserer nye mulige udsagn om at tilrettelæggelsen af lærernes opgaver og tidsforbrug skal normaliseres - eller ensrettes efter resten af de kommunalt ansattes vilkår. Udsagnet konstruerer den befriede lærer, der dukker frem, når læreren har et ønske om - og dette ønske opfyldes af KL - at arbejdstiderne og fordelingen af arbejdstiden skal foregå ligesom på alle andre arbejdspladser, hvor der er en ydre ramme. Lærernes arbejdstider skabes som et objekt, der står udenfor fællesskabet, og de må få samme vilkår som det øvrige arbejdsmarked for at træde ind i fællesskabet.

*Eleverne skal opleve en ny skoledag. Derfor er der et behov for at modernisere de arbejdstidsregler, som lærerne arbejder under. For de nuværende regler er en barriere for, at skoledagen kan blive organiseret på en ny måde, og reglerne er en barriere for, at der kan frigøres mere tid, hvor elev og lærer er sammen, så eleverne kan blive dygtigere. (KL 2013a, s. 2)*

Rationalet i det ovenstående citat er, at jo mere lærer og elev er sammen, jo dygtigere kan eleverne blive. Igennem modernisering af lærernes arbejdstider, får den befriede lærer mulighed for at bruge mere tid sammen med eleverne, som derved kan bliver klogere. Her sættes tiden på helt samme måde, som det blev illustreret i Finansministeriets kommunikation. Når arbejdstiden som objekt indgår i et begrebsnetværk med mere tid sammen med dygtigere elever og modernisering, stilles de tidligere arbejdstider i et dårligt lys. Barrieren er således den forberedelsestid, forældrekontaktstid og lignende, som lærerne tidligere var sikret en ret til og selv var ansvarlige for at tilrettelægge, som det passede dem. Sat på spidsen, betyder det, at al den tid, som lærerne ikke bruger sammen med eleverne, er tid, hvor eleverne ikke bliver dygtigere.

*Der er taget højde for, at det er et undervisningsområde, så i folkeskolen er normperioden et skoleår, som regnes fra 1. august til 31. juli det efterfølgende år. Dette muliggør, at lærerne kan anvende mere arbejdstid, når børnene er i skole, og omvendt nyde fleksibiliteten ved at arbejde mindre, når børnene fx holder efterårsferie og vinterferie (KL 2013b, s. ).*

Lærernes arbejdstider fremtræder endnu engang som objekt, som her giver mulighed for en særlig nydelse. Her iagttages det, at den befriede lærers arbejdstid giver mulighed for at *nyde fleksibiliteten* ved at kunne holde fri i nogle særlige uger. Der etableres altså en subjektposition, som erkender at fleksibiliteten og de fastsatte ferier, som lærerne har, er noget, man skal nyde. Samtidig er udsagnet

med til at sætte det markante skel imellem fritid og arbejde, som netop er karakteristisk ved den befriede lærer.

Den befriede lærer er altså en lærer, som har mere tid sammen med børnene, han er derfor også en mere produktiv lærer, fordi han skaber dygtigere elever efter logikken, jo mere elev og lærer er sammen, jo dygtigere bliver eleverne. Den befriede lærer er derfor også læreren, der kan facilitere den nye heldagsskoledag.

#### **4.2.1 Opsamling**

Der etableres en subjektposition, som lærerne kan indtræde i, hvor den ideelle lærer er den befriede lærer, der bruger mest mulig tid sammen med eleven, når læreren er på arbejdspladsen, og som holder fri og kan nyde friheden, når læreren forlader skolen.

I den befriede lærer er det udsigten til arbejdstidens frisættelse, der danner grundlaget for at udsagnet om modernisering kan siges sandfærdigt.

KL markerer, at der er behov for at gøre op med lærernes arbejdstidsregler, men der iagttages forskellige årsager til det end hos Finansministeriet. Her iagttages tiden som en ressource, der skal udnyttes til fulde, hvor den hos KL iagttages som noget, der skal frigives til skolelederens styring og til at sætte lærerne fri for ureguleret arbejdstid.

Hos KL stilles der krav til, at lærernes forhenværende arbejdstidsregler moderniseres. Her er det nærmest, som om KL gerne vil gøre lærerne en tjeneste ved at normalisere og sørge for, at de får nogle flere privilegier. KL lander alligevel på samme "løsning" som Finansministeriet. I KL's udsagn bliver tiden også til en ressource, men forskellen ligger i, at denne ressource bliver til noget, som lærerne skal delagtiggøres i og som noget, der lægges lærerne til last.

Normalisering er en styringspraksis, hvor KL styrer og integrerer lærerne med en normaliseringsproces. I Foucault (2002) henviser han i sine studier af straffen til, hvordan magten i den moderne stat ikke længere udelukkende er bestemt ud fra eksempelvis klart optrukne juridiske retningslinjer. I den moderne stat bliver normen et fællesskab, som er kendetegnet ved at ville integrere alle (Villadsen 2004, s. 624). I denne analyse er det karakteristisk, hvordan KL udstikker nogle objektive problemer, eksempelvis at lærernes arbejdstid er problematisk og står i vejen for, at børnene kan klare sig i fremtiden, og lærerne bliver således subjektiveret til at gøre disse problemer til deres egne og sig normalisere ved at lade tiden normaliseres gennem subjektpositionen, den befriede lærer.

### 4.3 Den privilegerede lærer

Den privilegerede lærer dukker som den tredje rolle op på tværs og forud for de to foregående roller. Den privilegerede lærer går på en måde forud for de to andre og sættes som hjemmel for de to foregående lærerroller. Den dukker løbende op, når KL og Finansministeriet iagttager, at lærerne har haft nogle privileger, som lå samfundet til last.

Den privilegerede lærer er også blevet illustreret i nogle af de foregående uddrag i dette kapitel. Denne lærerrolle er således ikke en lærerrolle, som KL og Finansministeriet ønsker, at lærerne indtage: det er den, de skal normaliseres og befries fra. I forbindelse med arbejdstidsforhandlingen blev den ovenstående annonce indrykket af KL, som svar på en tidligere annonce, som DLF havde indrykket.

**ikke**

## Lærerne har flyttet sig langt

### Hvorfor insisterer KL så på at lockoute lærerne og forhindre børnene i at få undervisning?

KL har krævet:	Lærerne har tilbudt:
At lærerne underviser flere timer.	Lærerne har tilbudt at undervise 25 hele timer om ugen i sammenhængende forløb. Det er 25 pct. mere end i dag.
At skolelederen bestemmer, hvor meget forberedelsestid den enkelte lærer har.	Lærerne har accepteret kravet. Vi vil blot sikre, at skolelederen er garanteret en pulje til fordeling blandt lærerne.
At lærerne tilbringer mere tid på skolen.	Lærerne har tilbudt at tilbringe al arbejdstiden på skolen.
At lærernes arbejdstidsregler "normaliseres", så de får samme regler som alle andre.	Lærerne har tilbudt at arbejde efter samme regler som mindst 80 pct. af alle kommunalt ansatte (fx FOA, BUPL, sygeplejerskerne).

**Optisk bedrag! DLF kalder elevpauser for undervisning. Men der er ikke én reel ekstra undervisningstime i forslaget.**

**Usandt! DLF kræver 2 min. pr. elev pr. lektion til forberedelse = 1,3 mia. kr. i merudgifter til det danske samfund.**

**Varm luft! Det er allerede muligt. Lærerne vil bare ikke.**

**Vildskud! Man kan ikke sammenligne undervisning med døgnområdet. Lærerne skal jo ikke sendes på nattevagt.**

**Nej! At lærernes arbejdstidsregler "normaliseres", så de ikke dikterer, hvad lærerne bruger arbejdstiden til.**

**Hov, DLF har glemt dette krav fra KL: At lærernes særlige privilegium til nedsat arbejdstid med fuld løn fra 60 år ophæves.**

**Nååh nej, det vil DLF jo slet ikke forhandle om!**

Til trods for at annoncen er en form for kampagnekommunikation med politiske og forhandlingsmæssige begrundelser, danner den alligevel et interessant iagttagelsesgrundlag, også for iagttagelser af lærernes arbejdstid.

I den ovenstående annonce har KL indsat post-its på en annonce fra DLF. I de to nederste post-its kan man læse, at KL vil ophæve lærere over 60 års særlige privilegier, og i forlængelse heraf, at det vil DLF ikke 'slet ikke forhandle om'. Heri italesættes objektet som 60-års-reglen, der skaber en privilegeret lærer.

Længere oppe i annoncen, markerer KL hvordan lærerne ikke gider at tilbringe al deres arbejdstid på skolen. Dette udsagn skaber lærerne som privilegerede og usamarbejdsvillige subjekter, der ikke ønsker at bruge deres arbejdstid på skolen.

Der lægges vægt på den måneds ekstra fri, som lærerne over 60 år har sikret sig. Udsagnet lægger op til at etablere en subjektposition, hvorfra lærerne kan erkender deres egne privilegier: netop fordi KL italesætter DLF, og ikke læreren, tilbydes en subjektposition, hvor lærerne selv kan udsige udsagnet, adskilt fra DLF, fordi de peger på organisationen, som læreren således kan vælge at stille sig uden for. Det giver en slags syndebuk-effekt. Alle kan (måske) blive enige om, at det er DLF, der er skurken og derved kan lærerne iagttage deres tidligere rolle som privilegerede fra deres nye position som potentielt befriede eller normaliserede.

I annoncen etablerer udsagnene lærernes arbejdstider som et objekt med særlige privilegier, som resten af arbejdsmarkedet ikke har adgang til. Og disse særlige privilegier gør tilsyneladende lærerne både uproduktive og uansvarlige. Der skabes et billede af lærernes arbejdstid som helt særlig i forhold til det øvrige arbejdsmarked.

KL argumenterer for, at en ansvarlig lærer iagttager sine egne privileger som uretfærdige – og dermed er det eneste rigtige at gøre, at få etableret nogle nye regler, der både er retfærdige, men ikke mindst mere produktive og hensigtsmæssige for at kunne udføre kerneopgaven. Lærerne er altså uansvarlige, hvis de vælger at følge DLF's linje.

I Foucaults studier af kirken og religion har han formuleret pastoralmagten som en central ledelsesteknologi i kristendommen, som har fundet sin genfødsel i det moderne samfund (Dean 1999, s. 82). I kristendommen bliver individet hjulpet til evig frelse i himlen.

Her dukker Foucaults idé om den pastorale magt op til overfalden. Foucault definerer den pastorale magt som en magt, der påbyder individet at tale sandt om sig selv. Sandheden skal således danne grundlag for individets arbejde med sig selv eller andres bearbejdning af individet. Pastoralmagten benytter sig af en individualiserende fremgangsmåde for at bringe de styrede mod 'frelse' ved at fremsætte en særlig sandhed om det enkelte individ (Villadsen 2004 s. 614). Med den privilegerede

lærerrolle skal lærerne altså underkaste sig KL's sandhed om, at deres arbejdstidsregler tidligere har været for privilegerede, og at der derfor er behov for at de går med til at modernisere reglerne. I modsætning her til står præsten som hyrden, der leder sin menighed, i dette tilfælde KL. Hyrden skal drive sin menighed, lærerne, mod frelse, altså mod at tage i mod de roller som tilbydes i stedet for den privilegerede lærerrolle for at kunne tage ansvar for børnene og samfundet.

Pastoralmagten drives netop frem af individets konstante trang til at bekende alt om sig selv. Og vi ser hvordan den privilegerede lærer og den bekendelse, som rollen tilbyder til et stærkt værktøj for at få lærerne til at følge lov 409, også er det, der driver KL's forsøg på at styre lærerne til at agere anderledes i konflikten frem.

### 4.3.1 Opsamling

I de påklistede post-its på annoncen etableres DLF som modpol i forhandlingen. Det betyder, at der skabes en subjektposition, som lærerne kan indtage og bekende sig til sine privilegerede og uretfærdige arbejdstider og således distancere sig fra DLF.

Når KL og Finansministeriet differentierer imellem lærerne og DLF, opstår der netop mulige subjektpositioner, hvor lærerne kan vedkende sig sine privilegerede arbejdstider og dermed lade sig retlede til den omtalte normaliserede lærer eller den befriede lærer.

## 4.4 Delkonklusion

Jeg har nu besvaret dette afsnits analysespørgsmål: *hvordan installerer KL og Finansministeriets kommunikation særlige roller for lærerne ved at sætte tid på en særlig måde?*

Det kan konkluderes, at der i udsagnene skabes regularitet om tre italesættelser af tid, som installerer og tilbyder tre lærerroller, *den normaliserede lærer, den befriede lærer* og *den privilegerede lærer*, som lærerne kan indtage. De tre roller opsamles i følgende skema:

Lærerrolle	Arbejdstiden er	Output
Den normaliserede lærer	En ressource, der skal optimeres Et ansvar	Optimerede, ansvarliggjorte lærere = bedre elever gennem mere tid til eleverne
Den befriede lærer	Et middel til at befri lærerne	Mere fritid til lærerne Frigjorte lærere = Mere tid til eleverne skaber bedre elever gennem mere samvær med læreren
Den privilegerede lærer	Uhensigtsmæssig	Villighed til ændrede arbejdstidsregler

Fra dette kapitel vil jeg uddrage følgende centrale erkendelser:

KL og Finansministeriet iagttager tiden forskelligt, men kommer frem til samme krav til tiden. I Finansministeriets kommunikation er der to iagttagelser af tiden, som til sammen installerer den normaliserede lærer, tiden som en ressource, der skal optimeres, for at forskellen imellem deres undervisningstid og den potentielle undervisningstid bliver minimeret, og tiden som et ansvar overfor børnene.

KL's krav til, at lærernes arbejdstider normaliseres, abonnerer på en logik om at frigøre tiden fra DLF og stille den til rådighed for skolelederens styring. På den måde bliver den befriede lærer frigjort fra det grænseløse arbejde ved, at der sættes et klart skel imellem arbejde og fritid, som skaber en reference til en produktivtets- og industriel logik, hvor man stempler ind, når man møder om morgenen og stempler ud, når man går hjem.

Der opstår således tre overordnede lærerroller. De to første roller er knyttet den nye tilrettelæggelse af arbejdsopgaver og arbejdstid og den sidste er en, ifølge KL og Finansministeriet allerede eksisterende rolle, som lærerne skal erkende og give slip på for at kunne træde ind i de nye lærerroller, som samfundet har brug for, med henblik på at blive rustet til den internationale konkurrence og som er nødvendig for børnene, for at kunne gå ind i denne fremtid og være produktive til gavn for landet. Rollerne hænger delvist sammen, men er alligevel skilt ad i analysen for at illustrere, hvordan en afvigelse af italesættelsen af tiden sætter subjektpositionen og lærerrollen på forskellige måder.

Den offentlige debat generelt, har illustreret, hvordan lærerne havde utrolig svært ved at træde ind i de nye roller, som KL og Finansministeriet talte frem. Men hvordan kan det så være, at lærerne havde så svært ved at træde ind i de subjektpositioner? Det er udgangspunktet for min anden analyse, som følger herunder. Som baggrund for denne har jeg interviewet fire folkeskolelærere for at blive klogere på, hvorfor det var så svært at træde ind i disse roller. Analysen af dette følger herunder.



---

# KAPITEL 5

---

“Men sådan er det ikke, fordi de der børn er jo levende væsener, og de stjæler min tid, men det skal de satme også, fordi det er det, jeg er der for.”

(Stine)

---

## 5 Anden analysedel: Subjektivationsanalyse

I dette kapitel vil jeg vende fokus mod folkeskolelærerne. Kapitlet besvarer analysespørgsmålet: *Hvordan iagttager lærerne, at de subjektiveres af lov 409, og hvordan opstår der særlige lærerroller til at håndtere denne subjektivering gennem håndteringsstrategier?*

Analysens iagttagelsespunkt er lærernes egne iagttagelser af lov 409. På baggrund af det, vil jeg først analysere, hvordan lærerne iagttager, at de bliver udråbt til subjekter på en særlig måde (*subjektivering*) af lov 409. Herefter vil jeg, ligeledes igennem lærernes iagttagelser af lov 409, analysere, hvordan lærerne ved hjælp af håndteringsstrategier former en lærerrolle, de kan træde ind i for at kunne bestride denne subjektivering, altså hvordan der sker en *subjektivation*.

Jeg har struktureret mine iagttagelser i to dele for hver lærerrolle. Først iagttager jeg, hvordan lærerne iagttager den subjektivering, lov 409 installerer. Derefter iagttager jeg, hvilke håndteringsstrategier lærerne selv markerer i deres iagttagelser for til sidst at kunne konkludere, hvordan der former en særlig lærerrolle, eller sagt på en anden måde, hvordan der er en overgang fra en subjektivering til en subjektivation.

Jeg har fundet tre lærerroller, som hver især repræsenterer en subjektivation nemlig: *den holistiske lærer*, *lønmodtagerlæreren* og *kompromislæreren*. Lærerrollerne repræsenterer nogle arketyper, som jeg har konstrueret og struktureret ud fra de iagttagelser, som, efter min vurdering, hang tættest sammen.

Som beskrevet i afsnit 2.5.3 henviser subjektivering/subjektivation til en forståelse af, hvordan individet ikke blot subjektiveres, men selv former sin rolle igennem håndteringsstrategier, altså *subjektivation*. Det er således min Foucault-oversættelse af en simpel problem/ løsnings-iagttagelse.<sup>6</sup>

### 5.1 Den holistiske lærer

I dette afsnit iagttager jeg, hvordan lærerne selv iagttager, at lov 409 ikke tillader dem den tid med børnene, som de mener, skal til for at udføre deres kerneopgave, og hvordan de håndterer dette. Dette er samlet under lærerrollen *den holistiske lærer*.

---

<sup>6</sup> Jeg vil i øvrigt henvise til min figur i afsnit 2.5.3, da min forståelse af subjektivering/subjektivation står mere fyldestgørende beskrevet og forhåbentlig giver klarhed på mine tanker bag analysens opbygning.

### 5.1.1 Subjektivering

I dette afsnit, vil jeg iagttage, hvordan lærerne iagttager, at lov 409 subjektiverer lærerne på en særlig måde.

I den foregående analyse iagttog jeg, hvordan Finansministeriet iagttog lærernes kerneopgave, som at *forberede børn og unge på fremtiden*.

Lærerne iagttager nogle flere facetter til denne kerneopgave i deres egne iagttagelser.

*Det er jo et utroligt menneskesyn, som KL har. Det er jo at tro, at mennesker er nogen, man bare fylder på (Ane).*

Dette citat rammer hovedet på sømmet på den problematik, som lærerne iagttager på tværs af interviewene. Lov 409 indeholder ikke tid nok til, at lærerne kan gennemføre undervisningen og udføre kerneopgaven. Ane markerer her, hvordan hun iagttager, at KL's ser på børnene som objekter, man bare hælder læring på. Hun iagttager dem selv som børn, der har behov for trivsel og omsorg for at kunne lære. Det vises nedenfor. Hermed iagttager Ane det store problem, som den holistiske lærer generelt iagttager, nemlig at der er for lidt tid til det, som lærerne mener, er deres kerneopgave, nemlig at se børnene som netop det, altså mennesker eller subjekter.

I interviewene iagttager lærerne deres kerneopgave som en opgave med flere facetter og stiller sig kritisk overfor, at én beskrivelse, som fx læring, kan rumme alle aspekter af deres opgave. I citatet herunder ses det, hvordan Michael iagttager lærernes kerneopgave:

*Det er jo meget enkelt at sige undervisning (som kerneopgave red.), det hedder læring i dag, det er jo helt afhængigt af, hvor man er henne i verden. Der hvor jeg er, er det undervisning, men altså, i undervisningen og læringen ligger der jo også at have omsorg for det enkelte barn, der ligger en masse socialt arbejde i det, at være lærer (Michael).*

I udsagnet trækker Michael begrebet *omsorg* for det enkelte barn frem som det centrale. Opgaven er ganske vist undervisning og læring, men for at det kan finde sted, skal man have omsorg for det enkelte barn. Han introducerer altså et nyt og andet element i forhold til Finansministeriets iagttagelse af kerneopgaven, fordi han iagttager, at der i kerneopgaven ligger en række elementer, som centrer sig om sociale forhold, der ligger til grund for opgaven med læring og undervisning. I Michaels skolelærerideal, står omsorgen for det enkelte barn helt centralt.

Michael fortsætter:

*I øjeblikket har jeg en klasse på 29 elever, og det er jo også et godt udtryk for, at man skal være mere produktiv, at man lægger en klasse sammen, som så består af 29.*

Det bliver her tydeligt, at han iagttager, at omsorgen for det enkelte barn ligger uden for de rammer, lov 409 giver. Han iagttager samtidig produktivitetsdiskursen, som problematisk. Når man som lærer iagttager, at børnenes læring er betinget af trivsel, og at de har det godt, oplever man det som en udfordring at udfylde sin opgave, når man som ene lærer står overfor 29 elever.

Michael peger altså på, at lærerens rolle skal ses i et mere nuanceret lys, nemlig med inddragelse af både omsorg og læring.

Også Ane peger på en mere holistisk forståelse af lærerrollen, som vi ser af citatet nedenfor:

*Man forventede jo i gamle dage, at det (omsorg red.) hørte med til lærerjobbet, at det hører med til kerneydelsen. For at de overhovedet kan tillære sig nogle færdigheder, så må man have hele pakken med, og det betyder også en tæt kontakt med forældre (Ane).*

Ane peger på "de gode, gamle dage", hvor man som lærer leverede "hele pakken". Samtidig iagttager hun, at dette stadig er en forudsætning for og forventning, hun har til i sin lærergerning. Det var tidligere eksplicit forventet, at børnene trivedes, og at man leverede hele pakken som lærer. Hun går skridtet videre end Michael og iagttager ikke bare børnenes trivsel, men omslutter forældrenes inddragelse også. Ane iagttager dog ikke eksplicit, om det stadigvæk er forventet, at man som lærer leverer hele pakken. Ud fra Anes udsagn kan man i hvert fald sige, at der er tvivl hos lærerne, om hvorvidt levering af "hele pakken" stadig er en forventning til deres lærergerning, og at det således bliver op til den enkelte lærer at vurdere, hvad der er relevant at inddrage i undervisningen.

*Min kerneydelse er undervisning og skabe den gode trivsel, altså faglighed og den gode trivsel og den gode udvikling hos hver enkelt barn, det er min kerneydelse. Og så prøve at få dem til at blive så hele mennesker som man nu kan, eller i hvert fald hjælpe til at blive det (Peter).*

Også Peter definerer lærernes kerneopgave ved hjælp af en anderledes logik og forståelse, end det var tilfældet i Finansministeriets iagttagelse.

Kerneydelsen bliver et problem for lærerne, fordi der ikke er tid til at håndtere de gerninger og den omsorg, lærerne mener, der skal til for at tilgodese det enkelte barns behov for omsorg.

Særligt opstår problemet for lærerne, fordi de ikke har mulighed for at lade børnene være bestemmende for den tid, de skal allokkere. Med lov 409 er det lederens ansvar at lede og fordele arbejdet, hvor det tidligere var lærernes faglige vurdering af børnenes behov, der var styrende for tiden.

Vi har i det ovenstående set, hvordan lærerne iagttager opgaver og roller, der rækker udover læring og undervisning. Denne holistiske lærerrolle lader børnenes behov og trivsel være styrende for tiden, hvorfor lærerne iagttager det som problematisk, når der ikke er tid til at udføre dette eller det simpelthen ikke iagttages.

I det følgende citatet, iagttager Stine den holistiske lærers kerneproblem, nemlig at lærerne ikke kan lade børnenes behov være styrende for tiden.

*Men det skift går fra at være en lærer i sjælen, altså at være en lærer for livet og vi skal alle sammen bidrage til noget for børnene (...) (det er red.) man ikke nu, fordi nu skal man gå fra dem, faktisk når man er færdig med dem, så skal man gå fra dem, så der er en eller anden højere magt der har defineret, hvornår man er færdig med de der børn, og det synes jeg er enormt besværligt, for det er man jo ikke (Stine).*

Der er således en "højere magt", der har defineret, hvornår man er færdig med børnene. Og det frustrerer den holistiske lærer, fordi der så ikke er mulighed for at tage sig tid til at sørge for børnenes omsorg og trivsel.

### 5.1.2 Håndteringsstrategier

Lærerne iagttager altså over en bred kam, at de ikke har tid og mulighed for at levere den omsorg og trivsel, de mener, lægger grundlaget for børnenes læring. I det følgende vil jeg iagttage, hvordan lærerne installerer håndteringsstrategier for at forme og gøre den ovenstående subjektivering til sin egen.

*Men sådan er det ikke, fordi de der børn er jo levende væsener, og de stjæler min tid, men det skal de satme også, fordi det er det, jeg er der for (Stine).*

Dette citat er særligt markant for strategien hos den holistiske lærer. Det er her, den holistiske lærer for alvor skiller sig ud fra de roller, KL og Finansministeriets kommunikation etablerer i første analysedel. Stine iagttager, hvordan børnene er styrende for hendes planlægning af tiden. Hos den holistiske lærer er børnenes behov styrende for den indsats, læreren således leverer. Den holistiske lærer adskiller sig derfor fra *den befriede lærerrolle*, som blev fremanalyseret i første del. Hos den befriede lærer blev tiden "befriet" fra DLF og lærerne og givet til lederen, som dermed fik ansvar for at fordele og styre tiden. Hos den holistiske lærer styrer børnene tiden, og det iagttager den holistiske lærer som frihed.

*Jeg er over 50, og jeg har været uddannet i syv år, så jeg har en livserfaring, men en mindre lærererfaring, så derfor har jeg nok lidt mere hård på brystet til at sige, det vil jeg da skide på, jeg ved da godt, hvad de der børn skal have, så det er nok min egen overbevisning og prioritering (Stine).*

I dette citat, markerer Stine, hvordan hun ser stort på de rammer, lov 409 opstiller. Hun er af den overbevisning, at hun selv bedst ved, hvad børnene har godt af. Stine markerer her en differentiering fra KL og Finansministeriet, hvor hun som lærer stoler på sin egen intuition, og derved differentierer sig fra den lærerrolle, hun iagttager, at loven installerer og arbejder i stedet ud fra sin egen overbevisning.

Videre markerer Stine:

*(...) og så er der nogen som mig, der starter med armene over kors og så tænker, nå nej, for resten skal børnene jo bare have det, jeg vil give dem (Stine).*

Stine står således fast på sin egen overbevisning om, at børnene skal have, hvad hun selv og hendes professionelle vurdering finder bedst for dem. Hun påtager sig altså et personligt ansvar for børnene, som hun binder op på sit eget skøn og egen erfaring.

*.. det er ikke alle børn, som vi får tid til. Det er vi jo nødt til at tage tid til alligevel.. Så må man sende ungerne ned i gården og spille basket og lege rundt, imens man taler med et par elever, så det tager man så fra den egentlige undervisningstid, ellers er der ikke tid til det (Peter).*

I dette citat markerer Peter, hvordan lærerne så alligevel kan skabe sig tiden til omsorg for de enkelte elever og udglatte konflikter for de elever, der måtte have behov for det. Peter inddrager undervisningstiden til at håndtere de konflikter, klassen måtte have. Netop denne strategi fremkommer særligt paradoksal, da folkeskolereformen netop ønskede mere tid til undervisning. Her viser det sig, at lov 409 medfører, at lærerne må tage tid fra undervisningen for at kunne håndtere klassens udfordringer. Samtidig viser det også, hvordan børnenes behov stadigvæk kan være styrende for lærernes tid.

### **5.1.3 Opsamling**

Den holistiske lærer er kendetegnet ved at iagttage børnenes behov som værende det styrende for lærernes planlægning af tiden. Den holistiske lærer adskiller sig særligt fra den befriede lærer fra første analysedel. I den befriede lærer blev planlægningen af tiden taget væk fra læreren og stillet til rådighed for ledelsesprioriteringer. Det kan i afsnittet ses, hvordan en holistiske lærer i sine iagttagelser former en pædagogisk diskurs, hvor omsorg og trivsel ligger til grund for læring.

Den holistiske lærerrolle installeres som subjektivation ved at gøre lærerne i stand til at tage ansvaret for børnenes læring på sig på den måde, de selv iagttager som den bedste, nemlig den holistiske tilgang til barnet. Det særlige ved den denne subjektivation er, at lærernes ansvarstagen for børnenes læring er betinget af den pædagogiske diskurs, hvor omsorgen og den generelle trivsel sikres. På trods af at KL og Finansministeriet og lov 409 ikke har givet dem de rammer, de iagttager, bør være gældende for at løse kerneopgaven, så forsøger lærerne, med deres håndteringsstrategier, at skabe et rum til den holistiske lærerrolle alligevel.

I den holistiske lærer, ligger der ligeledes installeret en mulighed for at inddrage tiden til at sikre børnenes trivsel ved at finde tiden andre steder, eksempelvis fra undervisningstiden.

## 5.2 Lønmodtagerlæreren

Loven om nye arbejdstidsregler har haft en effekt på den lærerrolle, som arbejdstiden muliggør. I første analysedel blev det illustreret, hvordan lærernes anormale arbejdstider stod i vejen for mere potentiel læring. KL og Finansministeriet stillede krav om en normalisering af lærernes arbejdstider. Lærernes atypiske arbejdstider blev italesat som en barriere for mere læring.

### 5.2.1 Subjektivering

I dette afsnit vil jeg iagttage, hvordan lærerne iagttager den subjektivering, som lov 409 installerer.

I en kronik i Politiken pointerede Stine, hvordan hun mente, at hun var blevet til "*kommunens nye lærer og jeg leverer, hvad der kan leveres ind for den ramme, jeg har*" (Politiken 2015)

På tværs af interviewene iagttager lærerne, hvordan kolleger bliver til kommunens medarbejdere for at imødekomme udfordringen om den sparsomme tid, som KL iagttager som den befriede tid.

*Men det skift går fra at være en lærer i sjælen, altså at være en lærer for livet og vi skal alle sammen bidrage til noget for børnene (...) (det er red.) man ikke nu, fordi nu skal man gå fra dem, faktisk når man er færdig med dem, så skal man gå fra dem, så der er en eller anden højere magt der har defineret, hvornår man er færdig med de der børn (Stine).*

Stine iagttager, hvordan lov 409 skubber hende længere væk fra børnene, som i virkeligheden er dem, hun altid har været noget for. I citatet italesætter hun en "højere magt" som driver af denne forandring, og som har defineret, hvornår hendes tid med børnene rinder ud. Hun betragter altså,

hvordan en ydre ramme styrer tiden. Det er ikke længere børnene, der dikterer hendes tid. Stine markerer således en lærer, hvis identitet udfordres af ikke selv at kunne disponere over sin tid med børnene.

Stine sætter efterfølgende ord på, hvilken lærer hun så bliver, når hun ikke har tid til børnene.

*.. nu er jeg blevet forandret til faktisk mere en, der går med klaprende hæle ned ad gangen med en mappe under armen og skal afvise forældre, fordi det har jeg ikke tid til. Jeg er blevet mere.. hvordan skal jeg sige det. Lidt mere stram og mere kynisk (Stine).*

Stine iagttager her, hvordan lov 409 har medført, at hun som lærer må afvise elever og forældre, fordi tiden ikke rækker til at tage hånd om de udfordringer, de præsenterer. Den position som Stine således illustrerer, bliver det mere kyniske subjekt, som på trods af behov fra eksempelvis forældre, holder sig til rammen af den arbejdstidsaftale, hun har.

*(...)det betyder at han (Michael Ziegler, KL red.) tåler ingen slendrian ude blandt lærerne i kommunen, det skal være som det blev aftalt, vi skal normaliseres, og det har vi også mærket det første år. Det betød, at vi skulle være der kl. 8 og vi skulle være der hver dag til 15 og onsdag til 17, og der var ingen slinger i valsen. Jeg ved, at der var nogen, der har forladt skolen tidligere, men det var dem, der satte deres stilling på spil. Men det har været håndhævet meget hårdt, og det har kostet mange ærgrelser (Peter).*

Dette citat fra Peter er taget med for at illustrere, at der var skoler, hvor de regler, som lov 409 medførte, blev håndhævet særligt strikst. Samtidig markerer Peter, hvordan han iagttager normalisering som en fastlåsning af de fysiske og tidsmæssige rammer for lærernes opgaveløsning. Det afviger altså fra KL's forståelse om den befriede lærer. For Peter og kollegaerne blev de stramme rammer nærmest til kontrol af lærerne, som måtte sætte deres stilling på spil, hvis de skulle gå lidt før.

*Jeg synes, at jeg har været på en arbejdsplads, hvor langt det største flertal var meget engageret, lidt det gamle med at det er et kald. Det er der flere der har haft ude på vores skole, man lagde hvad man kunne af arbejdskraft i det foretagende, man gjorde sit ypperste og var et fællesskab og et hold omkring det her, og det var fandme også sjovt. Der er flere der har den holdning nu, at det her er et lønmodtagerjob, og jeg yder ikke mere end jeg bliver betalt for, desværre (Michael).*

I citatet markerer Michael et skifte i lærerrollen fra før og efter loven om nye arbejdstider.

Lønmodtager og produktivitetssiagttagelsen kommer på tværs af "kaldet" om at være lærer og fællesskabet i at være lærer. Han markerer engagement som en stor motivation inden lov 409, hvor



det nu er blevet et lønmodtagerjob. I lønmodtagerjobbet forsvinder engagementet, fordi lærerne iagttager, at deres frihed og deres forståelse af lærergerningen er blevet begrænset.

*Men den fælles pausetid, den er væk. Det er et stort tab, fordi at man ikke får vendt de enkelte elever, og også rent socialt iblandt lærerne – her synes jeg, at det er en styrkelse at man har en fælles pausetid, det gør at man som personale kommer tættere på hinanden, vi er blevet meget fragmenteret nu – vi har pauser på alle mulige forskellige tidspunkter og det er helt klart et resultat af den måde, man har skruet undervisningen sammen efter reformen. Man synes et eller andet sted ikke, at det er vigtigt, det vil man ikke prioritere (Michael).*

Lærernes trivsel og sammenhold prioriteres ikke længere. De forskellige pausetider og presset på tiden gør netop, at noget af det særlige ved lærernes sammenhold falder fra. Netop det peger også i retning af, at man i højere grad blot stempler ind og ud af lærerværelset. Samtidig gør den manglende fælles pausetid, at man ikke kan tage enkelte elever op i uformelle fora.

Michael markerer altså, at der med lov 409 er emergeret en mere fragmenteret og effektiviseret undervisning. Ethvert øjeblik, således også de fælles pausetider, bliver til potentiel undervisningstid, som går ud over det sociale og faglige samvær lærerne imellem.

*Jeg har stor forståelse for at lærere, især unge lærere, at hvis forholdene er sådan, at vi skal være der (på skolen red.) til kl. 16, og til 17 på udvalgte dage, så er ideen at når vi forlader stedet, så har vi nået den grad af forberedelse, vi kan og så må vi træde op dagen efter og være uforberedte (Michael).*

I dette citat markerer Michael, hvordan der er helt faste rammer for afviklingen af arbejdstiden. Det er især de unge lærere, som bliver påvirket af denne udfordring. Som lærer yder man nu blot det, man betales for. Det medfører således også, at nogle lærere selv iagttager, hvordan de har ydet mere før lov 409.

Eksempelvis Peter:

*Han (skolelederen red.) mener at jeg er vant til at levere 40 % over, hvad han ved han betaler for, sådan udtrykte han det, men han kunne se, at nu leverede jeg kun 10 % over. Hvad skal der til for at jeg får dig derop igen? (spørger lederen red.) (Peter).*

Det markeres i citatet, hvordan læreren iagttager, at han leverer mindre, end han tidligere har gjort. Lov 409 skaber således lærere, som paradoksalt bliver mindre produktive ved at fællesskabet og engagementet i lærergerningen reduceres til at være indenfor den veldefinerede arbejdstid, altså kongruent med lønmodtageren, der stempler ind og ud og kun leverer i arbejdstiden – ikke udenfor.

Her går lærerrollen fra at være en identitet til at blive en mere produktionspræget rolle, hvor man stempler ind og ud, og når det, man nu engang kan nå.

Tidligere var lærergerningen et kald. Det er det ikke mere, nu yder man det, man bliver betalt for.

*Men det er jo de færreste lærere der er i stand til, hvis de har undervist i så mange timer. Så cutter man ikke kl. 14.30 fordi virkeligheden er jo, at der kan være nogle konflikter eller noget, som går udover 14.30 som det første, men hvis du nu er færdig kl. 14.30 så er det at sætte sig ned og være produktivt forberedende fra 14.30 til 16, det tror jeg ikke at der er ret mange mennesker der kan, det er derfor man er særlig som lærer, fordi at før i tiden så ville det være sådan at så kunne man tage hjem, og så kunne man eventuelt forberede sig efter aftensmaden (Michael).*

Michael markerer i citatet, hvordan lærergerningen generelt udfordres af selve undervisningen. Det er de færreste lærere, som kan være produktive efter at have undervist i 6 timer. På den måde bliver det en stor udfordring, når der installeres faste rammer for, hvornår arbejdet skal udføres. Samtidig markerer Michael, hvordan lærerne tidligere har været "særlige", i den forstand, at man havde mulighed for at lave forberedelsen hjemmefra. Når denne mulighed frafalder, iagttager lærerne, at de bliver mindre produktive.

### **5.2.2 Håndteringsstrategier**

I dette afsnit vil jeg iagttage hvilke håndteringsstrategier, lærerne implementerer for at håndtere den pådannede subjektivering som beskrevet i ovenstående afsnit.

*Dem der sidder med armene over kors nu og bare gør det de får besked på, der er virkelig nogen der går til helt yderlige punkter og går ind hos lederen hver eneste morgen og spørger, hvad han/hun skal lave i dag, det er jo det, der står et sted, at lederen skal lede. Så er de trodsige på den måde. Og det tror jeg, er på grund af lockouten (Stine).*

Stine iagttager her, hvordan nogle lærere således sætter de faste rammer på spidsen, og hver dag modtager dessiner for det arbejde, der forventes af dem. For at håndtere de nye og faste rammer for arbejdstiden lægger lærerne altså armene over kors og lader lederen fordele alt arbejdet. Det installerer en arbejd-efter-reglerne modmagt, den vil jeg diskutere i afsnit 6.3. Lærerne markerer således det at følge reglerne, som en modstand imod reglerne i sig selv. Det markerer særligt det næste citat.

*Så er der nogen der sætter sig med armene over kors og siger nå, hvis det er det, I vil have er det det I får (Stine).*

De kollegaer, som Stine iagttager, markerer og påtager sig altså aktivt den lærerrolle, som de synes at kunne iagttage. Den lærerrolle de identificere er den, som har begrænset rum til forberedelse og som underkaster sig ledelse som en markering af modstand mod reglerne. I dette citatet iagttager Stine, hvordan nogle af hendes kollegaer aktivt markerer det at følge reglerne som en særlig strategi, måske for at illustrere hvordan lærerne iagttager reglerne som absurde.

*Jeg brugte meget mere tid inden loven. Jeg er blevet sat væsentlig ned i tid, meget meget meget ned i tid (Stine).*

*Jeg kan godt se, at hvis jeg havde været det (kynisk red.) fra begyndelsen, havde jeg ikke været så let et offer, fordi vi var sådan lidt bløde i det, vi hørte på, hvad de der børn sagde, vi hørte på, hvad forældrene sagde og ville gerne hjælpe, og det er der ikke plads til. Nu sender vi problemet videre, fordi nu skal jeg fandme ned og se på mit matematik til i morgen (Stine).*

I interviewet markerer Stine, hvordan hun som lærer tidligere blev presset psykisk, fordi hun lyttede til forældrenes og børnenes problemer. Hendes strategi for at imødekomme presset, er således at skubbe ansvaret for børnenes og forældrenes udfordringer fra sig og udelukkende fokusere på de udfordring, hun selv umiddelbart står overfor. Det er hendes iagttagelse af at gøre oprør ved aktivt at følge reglerne.

En anden strategi på de snævre rammer for forberedelse og de nye rammer, som lov 409 stiller, iagttager Ane her. Ane endte selv med at sige sit job op som folkeskolelærer for i stedet at søge over i en privatskole.

*Ja, det var det også. Så var det bare, jeg kunne ikke holde ud, at der hele tiden kom nye dessiner, så skulle man arbejde på den ene eller anden måde. Jeg var hele tiden kampklar, jeg ville gerne diskutere med ledelsen om, hvad vi skulle. De kunne være meget søde og velmenende, men de fik jo også dessiner oppefra (Ane).*

Forandringen ændrede lærerens indstilling. De ændrede dessiner, som blandt andet var et resultat af lov 409, bevirkede at Ane blev modvillig i forhold til lærerens rolle og opgaver. Anes iagttagelse illustrerer dermed en situation, hvor lærerne marker, hvordan ansvaret for beslutningerne, der træffes, opleves som overdeterminerende og konfliktende med det, læreren selv ønsker. Det bliver således en løsning for lærerne at skifte job, for at indfri deres forventninger til lærerrollen.

*Jeg har stor forståelse for at lærere, især unge lærere, at hvis forholdene er sådan at vi skal være der (på skolen) til kl. 16, og til 17 på udvalgte dage, så er ideen at når vi forlader stedet så har vi nået den grad af forberedelse vi kan og så må vi træde op dagen efter og være uforberedte (Michael).*

Jeg har tidligere i dette afsnit markeret dette citat som et problem, men jeg mener også, at det kan iagttages som en løsning. I citatet markerer Michael nemlig ligeledes, 1) hvordan arbejdstiden og de nye arbejdstidsregler kan ændre på den måde, fremtidige lærere iagttager deres egen rolle som lærer, 2) hvordan de ønsker at være forberedt til timerne, og 3) hvordan der kan komme en mere udpræget accept af det at træde op til undervisningen og være uforberedt.

Michael iagttager, hvordan arbejdstidens sammensætning, sætter en anden standard for lærerrollen, og hvornår man er færdig med dagens arbejde. Der etableres således en forståelse af arbejdet, som noget der udelukkende foregår på skolen indenfor de skitserede tidsrammer. Den subjektposition, som Michael her italesætter, adskiller sig fra læreren, der bruger aftener og weekender på at forberede sig til undervisningen. I stedet leverer lønmodtagerlæreren det, der kan leveres indenfor den ramme, som 37 timer om ugen tillader dem at nå.

Lønmodtagerlæreren korresponderer dermed med det skarpe skel, som KL sætter imellem fritid og arbejdstid i den befriede lærer fra første analysedel, men lønmodtagerlæreren fremstår ikke så produktiv, som det formentlig var hensigten.

### **5.2.3 Opsamling**

I dette afsnit om lønmodtagerlæreren har analysen vist, hvordan lærerens gerning er blevet påvirket af reformen. Jeg har valgt at kalde denne subjektivation for lønmodtagerlæreren med henvisning til det skifte, der kan iagttages i lærernes kommunikation om loven.

Lærerne identificerer særligt, at lov 409 dikterer, hvordan en stor del eller hele undervisningen skal lægges på skolen. De stramme rammer betyder, at glæden og engagementet ved at være folkeskolelærer reduceres væsentligt. Samtidig iagttager lærerne, at de stramme rammer indskrænker mulighederne for at forberede undervisningen med dårligere undervisning og afbrudte forløb til følge. Jeg iagttager, hvordan lærerne installerer to håndteringsstrategier, så de kan håndtere de problemer de iagttager. Den første håndteringsstrategi er en accept af, at nogle lærere lægger armene over kors og bliver trodsige i deres virke som lærere ved aktivt, nærmest demonstrativt, at følge reglerne. Den anden håndteringsstrategi, som dette problem fordrer, er at man søger væk fra skolen og tilbyder sin faglighed til en privatskole eller søger over i andre brancher.

Når lærerne lægger armene over kors og går til lederen med det hele, kan man nærmest kalde det for en overmarkering af subjektivering, således at det bliver en håndteringsstrategi, som jeg vil kalde en arbejd-efter-reglerne strategi.

## 5.3 Kompromislæreren

På tværs af de tidligere beskrevne roller står det klart, at lærerne iagttager, at de mangler tid til at løse deres opgaver. Særligt mangler der tid til at løse dem tilfredsstillende med de forventninger, lærerne har til sig selv. I KL og Finansministeriets kommunikation og i første analysedel blev det vist, hvordan man ønskede at opnå mere læring med en ide om, at man kunne levere mere undervisning af samme kvalitet. I dette afsnit vil jeg iagttage, hvordan lærerne installerer en særlig lærerrolle, som går på kompromis med kvaliteten i undervisningen for at håndtere det pres og de opgaver, som den nye arbejdstidslov har givet dem.

### 5.3.1 Subjektivering

Som følge af lov 409 iagttager lærerne, hvordan der er opstået barrierer for effektiv udnyttelse af tiden. Samtidig er der kommet flere opgaver, som presser lærerne.

*Man skal lægge flere undervisningstimer, og man har ikke samme forberedelse til det. Det er jo det, der har været fremme, hvis man har undervist fra kl. 8-14.30, at man så, når man sidder med et excel ark, så kan man lægge noget forberedelse fra 14.30-16. Så passer det fint, så er vi normaliseret i forhold til resten af arbejdsmarkedet (Michael).*

Der er ikke tid til forberedelse, da man skal lægge mere tid til undervisning og tilmed skal forberede sig med færre forberedelsestimer. I dette citat markerer Michael således, hvordan det udfordrer lærerne, at man både har fået flere undervisningstimer med færre timers forberedelse samtidig med, at forberedelsen skal leveres i fastlåste tidsrammer. Samtidig iagttager Michael, hvordan tiden er blevet til en konstant potentialitet idet jeg agttager, at han med excel arket konnoterer produktivitetsdiskursen, hvor der konstant kan findes små potentialer for ekstra tid, som lærerne ikke kan udfylde i praksis.

*Det handler lige så meget om, hvad ens egen forståelse er. Jeg har det da skidt med at gå ind i en klasse, når jeg ved, at det jeg skal lave nu bliver ikke skide godt. Det kunne blive meget bedre (Peter).*

I dette citat iagttager Peter, hvordan tiden er en udfordring, fordi han ikke kan nå at levere et produkt, han kan stå inde for, og som han ved, kunne være meget forbedret, hvis han havde haft mere tid. På tværs af interviewene med lærerne iagttager de, hvordan den knappe tid udfordrer deres forståelse af kvalitet af undervisningen.

De to foregående citater iagttager, hvordan den manglende forberedelsestid ærgrer lærerne. De har en faglig stolthed og krav til egen faglige kvalitet i undervisningen, som de ikke føler, de kan leve op til, og det er et problem for dem.

*Sådan er det ikke mere, der bliver utrolig mange timer i lærerjobbet, men til gengæld kunne man også holde det ud, fordi man havde en mellemtid. Den er væk nu, vi har ikke nogen mellemtid. Vi går direkte fra store scene på det kongelige teater og så til forberedelsen til næste møde og forældresamtaler, og så er man færdig, når man går hjem, helt færdig i hovedet. Derfor er de gode forløb der ikke mere, der er simpelthen ikke overskud til at udtænke de gode læringsforløb (Stine).*

Stine iagttager, hvordan hun og hendes kollegaer presses på tiden. Særligt markerer Stine mellemtiden, som hun definerer som en pausetid, hvor man kan komme væk fra sin lærergerning. Tidligere har lærerne selv kunnet disponere over deres forberedelsestid, hvilket har givet mulighed for, at man kunne holde ud at lægge mange timer i sin lærergerning. Stine iagttager, hvordan fraværet af mellemtid medfører en accept af, at det ikke er muligt at indtænke særligt gode læringsforløb i undervisningen. Stine iagttager ligeledes, hvordan man i lærergerningen må spille skuespil, hvis man ikke er forberedt til timerne. Hun iagttager således lærergerningen som noget, man forbereder sig hen imod, og hvis man ikke er forberedt, må man i stedet lade som om, ved at spille skuespil.

I citatet iagttager Stine skiftet i arbejdstiden, som både irriteres af ringere trivsel og dårligere undervisning.

*Nej, egentlig ikke så meget mindre tid, men der var mere ro, og jo mere ro man har, jo mere overskud man har til at holde de der møder, jo mere effektive bliver de også, hvis man ikke sidder der med et pres af tid i ryggen hele tiden (Stine).*

For nogen er der fulgt andre arbejdsopgaver med. Eksempelvis på Peters skole. Her er lærerne forpligtet til at levere vikartimer hver uge.

*Vi ved ikke, hvornår vi kan sætte os ned og fordybe os i noget forberedelse, og pludselig får vi at vide, at vi skal, måske med en times varsel eller tre timers varsel, du troede du skulle forberede dig, men du skal altså have vikartimer. Det har været hårdt. Det har betydet, at der er flere af de gode lærere, de er strøget væk fra stedet og søgt væk i løbet af året (Peter).*

Peter markerer i citatet, hvordan den fragmenterede hverdag på skolen umuliggør, at man kan levere ordentlig undervisning. Samtidig iagttages han, hvordan tidens ustyrlighed vanskeliggør lærerens arbejde med at forberede sig. Videre markerer Peter:

*Tidligere har jeg siddet og forberedt mig fredag aftener og søndag aftner til kl. 12 og 01 om natten, bare fordi at nu skal det være godt, når vi har et eller andet forløb. Så har man siddet og forberedt sig der, hvor man har været mest motiveret til det og hvor tiden har passet bedst. (...) Den del er slut nu. (...). Det bevæger sig hen imod lønarbejde og væk fra ildsjælen. (Peter)*

Det står altså klart, at Peter med lov 409 føler sig mindre engageret til at levere det ekstra, fordi han ikke har mulighed for at arbejde på de tidspunkter, der passer ham bedst. Han tvinges ind i en ramme, hvor tidspunktet og rummet for forberedelsen ikke er til diskussion. Når denne mulighed fratages, reduceres hans motivation også for at yde det ekstra.

### 5.3.2 Håndteringsstrategier

Jeg vil iagttage, hvordan lærerne, ved at installere håndteringsstrategier, former denne kompromislærerrolle.

I stedet for at levere den bedste vare, leverer lærerne nu det, de kan:

*(...) jamen så må vi levere den vare, vi nu kan levere. (Peter).*

Peter iagttager, hvordan lov 409 fordrer, at han nu blot må levere det, rammen tillader ham, og ikke det han egentlig gerne ville.

*... så gik der lidt tid og så fandt jeg ud af at prioritere på en eller anden facon. Jeg vægtede noget højere end noget andet, men det var hele tiden med en fornemmelse af, at det blev med en lavere fællesnævner. Det jeg leverede blev med lavere fællesnævner, fordi jeg havde simpelthen ikke tiden til det (Stine).*

Stine markerer, hvordan hun efter lov 409 formår at vægte og prioritere arbejdet, men stadigvæk med en fornemmelse af en forringet kvalitet i undervisningen. Stines strategi er således at løse sine opgaver på et lavere fagligt niveau, for at kunne nå i mål med sine opgaver.

*Når jeg siger (til skolelederen red.), jeg kan simpelthen ikke undervise de næste to gange, for jeg aner ikke, hvad jeg skal sige til dem, (børnene red.): "jamen så må du tage et ekstrahæfte eller noget" – det var fuldstændig uhørt før det her (Stine).*

Stine iagttager i dette citat et tydeligt før og efter lov 409. Hun præciserer, hvordan de nye arbejdstidsregler og den manglende tid til forberedelse har skabt en accept af, at der ikke er tid til

forberedelse. Man kan kalde Stines iagttagelser for en legitimeringsteknologi, hvor både læreren og skolelederen accepterer, at der ikke er tid til undervisning, og dermed samtidig legitimerer det. Det var tidligere uhørt, at man var uforberedt til sine timer, men lov 409 installerer en legitimitet for uforberedt arbejde, fordi tiden ikke slår til i forhold til at løse de opgaver, lærerne har. Stine iagttager, at man som lærer må gå på kompromis med den undervisning, man leverer.

*Det er ikke for at være hellig, det er bare fordi, at jeg tror, at jeg er garvet som lærer, så jeg kan ikke lave om på, at jeg forbereder mig om aftenen, fordi jeg synes at det er ubehageligt at træde op uden at være forberedt (Michael).*

Michael markerer, hvordan han er sat i sine gamle vaner og ikke kan lade være med at forberede sig, uanset om det skal foregå om aftenen og udenfor reglerne. Det er ubehageligt ikke at være forberedt. Michael iagttager således også, hvordan hans læreridentitet er betinget af en forberedelse. Hans læreridentitet sættes på spil, hvis han ikke har forberedt sig. Michaels dedikation til sit lærerhverv og hans erfaring sætter ham i stand til at se stort på de regler, som binder arbejdstiden til skolen. Strategien bliver derfor at bevæge sig uden for den ramme, man har fået tildelt, for at kunne levere den opgave, man bliver bedt om.

### 5.3.3 Opsamling

Kompromislæreren installerer således to håndteringsstrategier: 1) legitimering af manglende forberedelse 2) at forberede sig alligevel. Det er således de håndteringsstrategier der former kompromislæreren som en subjektivation. Jeg iagttager, hvordan der installeres håndteringsstrategier, hvor læreren bare forbereder sig alligevel, fordi det er ubehageligt at være uforberedt. Skolen (og dermed samfundet) får altså mere ud af læreren, uden at det er muligt at registrere og legitimere det. Læreren er blevet bundet til en formel opgaveløsning inden for de givne nye rammer. Men nogle vælger angiveligt selv, at lægge mere i forberedelsen end rammerne tilsiger for at kunne se sig selv i øjnene som lærer med den faglige stolthed i behold. Der er altså både en kompromissøgende strategi i forhold til at arbejde efter rammerne *og samtidig* en strategi, hvor læreren inddrager sin nyvundne fritid jævnfør den befriede lærer til yderligere forberedelse, for at kompromisset bliver til at leve med. Kompromislæreren trækker således også på den pædagogiske diskurs, som også blev iagttaget i den holistiske lærer.

Sat på spidsen kan man sige, at nogle lærere har behov for at være ordentlig forberedte, for overhoved at være lærere. For de lærere er forberedelse en del af læreridentiteten og lov 409 tillader kun, at man kan komme noget af vejen i den transformation.



## 5.4 Delkonklusion

Mine iagttagelser af lærernes iagttagelser har vist, hvordan lærerne iagttager en række problemer i lov 409. Udfordringerne kredser sig primært om, hvordan der mangler tid til at løse de opgaver, som lærerne mener, er vigtige. Der mangler derfor særligt tid til at skabe omsorg og trivsel til børnene, som lærerne markerer som centralt for deres læring.

Jeg har iagttaget hvordan lærerne med en tre lærerroller installerer håndteringsstrategier, som derved sætter dem i stand til at håndtere og forme den subjektivering, som de iagttager. Der opstår derfor tre subjektivationer, *den holistiske lærer, lønmodtagerlæreren* og *kompromislæreren*.

Hver lærerrolle er kendetegnet ved nogle særlige håndteringsstrategier, som anvendes til at håndtere de forskellige udfordringer.

---

# KAPITEL 6

---

“Det er jo ganske paradoksalt, at de lærere, der netop arbejder uden for reglerne, samtidig er de lærere, der opretholder systemet.”

(Diskussion s. 67)

---

## 6 Diskussion

Med det ovenstående afsnit har jeg afsluttet specialets primære analysearbejde. Denne del af specialet antager en diskuterende og reflekterende karakter. Specialet mangler at svare på problemformuleringens sidste del, nemlig hvilke muligheder som lov 409 sætter for lærerne, og dermed for folkeskolen. Med baggrund i de to foregående analyser er følgende diskussionsspørgsmål omdrejningspunkt for kapitlet: *Hvordan installerer lov 409 særlige måder at styre på, og hvilken betydning har det for folkeskolelærerne og dermed folkeskolen?*

Styring og moderne magt hænger uløseligt sammen, som beskrevet i afsnit 2.3.3. Derfor vil jeg for at give tyngde til diskussionen af styring trække på specialets primære teoretiker, Foucault, bl.a. hans teorier om normaliserende magt, disciplinærmagt og modmagt, når jeg diskuterer mine fund om lov 409 som styring. Jeg gennemgår Foucaults teorier og tanker essayistisk, når de dukker op i diskussionen.

Jeg slutter af med en opsamlende diskussion af forholdet mellem rolle og identitet i folkeskolen, som svarer på det sidste spørgsmål, nemlig hvilke konsekvenser der er for lærerne og folkeskolen. Svaret på det sidste spørgsmål rækker således ikke bredt ud og ser på alle konsekvenser af fundene fra de første dele af specialet, men fokuserer på, hvordan forholdet mellem rolle og identitet har betydning for, hvordan læreren bliver i stand til at genkende sig selv, og hvordan en folkeskole så kan komme til at se ud.

Når man sammenligner de to delanalyser, henholdsvis kapitel 4 og 5, bliver det evident, at der er tale om vidt forskellige forståelser af det at være lærer. Hvor KL og Finansministeriets iagttagelser af lærerrollen præges af en produktivitets- og markedsdiskurs, trækker lærerne på en pædagogisk diskurs.

Jeg iagttager derfor i de kommende afsnit mine tidligere iagttagelser for at få blik for de steder, hvor der er konflikt og spænding mellem produktivitetsdiskursen og den pædagogiske diskurs. Det er de magtmæssige konsekvenser af dette, jeg diskuterer herunder.

I de to første afsnit iagttager jeg, hvilken magt lov 409 er udtryk for. Herefter diskuterer jeg, hvilken modmagt lærerne etablerer, og til sidst diskuterer jeg, hvad det betyder for forholdet mellem rolle og identitet.

## 6.1 På vej væk fra den ansvarstagende medarbejder?

I første analysedel så vi, hvordan ansvaret for styringen af tiden med lov 409 blev givet til skolelederen. Lov 409 opstiller en ydre arbejdstidsramme, som skolelederen, i dialog med læreren, skal lede og fordele lærerens arbejdstid indenfor. I Finansministeriets kommunikation om lov 409 iagttages tiden som en ressource, der skal normaliseres for at kunne effektiviseres. Og i den normalisering lå, som vi så, netop det at lærerne skal vise ansvar og lade deres arbejdstid styre af skolelederen, fremfor af den opgave, de har. Der er tale om, at skolelederen får mere ansvar, fordi det tages fra lærerne. Læreren bliver til styringsobjekter for skolelederens ledelse. Åkerstrøm Andersen og Thyge Thygesen definerer det at styre som at minimere en forskel (Andersen et al. 2004 s. 30). Den tidligere arbejdstidsaftale fordrede således lærerne til at minimere forskellen mellem egen indsats og børnenes behov. Lov 409 fordrer, at lærerne nu skal ledes til at minimere forskellen imellem deres reelle output og det potentielle produktionsoutput, som det blev illustreret i kapitel tre. Lov 409 genererer altså en lærerrolle, som ikke har direkte magt over sin egen tid.

Ser man på det med Deans og Foucaults begreb om *conduct of conduct*, kan vi iagttage, at læreren altså skal blive til et subjekt, der styrer på sig selv som et objekt; læreren skal altså iagttage sin egen tid på arbejdspladsen som en tid, der er til rådighed for lederen, og ikke en tid, læreren selv har. Læreren skal agere og forme sig selv efter lederens iagttagelse af behov.

I anden analysedel så vi, hvordan lærerne iagttager lov 409 som noget, der fratager dem deres autoritet og bestemmelse over egen og børnenes tid. Jeg iagttog, at hvis arbejdet med kerneopgaven skal løses tilfredsstillende for lærerne, så er de afhængige af selvbestemmelsen over deres tid, eksempelvis for at være forberedte til timerne. Det nedenstående citat fra Peter opsummerer rammende denne iagttagelse: *Vi ved ikke, hvornår vi kan sætte os ned og fordybe os i noget forberedelse, og pludselig får vi at vide, at vi skal, måske med en times varsel eller tre timers varsel, du troede, du skulle forberede dig, men du skal altså have vikartimer. Det har været hårdt. Det har betydet, at der er flere af de gode lærere, de er strøget væk fra stedet og søgt væk i løbet af året.* (Peter)

Citatet illustrerer, hvordan lærernes manglende styring af tiden bliver en udfordring for dem. Og det giver anledning til frustrationer: Peter fortæller også, hvordan de gode lærere tager konsekvensen og søger væk fra folkeskolen, fordi arbejdstiden konstant skal forhandles med og dirigeres af lederen, og som en konsekvens af dette er selvbestemmelsen forsvundet.

Lærerne bliver ansvarshavende medarbejdere, fremfor de mere aktive og engagerede ansvarstagende medarbejdere.

Skolelederen installeres altså af KL og Finansministeriets som det styrende element for at gøre lærerne mere produktive og mere styrede. Foucault fastlægger forudsætningen for at styre til, at man skal styre igennem den styredes frihed til selv at agere, snarere end det at indskrænke den styredes frihed (Pors 2012, s. 39). I det lys virker det derfor særlig paradoksalt, at lærerne fratages muligheden for selv at styre arbejdstiden i en samtid, hvor moderne velfærdsledelse hylder og stræber efter et ideal om styring af selvstyring. I *den befriede lærer*, som jeg fandt i første analysedel, italesatte KL denne befriede lærer, og forsøgte med denne iagttagelse af læreren at styre igennem den styredes frihed, men forståelsen afviger fra den pædagogiske diskurs i og med, at det er produktivitetsdiskursen, der former friheden, og dermed netop ikke lærernes frihed til at tage hånd om trivsel og omsorg for børnene, (men frihed til at være produktionsorienterede).

Åkerstrøm Andersen fremhæver, hvordan (det offentlige) medarbejderidealet er ændret fra den ansvarshavende medarbejder til i dag at fokusere på den ansvarstagende medarbejder. Den ansvarstagende medarbejder er omstillingsparat og engagerer sig fuldt og helt i organisationen. (Andersen 2008, s. 251) Man er ikke på arbejde, man *er* sit arbejde, altså en del af personens identitet. Her foregriber jeg diskussionen i afsnit 6.4, om forskellen på at *have* rollen som lærer og at *være* lærer. Muligheden for at være denne ansvarstagende medarbejder er i det lys svær at få øje på i forhold til den stramme styring af lærerne, der er et ideal i lov 409.

I stedet kan loven siges at repræsentere det, som Foucault definerer som den normaliserende magt (Villadsen 2004, s. 624). I KL og Finansministeriets kommunikation har vi set, hvordan der udstikkes normer, som lærerne skal gøre til deres egne.

I Foucaults normaliserende magtperspektiv efterlades lærerne således med to muligheder: de kan på den ene side bekende sig de roller som produktivitets- og markedsdiskursen tilbyder, det vil sige rollerne fra første analysedel, eller de kan, på den anden side, stå udenfor fællesskabet og normen. Den normaliserende magt er netop karakteriseret ved at forsøge at korrigere sådanne normafvigelser (ibid.), som lærernes arbejdstider før lov 409 og lærernes higen efter de samme muligheder, er udtryk for. Når en lærer ikke abonnerer på de lærerroller, han bliver tilbudt i første analysedel, kommer læreren derfor til at stå udenfor fællesskabet, som det italesættes af Finansministeriet og KL.

Det bliver derfor nu relevant at stille spørgsmålstegn til, hvor langt ind i lærernes hverdag og verden - og hvor meget - en instans kan lede, uden at ledelsen tager form af overdreven styring (Sløk et al. 2008, s. 18). Ser vi på konklusionerne fra kapitel 5, kan der stilles spørgsmålstegn ved, om denne grænse ikke allerede er overskredet i forhold til lærerne? Om man ikke allerede er på vej væk fra styring af selvstyring og ind i decideret styring, i hvert fald på nogle områder. Jeg vil hermed ikke

antydde, at Folkeskolen er blevet til en diktaturstat og lederne små diktatorer, men blot at animere til refleksion over, hvorvidt der overhovedet har været reflekteret over, at den styring, der installeres, har haft indlejret brikkerne til at reducere skolelærerne til styrede objekter: Lov 409 installerer nemlig ikke teknologier eller lignende, som lærerne kan forholde sig til i deres styring af selvstyring. Der opstilles udelukkende normer om tid, produktivitet og fysiske rammer, som produktivitetsdiskursen har udstukket, og de harmonerer ikke med den pædagogiske diskurs, som lærerne abonnerer på.

Det efterlader lærerne med den mulighed, at de må 1) afvige fra den pædagogiske diskurs (lønmodtagerlæreren) 2. modificere den pædagogiske diskurs til de nye ramme (kompromislæreren) eller 3. opretholde den pædagogiske diskurs på trods af lov 409 (den holistiske lærer). Det interessante er så at undersøge, om der bliver tale om en helt ny diskurs som dominerende i folkeskolen. Man kunne fx forestille sig, at når "den gamle garde" af folkeskolelærere forlader folkeskolen af den ene eller anden grund, så kunne der være grobund for helt nye iagttagelser af, hvad det vil sige at være folkeskolelærer – iagttagelser der måske er mindre funderet i skellet mellem før/efter folkeskolereform og lov 409.

En anden konsekvens, som jeg ikke kan behandle til bunds, men blot nævne, er: når idealet om den ansvarstagende medarbejdernes selvstyring slækkes, som afsnittet har vist, flyttes et større ansvar over på ledelsen. Ledelsen bliver det springende punkt. Netop ved at sætte arbejdstiden fri og lade lederen lede og fordele arbejdet åbnes et mulighedsrum, hvor lærernes arbejdstid er til konstant forhandling med lederen. Det betyder, at langt de fleste elementer bliver til et ledelsesspørgsmål, og derfor vil spørgsmål om uproduktivitet, faldende trivselsmålinger, dårlige karakterer eller andre udfordringer også kunne tilskrives ledelsesproblemer, og der vil dukke tilhørende ledelsesløsninger op. Det udelukker, at strukturelle eller finansielle problemer kan være årsag til folkeskolereformens udfordring – og det fritager KL og Finansministeriet for fremtidige beskyldninger. Samtidig fritager det, i hvert fald i første led, lærerne for beskyldninger og dermed også for ansvaret. Og den lærerfaglige ansvarlighed bliver svær at få øje på, i både problemer og løsninger, i fremtidens folkeskole.

I dette afsnit har jeg diskuteret, hvordan Foucaults normaliserende magt har slækket idealet om den selvstyrende medarbejder. Produktivitetsdiskursens objektive normer udstikkes som de sandheder, lærerne skal bekende sig til for at blive en del af fællesskabet. Lærerne bliver til styrede objekter, og ledelsen den styrende. Det betyder en øget risiko for, at alt bliver til et spørgsmål om ledelse, og det fratager lærerne både skyld og ansvar for folkeskolen. Lærernes faglighed bliver svær at få øje på i de problemer og løsninger, der måtte opstå i fremtidens folkeskole.

## 6.2 Disciplinering: Lærernes kroppe som det styrede

Et andet område, hvor spændingsfeltet mellem lærerne og KL og Finansministeriet er på spil, er den fysiske placering af, hvor lærernes skal bruge deres arbejdstid.

I første analysedel har jeg vist, hvordan KL ønsker at indføre et klarere skel imellem arbejde og fritid. *Den befriede lærer* er læreren, som er befriet fra det grænseløse arbejde i KL's optik. Befrielsen består i denne forstand i, at alt arbejdet skal lægges fysisk på skolen, så man kan holde fri, når man ikke er på skolen. Men lærerne iagttager ikke lov 409 som en befrielse fra det grænseløse arbejde. Lærerne markerer ikke selv, at de før lov 409 havde en udfordring med grænseløst arbejde. Lærerne iagttager i stedet, hvordan de pga. lov 409 er blevet låst i at levere deres arbejdstid på skolen. *Kompromislæreren* i anden analysedel iagttager fx, hvordan der opstår et problem i, at forberedelsen bliver ufrugtbar, fordi den er henlagt til korte intervaller i forskellige pauser eller efter en lang undervisningsdag eller er afbrudt af tvungne vikartimer, som vi har set i citatet fra Peter herover.

Foucault beskriver med sit begreb om disciplinærmagt, hvordan der igennem en disciplinering foregår en korrelation mellem menneskets kroppe og det fysiske rum: En disciplinering må altid afgrænses til et fysisk afgrænset rum, i dette tilfælde, skolen. Foucault beskriver, hvordan denne disciplineringsteknik er medvirkende til at fabrikere styrbare individer, og at denne disciplinering er en skjult mekanisme, som medvirker til opkomsten af det disciplinerede menneske (Heede 2004, s. 96-97). Foucault uddyber: *Den effektive disciplinering kræver endvidere en absolut udnyttelse af tiden, en radikalt ny opfattelse af tid som ren potentialitet* (Heede 2004 s. 96). Ikke alene bindes lærerens krop til fysisk at skulle være til stede på skolen, når der arbejdes; det forpligter også læreren til at gøre ethvert sekund på skolen frugtbart<sup>7</sup>, både fordi læreren selv har et ønske om at bruge tid på eleverne i forlængelse af den pædagogiske diskurs, men også fordi ledelsen skuer over lærerens skulder og administrerer hans 8 timer på skolen. Der produceres subjektiverede lærere, som selv iagttager enhver tid som potentiel "produktionstid", og således er blevet disciplineret.

Det er oplagt at konnotere til Benthams tanker om panoptikonet. Benthams idé omhandler fængslet, med et tårn i midten, hvor fangerne ikke kan se ind bag tårnets vinduer og således ikke kan vide, om nogen overvåger dem eller ej (Heede 2004, s. 98). Foucault låner Benthams tanker til at diagnosticere det moderne samfunds overvågnings- og normaliseringsteknologier, hvor overvågning foregår som skjulte teknologier. Målet med den normaliserende og overvågende magt er at reducere forskelle og indpasse individer i overensstemmelse med normen. Og der er jo bestemt ikke fjernt at lave koblingen til den måde, hvorpå lærerne placeres fysisk på skolerne. De bliver til indsatte på deres egen

---

<sup>7</sup> Som tidligere nævnt, er der i overenskomsten forhandlet efter vedtagelsen af lov 409 åbnet op for at dele af arbejdstiden kan afvikles hjemme, men specialet interesserefelt er lov 409 og ikke de efterfølgende aftaler

arbejdsplads. Og det interessante er netop, at det kan risikere at skabe en lærer, der arbejder på skolen i hele arbejdstiden, fordi de *skal* og ikke af egen frie vilje. I det moderne samfund med moderne arbejdstider, flextider, arbejdsglæde og legende læring kan det i høj grad undre, at man i den danske folkeskole tilsyneladende ureflekteret vælger at gå i en helt anden retning, end den ansvarshavende medarbejder, som jeg også diskuterede herover.

Med den disciplinære magt bliver lærerne netop bundet til deres arbejdsplads, og det giver mulighed for at overvåge, disciplinere og dermed konstruere subjekter, der også ser og udnytter tiden som ren potentialitet, for der er altid potentiale for mere output. (Heede 2004, s. 96)

Et citat, som jeg ikke tidligere har trukket frem, illustrerer forsøget på at styre tiden som ren potentialet: *Det kan godt være, at hvis der var nogle regnedrenge, der satte sig ned og regnede minutter ud, at jeg så havde fem minutter der, ti minutter der og tyve minutter her, men sådan kan man ikke arbejde (...)* (Stine).

Her er et eksempel på, at lærerne er delvist bevidste om den måde, der søges styret hen imod tiden som ren potentialitet. Dette henviser tilbage til, hvordan lov 409, med Åkerstrøm Andersen og Thyge Thygesens definition af styring, søger at mindske forskellen imellem output og det potentielle output. Men hvad betyder denne disciplinering så for lærerne og for folkeskolen?

Man kan i hvert fald forestille sig, hvordan denne disciplinering giver anledning til fremover at forme lærerrollen yderligere. En af følgerne er nemlig, at det begrænser lærerrollen til skolen som fysisk rum. Man kan kun være lærer indenfor skolen, og udenfor skolen er man "bare" et menneske (ganske vist et menneske, som KL tillader sig at stille frit). Derfor opstår der også en risiko for, at man eroderer mulighederne for, at folkeskolelæreren kan være den ildsjæl, der iagttager jobbet som et kald og en identitet. Man dirigerer i stedet lærerprofessionen hen mod blot at være et lønmodtagerjob. For som en lærer siger "mellemtiden er væk", forberedelsestiden forsvinder eller erstattes af anden undervisning; det betyder, at den enkelte lærers normaliserede hverdag bliver mere presset. Der er ikke tid til at vise engagement og måske forsvinder så også ansvaret for eleverne. Denne pointe slipper jeg her, men tager den med videre til diskussionens sidste afsnit.

I afsnittet herover har jeg diskuteret den disciplinære magt som installeres med lov 409, og hvordan lærerne hermed bliver bundet til deres arbejdsplads. Det giver mulighed for at overvåge, disciplinere og dermed konstruere subjekter, der også ser og udnytter tiden som ren potentialitet, for der er altid potentiale for mere output. Afsnittet har vist, hvordan lov 409's installation af arbejdstiden på skolen er et eksempel på Foucaults disciplinærmagt, og hvordan det risikerer at skabe undervisning med mindre faglighed og engagement.



## 6.3 Modmagt

I de to foregående afsnit har diskussionen præsenteret nogle konflikter i iagttagelsen af lærerrollen. Der er ligeledes blevet præsenteret to eksempler på de styringsformer, som lov 409 repræsenterer, den normaliserende magt og den disciplinære magt.

I dette afsnit vil jeg iagttage, hvilke modmagtsstrategier, der kan iagttages som modsvar til disciplineringen og den normaliserende magt. Ifølge Foucault har magten altid en dobbelt karakter; magt etablerer altid en modmagt (Heede 2004, s. 40).

I min analysen af min empiri har jeg iagttaget to typer af modmagt, nemlig en arbejd-efter-reglerne og en arbejd-uden-for-reglerne modmagt. Dem vil jeg uddybe nedenfor.

### 6.3.1 Arbejd-efter-reglerne

Lærerne etablerer modmagt ved simpelthen at følge reglerne til punkt og prikke. Arbejd-efter-reglerne er en "overmarkering" af den normaliserede lærer, som KL og Finansministeriet talte frem.

Vi så det med lønmodtagerlæreren, hvor lærernes løsningsstrategi, og dermed den modmagt de etablerer, er at overdrive. De overspiller simpelthen rollen som i en græsk tragedie. På overfladen ser det måske ud, som om de træder ind i rollen som den normaliserede lærer, som lov 409 tilbyder, men det lærerne gør, er at de stiller sig ind på skolelederens kontor for at få dagens dessiner. Det illustreres eksempelvis her: *der er virkelig nogen der går til helt yderpunkterne og går ind hos lederen hver eneste morgen og spørger, hvad han/hun skal lave i dag, det er jo det, der står et sted, at lederen skal lede. Så er de trodsige på den måde (Stine)*. Modmagten arbejd-efter-reglerne fungerer ved at understrege overfor skolelederen, hvor rigtigt det nye system er og hvor meget ansvar, der er taget fra lærerne og i stedet lagt på skolelederens skuldre.

Samtidig siger nogle lærere, at de arbejder mindre end de arbejdede før reformen, fordi de pludselig bliver bevidste om, at de tidligere arbejdede for meget. På den måde kan man sige, at lov 409 er lykkedes med at skabe friere lærere, ud fra en betragtning af fritid over for arbejdstid; lærerne bruger simpelthen mindre tid på at arbejde, mens lærerne selv iagttager, at de, inden for rammen af deres arbejdstid, er blevet mindre frie. På den måde er lov 409 både frigørende og kontrollerende.

Når lærerne etablerer denne arbejd-efter-reglerne-modstand, betyder det til gengæld, at tiden bliver mere kompleks og uhåndterbar for skolelederne, når de skal detailstyre hver eneste undervisningstime. For lærerne betyder det, at de fralægger sig ansvaret. Mennesker, der ikke føler sig ansvarlige, bliver ofte også uengagerede. Jeg kan selvfølgelig ikke vide, om lærerne er uengagerede – specialet kan af gode grunde ikke deltage i hver eneste undervisningstime og forholde sig til, om

læreren er mere eller mindre engagerede, men på baggrund af mine fund kan jeg konstatere, at denne form for styring og modmagt, hvor lærerne fralægger sig ansvaret og skolelederne tager det på sig, kalder på mere styring og gør styringen mere ustyrlig for skolelederen. Samtidig bliver lærernes hverdag mere presset for fx den holistiske lærer, der er vant til at have selvbestemmelse og er vant til, at det er børnenes behov, der definerer, hvordan deres tid skal bruges. Den normaliserende magt fordrer således en modmagt, hvor ansvaret forsvinder fra den enkelte lærer og bliver skubbet over på skoleledelsen, der således står med ansvar for en række tidsdilemmaer, som lederen ikke tidligere har stået overfor i samme grad.

Med arbejd-efter-reglerne-modmagten ser vi altså en folkeskole, der skubbes i retning af en styringsmaskine, hvor kontrol og ansvar havner hos ledelsen, og udførerledet, lærerne, bliver styrede objekter, der mekanisk udfører et rutinearbejde.

Til gengæld ser vi også, at det måske er lige netop denne form for modmagt, der har mulighed for at ændre på den kontrollerende magt. Ved netop at tale systemets eget sprog, kan man markere systemets svagheder.

Det interessante er så netop, holdt op imod den anden type modmagt, som jeg behandler i næste afsnit, hvordan den her beskrevne modmagt sandsynligvis er den, der er det bedste oprør mod et styringssystem, fordi lærerne med deres arbejd-efter-reglerne presser systemet ved at demonstrere præcist hvor rigtigt (eller vellykket) og styringsaccelererende denne type styring er.

### **6.3.2 Arbejd-udenfor-reglerne**

En anden form for modmagt, jeg har kunnet iagttage, er arbejd-uden-for-reglerne-modmagten. Den etableres primært i modsætning til den disciplinerende magt, som binder lærernes arbejdstid til at foregå fysisk på skolen. For at imødekomme dette, er der opstået en tendens til at lærerne forbereder sig derhjemme *på trods*. Baggrunden for dette findes i en form for faglig stolthed, i lærernes ubehag ved at træde uforberedte op til en undervisningstime, og lærernes iagttagelse af en nødvendighed af god forberedelse, der fordrer lærerrollen.

Dette oprør viser dog, i modsætning til arbejd-efter-reglerne-modmagten, hvordan lærernes oprør kan siges at bidrage til at opretholde systemet. På den ene side, ønsker lærerne at gøre oprør, eksempelvis i arbejd-efter-reglerne modstanden, men på den anden side er der også en faglig stolthed, der trækker i dem. Lærerne bryder sig ikke om at levere et halvfærdigt stykke arbejde. Det så vi fx i kompromislæreren, der udtrykte ubehag ved at "træde op" uforberedt. Her så vi også, hvordan en

håndteringsstrategi var at se stort på lov 409 og stadigvæk forberede sig hjemme. Denne strategi hos lærerne er også en, som Bjerg og Vaaben har iagttaget (Bjerg et al. 2015 s. 327).

Giorgio Agamben er inspireret af Foucault og har videreudviklet hans studier, særligt biomagten. Det har bl.a. ført til en analyse af, hvordan nødhjælpsorganisationer og stater deler referencepunkt, men iagttager det vidt forskelligt. I det tilfælde er mennesket som menneske, eller mennesket som borger, altså subjekt eller objekt.

*"separation of the rights of man from the rights of the citizen, in (...), however, humanitarian organizations – which today are more and more supported by international commissions – can only grasp human life in the figure of bare or sacred life, and therefore, despite themselves, maintain a secret solidarity with the very powers they ought to fight."* (Agamben 1995, s. 78)

Citatet indikerer således, overført til modmagt som et paradoks, at lærerne hænger uløseligt sammen med folkeskolen, som de egentlig tager afstand fra. Ved at lærerne forbereder sig hjemme, er de med til at holde hånden under et system, som de burde bekæmpe, men som de hænger uløseligt sammen med.

Hver gang lærerne går hjem og forbereder sig i egen tid, opretholder de således det system, der netop er årsagen til, at de overhovedet har behov for at gå hjem og forberede sig i "smug". Og hver gang en lærer forbereder sig i smug, forsvinder tiden væk fra radaren, og ledelsen og systemet har ikke noget korrekt blik for, hvor mange timer og hvor meget forberedelse, der skal til, for at vi har den folkeskolen og uddanner de elever, som vi har i dag. Arbejd-uden-for-reglerne betyder altså på den ene side at lærerne bibeholder et engagement og tager ansvar for den gode undervisning og forberedelsen – og på den anden side at de underbygger det system, som de iagttager, umuliggør den gode undervisning.

Det interessante er, at der tilsyneladende er lavet så meget kontrol og styring, at der slet ikke er plads til det frivillige initiativ. Derfor reagerer lærerne ved at være frivillige uden for systemet.

Det betyder så, at vi står tilbage med en folkeskole, hvor man er afhængige af, at lærerne ønsker at bryde reglerne og forberede sig i sin egen tid, for at man kan få velforberedt undervisning.

Samtidig fordrer det også en folkeskole, hvor ansvaret for fordelingen af tiden og ansvaret skubbes over på skoleledelsen, hvis tiden ikke slår til. Jeg vil samle denne pointe op med de andre i det følgende afsnit.

Samtidig skaber det et ustabil system, en ustabil folkeskole, for hvad vil der sker, hvis de lærere, der forbereder sig i smug, en dag beslutter sig for at "følge reglerne"?

Og det er jo ganske paradoksalt, at de lærere, der netop arbejder uden for reglerne, samtidig er de lærere, der opretholder systemet. Og de lærere, der netop arbejder inden for reglerne, arbejder efter reglerne strategien, risikerer at være de lærere, der får det hele til at vælte. Det må siges at være et paradoksalt forhold.

## 6.4 Forholdet imellem rolle og identitet

Tidligere i kapitlet har jeg gennemgået, hvordan lov 409 installerer to særlige måde at styre på, nemlig en disciplinærmagt og en normaliserende magt, og to former for modmagt, arbejder inden for reglerne og arbejder uden for reglerne.

I dette afsnit vil jeg diskutere, hvordan fremtidens folkeskolelærer ser ud, og hvad det kan betyde for folkeskolen på baggrund af disse fund. Jeg har i analysen af min empiri fundet forskellige lærerroller i de forskellige måder at iagttage på. Jeg har valgt at kalde det roller, men noget, der er blevet tydeligt for mig, er at der for lærerne er tale om en identitet, eksempelvis en "lærer i sjælen". For KL og Finansministeriet er der derimod tale om en lærerrolle, og ikke andet; dvs. noget man kan påtage sig og fralægge sig alt efter og afhængigt af, om man er på skolen eller har fri. Dette forhold skal vi se nærmere på herunder.

For at kunne skelne konkret imellem rolle og identitet vil jeg kort skitsere hvordan jeg vil forstå distinktionen imellem identitet og rolle. Identitet har umiddelbart associationer til *selvfølelse*, netop det at *føle* sig som, med involvering, imødekommenhed, selvfølelse og spontanitet som mest rammende for den måde, man er i verden og forholder sig til andre på, et "jeg / du" forhold. Modsat hertil står "jeg / det" - forholdet, der udtrykkes i en vis kølighed, uengagerethed og instrumentaltitet i relation til omverden (Buber, 1997) Jeg - det forholdet kan således konnotere til rollebegrebet – noget ikke dybt følt, men som netop en rolle, jeg spiller professionelt, hvorimod identiteten som lærer indebærer det dybe engagement, der implicerer hele min selvfølelse og involvering i lærergerningen.

Jeg har kortlagt, at den produktivitets- og konkurrencetendens, som specialets tredje kapitel skildrede, er aktuelt og gennemgående i KL og Finansministeriets kommunikation om lærernes arbejdstid. Det bevirker, at der formes nogle lærerroller, som folkeskolelærerne på forskellig vis tager på sig, afsværger eller modererer.

En forklaring på dette kan måske findes i det forhold, at lærerne iagttager sig selv som lærere i sjælen, og at de iagttager lærerprofessionen nærmest som et kald, altså identisk med identitetsforståelsen beskrevet ovenfor. Når KL eksempelvis iagttager et behov for et skarpere skel imellem arbejde og

fritid, så har specialet vist, at det bestemt ikke er givet, at lærerne iagttager det på samme vis, snarere tværtimod. Faktisk markerer lærerne netop det skel, som en hindring for at udføre det arbejde, de iagttager som centralt. Lærerne er af den opfattelse, at lærer er noget, som de "er" hele tiden. Til trods for poststrukturalismens erkendelse af subjektet uden essens, så mener lærerne altså, at de *er* lærere, og det står i skarp kontrast til at træde ind i en lærerrolle, når klokken ringer ind og træde ud af den igen, når dagen er omme. Man *er* lærer som identitet, eller man *spiller* lærer som rolle.

Lærerrollerne, den normaliserede lærer og den befriede lærer, som jeg har analyseret frem i KL og Finansministeriets kommunikation, iagttager deres arbejde i en tidsramme, hvor uret på væggen er styrende for, hvornår arbejdet er afsluttet. Hos lærerne forholder det sig ikke sådan.

Sat på spidsen kan man sige, at lov 409 installerer et produktivitets- og industriparadigme, som nærmest Tayloristisk har fokus på tidsmaksimering, effektivisering og en instrumentalisering af rollen (Lerborg 2011 s. 45).

Omvendt kan det ses hos lærerne, hvordan det giver frustrationer, når forberedelsen ikke er i orden, eller når der ikke er tid til børnene. Det kan iagttages, hvordan det i lærernes iagttagelse er opgaven, der er styrende for, hvornår arbejdet er afsluttet, opgaven må således tage den tid, den tager. Dette udfordres derfor markant med det lov 409 fordrer.

Den holistiske lærer er netop en identitet, hvor læreren i egne øjne tager ansvar for børnenes læring på en måde, som denne iagttager som den rigtige. En folkeskolelærer er noget, man bryster sig af at være, og ikke en rolle, man påtager sig. Det er derfor ikke en fjern tanke at påstå, at lov 409 risikerer et erodere, ja nærmest udvande denne læreridentitet til fordel for en lærerrolle med en mere industriel karakter og til fordel for en lærer, der er langt mere styret og kontrolleret end den, vi har kendt før lov 409 og som konsekvens er mere distanceret og kølig overfor opgaven. Dette skifte gavner formentlig styrbarheden og giver mulighed for en række effektiviseringer, som kan nedbringe udgiften pr. elev. Måske giver det endda også lettere betingelser for at vurdere og evaluere folkeskolen ud fra konkurrencestatens parametre, men man risikerer således også at ikke-målbare kriterier nedprioriteres. Det kan iagttages i min analyse og kan til dels også udledes i Illeris (2014 s. 208-210) om læring i konkurrencestaten.

Hvis folkeskolen var repræsentativ for den offentlige sektor, ville man tro, at vi som samfund er på vej mod mere styring af individet. Men det er umiddelbart kun i Folkeskolen, at det forholder sig sådan. Denne form for styring står faktisk i modsætning til de fleste andre områder i den offentlige sektor. Den enkelte lærer bliver derfor fanget i et forældet styringsrationale med moderne forventninger i en verden, der er præget af en kompleksitet, der fordrer en ansvarstagende og netop selvstyrende medarbejder (Vølund 2015; Åkerstrøm et al. 2014).

Ansvaret for børnenes læring, et helt centralt element i folkeskolen, iagttages således med forskellige fortegn. Det skaber en udfordring for folkeskolen, når lærerne ikke har mulighed for at agere på deres faglige vurdering af børnenes behov. Det skaber en folkeskole, der netop ikke har børnenes læring i centrum, og hvis den så rent faktisk kommer i centrum, sker det pga. meget engagerede lærere, der enten underviser og forbereder sig uden for skolens rammer eller lægger al deres engagement og faglighed i den tid, de så rent faktisk lægger på skolen. Lærernes egen iagttagelse af deres faglighed bliver overflødiggjort, og dermed kan man sige, at der opstår en risiko for, at fagligheden træder i baggrunden og produktiviteten træder frem. Det største problem med dette kan være, at læringen risikerer at blive mekaniseret, og at børnene bliver til output og lærerne til fabriksarbejdere, næsten som ved samlebåndet, imens skolelederen står ved knapperne og tænder og slukker for produktionen.

Enten søger de gode lærere væk, eller også emergerer lønmodtagerlæreren fra anden analyse, som står på lederens kontor og spørger til lavpraktisk tidsmæssig prioritering. De tidsprioriteringer, som lederne tidligere var forskånet for, skal de tage hensyn til nu. Det betyder således, at den styringsteknologi, som havde til hensigt at stille tiden til skoleledelsens styring, i sidste ende også gør tiden ustyrlig for skoleledelsen selv. Det er så kun de lærere, der kan veksle mellem identiteten og rollen "folkeskolelærer", der bliver tilbage. Det bliver derfor de lærere, der ikke kan tage lønmodtagerrollen på sig, der forlader skolen. Det er de engagerede lærere, som ikke kan gemme engagementet væk eller undertrykke det. Det er mildest talt uheldigt, at engagement kvæles med kontrol eller med opfordring til at tage roller på sig.

Og hvad risikerer vi så at miste? Vi risikerer at miste - eller i hvert fald fremmedgøre - ildsjælene og de, der ser lærergerningen som et kald – og det er da for pokker vel ikke meningen? Det betyder i hvert fald, at vi får en fagligt fattigere folkeskole.

---

# KAPITEL 7

---

“Med iagttagelsen af arbejdstiden som en styrbar ressource genereres en folkeskolelærerenrolle, som gør det sværere at være en engageret lærer i sjælen, og i højere grad skaber en industriel lønmodtagerrolle.”

(Konklusion s. 72)

---

## 7 Afslutning

Som afslutning på specialet, vil dette kapitel først besvare opgavens problemformulering. Senere vil jeg i et perspektiverende afsnit redegøre for hvilke nye spørgsmål, som dette speciale åbner op for.

### 7.1 Konklusion

I dette speciale har jeg beskæftiget mig med, hvordan lærerroller har fået særlige betingelser efter vedtagelsen af lov 409 gennem kommunikation om lærernes arbejdstid. Jeg har iagttaget dette i henholdsvis KL's og Finansministeriets kommunikation på den ene side, og i interview med fire lærere på den anden side. Specialets problemformulering er:

*Hvordan installeres og håndteres der særlige lærerroller i kommunikationen om lærernes arbejdstid, og hvordan sætter det muligheder for folkeskolelærerne?*

Problemformuleringen er blevet besvaret ved en poststrukturalistisk analysestrategi. Indledningsvis redegjorde jeg i kapitel tre for opkomsten af centrale politiske "mantraer". Ved at iagttage uddrag fra produktivitetskommissionens rapporter i et konkurrencestatsperspektiv kunne jeg iagttage opkomsten af en produktivitetsdiskurs i snakken om folkeskolen og den offentlige sektor, og dermed lagde jeg grunden for mine analyser.

Ved hjælp af Foucaults videnskæologiske diskursanalyse konkluderer jeg i første analysedel, at der installeres tre lærerroller i KL's og Finansministeriets kommunikation, *den normaliserede lærer, den befriede lærer og den privilegerede lærer*. Den normaliserede lærer lader sin arbejdstid normalisere for at blive i stand til at kunne håndtere kerneopgaven. Den befriede lærer overlader styringen af tiden til ledelsens iagttagelse af behov. Den privilegerede lærer, der går på tværs af de to andre, og er den subjektposition, som lærerne skal tage afstand fra ved at bekende sig sine privilegerede og uretfærdige arbejdstider.

I anden analysedel konkluderer jeg, at der er tre mulige subjektivationer, som formes og gør den subjektivering, som lov 409 pålægger lærerne, til en rolle, som de kan indtage. De er: *den holistiske lærer, lønmodtagerlæreren og kompromislæreren*. Denne konklusion har jeg nået gennem en Foucaultinspireret subjektivationsanalyse, der har ført frem til: Den holistiske lærer der lader børnenes behov være styrende for tiden på trods af manglende. Lønmodtagerlæreren der installerer en arbejd-efter-reglerne strategi og kompromislæreren der går på kompromis med kvaliteten af forberedelsen.



På baggrund af første analyse og anden analyse kan jeg konkludere, at der opstår en række divergerende forståelse af tid og lærerrollen. Særlig central er afvigelsen i forståelsen af, hvad der er styrende for lærernes arbejdstid. I KL og Finansministeriets iagttagelse af tid skal arbejdstiden frigøres fra DLF og blot udgøre en ramme, hvori skolelederen frit kan disponere over arbejdstiden. Lærernes iagttagelse på den anden side, hvordan det er børnenes behov, som er styrende for, hvordan de bruger deres tid. Jeg har desuden iagttaget, hvordan der, særligt i KL's kommunikation, blev kommunikeret igennem en frihedsagiterende logik. KL installerede med den befriede lærer, hvordan det var synd for lærerne, at de ikke havde samme forhold som resten af arbejdsmarkedet. Lærerne iagttagelse omvendt, hvordan lov 409 fastlåste dem indenfor skolens rammer, hvilket i lærernes iagttagelser påvirkede kvaliteten og engagementet i deres arbejde.

I specialets sidste halvdel har jeg diskuteret forskellige former for magt og styring i den iagttagede kommunikation. Jeg introducerede begreberne normaliserende magt, disciplinerende og to former for modmagt, *arbejd-efter-reglerne-modmagt* og *arbejd-uden-for-reglerne-modmagt*.

I afsnittet om lov 409 som normaliserende magt diskuterede jeg, hvordan denne specifikke form for normaliserende magt, nemlig den, hvor lærerne skal styre sig selv som objekter, går imod det fremherskende ideal inden for moderne ledelse: at styring er styring af selv-styring. I afsnittet om den disciplinerende magt diskuterede jeg, hvordan fastlåsningen af arbejdstiden til skolen som fysisk rum eroderer muligheden for, at lærerne kan tage ansvar og levere den gode undervisning. Jeg argumenterer for, at det kan føre til, at det erstattes med en produktiv udnyttelse af tiden på skolen, der flytter fokus fra lærerfaglighed til ledelsesfaglighed.

Herefter diskuterede jeg, hvordan lærerne etablerer to former for modmagt som opposition til den normaliserende og disciplinerende magt: *arbejd-efter-reglerne* og *arbejd-uden-for-reglerne*. *Arbejd-efter-reglerne-modmagten* skubber ansvaret for tiden over på skolelederen; jeg argumenterede for, at dette sandsynligvis er den mest effektive form for modmagt, idet den taler i systemets eget sprog. *Arbejd-uden-for-reglerne-modmagten* går ud på, at lærerne forbereder sig i "smug" i deres egen tid; jeg argumenterede her for, at denne modmagt til gengæld kan bidrage til at holde hånden under systemet, fordi den netop foregår under systems radar.

Til sidst i diskussionen behandlede jeg forholdet mellem rolle og identitet: jeg argumenterede for, at lov 409 risikerer at erodere lærernes mulighed for at iagttage sig selv som ildsjæle (identitet), og risikerer kun at levne plads til de lærere, som indfinder sig under de roller, som lov 409 tilbyder.

Med den poststrukturalistiske tilgang har det været muligt at iagttagelse de mangefacetterede italesættelser af lærernes arbejdstid, som stiller lærerrollen på én særlig måde. Specialet har således vist, hvordan tiden som begreb konstrueres af den måde, det italesættes på, og at det har betydning for den lærerrolle, der bliver mulig.

Det skaber en folkeskole, hvor lærerne tilsyneladende ikke har tid til at forberede sig, og hvor styring af individet ser ud til at tage plads ud fra en mere individstyret måde – væk fra den ansvarstageende medarbejder. Jeg har argumenteret for, at der i folkeskolens nuværende form er mulige byggeklodser til et potentielt styringskaos, hvis alle lærere følger reglerne.

Jeg kan altså nu til sidst konkludere, at der med iagttagelsen af arbejdstiden som en styrbar ressource genereres en folkeskolelærerrolle, som gør det sværere at være en engageret lærer i sjælen, og i højere grad skaber en industriel lønmodtagerrolle.

## 7.2 Perspektivering

Opgavens konklusioner har - som det så ofte er tilfældet, når man bliver klogere på et emne - genereret en række nye spørgsmål, som kan give anledning til videre refleksion og præsentere nye emner for fremtidig forskning.

I specialets diskussion åbnede jeg for forholdet mellem ledelse og lærer, men jeg behandlede det langt fra til fulde. Jeg ser her en række interessante perspektiver og et spørgsmål rejser sig: hvordan havde dette speciale taget sig anderledes ud, hvis jeg havde iagttaget, hvordan lov 409 former skolelederens rolle? Min umiddelbare tese er, at lov 409 installerer en højere grad af styring af selvstyring overfor skolelederne, og jeg ser mulige byggeklodser til et potentielt styringskaos, som jeg har antydnet herover, bl.a. i afsnittet om den normaliserende magt. Når ineffektivitet og dårlige resultater i folkeskolen kan gøres til et spørgsmål om god/dårlig ledelse, sætter det skolelederen under et markant pres. Dette pres illustreres måske af Københavns Overborgmester Frank Jensen, som sendte en bredside mod de københavnske skoleledere ved at true med fyringer, såfremt skolerne leverede dårlige resultater:

*Folkeskolen er vores børns fremtid. Derfor skal skolelederne i Københavns have rigtig gode rammer for deres arbejde. Til gengæld skal vi også stille krav. Hvis en leder ikke leverer varen, skal vedkommende skiftes ud (Politiken 2013).* Kan man tale om en tendens til stigende decentralisering af ansvaret i samfundet? En tendens, hvor staten er moderselskabet, og de statslige institutioner er datterselskaber, der skal drives som virksomheder med profit og målstyring, hvor den enkelte leder bliver den ansvarshavende? Og i så fald, hvad gør denne udvikling ved samfundets allerede fragmenterede sammenhængskraft?

Et andet spørgsmål, der ligeledes har rejst sig, er hvorvidt lov 409 kan siges at repræsentere en udvanding af fagligheden blandt lærerne. Det spørgsmål, man kunne rejse i den forbindelse er, hvorvidt der sker en afprofessionalisering i folkeskolen, eller måske i det offentlige rum generelt, og

om de menige lærere, politifolk og læger derfor i stigende grad formes – eller former sig selv - som ledelsesobjekter og lønarbejdere snarere end fagligt funderede individer. Har organisationers behov for at være omstillingsparate og gearede til at håndtere det stigende fokus på fremtiden og dermed *den brændende platform* eller *den stigende kompleksitet* bevirket, at velfærdsorganisationers omstillingsparathed er i top, og som konsekvens er fagligheden på vej mod bunden?

Et tredje spørgsmål, der måske nok allerede er behandlet i forskningen, men ikke med denne empiri og vinkel, er dukket op: Hvordan måles kvalitet og læring overhovedet? Der har længe været debat om det herskende PISA-tyranni på folkeskolerne. Udfordrer samfundets produktivitetsdiskurs og trang til målbare resultater børnenes almene dannelse? Hvordan kunne med det afsæt eventuelt bringe "ikke-målbare" kriterier tilbage i den moderne folkeskole, uden at de i samme instans skal gøres målbare?

## 8 Litteraturliste

- Andersen, N. Å. (1999): *Diskursive analysestrategier*, Samfundslitteratur
- Andersen, N. Å. (2004): *Ledelse af personlighed – om medarbejdernes pædagogisering*, i Pedersen, D. (red.): "Offentlig ledelse i managementstaten", s.241-267 Samfundslitteratur
- Andersen, N.Å. & Thygesen, N.T. (2004): *Styring af styringsværktøjer*, Nordisk administrativt tidsskrift 1/2004 85. Årgang s. 28-37
- Andersen, N. Å. & Pors, J. G. (2014): *Velfærdsledelse – mellem styring og potentialisering*, Hans Reitzels Forlag
- Bjerg, H. & Vaaben, N. (2015): *At lede efter læring*, Samfundslitteratur
- Brinkmann .S & Steiner Kvale (2009): *Interview – introduktion til et håndværk*, 2. udgave, Hans Reitzels Forlag
- Buber, M. (1997): *'Jeg og du'*, Hans Reitzels Forlag
- Dean, M. (2006): *Governmentality – Magt & styring I det moderne samfund*, Forlaget Sociologi
- Drejer, C. (2015) i Bjerg, H. & Vaaben, N. (2015): *At lede efter læring*, Samfundslitteratur
- Esmark, A, Laustsen, C. B. & Andersen, N. Å (2005): 'Poststrukturalistiske analysestrategier – en introduktion', i Esmark m.fl: *Poststrukturalistiske analysestrategier*, Roskilde Universitetsforlag
- Foucault, M. (1969): 'Vidensarkæologien', Forlaget Philosophia
- Foucault, M. (1970): 'Diskurs og diskontinuitet' i P. Madsen *Strukturalisme*, Rhodos Radius
- Foucault, M. (1975): *Overvågning og straf*, Rhodos Radius
- Foucault, M. (1982): 'The subject and power', in *Critical inquiry*, vol. 8, no 4. (Summer 1982) s. 777-795
- Heede, D. (2004): *Det tomme menneske - Introduktion til Foucault*, Museum
- Hermann, S. (2007): *Magt og oplysning*, Unge Pædagoger
- Illeris, K. (2014): *Læring i konkurrencestaten*, Samfundslitteratur
- Kvale, S. (1997): *Interview - en introduktion til det kvalitative forskningsinterview*, Hans Reitzels Forlag
- La Cour, A., Knudsen, M. & Thygesen, N. T. (2005): *Det systemteoretiske interview – Interview som meningsdannelse*, MPP working paper no.8. CBS
- Lerborg, L. (2011): *Styringsparadigmer i den offentlige sektor*, Jurist- og økonomforbundets Forlag
- Lindgren, S. Å. (2007): s. 326-345 i Andersen, H. & Kaspersen, L. B. *Klassisk og moderne samfundsteori*, 4. Udgave, 5. Oplag. Hans Reitzels Forlag

- Lisborg, S. (2011): *Den hybride skoleleder*, kandidatafhandling, CBS Bibliotek
- Mik-Meyer, Nanna & Kaspar Villadsen (2007): *Magtens Former – Sociologiske perspektiver på statens møde med borgeren*, Hans Reitzels Forlag
- Pedersen, Ove K. (2006a): 'Velfærdsrapporten som tidsbillede – Et essay om disciplinering til individualitet', i: Kritik – nr. 179, April 2006
- Pedersen, O. K. (2011): *Konkurrencestaten*, Hans Reitzels Forlag
- Pedersen, O. K. (2014): 'Konkurrencestaten og dens uddannelsespolitik', s. 13-35, i: Ileris, K.: *Læring i konkurrencestaten*, Samfundslitteratur
- Phillips, L. & Jørgensen, M. W. (1999): *Diskurs analyse – som teori og metode*, Samfundslitteratur
- Pors, J.G. (2012): 'Avoiding Unambiguity: Tensions in Scholl Governing', in Hybrid Forms of Governance, Palgrave
- Pors, J.G. (2014): *Støjende Styring*, Nyt fra Samfundsvidenskaberne
- Raffnsøe, S., Gudmand-Høyer, M., Thanning, M. (2008): *Foucault*, Samfundslitteratur
- Rennison, B. W. (2009): *Kampen om integrationen*, Hans Reitzels Forlag
- Sløk, C. & Villadsen, K. (2008.): *Velfærdsledelse – I den selvstyrende velfærdsstat*, Hans Reitzels Forlag
- Villadsen, K. (2004): 'Socialt arbejde og subjektivering- Fra velfærdsplanlægning til postmoderne socialpolitik' i Psyke & Logos, 2004, nr. 25, s. 613-640
- Vølund, K. (2015): 'Den strategisk komplekse kommune i et systemteoretisk perspektiv" PKL speciale

## 8.1 Webkilder

- Agamben, Giorgio (1995): *Homo Sacer*, fundet 14.11.2015, i:  
<http://www.thing.net/~rdom/ucsd/biopolitics/HomoSacer.pdf>
- Finansministeriet (2013): "Finansministeriets krav ved OK13", fundet 14.11.2015 i:  
<http://www.fm.dk/~media/files/nyheder/pressemeddelelser/2012/12/finansministerens-krav-ved-ok13-og-faktaark.pdf>
- Information (2014): 'Læring bliver et anliggende ved siden af livet', fundet 14.11.2015, i:  
<http://www.information.dk/491234>
- KL (2013a): 'Målet er en bedre folkeskole Midlet er mere tid sammen!' fundet 14.11.2015, i:  
[http://www.kl.dk/ImageVault/Images/id\\_60539/scope\\_0/ImageVaultHandler.aspx](http://www.kl.dk/ImageVault/Images/id_60539/scope_0/ImageVaultHandler.aspx)
- KL (2013b): 'Fakta om KL's krav og model for nye arbejdstidsregler' fundet 14.11.2015, i:  
[http://www.kl.dk/ImageVaultFiles/id\\_60974/cf\\_202/Fakta\\_om\\_KLs\\_krav\\_og\\_model\\_for\\_nye\\_arbejdstidsregl.PDF](http://www.kl.dk/ImageVaultFiles/id_60974/cf_202/Fakta_om_KLs_krav_og_model_for_nye_arbejdstidsregl.PDF)

Politiken (2013), 'Frank Jensen truer skoleledere med fyring efter valget', fundet 14.11.2015, i: <http://politiken.dk/indland/politik/Kommunalvalg/koebenhavn/ECE2079238/frank-jensen-truer-skoleledere-med-fyring-efter-valget/>

Politiken (2015): 'Folkeskolelærer: Var det denne type lærer, I ønskede jer?' fundet 14.11.2014, i: <http://politiken.dk/debat/debatindlaeg/ECE2625219/folkeskolelaerer-var-det-denne-type-laerer-i-oenskede-ger/>

Produktivitetskommissionen (2014): 'Det handler om velstand og velfærd – Slutrapport', Rosendals Tryk, fundet 14.11.2015, i: <http://produktivitetskommissionen.dk/media/165599/slutrapport02042014.pdf>

Produktivitetskommissionen (2013): 'Måling af produktivitet i den offentlige sektor – metodemæssige udfordringer', Baggrundsrapport, fundet 14.11.2015, i: <http://produktivitetskommissionen.dk/media/135939/Baggrundsrapport%20om%20m%C3%A5ling%20i%20den%20offentlige%20sektor.pdf>

Regeringen (2011): 'Et Danmark der står sammen' Regeringsgrundlag oktober 2011, fundet 14.11.2015 [http://www.stm.dk/publikationer/Et\\_Danmark\\_der\\_staar\\_sammen\\_11/Regeringsgrundlag\\_okt\\_2011.pdf](http://www.stm.dk/publikationer/Et_Danmark_der_staar_sammen_11/Regeringsgrundlag_okt_2011.pdf)

Regeringen (2013): 'Aftale mellem regeringen (Socialdemokraterne, Radikale Venstre og Socialistisk Folkeparti), Venstre og Dansk Folkeparti om et fagligt løft af folkeskolen ', Reformtekst, fundet 14.11.2015, i: [http://www.kl.dk/ImageVault/Images/id\\_62271/scope\\_0/ImageVaultHandler.aspx](http://www.kl.dk/ImageVault/Images/id_62271/scope_0/ImageVaultHandler.aspx)

## 8.2 Annoncemateriale

KL (2013): 'Lærerne har "ikke" flyttet sig lang', fundet 14.11.2015, i: <http://www.kommunikationsforum.dk/artikler/kl-fremstaar-usympatiske>

## 9 Bilag

### 9.1 Bilag Stine

#### Interview

Felix: Jeg er rigtig glad for at du ville være med, og det er jo det mit speciale egentlig skal handle om, det skal handle om tid og arbejdstid. Jeg læser PKL og jeg vil gerne sætte rammen for mit speciale, så du ved hvad det handler om det hele. Det jeg interesserer mig for er, for det første, den måde at tid og arbejdstid er blevet italesat i forbindelse med lærerkonflikten i 2013. Og så, der hvor du kommer ind i billedet er så, fordi jeg gerne vil undersøge hvad loven om nye arbejdstider for lærerne har gjort for dig rent praktisk og også hvad konflikten har påvirket den måde du ser din rolle som folkeskolelærer. Jeg vil gerne starte med at spørge dig, hvad har det betydet at i rent praktisk fik den her nye lov om arbejdstider. Hvad har det ændret

Stine: Det har betydet at, øhm, umiddelbart betød det at jeg mistede fuldstændig fodfæstet og vidste ikke hvordan jeg skulle få tid til noget som helst. Øhm, så gik der lidt tid og så fandt jeg ud af at prioritere på en eller anden facon. Jeg vægtede noget højere end noget andet, men det var hele tiden med en fornemmelse af at det blev med en lavere fællesnævner. Det jeg leverede blev med lavere fællesnævner, fordi jeg havde simpelthen ikke tiden til det. Det kan godt være at hvis der var nogle regnedrenge der satte sig ned og regnede minutter ud at jeg så havde fem minutter der, ti minutter der og tyve minutter her, men sådan kan man ikke arbejde når man skal lave et skuespil.

Felix: Hvordan prioriterede du så?

Stine: Det er lidt forskelligt, her sidst på skoleåret, der har jeg prioriteret trivsel højt, fordi der skal vi ligesom skal slutte på en god måde, så vi også kan starte på en god måde. Øhm, midt på skoleåret har vi lavet meget rugbrøds- dansk og matematik, så har jeg også tests for øje, jeg kan ikke lade være med at lære dem lidt om tests til systemet. Jeg ved jo lidt om hvad de skal op imod. Jeg har haft meget med talemåder, fordi jeg ved at det kommer i nationale tests. Og så har jeg prioriteret noget andet mindre

Felix: Okay, men jeg tænker mere, hvordan du har lavet prioriteringen? Hvordan er du nået frem til denne prioritering, er det ud fra din egen overbevisning eller ud fra nogle normer der bliver opstillede?

Stine: Altså, det jeg tror jeg faktisk er lidt begge dele. Nok noget med de fælles forenkede mål. Jeg er ikke så målstyret, jeg er ikke en gammel lærer, men jeg er en gammel dame, havde jeg nær sagt, jeg er over 50 og jeg har været uddannet i syv år, så jeg har en livserfaring, men en mindre lærererfaring, så derfor har jeg nok lidt mere hår på brystet til at sige, det vil jeg da skide på, jeg ved da godt hvad de der børn skal have så det er nok min egen overbevisning og prioritering og så en lille smule skellen til de fælles mål. Jeg har ikke engang læst dem endnu.

Felix: Jeg læste den kronik du havde skrevet i Politiken for et par måneder siden og der beskriver du et skifte i den måde du iagttager din egen rolle på. Tidligere brugte du længere tid på din arbejdsdag, men spredte tiden ud, vil du ikke uddybe det skifte? Hvad betyder det at være gået fra det du var tidligere til at være kommunens medarbejder?

Stine: Det skifte, for lige at starte der, selve det skifte er enormt hårdt psykisk, og det er der at min kollegaer måske ikke kan være med. De bliver syge af det, der er nogle der bliver syge af det. Så er der nogen der sætter sig med armene over kors og siger nå, hvis det er det I vil have er det det I får. Øhm, og så er der nogen som mig, der starter med armene over kors og så tænker, nå nej, for resten skal børnene jo bare have det jeg vil give dem. Så jeg er kommet lidt videre end det debatindlæg jeg sendte ind til. Men det skift går fra at være en lærer i sjælen, altså at være en lærer for livet og vi skal alle sammen bidrage til noget for børnene, fordi de er grundstenene og vi skal sørge for at de kommer på rette vej og er lykkelige og glade i det her samfund. Det er den første del, hvor man er hos dem (børnene) man er med dem, når de spiser, slås og leger og når griner er vi der med dem sammen og det hele. Det gør man ikke nu, fordi nu skal man gå fra dem, faktisk når man er færdig med dem så skal man gå fra dem, så der er en eller anden højere magt der har defineret, hvornår man er færdig med de der børn, og det synes jeg er enormt besværligt, for det er man jo ikke. Man er jo ikke færdig med dem, men det skal man være, fordi når klokken er 15.17 så skal jeg gå ned på mit kontor og tænde min computer. Og hvis ikke jeg gør det, så har jeg ikke forberedt mig til næste dag.

Felix: Så har du fra 15.17 til kl. 16.00

Stine: Ja f.eks. det er bare en dag. Der er nogen der har besluttet sig for, at det er sådan det skal være. Men sådan er det ikke, fordi de der børn er jo levende væsener, og de stjæler min tid, men det skal de satme også, fordi det er det jeg er der for. Men der er nogen der vil have mig til at lave noget andet, eller det vil de måske ikke, men der er nogen der vil have mig til at gøre det på nogle helt fastlåste tider og det kan børn ikke, det kan man ikke.

Felix: Hvad gjorde så at du lod være med at stå med armene over kors.

Stine: Jamen det blev jeg ked af, mit sind er ikke til at sidde med armene over kors, for det bliver man også selv syg af. Systemet er sygt i forvejen og så synes jeg også at jeg bliver syg af at være trodsig og sur, så det måtte jeg holde op med, jeg har haft mange samtaler med mig selv og det måtte jeg holde op med fordi ellers skulle jeg ikke være lærer med. Enten holder du op med at være sur eller også holder du op med at være lærer.

Felix: Hvordan oplever du dine kollegaer i forhold til den realitet du ligesom selv er kommet frem til?

Stine: Jamen det oplever jeg sådan at der er mange der gør det på en anden måde, der er mange der ikke kan komme ud af den her trodsighed. Og det kan jeg godt forstå, det har jeg fuld forståelse for. Og så er der mange der går grædende hjem og siger, det kan jeg ikke det her, og så stempler de ud på den



facon. Sådan er vi jo så forskellige, men det er benhårdt, men det er jo som at stå på det kongelige teater på den store scene hver dag i flere timer i træk og opføre skuespil.

Felix: På et tidspunkt i din kronik skriver du også, at kerneydelsen er skiftet væk fra undervisning, nu vil jeg lige finde det præcise citat, *der er sat tid på samtalerne bliver overholdt, jeg er kommunens nye lærer og leverer hvad der kan leveres indenfor den ramme jeg har. I den ramme er undervisning ikke længere kerneydelsen*. Hvad mener du så at kerneydelsen er blevet efter denne nye lov?

Stine: Jamen det synes jeg er utrolig svært at definere. Undervisningen er i hvert fald ikke, det kan godt være at det stadigvæk er kerneydelsen, men den er i hvert fald blevet meget, meget forringet. Jeg synes at jeg bruger mere tid på, police arbejde med netværk, tværfagligt med psykologer og andet, forældre, bekymringsmøder og netværk om vores inklusionsbørn, jeg bruger utrolig lang tid på møder og vi holder teammøder og fagmøder, de er formelle, vi sidder 11 mand rundt om bordet og laver driftsmøder, hvad gør vi og hvornår skal vi have emneuge, hvad skal den indeholde hvornår skal vi til Holbæk, hvornår skal vi ditten og datten. Der sker ikke noget, vi holder driftsmøder, og ellers holder vi bare formellemøder, alle de der funktionsmøder kan vi ikke nå

Felix: Okay, så kerneydelsen er drift af folkeskole, nærmere end det er drift af undervisning

Stine: Ja det synes jeg, og så alle de bekymrede forældre og børn som vi skal tale med. Man bliver afbrudt i det der hedder forberedelsestid, eller hvad man skal kalde det for, for det er det jo ikke, det er jo også den tid, det er jo ens samlede tid, ens tid er ikke delt op længere. Det hedder undervisning og andre opgaver, så det er i de her andre opgaver at der også ligger forberedelse. Den bliver tit afbrudt af nogle andre andre opgaver, hvis du forstår.

Felix: Hvordan var det i tiden inden loven, brugte du mindre tid på drift?

Stine: Nej, egentlig ikke så meget mindre tid, men der var mere ro, og jo mere ro man har jo mere overskud man har til at holde de der møder, jo mere effektive bliver de også, hvis man ikke sidder der med en pres af tid i ryggen hele tiden, der kunne vi sidde længe helt til kl. tre-fire og forberede en emneuge overordnet, eller tale med forældre, så kunne vi godt invitere dem over om eftermiddagen og så kunne vi tale om deres barn. Og der var der ro og fred, man var tilfreds med sit arbejde, alle havde fået noget når de gik hjem fra møderne. Og så kunne jeg gå hjem og forberede mig i mit lille kontor og det måtte jeg jo gøre så længe jeg ville. Og det gjorde jeg til at jeg var færdig med det og til jeg havde et godt program til i morgen eller overmorgen.

Sådan er det ikke mere, der bliver utrolig mange timer i lærerjobbet, men til gengæld kunne man også holde det ud, fordi man havde en mellemtid. Den er væk nu, vi har ikke nogen mellemtid. Vi går direkte fra store scene på det kongelige teater og så til forberedelsen til næste møde og forældresamtaler og så er man færdig når man går hjem, helt færdig i hovedet. Derfor er de gode forløb der ikke mere, der er simpelthen ikke overskud til at udtænke de god læringsforløb.

Felix: Er det tiden, som er for knap?

Stine: Jeg brugte meget mere tid inden loven. Jeg er blevet sat væsentlig ned i tid, meget meget meget ned i tid.

Felix: Det er der hvor den er fastlåst? De opgaver du gerne vil løse, dem kan du ikke løse indenfor de nye rammer?

Stine: Jeg kan godt løse dem til husbehov, men det er ikke særlige tilfredsstillende, for nogen. Men det er altså sådan det skal være, og vi har verdens bedste skoleleder på den skole jeg er på, hun er klart på vores side og vil det bedste for os, men hun kan ikke gøre noget. Når jeg siger, jeg kan simpelthen ikke undervise de næste to gange, for jeg aner ikke hvad jeg skal sige til dem, jamen så må du tage et ekstrahæfte eller noget – det var fuldstændig uhørt før det her.

Felix: At du ikke var klar?

Stine: Ja, og at man bare skulle gå ind og tage et ekstrahæfte, ekstrahæfter det er sådan noget papirrus man har i skuffen – det er noget børnene selv kan klare, så de er pacificeret med nogle opgaver, der ikke er nogen udfordringer i. Hvis der er udfordringer skal lærerne jo træde til og det gør læreren ikke fordi de ikke har noget at udfordre dem med – de skal skrive sø og ko, og det kan de godt i forvejen.

Felix: Tiden skal bare gå?

Stine: Ja, ikke fordummende opbevaring kalder jeg det.

Felix: Jeg kunne godt tænke mig at lave et skifte i forhold til den konflikt der verserede for et par år siden, hvad gjorde det ved dig, man talte meget om normalisering, det er blevet et hipt ord på Christiansborg, normalisering af lærernes arbejdstid, samtidig at der var nogen der var ude på at nedgøre lærerne lidt eller i hvertfald at påpege nogle af lærernes tidligere arbejdsrutiner, hvordan opleve du det forløb?

Stine: Jamen det var rædselsfuldt, jeg opleve det som en ren hetz, folk som ville lærerne det ondt, alle ville lærerne noget negativt og alle synes at vi var nogle dovne svin, der bare drak kaffe og gik tidligt hjem og holdt otte uger sommerferie. Det var meget hårdt, ikke at få folk i tale fordi de havde deres meget fasttømrede mening. Når man kom til at diskutere med dem kunne man ikke flytte dem på nogen måde. Og det var både familie og venner, det var særligt rædselsfuldt, fordi det kom jo også fra familien til sidst – og det var ikke rart, bestemt ikke rart.

Felix: Var der noget du særligt bed mærke i? Som der blev sagt eller gjort, som vær særligt frustrerende

Stine: Bare den her mistro, altså mistro er det ord der falder mig først ind, man havde ikke tiltro til at jeg passede mit arbejde. Og derfor skulle det laves om og sættes på plads. Jeg kunne ikke huske nogle konkrete ting som folk har sagt, men det var hele det der setup, som var ganske forfærdeligt, det var det virkelig. Jeg kan godt forstå at der er nogen der er gået helt ned på det, fordi det er en personlig psykisk hetz. Og den har været undervejs i mange år, dem der sidder og har meninger om det rundt omkring, de bruger deres egen skoletid som eneste reference, uden overhovedet at vide hvad der

foregår i skolen i dag. De er fuldstændig fasttømret på deres egen skoletid, så det er meget svært at rokke dem.

Felix: Føler du stadigvæk at det påvirker jer? Dig og dine kollegaer, den her mistro der blev vist?

Stine: Ja, ja, den påvirker os også på den facon at jeg har hørt nogen udtale at hvis den her skolereform gør noget godt, så er det fordi at lærerne var nogle dovne svin og hvis den ikke gør noget godt, så er det fordi at lærerne sidder med armene over kors og ikke vil være med. Så aben sidder hos os lige gyldig hvad, det har jeg hørt mange kollegaer udtale. Den er ret hård at gå på arbejde med.

Felix: Er det det, der har været medvirkende til at jeres rolle er blevet ændret som skolelærer, det her med at man er blevet kommunens mand, man bare møder ind som normal lønmodtager. Er den her trodsighed begrundet af den måde det blev italesat på?

Stine: Ja, det tror jeg, dem der sidder med armene over kors nu og bare gør det de får besked på, der er virkelig nogen der går til helt yderlige punkter og går ind hos lederen hver eneste morgen og spørger hvad han/hun skal lave i dag, det er jo det der står at sted at lederen skal lede. Så er de trodsige på den måde. Og det tror jeg er på grund af lockouten.

Felix: Føler du dig handlingslammet i dit virke som folkeskolelærer, sat ind i en ramme, som du ikke kan gøre så meget I?

Stine: Ja egentlig, men jeg ved ikke om jeg er særligt repræsentativ på det område, fordi jeg er trodsig på min egen facon, jeg ved godt hvad jeg vil give de børn, det skal jeg nok komme til, men jeg kan sagtens se mine kolleger i det spil, de kan ikke.

Felix: Den måde du ser din rolle på i dag, den er ændret i forhold til tidligere, når du går ind og ikke har haft tid til at forberede dig til dine timer og skal have fat i de her hæfter. Hvad gør det så ved dig? På den måde du ser dig selv

Stine: Hvordan jeg er blevet ændret? Jeg er blevet ændret til at være skolelærer, som skal lære børnene noget om samfundet og livet og sig selv og det hele, og jeg mener det hele, fordi forældrene har så dårlig tid, så vi skal tage os af rigtig mange ting, det var egentlig det jeg gerne ville og det synes jeg også at jeg er rigtig god til. Og nu er jeg blevet forandret til faktisk mere en der går med klaprende hæle ned ad gangen med en mappe under armen og skal afvise forældre, fordi det har jeg ikke tid til. Jeg er blevet mere.. hvordan skal jeg sige det. Lidt mere stram og mere kynisk. Og det var måske, jeg kan godt se at hvis jeg havde været det fra begyndelsen havde jeg ikke været så let et offer, fordi vi var sådan lidt bløde i det, vi hørte på hvad de der børn sagde, vi hørte på hvad forældrene sagde og ville gerne hjælpe, og det er der ikke plads til. Nu sender vi problemet videre, fordi nu skal jeg fandme ned og se på mit matematik til i morgen. Og de bløde personer kan man jo manipulere med.

Felix: Så den nye arbejdstid har gjort at man bliver mere kynisk?

Stine: Ja helt klart, også for at beskytte sig selv.

Felix: Kommer man lidt væk fra det man ville?

Stine: Ja, lidt væk fra det man ville ved at være folkeskolelærer. Lidt ligesom den gang Grundtvig fandt ud af at ovre i England, hvordan skolen kunne være i stedet. I Danmark var læreren en der gav tæsk og overhørte og så kom han til England hvordan skolen også kunne være. Lærerne spillede med dem og legede med dem og det var uhørt her. Sådan er vores skolesystem bygget op, men det går vi væk fra nu.

Felix: Så man går bort fra den lektie Grundtvig lærte

Stine: Ja, vi bliver lidt for akademiserede, vi holder os på vores felt, og hvis det ikke er på vores felt kan vi ikke tage os af det. Og det er derfor at vi kommer til alle de der formelle møder, hvor vi sidder 14 mand om bordet og når mødet så er færdigt så går vi alle sammen igen og så er der ikke sket noget.

Felix: Er der noget du vil tilføje

Stine: Lærerrollen er i grunden blevet til et skuespil, altså vi skal stå på scenen og opfinde et interaktivt skolespil 5-6 gange om dagen og det skal vi også gøre i morgen, hvor det er det samme publikum og de skal ikke have det samme stykke. Når man ikke har tid til forberedelse, man ved måske at det skal handle om en eller anden litterær genre eller et regneark, men hvordan det skal foregå og didaktikken den er der ikke. De har læringsmål, men vejen derhen er jo ikke givet og den er der ikke tid til at planlægge, så det skal man finde på når man står inde i klasseværelset med der 28 børn, som jo er vidt forskellige. Så måske skulle vi melde os ind i dansk skuespilleforbund i stedet for

Felix: Tror du at det kunne være medvirkende til at dine kollegaer bryder sammen

Stine: Ja, det kan jeg satme forestille mig, fordi det er så benhårdt. Så siger de, jamen du er så erfaren du kan vel trække noget ud af ærmet. Ja, det kan jeg i hvert fald godt de første par lektioner, men de kommer jo også igen i morgen og i overmorgen. Ærmet er ved at blive snævert og brugt op.

Felix: Tusind tak fordi jeg måtte forstyrre dig i din ferie.

## 9.2 Bilag Ane og Michael

Interview

Felix: Det er ikke så meget forhandlingsspillet jeg interesserer mig for, noget der også er interessant, som jeg har undersøgt, er den måde Finansministeriet og KL ser på lærernes kerneopgave. De iagttager det på én måde, men hvad mener I er jeres kerneopgave? Hvad er det vigtigste? Hvad skal I bruge jeres tid på

Michael: Det er jo meget enkelt at sige undervisning, det hedder læring i dag, det er jo helt afhængigt hvor er henne i verden.

Der hvor jeg er, er det undervisning, men altså, i undervisningen og læringen ligger der jo også at have omsorg for det enkelte barn, der ligger en masse social arbejde i det at være lærer.

I øjeblikket har jeg en klasse på 29 elever, og det er jo også et godt udtryk for at man skal være mere produktiv, at man ligger en klasse sammen som så består af 29. Det var godt nok heldigt at den 29. elev

først meldte sig inden efter 1. August, fordi eller så skulle der være oprettet to klasser, så der sparer man nogen penge.

Det er da noget af en opgave at stå overfor 29 elever, og så selvom man nogen gange har en kollega inde ved siden, så har man mange timer hvor man står med dem alene, det betyder at ens undervisning er markant anderledes, end hvis man stod med en 18-20 stykker. Så er der jo det som er den store forskel, man har ikke den samme forberedelse til sine timer, som man havde før, man skal ligge flere undervisningstimer, og man har ikke samme forberedelse til det. Det er jo der har været fremme, hvis man har undervist fra kl. 8-14.30 at man så, når man sidder med et excel ark, så kan man ligge noget forberedelse fra 14.30-16. Så passer det fint, så er vi normaliseret i forhold til resten af arbejdsmarkedet.

Men det er jo de færreste lærere der er i stand til, hvis de har undervist i så mange timer. Så cutter man ikke kl. 14.30 fordi virkeligheden er jo, at der kan være nogle konflikter eller noget, som går udover 14.30 som det første, men hvis du nu er færdig kl. 14.30 så er det at sætte sig ned og være produktivt forberedende fra 14.30 til 16, det tror jeg ikke at der er ret mange mennesker der kan, det er derfor man er særlig som lærer, fordi at før i tiden så ville det være sådan at så kunne man tage hjem, og så kunne man eventuelt forberede sig efter aftensmaden. Man skulle bare lige have det der break efter at have været på i mange timer. Det er en vanskelig opgave.

Ane: Man kan sige, kerneydelsen er jo faglig viden og færdigheder, selvfølgelig skal de lære det. Men for at de kan lære det, skal de jo også trives. Man bliver nødt til at have hele det sociale liv med. Det er almen dannelse. Hvordan bliver man en god samfundsborger?

Så er der jo også brug for hele tiden at have kontakt til hjemmet. Man bruger meget tid på at have kontakt til hjemmet, have kontakt til SFO'en, klubben. Hele vejen rundt omkring det enkelte barn.

Felix: Men er der tid til det?

Ane: Man forventede jo i gamle dage at det hørte med til lærerjobbet, at det hører med til kerneydelsen. For at de overhoved kan tillære sig nogle færdigheder, så må man have hele pakken med og det betyder også en tæt kontakt med forældre

Michael: Den virkelighed vi havde før, man kan sige hvad er det på et sted som vores, hvor det er et socialt belastet område, og derfor er der nogle meget engagerede lærere. Før i tiden havde vi pauser på samme tid, og det betød at vi meget tit, udover at man snakkede om en fodboldkamp, så snakkede man om de enkelte elever i pauserne, hvor står man her. Men den fælles pausetid, den er væk. Det er et stort tab, fordi at man ikke får vendt de enkelte elever, og også rent socialt iblandt lærerne – her synes jeg at det er en styrkelse at man har en fælles pausetid, det gør at man som personale kommer tættere på hinanden, vi er blevet meget fragmenteret nu – vi har pauser på alle mulige forskellige tidspunkter og det er helt klart et resultat af den måde man har skruet undervisningen sammen efter reformen. Man synes et eller andet sted ikke at det er vigtigt, det vil man ikke prioritere.

Felix: Hvilken lærerrolle kommer der så ud af det. Af det her skifte i arbejdsreglerne. Er der sket et skifte? Man er stadigvæk lærere, men føler i at der er sket et skifte?

Michael: Det føler jeg helt klart at der er. I hvert fald på vores arbejdsplads. Det er også det jeg hører rundt omkring, når jeg taler med lærere fra andre skoler. Man har jo ikke afsat de samme ressourcer i lærertid. Hvor man før i tiden havde flere timer hvor man kunne være to lærere på i nogle situationer, så er det jo skåret helt ind til benet. Det er defineret nu som én lærer til én klasse. Og de specialtilbud der var er skåret voldsomt ned. Så det er et enormt ansvar du står med som enkeltlærer.

Ane Katrine: Det mærkværdige er at man egentlig ønsker at der skulle være mere teamforberedelsestid, men det opleves ikke sådan. Det der er rigtig uheldigt at det er svært at ligge skemaerne med de forskudte pauser, så er der nogen der skal forberede sig på 30 minutter. Inden man er ude af døren og har sat sig ned, man kan ikke nå noget. Det er jo et scenskift, man skal gå fra at undervise til at forberede sig på noget andet.

Felix: Hvad sker der så når man ikke har haft tid til at forberede sig på en time.

Michael: Det er ikke for at være hellig, det er bare fordi, at jeg tror at jeg er garvet som lærer, så jeg kan ikke lave om på at jeg forbereder mig om aftenen, fordi jeg synes at det er ubehageligt at træde op uden at være forberedt. Jeg har stor forståelse for at lærer især unge lærere, at hvis forholdene er sådan at vi skal være der til kl. 16 og 17 på udvalgte dage, så er ideen at når vi forlader stedet så har vi nået den grad af forberedelse vi kan og så må vi træde op dagen efter og være uforberedte. Og så tager vi et fra et bagkatalog.

Og der er mange der siger at deres undervisning er blevet langt mindre interessant og at de ikke laver de samme former for projekter som de gjorde før i tiden. Det er en klar misforståelse at der er nogen der mener, at når man først har kørt et projekt, så kan man bare hive det op og køre det igen. Tingene udvikler sig og klasserne er forskellige og i det hele taget så kan man ikke bare genbruge den måde. Det er hvad jeg hører. Et flertal mener at deres undervisning ikke er samme kvalitet, som den havde tidligere.

Ane Katrine: Det bliver rigtig skønt at finde noget materiale som man kan finde noget materiale, som man bare kan give børnene. Alle børn får eksempelvis iPads, gør lige det her. Det er rædselsfuld følelse. Selvom at man har været lærer i 100 år, selvfølgelig kan man ryste noget ud af ærmet, men det der med at hexe imens man er på – det er som at være stand-uper. Skulle finde på undervejs. Det er utilfredsstillende – Og undervejs tænker man også over de ting man så kunne havde gjort, hvis man havde tiden.

Felix: Var det derfor at du valgte at søge væk

Ane: Ja, det var det også. Så var det bare, jeg kunne ikke holde ud at der hele tiden komme nye dessiner, så skulle man arbejde på den ene eller anden måde. Jeg var hele tiden kampklar, jeg ville gerne diskutere med ledelsen om hvad vi skulle. De kunne være meget søde og velmenende, men de fik

jo også dessiner oppefra. Der er jo sket sådan et hierarkisk forskydning af hvem der bestemmer hvad. Mit indtryk er at alle skole er blevet sådan nogle satellitter, som skal gøre det nogen andre siger at man skal gøre. Der er ikke nogen der tænker selvstændige tanker mere, man går bare efter reglerne.

Felix: Er du enig i det Michael. Det var nemlig mit næste spørgsmål. Betyder det at der er nogen der sætter armene over kors, og så går man hjem kl. 16 og forbereder sig i det omfang man kan nå.

Michael: Ja, det er det. Jeg synes at jeg har været på en arbejdsplads, hvor langt det største flertal var meget engageret, lidt det gamle med at det er et kald. Det er der flere der har haft ude på vores skole, man lagde hvad man kunne af arbejdskraft i det foretagende, man gjorde sig ypperste og var et fællesskab og et hold omkring det her, og det var fandme også sjovt. Der er flere der har den holdning nu, at det her er et lønmodtagerjob, og jeg yder ikke mere end jeg bliver betalt for, desværre. Og det er meget forståeligt, fordi tingene har ændret sig så radikalt. Jeg synes at man er kommet med nogle retningslinjer, hvor lederne ikke engang ved, hvordan det skal udmønte sig – og så er det jo at de laver den omvendte hvor de kommer og siger, vi vil gerne lave noget synlig læring her, og I skal være med til at bestemme hvordan det skal være. Og det er fordi de ikke rigtig selv ved, hvilken vej de skal gå, men de får at vide af eksempelvis forvaltning i Gladsaxe at her satser vi på synlig læring, og det kan man jo ikke være uenig i, der er nogle rigtig gode ideer, men de vil gerne have os ind på banen og have os til at lave rugbrødsarbejdet og prøve det af, fordi de ikke ved nok. Når man spørger de mellemfaglige ledere, så ved de ikke rigtig hvad der skal ske.

Vi havde et eksempel, skolechefen han kommer ud og han kommer med to dages varsel. Så den nye ledelse går i panik, fordi han skal ud og se på om der hænger tegn på synlig læring på væggen. De går derfor i gang med selv at producere nogle hæslige computeranimationer som kom op på gangene, med nogle Pippi Langstrømpe citater. Så spurgte vi ind til det på et møde, og det var rigtig nok fordi at skolechefen kom. Et godt eksempel på hvordan at de som ledelse føler sig presset af forvaltningen på at levere varen.

Felix: Man er gået fra at være tre ledere til syv ledere kunne jeg forstå. Hvordan spiller ledelsen ind i det, er de blevet driftsledere og så skal lærerne koncentrere sig om kerneopgaven.

Michael: Ja, det var tanken. Nu kommer de jo ind på et stort sted, og der er mange af os der har været vant til at have en stor grad af medbestemmelse, det har de det åbenlyst svært med, især mellemlederne. Ikke skolelederen, fordi hun har prøvet mange ting.

Det er de to-tre mellemledere som skal styre biksen. De siger at de gerne vil dialogen, men de har rigtig svært ved det. Jeg har meldt mig til et udvalg, hvor vi skal have gjort noget forskønnelse ved nogle områder. Så skriver en leder, at hun gerne ser at denne forskønnelse ligger fokus på synlig læring, og så tænker man, er det ikke to sider af samme sag. Behøves det at være sådan, at et eksempel på synlig læring ikke er en del af udsmykning. Hun tænker at det ikke skal være fingermaling, hun sætter et skel imellem normal udsmykning og synlig læring, og det siger alt om hendes måde at tænke på.

Ane: Det er jo ikke en kunster der kommer, børnene laver jo en masse fantastiske ting. Så er det der, de næste ti år og er interessant, og så kan man se der er børn på skolen.

Michael: Jeg blev kontaktet i dag af en anden leder, som er socialkoordinator for hele værebroområdet og som har siddet på vores skole. Han er endnu nyere end de andre. Jeg har 1000 vis af fotografier. Han henvendte sig, fordi han havde fået en forespørgsel om at vi skal levere fem-seks gode fotografier af børn der er i gang med en synlig læringsproces. Det må du definere for mig, fordi jeg har massere af billeder af elever, som er dybt optaget både af det ene og det andet. Men det skal være noget hvor man ser den synlige læring – men altså, hvis du mener om jeg har billeder af børn, der sidder med en rubix og finder ud af om den skal være blå, gul grøn eller rød og peger på et skema, så har jeg det ikke. Hvis du synes kan vi lave en konstrueret virkelighed, hvor vi sætter nogle børn ned ved de plancher og tager nogle billeder. Så jeg havde ikke de billeder. Han er blevet bedt af en oppe fra forvaltning, som har bedt ham sætte fokus på det og så henvender han sig til mig. Og jeg kan jo ikke trylle det ud af ingenting.

Felix: Er det noget der er kommet med den nye folkeskolereform.

Michael: Ja, det er det. Det er nu at det er blevet helt tydeligt og det nye sort. Nu skal man have læringsmål og synlig læring i Gladsaxe.

Felix: Er der tid til børnene i alt det her? Jeg har hørt at når man har en halv time i regnearken, så har man ikke reelt tid til noget, fordi at børnene stjæler tiden. Er det muligt at lukke ned på den måde?

Michael: Nej, det kan man ikke

Ane Katrine: Frikvarter og pauser har aldrig været helle, hvor vi kunne gå ned og drikke kaffe eller te. Vi har jo altid stået til rådighed, hvis der var noget andet der var vigtigere i klassen. Vi har børnene i fokus, og det har man stadigvæk

Michael: Det har vi jo, men vi har ikke sammen muligheder for at anvise de helt svage elever. Vi har en dreng i 5. Der ikke kan læse. Jeg sagde til en mellemlider, at han skal da have et andet tilbud. Men han mente godt at vi kunne rumme ham – og ja, det kan vi godt, men det lærer han jo ikke at læse af. Han skal jo på læseskole eller noget andet – det kommer man ikke. Men det er fint, bare det er forvaltningsansvar, fordi jeg vil ikke have det siddende på mig. Han kan stadigvæk ikke læse. Nu siger hun så, at nu er der kommet et nyt rigtig smart app til iPaden, som man kan bruge. Men helt ærligt, lærer han at læse af det? Det er jo i virkeligheden synd for drengen. Det er et godt udtryk for at vi ikke har samme ressourcer som før.

Felix: Tænker i over ressourcer når i underviser, påvirker det jeres rolle som lærer?

Michael: Nej, vi prøver. Men vi oplever eksempelvis også, at psykologerne har fået at vide, at de heller ikke kan henvise nogen steder hen, og de sidder et sted hvor man trods alt modtager nogle børn, som er svært belastet.



Ane: Kommunerne har ikke råd til at sende dem af sted, men det må være en bølgedal. Det må vende igen. Man kan ikke lave skole på denne måde. Jeg tror at man indenfor de næste ti år vil opdage at man ikke kan drive skole på denne måde

Michael: Der er jo forsvundet rigtig mange lærere, 10 %, og den udvikling vil jo fortsætte. Folk tager en læreruddannelse og bruger den på noget andet, eller en helt anden uddannelse. De kan jo ikke få en ordentlig ordning. Jeg er jo på aldersreduktion, som jo var tiltænkt at gøre det lidt lettere, så man blev længere i jobbet. Men den er jo afskaffet. Den fortsætter til jeg stopper, men den bliver faset ud. Det er et lille eksempel på at nogle af de der privileger som man havde bliver frataget.

Felix: Føler du at du er gået væk fra kaldet som lærer til at være lønmodtager.

Michael: Helt personligt føler jeg det ikke. Jeg synes jeg er privilegeret, jeg har eksempelvis et filmværksted. Men det er godt nok skåret meget ned.

Ane: Jeg blev dybt frustreret over at jeg synes jeg havde fået så mange tæsk omkring lockouten, jeg synes virkelig ikke at man har behandlet os pænt. Så jeg tænkte, at jeg måtte prøve at holde regnskab med de timer jeg brugte. Og så får man jo et indtryk af at man er idiot, når man bruger tiden på det, samtidig med at man bliver rakket ned, fordi nogen mener at vi ikke har forstand på skole. Det kan jeg ikke være i. Og så kan man sige, når man arbejder tæt sammen i en gruppe, skal der ikke ret mange til for at følge reglerne, før at det bliver svært. Hvis man ikke kan mødes om aftenen, hvor vi har spist sammen, hvor der kommer gode ideer og diskussioner. Det gør der ikke mere. Nu sidder man til møde kl. 17, fordi det skal man om torsdagen og det er tungt. Det er noget med rammerne omkring og hvordan man får det til at fungere. Det har forandret sig meget.

Felix: Er undervisningen blevet dårligere?

Michael: Ja, det tror jeg helt sikkert at den er. Jeg tror at den er mere uinteressant og mere mekanisk. Der er mange lærere der mener at metodefriheden er taget fra dem.

Ane: Det er blevet meget snorlige og så er der kommet stor fokus på de nationale tests, som folk så underviser efter. Det skal børnene jo kunne

Michael: Jeg synes der bliver snakket meget fra ledersiden. Der er nogle ting vi ikke skal diskutere, fordi der er nemlig bare nogle ting vi SKAL, og det skal vi så løse på bedst mulig måde. Hvor at vi er vokset op i en kultur, hvor man kunne diskutere hvad som helst og få en god snak om hvorfor man gør noget og finde ud af hvilken vej man skulle gå. Men der er det, fra kommunalt hold stukket nogle helt andre retningslinjer. Man bliver jo målt på hvordan man klarer de nationale tests. [Snak om resultatløn til ledere].

Michael: Jeg mener at målingerne er udtryk for at man har bevæget sig tættere på model for det private erhvervsliv. Ane: Det er jo et utroligt menneskesyn som KL har. Det er jo at tro at mennesker er nogen man bare fylder på.

... Mange tak

### 9.3 Bilag Peter

#### Interview

Mit fokus er loven for nye arbejdstidsregler for lærerne. Først har jeg undersøgt hvordan KL og Finansministeriet har italesat tiden i forbindelse med denne konflikt. Nu vil jeg gerne undersøge hvordan lærerne selv ser skiftet der er sket fra den gamle arbejdstidsaftale til den nye lov. Hvordan har du oplevet overgangen

Peter: Nu tror jeg lige at jeg, for at få den rette sammenhæng, skal pointere at jeg arbejder i Høje Taastrup hvor Michael Ziegler er borgmester og også chefforhandler for lov 409. Og det betyder at han tåler ingen slendring ude blandt lærerne i kommunen, det skal være som det blev aftalt, vi skal normaliseres, og det har vi også mærket det første år. Det betød at vi skulle være der kl 8 og Vi skulle være der hver dag til 15 og onsdag til 17, og der var ingen slinger i valsen. Jeg ved at der var nogen der har forladt skolen tidligere, men det var dem, der satte deres stilling på spil. Men det har været håndhævet meget hårdt, og det har kostet mange ærgrelser. På vores skole har vi et sådan at lærerne også leverer vikartimer, det betyder at en del af ens skema er vikartimer, men man var ikke sikker på at det lå på et bestemt tidspunkt, og man kunne sagtens risikere at have 3,4 og 5 vikartimer på en uge og man vidste ikke hvornår den lå i starten. Det gjorde en del lærere usikre, og vi følte ikke at vi havde den tid til forberedelse, som vi var blevet lovet.

Så, der var meget modstand imod det, vi føler os som jaget vildt. Vi ved ikke hvornår vi kan sætte os ned og fordybe os i noget forberedelse, og pludselig får vi at vide at vi skal, måske med en times varsel eller tre timers varsel, du troede du skulle forberede dig, men du skal altså have vikartimer. Det har været hårdt. Det har betydet at der er flere af de gode lærere, de er strøget væk fra stedet og søgt væk i løbet af året. Jeg har også selv overvejet det samme

Felix: Hvad har så gjort at du er blevet?

Efter jeg har snakket med lederen, og andre der også har været her i flere år og har fortalt at det her jager os væk og hvis i ikke forstår at bløde op på det her så bliver det kun nyansatte som startede under lov 409 eller dem der ikke kan finde på noget andet. For mig er det en blanding, jeg bliver 60 her til næste år, så jeg har kort tid til at etablere mig et andet sted. Jeg kunne søge en lederstilling hvis jeg ville det, jeg har været det men ønsker ikke den del.

Det var en af grundene til at jeg ikke skiftede, og en anden var at jeg håbede ledelsen blødte op, og det gjorde den også sidste på året, der begyndte den at slippe lidt, der kunne man komme ind og få lov til at gå. Langsomt slap det hårde tag. I år har vi fået en ordening, det skal give mening, vi har fast mødetid nogle dage til 15 og til 17, men tilstedeværelse på stedet hedder fra 9-14 uanset om vi har skematimer eller ej.

Felix: Du sagde at du følte ikke at der var den tid til forberedelse som du var blevet lovet, oplever du at der er nogle timer du ikke når at forberede dig til?

Peter: Ja, det er sket flere gange, det er sket flere gange. Så kører man på noget rutine. Ind imellem spørger jeg børnene hvad de kom til sidst så beder jeg en elev om at forklare hvad de lavede sidst imens at jeg skynder mig at læse op på det. Hvor kan jeg gribe den og gå videre.

Felix: Hvem står tilbage med ansvaret? Siger ledelsen det er et prioriterings spørgsmål. Hvem står tilbage med ansvaret for at du som lærer ikke har haft tid til at forberede dig? Er det ledelsen? Eller er der en konsensus om at der ikke er tid til at forberede sig.

Peter: Der er vores leder snusfornuftig nok, de er godt klar over at det er noget skidt, men det er system der nu engang er. Så lederen er godt klar over at sådan er det, og han ved godt at det ikke er det bedste. Han er også underlagt nogle spilleregler og det er dem han har holdt op foran os og sagt jamen jeg får jo også prygl, han er også presset, så nu skal vi have det her til at løse sig.

Så ved han godt at det er ham der har det endelige ansvar. Det handler lige så meget om hvad ens egen forståelse er. Jeg har det da skidt med at gå ind i en klasse, når jeg ved at det jeg skal lave nu bliver ikke skide godt. Det kunne blive meget bedre.

Felix: Det er bare fordi der ikke er tid til forberedelse at det ikke bliver meget bedre?

Peter: Ja. Så ved man at man leverer måske 80 % af det man kunne, eller måske 75 og ja, sådan er det bare.

Felix: Nu fortalte du selv at der er en del lærere der har søgt væk og du har selv overvejet det, oplever du at der er sket et generelt skifte i det at være lærer? Altså i lærerrollen? Med den nye arbejdstidsaftale. Der er nogle andre lærere der har påpeget at man går fra at være en lærer i sjælen til at blive en lønmodtager.

Peter: Det bevæger sig den vej. Det er lidt mere, jamen så må vi levere den vare vi nu kan levere. Det er ikke. Tidligere har jeg siddet og forberedt mig fredag aftener og søndag aftner til kl. 12 og 01 om natten, bare fordi at nu skal det være godt når vi har et eller andet forløb. Så har man siddet og forberedt sig der hvor man har været mest motiveret til det og hvor tiden har passet bedst. OG så har man leveret en slags akkord arbejde hvor man selv har kunne bestemme hvornår og hvordan. Den del er slut nu. Selvfølgelig er der mulighed for at blive længere tid på skolen og forberede sig, men det kommer lidt an på hvordan man som menneske er indrettet og ellers har af andre ting man eller vil lave i sit liv. Det bevæger sig hen imod lønarbejde og væk fra ildsjælen.

Felix: Oplever du at der er nogen der sidder med armene over kors? Ikke lader sig irritere over at de ikke har tid til at forberede sig, men egentlig er meget tilfredse med at bare og nå det man kan nå.

Peter: Ja, giver los og bare siger jamen så er det sådan? De kollegaer har jeg også.

Felix: Har du forståelse for det?

Peter: Fra kollegaernes side er der forståelse for det. Det er ikke sikkert at der også er forståelse fra ledelsen eller fra forældrene synes det er fedt. Jeg kommer til at tænke på sidste år omkring december, der ville jeg ind og snakke med min leder, min øverste leder, jeg ville give udtryk for at jeg synes det var noget lort det her. Han synes det var dejligt, fordi han ville selv have en snak med mig, nå for satan tænkte jeg, vi aftalte et mødetidspunkt og vi talte i 1,5 time tror jeg. Han sagde at han havde registreret en række lærere og hvordan de klarede den nye lov. Han fortalte at han kunne se på mig at jeg ikke var så glad, som jeg plejede at være. Han taler meget i billeder og siger at han vant at se mig levere og så løfter han hånden lad os sige et niveau der er ganske acceptabelt, hvor minimum ligger måske 30 cm længere nede i håndbevægelsen, han mener at jeg er vant til at levere 40 % over hvad han ved han betaler for sådan udtrykte han det, men han kunne se at nu leverede jeg kun 10 % over. Hvad skal der til for at jeg får dig derop igen (spørger lederen)? Og så siger jeg hvorfor tror du at du skal have mig derop? Har du fået klager, nej det havde han ikke, forældrene var meget tilfredse. Så du får også mere end de 100 % du lønner mig for, så hvordan kan du bede mig om at levere 140 %, hvis du selv føler at du får 110 % så er der vel ikke noget galt. Han synes at jeg var god til inspirere andre og tage fælles ansvar for skolen og sådan nogle ting. Der kunne jeg selv mærke at jeg trak følehornene til mig og afventede at se hvad der skete. Det var rigtigt at han ville have mig til at yde de der 40 % ekstra til den samme pris. Det følte jeg svært at smile af og sige det gør jeg så.

Felix: Hvor kommer børnene, er der tid til børnene.

Peter: Nej det er ikke alle børn som vi får tid til. Det er vi jo nødt til at tage tid til alligevel. Så må man sende ungerne ned i gården og spille basket og lege rundt, imens man taler med et par elever så det tager man så fra den egentlige undervisningstid, ellers er der ikke tid til det.

Felix: Det der gør at jeg spørger om det er, at jeg også har hørt at der nogen der italesætter finansministeriet som de her regnedrenge, som har fundet ud af tider er en halv times forberedelse ind imellem to leksikoner når børnene har frokostpause. De oplever at de her 30 minutter ikke er 30 minutter, fordi børnene jo stjæler tiden, som de er i sin ret til at gøre, kan man bare forlade børnene når klokken ringer?

Peter: Det kan man jo ikke, du kan heller ikke gå fra en ildebrænd der er næsten slukket.

Felix: Hvordan påvirker det din opfattelse af lærerrollen? Hvordan påvirker det dig som folkeskolelærer at der ikke er tid til børnene

Peter: Det frustrerer mig at der ikke er tiden til børnene. Man føler at man aldrig rigtig bliver færdig med noget. Man har gang i en masse ting, man skal hele tiden overveje om man kan tage noget gammelt op igen, eller hvordan man får vist en elev at det hele er okay. Der er mange frustrationer forbundet med det.

Felix: Det allersidste spørgsmål er, hvad er dit syn på kerneopgaven, hvad er det du skal bruge mest tid på. Hvis du selv skal definere det.

Peter: Min kerneydelse er undervisning og skabe den gode trivsel, altså faglighed og den gode trivsel og den gode udvikling hos hver enkelt barn, det er min kerneydelse. Og så prøve at få dem til at blive så hele mennesker som man nu kan, eller i hvert fald hjælpe til at blive det. Men altså procentvis er den faglige del jo minimeret, fordi det andet fylder mere og mere.

Felix: Hvilket noget af det.

Peter: det med at man skal sørge for at børnene kan komme til at trives og ikke fiser rundt i konflikter og mopper hinanden igennem sociale medier og alt hvad tiden nu giver mulighed for, så det slås vi rigtig meget med. Vi holder møder med forældre, fordi deres børn sviner og udstiller hinanden over snapchat og hvad det eller hedder alt sammen. Og det foregår i fritiden, men det påvirker hele undervisningstiden og vi skal rydde op i det i undervisningstiden, det er en af vores største udfordringer lige nu.

