

# Erfaringsopsamling på kommuner og skolers arbejde med A20

- En kortlægning på vegne af KL og LC

25. august 2023



# Indholds fortegnelse

|   |       |
|---|-------|
| 1. Indledning og formål                 | s. 3  |
| 2. Læsevejledning                       | s. 5  |
| 3. Metoderesumé                         | s. 7  |
| 4. Overordnede fund                     | s. 9  |
| 5. Oplevelsen af A20                    | s. 15 |
| 6. Den kommunale redegørelse            | s. 20 |
| 7. Skoleplanen                          | s. 40 |
| 8. Opgavefordeling- og oversigter       | s. 52 |
| 9. Håndtering af forberedelsestid       | s. 62 |
| 10. Håndtering af tilstedeværelse       | s. 68 |
| 11. Opgørelser over lærernes arbejdstid | s. 71 |
| 12. Nyuddannede                         | s. 75 |
| 13. Metodebilag                         | s. 78 |

# 1. Indledning og formål

# Undersøgelsen giver et indblik i de nationale erfaringer under A20 samarbejdet og etablerer samtidig en baseline til opfølgning i 2024

## Indledning: En erfaringsopsamling i to runder

---

Epinion har på vegne af KL og Lærernes Centralorganisation (LC) lavet en erfaringsopsamling i foråret 2023. Den kortlægger, hvordan kommuner og skoler har implementeret *aftalen om arbejdstid for undervisere i kommuner fra 2020 (A20)*. Denne opsamling fungerer som en baseline, og Epinion gentager opsamlingen i 2024, således KL og LC kan følge tendenser i implementeringen.

Formålet med undersøgelsen er at **afdække implementeringen af A20**. I praksis har undersøgelsen afdækket et bredere perspektiv på de lokale processer og samarbejde, bl.a. fordi A20 indgår som en del af et bredere lokalt samarbejde, som kan være svært at skille fra hinanden (se temaer til højre). Det har således heller ikke været parternes formål med undersøgelsen at afdække eller drage konklusioner om, hvorvidt reglerne i A20 overholdes eller ej, hvilket også vil være meget svært på nationalt plan, da de centrale regler jo kan fraviges og suppleres ved lokale aftaler. Formålet har i stedet været at indhente viden og erfaringer om, hvordan A20 er implementeret i praksis.

Da empirien blev indsamlet i foråret 2023, befandt kommuner og skoler sig på **forskellige steder** med hensyn til udarbejdelse af nøgledokumenter. Dette betød, at kommunerne havde lavet kommunale redegørelser for skoleåret 23/24, men at skolerne ikke nødvendigvis var færdige med næste års skoleplaner, hvorfor vi i dataindsamlingen måtte tage udgangspunkt i skoleplanerne for indeværende skoleår (22/23).

God læsning.

## Undersøgelsestemaer

---

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

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

## Institutioner af relevans for opsamlingen

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

## 2. Læsevejledning

# Vi har valgt en processuel tilgang til afrapporteringen for at illustrere faserne i arbejdet med A20

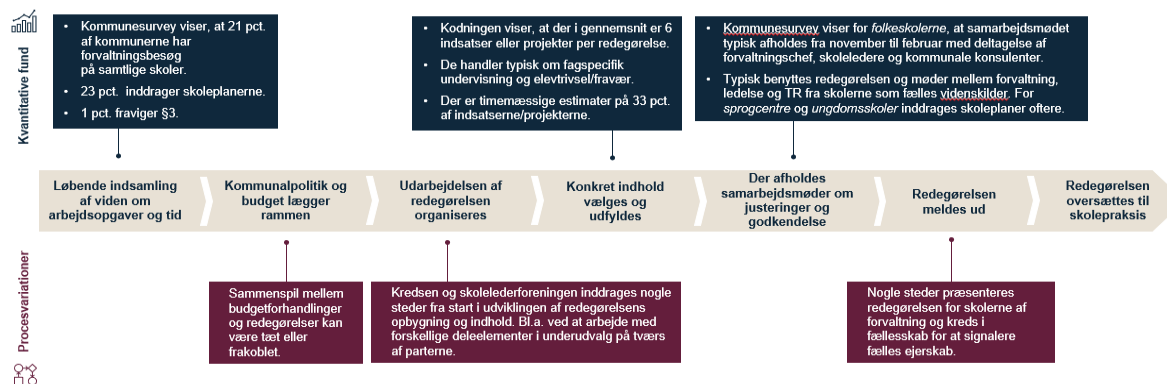
A20-samarbejdet indeholder en række processer og dokumentudformninger, der indgår i skoleårets planlægning. For at komme tættere på realiseringen af A20 i praksis, har vi udarbejdet en rapport, der fremlægger analyser i et kronologisk og **processuelt perspektiv**.

Konkret har vi på baggrund af den kvalitative data opstillet en række **procesfigurer**, der viser, hvordan aktørerne arbejder med A20. Under de enkelte faser afrapporteres på både kvantitative og kvalitative fund, når de passer ind i den enkelte proces. Eksempler på disse kan ses herunder.

I løbet af analyserne vil læseren også løbende finde **eksempel-slides**, der understøtter de analytiske pointer. De konkrete eksempler er *ikke* valgt fordi de er best cases, men fordi de illustrerer forskellige tilgange og variationer i arbejdet med A20.

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

## Eksempel på procesfigur for kommunal redegørelse:



## Temaerne afrapporteres på følgende måde:

- I kapitel 3 gennemgås **metode**
- I kapitel 4 findes de **overordnede fund**
- I kapitel 5 ser vi kort på **oplevelsen af A20**, herunder hvad aftalen generelt har bragt ind i det lokale samarbejde
- I kapitel 6 gennemgås de kortlagte processer og fund, når det kommer til udarbejdelse af de **kommunale redegørelser**
- I kapitel 7 stilles skarpt på de kortlagte processer og fund, når det kommer til udarbejdelse af **skoleplaner**
- I kapitel 8 optegnes processer og fund vedrørende **opgavefordeling** og brug af **opgaveoversigter**
- I kapitel 9 beskrives beslutninger om, hvordan kommuner og skoler håndterer **forberedelsestid**
- I kapitel 10 beskrives beslutninger om **tilstedeværelse**
- I kapitel 11 beskrives beslutninger og erfaringer med **opgørelser af lærernes arbejdstid**
- I kapitel 12 beskrives beslutninger om særlige vilkår for **nyuddannede**.
- Til sidst findes et **uddybet metodebilag** i kapitel 13

# 3. Metoderesumé

# Overblik over metoder og svarprocenter – se bilag for uddybning



## Spørgeskemaer til kommuner (gennemført 3. maj – 21. juni 2023)

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

Spørgeskemaet blev udviklet af parterne og Epinion. Der blev lagt op til, at spørgeskemaet blev besvaret i fællesskab af forvaltningschef og kredsformand (folkeskoler) / TR (ungdomsskoler og sprogcentre).

I besvarelsen skulle tages udgangspunkt i arbejdet med redegørelsen for næste skoleår (23/24).

Der er opnået følgende svarprocenter:

- 84 pct. på folkeskoleområdet
- 45 pct. på ungdomsskoleområdet
- 39 pct. på sprogcenterområdet.



## Spørgeskemaer til skoler (gennemført 26. maj – 21. juni 2023)

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

Spørgeskemaet blev udviklet af parterne og Epinion. Der blev lagt op til, at spørgeskemaet blev besvaret i fællesskab af skoleledelsen og tillidsrepræsentanten.

På grund af udsendelsestidspunktet tages udgangspunkt i arbejdet med skoleplaner gældende for skoleåret 22/23.

Der er opnået følgende svarprocenter:

- 53 pct. blandt folkeskoler
- 67 pct. blandt ungdomsskoler
- 89 pct. blandt sprogcentre.



## Casebesøg med kommuner og skoler (afholdt 8. maj – 24. maj 2023)

For at få dybdegående forståelse for og eksempler på, hvordan udvalgte kommuner har implementeret A20, er der afholdt fysiske casebesøg i fire forskellige kommuner i løbet af foråret 2023. Her deltog forvaltningschefer, kredsformænd, skoleledere, TR'er og lærere. I alt 39.

Hver workshop har varetaget tre timer, og den ene har haft fokus på *ungdomsskoler* og *sprogcentre*, mens de andre tre har haft fokus på *folkeskoler*. *Ungdomsskolerne* blev repræsenteret af to forskellige kommuner og *sprogcentre* af tre.

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



## Kodning af dokumenter (indhentet fra 23. marts – 1. juni 2023)

For at forstå hvordan kommunale redegørelser og skoleplaner kan udformes under A20-samarbejdet, har Epinion indhentet og kodet dokumenter fra kommuner og skoler. Alle kommuner blev inviteret til at dele samt 300 skoler. Der er indhentet dokumenter fra i alt 50 kommuner og 76 skoler. Der kan være en selektionsbias i hvem, der har indsendt. Derfor er resultatet ikke repræsentativt generelt, men alene et udtryk for tendenser i det empiriske materiale alene.

Oprindeligt adspurgte Epinion dokumenter fra skoleåret 22/23, men flere kommuner og skoler har også, eller kun, sendt versionen fra 23/24. Vi har medtaget dokumenterne uanset årstal for at få volumen bag en indholdsanalyse. Se metodebilag for betydningen heraf.



# 4. Overordnede fund

Afsnittet indeholder:

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

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

1

## A20 giver et mere struktureret samarbejde

Informanterne oplever, at arbejdet med A20 har givet et godt afsæt for et fornyet samarbejde. Konkret har det fået "skuldrene ned" på parterne og bragt rytme ind i et arbejde, så man får taget de relevante drøftelser om lokale prioriteringer. Det leder også til højere formaliseringsgrad på beslutninger, således de fælles tiltag bliver tydelige for alle og mindre personafhængige.

2

## Der udarbejdes i høj grad dokumenter, som er indført med A20 – men de varierer meget

Kommuner og skoler udarbejder i vid udstrækning nøgledokumenter angivet i A20 (se boks th.). Men aktørerne er stadig i høj grad ved at finde ud af, hvordan dokumenterne skal se ud, så de bedst muligt bidrager til samarbejdet mellem de forskellige niveauer. Konkret indhold og detaljeringsgrad afhænger bl.a. af den enkelte kommunes grundlæggende syn på centraliseret vs. decentraliseret ledelsesstil.

3

## Hvor processerne i A20 opfattes som klare, er der flere spørgsmål til fortolkning af indholdskrav

Hvor informanterne oplever klarhed omkring de processuelle krav til samarbejds møder og samarbejdsformer i A20, er der stadig et større fortolkningsarbejde i at vælge det relevante indhold – og detaljegråd – i nøgledokumenterne. Konkret er ledelsen nogle steder i tvivl om, hvilke indsatser der giver mening at beskrive, og hvordan man konkret vurderer betydningen for andelen af arbejdstid. Andre steder diskuterer ledelsen, hvordan de kan udforme skoleplaner med mere plads til skolens værdier og syn på elever og kursister.

4

## Kommunerne oplever A20 som sammenvævet med deres andre processer og dokumenter

I gennem casebesøg og dokumentanalyser bliver det tydeligt, at informanterne ikke oplever A20 som afgrænset fra de andre dokumenter, processer og beslutninger i kommunen, men fortolker kravene ind i en bredere kontekst af dokumenter og dialoger. Det betyder, at det for informanterne kan være mindre vigtigt, om det hedder 'redegørelse' eller 'kommuneplan', ligesom informationer om 'nyuddannede', 'budgetter' og 'indsatser' kan være beskrevet andre steder, så længe ledelsen oplever, de er kendte af skolerne.

## Fund om nøgledokumenter

### Fra kommunesurvey:

- **95 pct.** af kommunerne udformer kommunale skriftlige redegørelser for *folkeskolen\**.
- **89 pct.** af kommunerne udformer kommunale skriftlige redegørelser for *ungdomsskoler*.
- **43 pct.** af kommunerne udformer kommunale skriftlige redegørelser for *sprogcentre*.
- **65 pct.** af redegørelserne for *folkeskolen* indeholder viden om det gennemsnitlige undervisningstimental.
- **38 pct.** af redegørelserne for *folkeskolen* indeholder vurderinger af andelen af lærernes arbejdstid, der medgår til kommunale beslutninger og projekter.

### Fra skolesurvey:

- **93 pct.** af *folkeskoler* udformer skoleplaner\*\*.
- **78 pct.** af *folkeskoler* angiver, at skoleplanen skaber sammenhæng i målsætning og prioritering af lærernes arbejdstid.

\*Procenterne er beregnet fra de negative formuleringer fra s. 38, hvor kommuner og skoler har kunnet angive, at de 'ved lokalaftale fraviger udarbejdelse af redegørelser'. Således har vi trukket tallet fra og antaget, at resten udarbejder redegørelser i en eller anden form. Det gøres opmærksom på, at der er forholdsvis få besvarelser for kommunerne på vegne af sprogcentre.

\*\*Procenterne er beregnet fra de negative formuleringer fra s. 41, hvor skoler har kunnet angive, at de ved lokalaftale fraviger udarbejdelse af skoleplaner

# Der er variation i hvornår og i hvilken grad, skoler og fagforeninger inddrages af kommunen under redegørelsens udarbejdelse

Vi har afdækket syv overordnede faser, hvorunder redegørelsen rammesættes, udarbejdes og anvendes. I figuren nedenfor ses udvalgte fund tilhørende de enkelte faser.



Kvantitative fund

- Kommunesurvey viser, at 21 pct. af kommunerne har forvaltnings- og kredsbesøg på samtlige skoler til indsamling af fælles viden.
- 23 pct. inddrager skoleplanerne til indsamling af fælles viden.

- Kodningen viser, at der i gennemsnit er 6 indsatser eller projekter per redegørelse.
- De handler typisk om fagspecifik undervisning og elevtrivsel/fravær.
- Der er timemæssige estimater på 33 pct. af indsatserne/projekterne til at understøtte vurderinger af betydningen for lærernes arbejdstid.

- Kommunesurvey viser for *folkeskolerne*, at samarbejds mødet typisk afholdes fra november til februar med deltagelse af forvaltningschef, kredsformænd, skoleledere og kommunale konsulenter.
- Typisk benyttes redegørelsen og møder mellem forvaltning, kreds, ledelse og TR fra skolerne som fælles videnskilder. For *sprogcentre* og *ungdomsskoler* inddrages skoleplaner oftere.



Procesvariationer

Samspil mellem budgetforhandlinger og redegørelser kan være tæt eller frakoblet.

- Kredsen og skolelederforeningen inddrages nogle steder fra start i udviklingen af redegørelsens opbygning og indhold. Bl.a. ved at arbejde med forskellige deelelementer i underudvalg på tværs af parterne.
- Skoleledelsen på USK/SPC udarbejder nogle steder redegørelsen selv (jf. § 2a).

Nogle steder præsenteres redegørelsen for skolerne af forvaltning og kreds i fællesskab for at signalere fælles ejerskab.



# Der er variation i, hvordan skolelederne griber arbejdet an med skoleplanerne og involverer aktører udenfor skoleledelsen

Vi har afdækket fire faser, hvorunder skoleplaner rammesættes, udvikles og anvendes. I figuren nedenfor ses udvalgte fund tilhørende de enkelte faser.



Kvantitative fund

- Kommunesurvey viser, at 44 pct. af kommunerne har lavet skabeloner til skoleplaner, som skolerne enten kan eller skal benytte.

- Kodning viser, at 71 pct. af skoleplaner nævner klasselærerfunktion.
- Kodning viser, at der i 47 pct. af tilfældene, hvor en funktion beskrives i skoleplanerne, fremgår et tidsligt estimat.

- Skolesurvey viser, at de fleste folke- og ungdomsskoler afholder samarbejdsrådet i marts-maj, mens sprogcentre oftest holder det i november-december.
- For 75 pct. af skolerne varer mødet max 2 timer.

Kommunale beslutninger lægger rammen for arbejdet

Udarbejdelsen af skoleplanen organiseres

Konkret indhold udvælges og nedskrives

Skoleplanen præsenteres

Procesvariationer

- Nogle skoleledere starter først deres arbejde med skoleplanen, når redegørelsen foreligger.
- Andre går i gang tidligere, idet de allerede kender de kommunale beslutninger.

- Det varierer, i hvilken grad andre aktører end TR inddrages op til, at skoleplanen nedfældes.
- I forskellige variationer inddrages AMR, PU, PLC, lærerkollegiet, sporråd, MED-udvalg og skolebestyrelse.

- På nogle skoler udarbejder lederen selv skoleplanen og sender herefter til TR.
- Andre steder involveres TR og evt. AMR i selve skrivningen i et åbent dokument.

- Når skoleplanen præsenteres, kan det enten være på fællesmøde for alle lærere eller i mindre grupper.
- Det varierer også, om skolelederen giver timer til, at lærerne kan deltage i mødet eller ej.

# Der er forskelle på, hvordan ledelsen arbejder med processer vedrørende opgavefordelinger og dialoger om opgaveoversigten

Vi har afdækket syv faser, hvor opgaveoversigter rammesættes, udarbejdes og anvendes. I figuren nedenfor ses udvalgte fund tilhørende de enkelte faser.



Kvantitative fund

- Skolesurvey viser, at der er en højere andel af *folkeskolerne* (49 pct.), der har fastlagt en 'eksplicit og på forhånd struktureret proces', end hhv. *sprogcentre* (38 pct.) og *ungdomsskoler* (24 pct.)

- Skolesurvey viser, at skoler på over 300 elever er mere tilbøjelige til at lave ændringer i opgaveoversigten under skoleårets planlægning på baggrund af dialog mellem leder og lærere.
- De mest forekommende ændringer er, at der tilføjes en opgave (77 pct.) eller fjernes en opgave (77 pct.).

Skoleårets planlægning påbegyndes

Fagfordeling blandt lærere

Skoleledelse laver udkast til fordeling af fag og opgaver

Opgaveoversigter meldes ud til lærerne

Lærere og skoleledelse mødes til dialog

Endelig opgaveoversigt og skema udarbejdes

Opgaveoversigt genbesøges i tilfælde af ændringer

- Det varierer fra skole til skole, om fagfordelingen foregår i en åben eller lukket proces.
- Det varierer ligeledes, om der er meldt et min. og/eller max. undervisningstimal og opgaver til hver lærer.

- Indholdet af opgaveoversigten varierer. Det er fx forskelligt, om der indgår øvrige opgaver, og om der er tid på disse.
- Det varierer ligeledes, om der bruges TRIO (*folkeskoler*) eller Word/Excel (*ungdomsskoler* og *sprogcentre*).

- Det varierer, hvorvidt opgaveoversigten genbesøges løbende, eller om der er indlagt faste møder til dette.
- Det varierer ligeledes, om genbesøg af opgaveoversigten fører til ændringer i løbet af skoleåret.

Procesvariationer



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



## Håndtering af forberedelse

73 pct. af kommunerne har **fastlagt** dele af forberedelsestiden for *folkeskolerne*. Det gælder 14 pct. for *sprogcentre* og 53 pct. for *ungdomsskoler*.

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

På ca. 8 ud af 10 *folkeskoler* og *ungdomsskoler* **tilrettelægger** lærerne selv dele af forberedelsen (og i kombination med ledelsen og/eller teamet). På 44 pct. af *sprogcentre* tilrettelægger lærerne selv forberedelsen.



## Håndtering af tilstedeværelse

For *folkeskolerne* angiver 69 pct., at lærernes **tilstedeværelse** kun er påkrævet ved 'nødvendige aktiviteter'. 34 pct. har fastsat et ugentlige timetal, hvor lærerne skal være tilstede. Kun 2 pct. angiver, at lærerne 'normalvis er på skolen hele arbejdstiden'.

*Ungdomsskolerne* ligner *folkeskolerne* på ovenstående, men adskiller sig idet tilstedeværelsen i højere grad også 'aftales i det enkelte team'. Dette angiver 28 pct. af *ungdomsskolerne*.

Hhv. 6 pct. af *ungdomsskoler* og 7 pct. af *sprogcentre* angiver, at lærerne 'normalvis er på skolen hele arbejdstiden'.



## Opgørelser af arbejdstid

Hvad angår den praktiske håndtering af opgørelserne over **selvtilrettelagt arbejdstid** følger 41 pct. af *folkeskolerne* en aftale indgået på kommunalt niveau. Dette gør tilsvarende 31 pct. af *ungdomsskolerne* og 19 pct. af *sprogcentre*.

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

Hvad angår de **kvartalsmæssige opgørelser**, angiver 37 pct. af *folkeskolerne*, at disse 'fraviges pba. Lokalaftale'. Det samme gælder 13 pct. af *sprogcentre* og 45 pct. af *ungdomsskoler*.



## Særlige hensyn til nyuddannede

For *folkeskolerne* har en del **kommuner taget beslutninger** om særlige hensyn til nyuddannede. 59 pct. af kommunerne har oprettet 'mentorordning', og 57 pct. har taget hensyn ift. 'antallet af undervisningstimer'.

71 pct. af kommunerne angiver for *sprogcentre*, at der 'ikke er taget nogle centrale beslutninger om nyuddannede'. Det gælder for 12 pct. på *folkeskoleområdet*.

På skoleniveau kan ses, at *sprogcentre* i høj grad selv tager beslutninger om 'mentorordninger' (81 pct.).

# 5. Oplevelsen af A20

– en ny central arbejdstidsaftale

# Aktørerne oplever, at A20 kan give rytme og værktøjer til samarbejdet ned gennem systemet

## A20 åbnede op for samarbejdet

Både skolechefer, skoleledere, kredsformænd og TR'ere fortæller, at vedtagelsen af A20 var et vigtigt signal for lærerne. Det gav anerkendelse til lærernes arbejde og fik med respondenternes ord "skuldrene ned". Flere fortæller også, at det på baggrund af historikken var nødvendigt med en central arbejdstidsaftale, der betonede værdien af et godt samarbejde.

”

*Jeg oplevede ikke arbejdstiden som et problem. Men A20 var med til at skabe ro på. Jeg synes, at det var godt, det kom, og det skabte noget ro.*  
- Skoleleder, folkeskole

”

*Det var dejligt, at man kunne se, det gav værdi at kunne tale sammen. (...) det var et gennembrud i sig selv. Jeg var rigtig glad for præamblen.*  
- Tillidsrepræsentant, folkeskole

## A20 giver rytme og struktur i dialogen over året

Respondenterne kan ikke direkte vurdere, om A20 fører til nye eller bedre beslutninger. De oplever dog, at rammen for samarbejdet er tydeligere og giver prioriteringer og rytme i samarbejdet. Der, hvor samarbejdet traditionelt er godt, har det formaliseret og ekspliciteret de lokale samarbejdsprocesser. Der hvor samarbejdet har været svært, har A20 været en løftestang til at gøre samarbejdet til en "skal-opgave" uanset personlige holdninger.

”

*Før A20 havde vi løbende samtaler om, hvordan vi forstod god skole, arbejdstid... Så kom A20... Der er nogle formelle papirer og en fast rytme at arbejde med det.*  
- Skoleleder, ungdomsskole

”

*Jeg havde ingen mulighed for at mødes med min leder før (...) Nu havde vi et papir på, at vi skulle. Så der var ikke så meget at rangle om.*  
- Tillidsrepræsentant, folkeskole

## A20 giver øget formaliseringsgrad, og gør samarbejdet mindre personafhængigt

Idet A20 ekspliciterer samarbejdet i form af skriftlige prioriteringer, beskrivelser og mødekadencer, bliver det lokale samarbejde mindre personafhængigt. Hvis der er udskiftninger på ledende poster, ligger der således et tydeligt grundlag for nytilkomne ledere, som de kan sætte sig ind i og være forpligtet på at videreimplementere.

”

*Det gik først rigtig op for mig og mine kollegaer, da skolelederen sagde "det her skal I tage som, hvis jeg falder død om eller rejser min vej i morgen, så kan I gå herind og se alt, vi har tænkt om skolen".*  
- Tillidsrepræsentant, folkeskole

”

*Har fået en underskrift på. Det andet før var gode gamle sjuskeaftaler. Det var sårbart. Nu er det formaliseret. Vi har noget, vi arbejder ud fra. Det synes jeg, er en kæmpe fordel.*  
- Tillidsrepræsentant, sprogcenter



# Oplevelsen af, hvor formaliseret A20-samarbejdet behøver at være, varierer

## Processen opleves givtig fra lederne, hvis det fører til overordnede drøftelser af lokale værdier og tiltag

Med iværksættelse af flere samarbejdsprocesser og udformninger af dokumenter, opleves A20 alt andet lige som en større, administrativ byrde. Det er derfor essentielt for lederne, at "omkostningen" også bidrager positivt til mere end arbejdstidsdiskussioner. Eksempelvis til grundlæggende diskussioner om, hvad man lokalt vil med skolen og eleverne/kursisterne, og hvordan der kan prioriteres og eksekveres på disse mål.

”

*To ting, der er særligt gode: Alle får en dybere forståelse for organisationen. Og den der transparens med hele skolens drift. Drøftelsen af, hvilke indsatses vi prioriterer.*  
- Skoleleder, folkeskole

”

*En ting er arbejdstiden, som man kunne sige, A20 handler om. Men det handler ligeså meget om indholdet i arbejdet. (...) at vi egentlig får det koblet sammen.*  
- Skolechef

## Behovet for formaliseringsgraden i A20-samarbejdet hænger sammen med tillid

Dér, hvor man syntes, samarbejdet i forvejen fungerer godt, og man har tillid til, at aktørerne eksekverer på aftaler trods en uformel dialog, er man muligvis mindre tilbøjelig til at formalisere samarbejdet. Det skyldes, at en detaljeret proces medfører en større administrativ byrde, som kan føles unødvendig, så længe samarbejdet kører. Vi er flere steder stødt på, at aktørerne selv forklarer mekanismen skildret i figuren til højre.

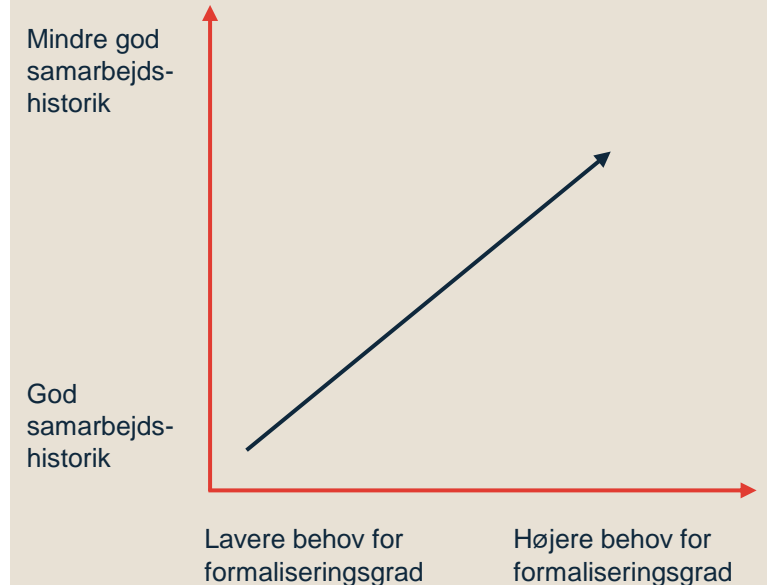
”

*Altså min tolkning af A20 helt overordnet: Det var beskrivelsen af et godt samarbejdsprojekt. Så hvis man havde et godt samarbejde i forvejen, så gjorde det ikke den store forskel, men så formaliserede A20 det.*  
- Skolechef

”

*Man skal have historikken med... lov 409 blev implementeret meget konkret, det gjorde ondt... Og så pressede vi på ift. at lave en lokal aftale... og A20 blev en løftestang ift. at lave en aftale.*  
- Embedsmand

## Behovet for formaliseringsgrad ind i A20 opleves som korrelativt til gensidig tillid mellem parterne



## På ungdomsskole- og sprogcenterområdet oplever man, at A20 skal tilpasses disse områder

I A20 er der tilpassede regler for *ungdomsskole* og *sprogcenterområdet*, der tager højde for faktuelle forskelle mellem områderne. Der er dog nogle steder en oplevelse af, at A20 ikke umiddelbart har haft samme kommunale bevågenhed på disse områder, sammenlignet med *folkeskolen*. Selvom man de fleste steder er klar over, at A20 findes, og der implementeres fx skoleplaner rundt omkring, så oplever aktørerne ikke, at det nødvendigvis fylder meget.

Konkret kan det skyldes flere ting:

- *Sprogcentre* tilhører typisk beskæftigelsesforvaltningen. Det er derfor ikke sikkert, at de inviteres med ind i fx skoleledernetværk eller andre fora, hvor implementering af A20 kan diskuteres med fagfæller.
- Hvor nogle skolechefer fx er inde over udarbejdelsen af redegørelsen til *folkeskoler*, videregives arbejdet med en skriftlig redegørelse for *ungdomsskolen/sprogcentret* fra forvaltningschefen til skolelederen selv. Det fremgår eksplicit i aftalen, at redegørelsen på *ungdomsskole-* og *sprogcenterområdet* kan udarbejdes af kommune og/eller skoleledelse og den sendes til den lokale repræsentant (TR).

Til trods for dette er det en væsentlig pointe, at aktørerne oplever, at de godt kan oversætte det væsentligste ind i deres egen institutionelle kontekst.

Som aktørerne beretter til workshoppen, er der flere tegn på, at A20 overvejende er tænkt med udgangspunkt i *folkeskolen*:

- Forvaltningen har ikke kontinuerligt samarbejde henover året med den lokale TR, som de har med folkeskolens kredsformand igennem flere snitflader.
- Uddannelsesforbundets svar på kredsformænd sidder ikke nødvendigvis med under udarbejdelse af redegørelsen, som flere *folkeskoler* gør.
- Eksempler på at folkeskolen fylder mere i sprogbruget (fx beskriver klasselærere og ikke kontaktlærere, som de hedder på *sprogcentre* og *ungdomsskoler*)
- Beslutninger om kvartalsmæssige opgørelser møder en anden virkelighed end folkeskolen, når man på *sprogcentre* har et meget varierende optag – og derfor opgavefordelinger – i løbet af et år.

”

*Uddannelsesforbundet... Det er en anden fagforening, som vi ikke "naturligt" har mødevirksomhed med.*  
- Skolechef

”

*Det der med en månedlig opgørelse over arbejdstid og så videre, de er nødvendige på det andet niveau [Red. end formuleret for folkeskolerne].*  
- Beskæftigelseschef

”

*Når vi kommer ned på enkelt skoleniveau, der synes jeg, at jeg har mulighed for at dreje det mod os.*  
- Skoleleder, ungdomsskole



## I interviews fremhæver nogle vigtigheden af, at parterne spiller hinanden gode i forhandlingssamarbejdet under A20

Aktørerne oplever, at nøgledokumenterne i A20 potentielt sender en stærk signalværdi udenfor forhandlingsrummet, der kan skabe motivation for, eller accept af, ledelsens prioriteringer.

Nogle ledere gør dog opmærksom på, at dokumenterne får mest mulig værdi som værktøj, hvis det også er tydeligt, at begge parter bakker op om beslutningerne heri.

Disse ledere pointerer således, at det er vigtigt at lytte og finde kompromisser med deres kredsformænd og TR'ere undervejs, således de går derfra med medejerskab over dokumenterne, og således understøtter den retning, de sætter i praksis.

”

*Så vi signalerer, at vi faktisk har drøftet det her i personalegruppen. Tillidsmand, ledere og personale er enige om det. Vi vil gerne det her. Og det gør det jo ret meget nemmere for mig at være skoleleder i en skolebestyrelse.*  
- Skoleleder, folkeskole

”

*Jeg har lige så stor interesse i, at tillidsmanden er så stærk som mulig, fordi så vil hun gå ud og sige til medlemmer, at vi har haft en fin snak. Og at vi er enige.*  
- Skoleleder, folkeskole

”

[Red. lederen har netop fortalt en historie, hvor forvaltningen gav sig på en ellers indgået aftale, for at spille kredsformanden god]  
*... Det er et eksempel på, at vi er virkelig afhængige af hinanden. Og vi er også afhængige af at have en stærk TR. Så han kan gå ud og sige "Det her var det bedste resultat, jeg kunne lave. Og nu skal I høre, hvorfor det er godt". Det er et eksempel på, at samarbejdet skal tales op. For når man har prøvet det modsatte, så er det ikke særlig kønt. Det er ikke sådan, at vi skal sove arm i arm. Men vi skal have respekt for, at alle har en opgave. Og vi sammen skal finde de bedste løsninger.*  
- Forvaltningskonsulent

# 6. Den kommunale redegørelse

– udbredelse, implementering og anvendelse

# De fleste kommuner udarbejder en skriftlig redegørelse – men fravigelser er udbredte på indhold



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

I alt udarbejder 95 pct. af kommunerne en kommunal redegørelse for folkeskolerne\*\*. Men det er forskelligt, hvad kommunerne angiver, redegørelserne indeholder.

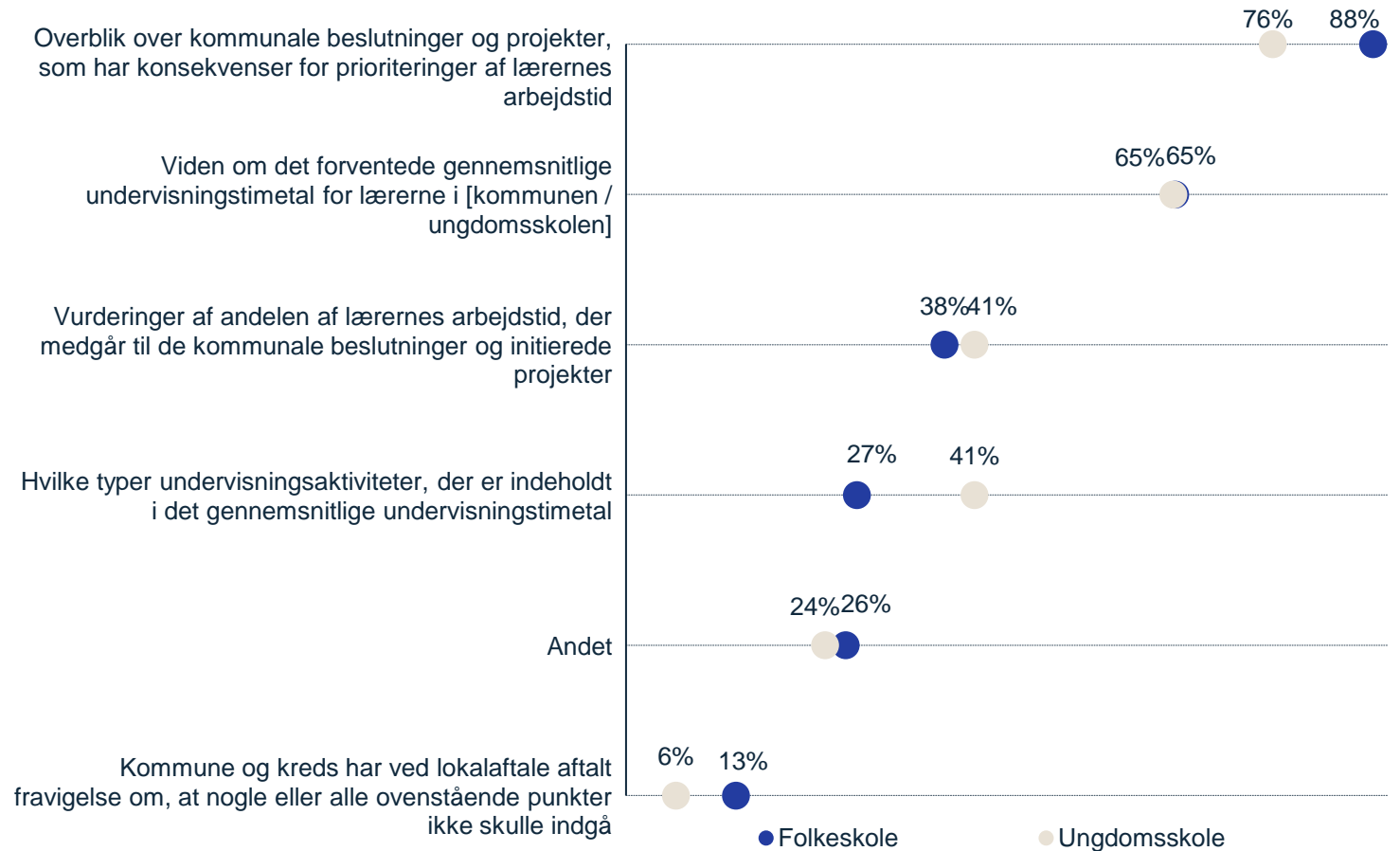
- 88 pct. af redegørelserne indeholder 'overblik over beslutninger og projekter, som har konsekvenser for prioriteringer af lærerens arbejdstid'.
- 65 pct. indeholder 'viden om det forventede gennemsnitlige undervisningstimal'.
- 38 pct. indeholder 'vurderinger af andelen af lærernes arbejdstid, der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

Når det kommer til *ungdomsskoler*, angiver 41 pct. af kommunerne, at deres redegørelser indeholder 'vurderinger af andelen af lærernes arbejdstid, der medgår til de kommunale beslutninger og prioriteringer'.

Sprogcentre er udeladt i figuren pga. for få besvarelser.



Hvad indeholder den kommunale redegørelse, som er gældende for [næste skoleår (23/24) / indeværende år]?



Note: Kilde: Kommunesurvey. Folkeskole: N = 77, Ungdomsskole: N = 17. Sprogcentre er udeladt grundet for få besvarelser. Spørgsmålet er kun stillet til de kommuner, der har udarbejdet en redegørelse. Respondenterne er i spørgsmålet blevet bedt om at svare på baggrund af enten næste skoleår eller indeværende år afhængigt af deres normperiode. Procentsatser angiver andel "Ja" svar for hver skoletype. Procentsatser summerer ikke til 100, da det var muligt at angive flere svarmuligheder. \*Tilsvarende §2a stk.1 for sprogcentre og ungdomsskoler. \*\* Er angivet i forbindelse med spørgsmålet på s. 38.

## Der er forskellige processer bag udarbejdelsen af den kommunale redegørelse. De gennemgås i det følgende



Baseret på de fire casebesøg finder vi, at udarbejdelsen af den kommunale redegørelse overordnet består af syv faser, som vist ovenfor. Fasernes omfang varierer dog, og der er også overlappende områder.

Processen for redegørelser for *folkeskoler*, *ungdomsskoler* og *sprogcentre* er primært belyst af forvaltningschefer og kredsformænd (*folkeskoler*). Desuden inddrages perspektiver fra skole-/centerledere. Undervejs indgår ligeledes spørgeskemaresultater fra både skolesurvey og kommunesurvey.

I den kommunale proces er politiske fokusområder og de vedtagne budgetter rammesættende for redegørelsens indhold. Der startes dog så småt op på arbejdet med redegørelserne alene pba. indikationer på årets budgetter.

Der er forskelle i, hvem der er involveret i udarbejdelsen af redegørelsen og i hvilket omfang. Der er også store variationer i indholdet og detaljeringsgraden, især i forhold til lærernes arbejdstid. Detaljeringsgraden afhænger bl.a. af samarbejdshistorik og kommunens syn på central vs. decentral skoleledelse. Der er også kommuner, der stadig bruger de "gamle" dokumenter og ikke udarbejder, hvad de kalder en "kommunal redegørelse". De mener dog stadig, at deres dokumenter i vid udstrækning opfylder samme formål og derfor kan være et lige så godt udgangspunkt for A20.

Nogle steder offentliggøres redegørelsen til *folkeskolerne* ved arrangementer, hvor både fagforeninger og forvaltning deltager som fælles afsendere, mens det andre steder gøres via e-mail. Nogle steder udarbejdes redegørelsen for *ungdomsskoler/sprogcentre* decentralt af skoleledelsen selv, og udmeldingen har derfor en anden karakter.

Efterfølgende udmøntes redegørelsen fx gennem skoleplanerne og i løbende dialogmøder mellem skoleledere og forvaltning – og for *folkeskoleområdet* også med løbende inddragelse af kredsen i disse møder.

A20 anses som en mulighed for at etablere et godt samarbejde, hvor der tidligere har været udfordringer, og for at styrke samarbejdet yderligere, hvor det allerede var godt. A20 og arbejdet med redegørelsen ses også som en passende del af en igangværende proces med at systematisere procedurer og dokumentere indsatser.

”

*Der er kommet en anden systematik, og det skal vi lige vende os til. Det har ikke noget med A20 at gøre, men det passer bare rigtig godt sammen. At vi lige stopper op og kigger, "okay havde det så en effekt, hvad kostede det, er det noget vi skal gøre igen", eller sådan. Så hele den tanke er faktisk også kommet ind på den måde.*

- Skolechef

”

*Jeg glæder mig mest over klimaet i kommunen, ikke kun mellem kreds og forvaltning, men også skoleledere, lærere, politikere. [...] Man kan se det en til en i vores aftale, det slår en ring rundt om samarbejdssporet.*

- Kredsformand

# Fase 1: Op til den kommunale redegørelse samler forvaltning og kreds typisk relevant viden via møder med skoleledere og TR'ere fra kommunens folkeskoler



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

For at kommune og kreds kan tilgå arbejdet med den kommunale redegørelse på et kvalificeret vidensgrundlag, skal der i fællesskab indsamles viden af relevans for prioritering af arbejdstid på folkeskoleområdet. Dette kan gøres på mange forskellige måder:

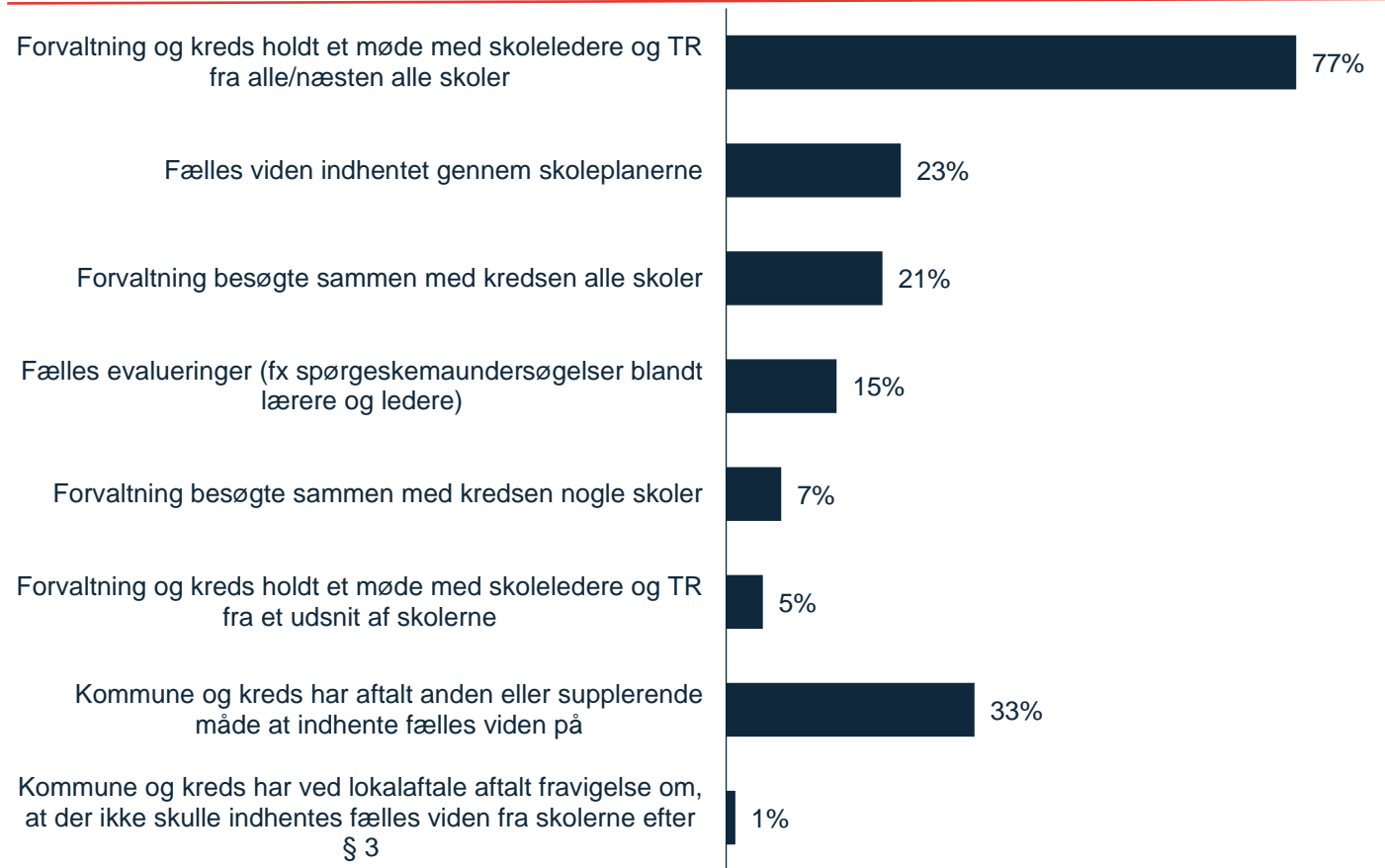
- 77 pct. indhenter fælles viden gennem 'møder med skoleledere og TR'ere fra alle/næsten alle skoler'.
- 23 pct. indhenter viden 'gennem skoleplanerne'.
- I 21 pct. af kommunerne besøger 'forvaltning og kreds' alle skolerne.

I mindre grad bliver 'Fælles evalueringer, eks. spørgeskemaundersøgelser' nævnt (15 pct.). 33 pct. har også angivet, at 'viden indsamles på anden vis'.

På næste side ses eksempler fra de åbne besvarelser, for dem der har angivet dette.



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





# Fase 1: Eksempler på tilgange og metoder til indsamling af fælles viden



## Nedsættelse af udvalg

”

*Koordineringsudvalg, der følger skolernes arbejde*



## Fælles møder

”

*Afvikler lyttømøder*

”

*12-12 internat med ledere og TR fra alle skoler*

”

*Fælles møde med forvaltning, skole, kreds og lærerne hvert år*

”

*Lederne og forvaltningen samlet en dag*



## Dataindsamling

”

*Gruppeinterviews med leder/TR*

”

*Fælles evalueringer i Mentimeter på lyttømøder afholdt af kredsformand og chefen*

”

*Data på brugen af lærerressourcer og opgaveoversigter*

”

*Survey blandt lærerne*



## Fase 2: Kommunalpolitik og budget lægger rammen for udarbejdelsen af redegørelsen



I kommunerne er det politikerne, der sætter målene for *folke-/ungdomsskolen* og *sprogcentre*. Således er redegørelserne afhængige af, hvordan politikerne forholder sig til, hvilke indsatser og mål skole- og uddannelsesområdet skal sigte imod det kommende skoleår, fx lavere fravær, højere danskfaglighed, tættere samarbejde med virksomheder mv. Når konkrete indsatser og beslutninger er vedtaget, vil de også skulle fremgå af redegørelsen, hvis de vurderes at have konsekvenser for prioritering af lærernes arbejdstid, hvorfor dette arbejde rammesætter forvaltningens arbejde.

I nogle kommuner er der samtidig en tæt parallelproces mellem økonomistyring og den kommunale redegørelse. En leder fortæller, at der typisk er brug for en tæt parallelproces i de kommuner, hvor budgetterne for skolerne svinger fra år til år – fx hvor skolelederne ikke på forhånd ved, hvad forventningerne er til de gennemsnitlige undervisningstimer, og derfor må afvente en for dem budgetmæssig nøgleafgørelse. Nogle steder starter forløbet ved de første budgetindikationer, mens der andre steder ventes på, det endelige budget er vedtaget, før arbejdet med redegørelsen påbegyndes.

Endelig er der eksempler på kommuner, som udarbejder redegørelsen uafhængigt af budgetproces.

”

*De første budgetnotater og sådan noget er kommet nu. Hvad de forventer, de skal spare, eller hvad de forventer, de har af midler til at tildele. Så taler vi om, hvordan kommer det så måske til at se ud i glaskuglen med normeringer.*  
- Skolechef

”

*En udfordring er typisk kommunens økonomiproces, for den flugter ikke altid med, hvornår vi gerne vil have tingene til at være klar.*  
- Centerleder, sprogcenter



## Fase 3: Der er forskellige grader af involvering undervejs i udarbejdelsen



Før redegørelsen kan udarbejdes, skal arbejdet organiseres. Dette involverer en konkret plan for, hvordan forskellige aktører skal involveres og hvornår. I de kvalitative studier ser vi, at kommunerne har forskellige tilgange til dette:

- For *ungdomsskoler* og *sprogcentre* er det nogle steder skole-/centerledelsen, der udarbejder redegørelsen (jf. § 2a).
- For *folkeskoler* involveres nogle kredsformænd efter forvaltningens udarbejdelse og kan så komme med feedback og input til redegørelsen inden endelig godkendelse.
- Nogle steder udarbejder embedsmænd redegørelsen pba. referater fra møder i årets løb.
- Nogle steder involveres alle parter – også skoleledelse og TR – fra start.
- Nogle tager udgangspunkt i sidste års redegørelse, og der er en forventning om at forsætte med det, så det kommer til at fungere som en skabelon for dokumentet.

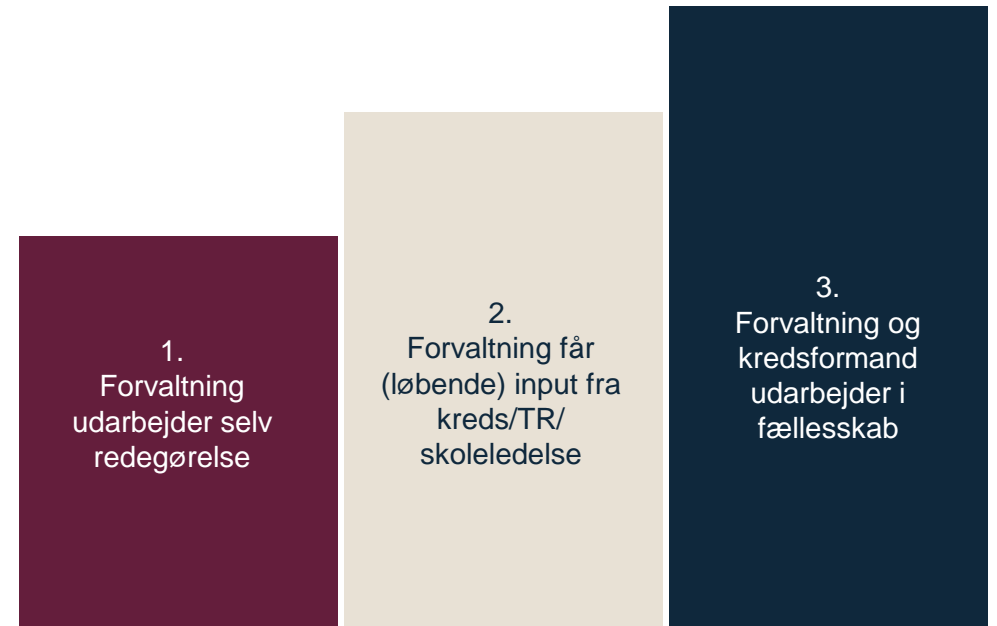
”

Jeg læser redegørelsen, og så sender jeg den til nogle af mine formands-kolleger og siger, jeg skal til at opkvalificere denne, kan I pege på et par steder?  
- Kredsformand

”

Vi [kredsformand og skolechef] har formuleret det sammen. Altså nærmest nede på ordet. For det er bare vigtigt i sådan en sammenhæng, hvordan det bliver tolket. Vi har også talt om, om der skal laves nogle stjerner og bilag, hvor man forklarer, hvordan det skal forstås.  
- Skolechef

For folkeskoler er der 3 grader af kredsinvolvering i udarbejdelsen



## Fase 3: Eksempler på tæt involvering af blandt andre skoleledelsen



### Tæt involvering af alle parter

Et eksempel på involvering af alle parter fra start er en kommune, hvor man har nedsat et forhandlingsfællesskab, der er et samarbejde mellem DLF, skolelederforeningen og forvaltningen. I fællesskabet bliver man enige om rammerne for redegørelsen og uddelegerer opgaver indenfor miniudvalg med repræsentanter fra alle parterne. I kommunen er der tradition for et tæt samarbejde, der kan gøre det oplagt at arbejde med A20 på denne måde.

”

*Forhandlingsfællesskabet bruges til rigtig meget. Når vi laver kommunal redegørelse, kan vi lige så godt sætte os om et bord og lave det fra starten af. Vi satte i fællesskab rammerne, og det godkender Forhandlingsfællesskabet.*

*Så sender jeg den ud, og så er det den kommunale redegørelse. Vi gør os umage med at lave den fælles til at starte med. Det gør, at vi bliver klogere sammen. For mig skaber det noget mere ejerskab. Det betyder, at skoleleder og TR også skal forholde sig til det her værk. Processuelt tager vi hinanden under armen fra starten af. Skal ikke diskutere hvis redegørelse det er, men om det er noget, vi skal lave om i fællesskab.*

- Skolechef



### Ungdomsskoler – uddelegering af redegørelse

Et eksempel på ikke blot involvering, men uddelegering af udarbejdelsen af redegørelsen på ungdomsskoleområdet, er en kommune, hvor det er ungdomsskolelederen, der skriver redegørelsen (jf. som beskrevet i § 2a).

Skolechefen afholder fælles dialogmøder mellem alle skoleledere og TR, hvor de drøfter forskellige temaer, fx afbureaukratisering eller nyuddannede. Disse temabaserede dialogmøder giver input til den generelle redegørelse til folkeskolerne, som igen er udgangspunktet for redegørelsen på ungdomsskoleområdet.

”

*Med baggrund i dialogmøderne, så laver jeg i princippet en redegørelse til DLF. Og så har jeg uddelegeret opgaven til vores ungdomsskoleleder om at lave redegørelsen til uddannelsesforbundet. Der kan godt være nogle nuancer, fordi det er under ungdomsskolelovgivningen.*

- Skolechef

## Fase 4: Det konkrete indhold udvælges og skrives ind – kommunerne arbejder stadig med at forstå, hvilke indsatser der bør indgå og hvordan



Der er stor variation i udformningen af redegørelserne og deres detaljeringsgrad. Nogle har udelukkende overordnede målsætninger og ingen konkrete aktiviteter, mens andre har aktivitetsangivelser ned til to timers varighed.

I nogle kommuner indgår redegørelsen i en dokumentserie – bl.a. med lokalaftale – hvorfor ikke alle informationer er samlet i redegørelsen. Men det er ikke ensbetydende med, at informationerne ikke er beskrevet. Forholdet mellem redegørelsen (årsværktøj) og lokalaftalens indhold (længerevarende aftale, på fx to år) gør dog dokumenterne forskelligartede.

Der er også eksempler på dokumenter, der er navngivet anderledes – fx "handleplan", men som anvendes på samme måde som en redegørelse. I interviews taler skolechefer her om, at de skal til at kalde det en redegørelse i stedet.

Forståelsen af, hvornår en beslutning eller indsats indgår i redegørelsen, er uklar og beror på kommunal praksis fremfor en standardisering. Der er flere lokale vurderingskriterier, der afgør, hvornår en indsats kommer med, og som kommunerne stadig ikke har lagt sig fast på:

- Hvor mange skoler/lærere skal det gælde, før det skal med i redegørelsen?
- Hvilke typer af beslutninger og indsatser er relevante for redegørelsen?
- Hvordan vurderer man betydningen for "andelen af lærernes arbejdstid" konkret?
- Hvad er kommunalt initieret og skoleinitieret? Det er ofte tydeligt, men det kan også være projekter udsprunget af gensidige ønsker.
- Balancen mellem detaljeringsgrad vs. lokalt fortolkningsrum/forskelligheder på skoler.

”

*Redegørelsen er for generel, og den kan ikke indfange de forskelle, der er på skolerne. Vi prøvede at udelade temaer, hvor det er vanskeligt at generalisere, men har i stedet valgt at differentiere, så vi har tabeller med kolonne for hver skole.*  
- Administrativ leder, forvaltning, folkeskole

”

*Vi havde en forhandling om forståelsen af "projekter". Noget, der har en start- og en slutdato. Så vi gik fra ikke at have det med, til at det var en god idé. Så slipper man for at kæmpe lokalt. Jeg hjælper ledere og TR ved, at det er centralt.*  
- Skolechef

”

*Kunsten er jo at få det beskrevet tilpas, men uden at det bliver en facitliste. Fordi så er det, vi kommer til, at hvis vi så har glemt at nævne det, skal man så ikke lave det, eller er det overtid?*  
- Skolechef

”

*Det er jo meget forskellige skoler, så det vil gøre noget dårligt ved skolerne, hvis man prøver at presse alt for meget ind. Vi værner om, at de skal have mulighed for fx at sige, at her hos os vil vi gerne have idrætsklasser eller satse på musik.*  
- Kredsformand

## Fase 4: Antallet af indsatser i den kommunale redegørelse varierer meget fra kommune til kommune

I kodningen af kommunale redegørelser ses en stor variation i, hvor mange indsatser\* der nævnes af betydning for prioriteringer af lærernes arbejdstid. Dette kan skyldes, at antallet af beslutninger og indsatser varierer fra kommune til kommune. Men det kan også skyldes, at der, som beskrevet på forrige side, er meget lokale fortolkninger af, hvornår en indsats bør inkluderes i redegørelsen. Fx hvornår en indsats har betydning for andelen af lærerens arbejdstid, på hvilket niveau den skal beskrives, og hvornår en overordnet indsats skal deles op i flere underliggende indsatser.

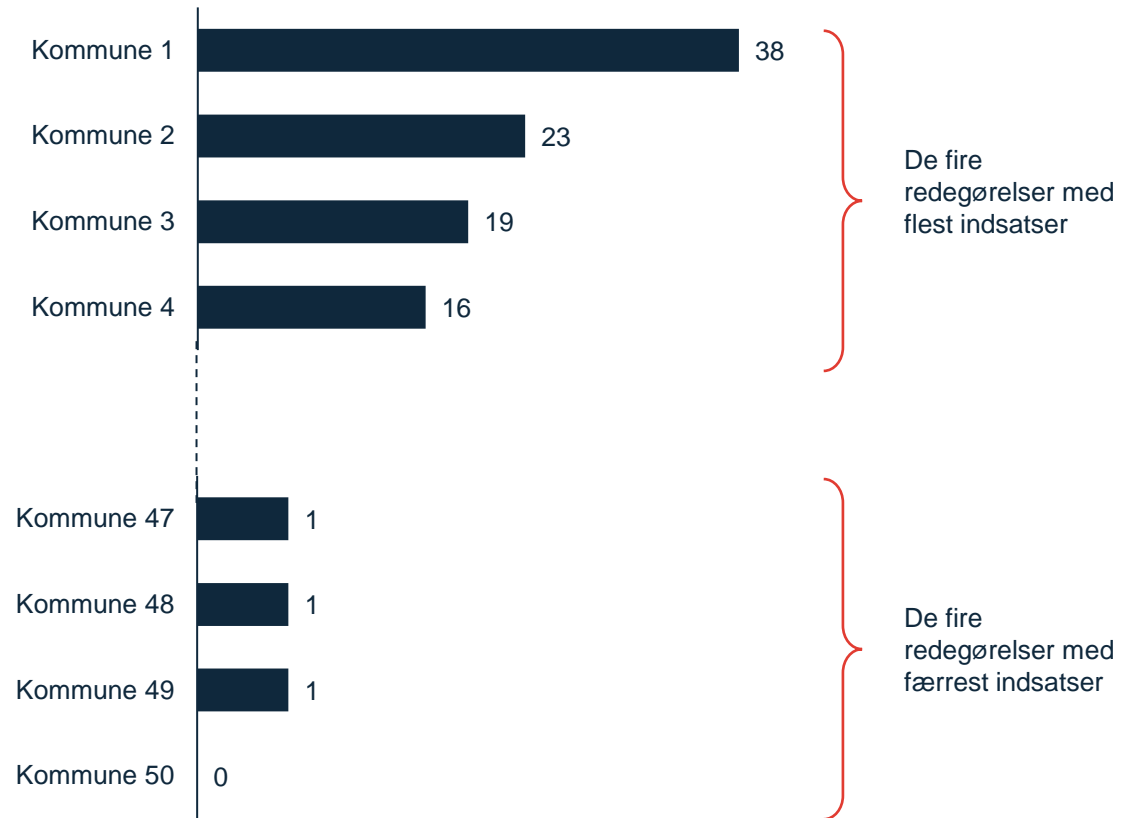
I kodningen finder vi på tværs af 50 kommuners redegørelser beskrevet 316 indsatser. Det svarer til i gennemsnit 6 indsatser per kommune.

Der er dog stor spredning i antallet af indsatser fra redegørelse til redegørelse, som det ses i figuren til højre. Hvor 'Kommune 1' beskriver '38 indsatser', beskriver de fire kommuner med færrest indsatser én eller ingen indsatser.

De fire kommuner, der har flest indsatser, beskriver i alt 96 indsatser svarende til 30 pct. af det samlede antal. De fire kommuner, der har færrest, beskriver tre indsatser, hvilket udgør knap 1 pct. af alle indsatserne.

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

### ⚙️ Hvor mange indsatser er indeholdt i de kommunale redegørelser?



Note: Kilde: Kodning af kommunale redegørelser. Antal indsatser i alt = 316.

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

## Fase 4: Størstedelen af indsatserne har fagspecifikke formål

### 79 pct. af indsatserne er målrettet alle skoler



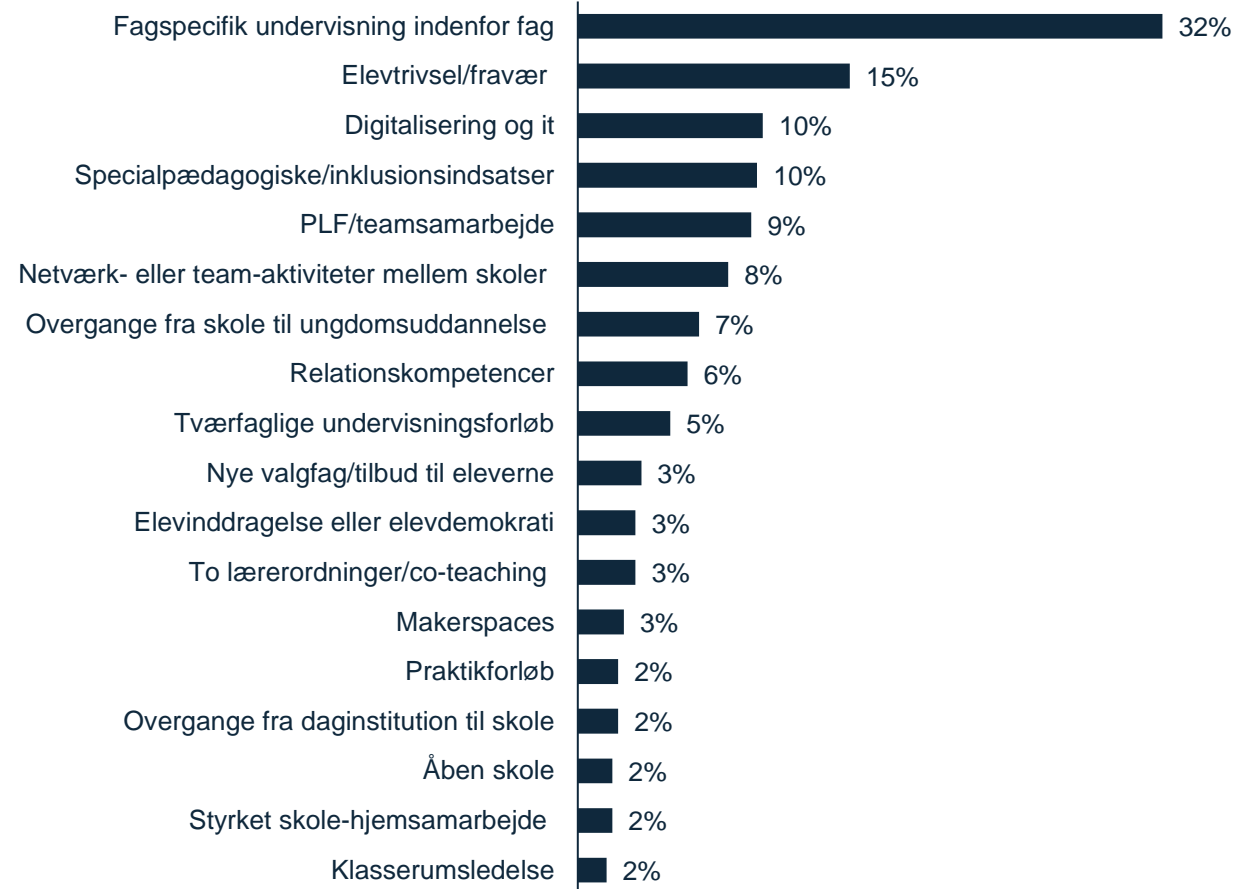
Når en indsats nævnes i en redegørelse, viser kodningen, at de typisk er målrettet alle skoler i den pågældende kommune\*. Dog er 20 pct. af indsatserne også målrettet færre skoler, specifikke skoler (for eksempelvis en specialskole), eller helt ned til en specifik klasse (idrætsklasser, klasse med specifikke behov osv.).

Da vi har kodet alle indsatser på en række emner, kan vi også i figuren til højre se, hvad de typisk vedrører.

32 pct. af de kommunale indsatser vedrører 'fagspecifikke formål'. Dernæst er 'elevtrivsel og fravær', 'digitalisering' og 'inklusionsmæssige indsatser' blandt de emner, som flest indsatser drejer sig om.

Da kommunernes indsatser typisk er overordnede og tværgående, kan den enkelte indsats ofte kodes ind på flere emner, som supplerer hinanden. Eksempelvis ønsker nogle kommuner at forbedre læseegenskaber for børn ved brug af co-teaching.

### Antallet af indsatser fordelt på indsatsemner



Note: Kilde: Kodning af kommunale redegørelser. Antal indsatser i alt = 316. Obs: En indsats kan godt høre ind under flere indsatskategorier.

\* Vi har kodet efter, hvorvidt en indsats omhandlede 'udvalgte skoler eller 'alle skoler' i kommunen. Dog har det i kodningen flere steder været uklart, hvorvidt det drejede sig om alle skoler. Hvis vi er stødt på generelle og implicite formuleringer såsom "skolerne skal..." er de blevet kodet til at gælde alle skolerne.



## Fase 4: Eksempler på, hvordan forvaltningen understøtter skoleledernes fortolkning af de kommunale indsatser og deres betydning for arbejdstiden

### 1 Kategorisering af, hvor tiden skal komme fra

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

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

### 4 Minimumstimer pr. indsats

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

### 2 Markering af frivillige og obligatoriske indsatser

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

### 5 Minimumstimer for tværgående indsatser

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

### 3 Dialogbaseret prioritering

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

”

*... at forholde sig til, hvor meget tid lærerne skal bruge til [red. kommunale indsatser]... der kolliderer redegørelsen med virkeligheden. For det betyder jo, at jeg som skolechef skal være klogere på mine skolelederes arbejde, end de selv er. Så redegørelsen er skrevet som trekant og skal ned i virkeligheden, som er en firkant. Derfor er man nødt til at lave nogle greb for at få det til at virke. Og hos os er det kategorier [red. som blev lavet sammen med parterne].*

- Skolechef

## Fase 4: I 4 ud af 10 indsatsbeskrivelser tages der ikke specifikt stilling til indsatsens betydning for andelen af lærernes arbejdstid

Når vi har kodet de enkelte indsatser, som er beskrevet i de kommunale redegørelser, har vi efterfølgende set på, om der fremgik en vurdering af, hvad det havde af betydning for andelen af lærernes arbejdstid.

Her ser vi på baggrund af de 316 nævnte indsatser, at der er forskelle på, hvorvidt kommunerne i deres vurderinger kommer med konkrete tidslige estimater, overvejelser, henvisninger til andre dokumenter eller fraviger vurderinger.

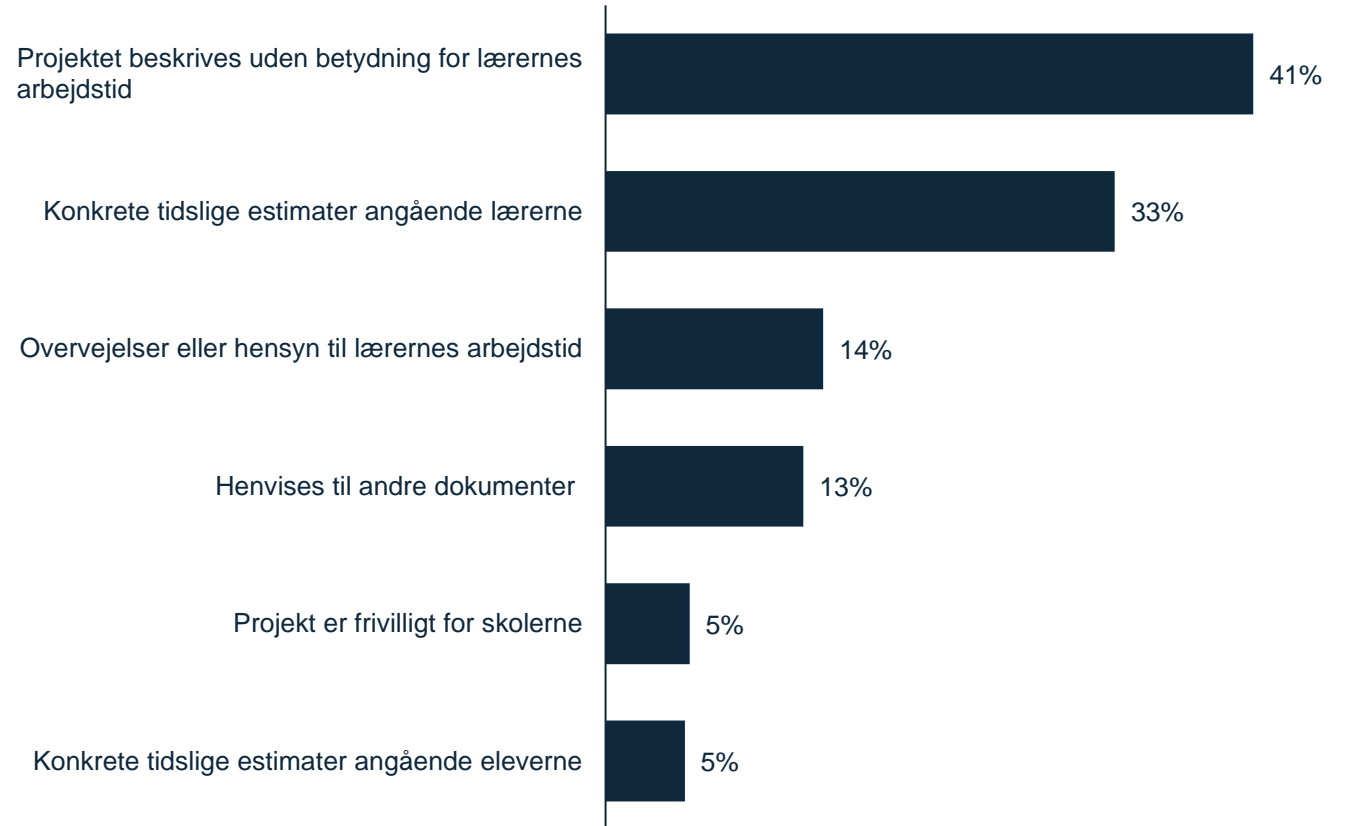
- 41 pct. af indsatserne beskrives uden at ekspliciterer 'betydningen for lærernes arbejdstid'.
- 33 pct. indeholder 'konkrete tidslige estimater angående lærernes arbejdstid\*'.  
\* herunder: 'konkrete tidslige estimater angående lærernes arbejdstid'.
- Hhv. 14 pct. og 13 pct. udtrykker 'overvejelser eller hensyn til lærernes arbejdstid' eller 'henviser til andre dokumenter'.

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

Flere indsatser kan indeholde flere tidslige hensyn, hvorfor kategorierne ikke summerer til 100 pct. En indsats kan for eksempel indeholde information om, hvorvidt indsatsen er frivillig for skolerne, samt at yderligere information findes i andre dokumenter.



### Antallet af indsatser fordelt på hensyn til lærernes arbejdstid

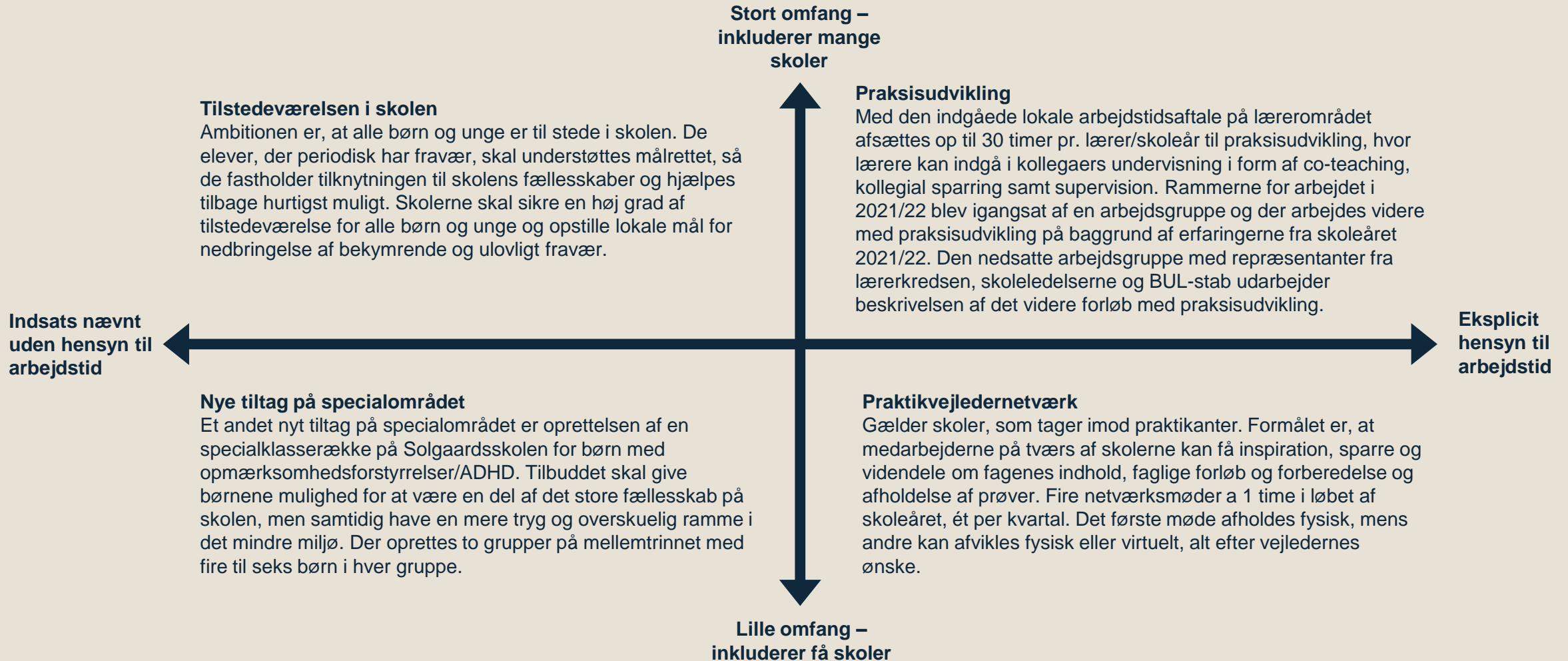


Note: Kilde: Kodning af kommunale redegørelser. Antal indsatser i alt = 316. Obs: En indsats kan godt indeholde flere tidsestimater, hvorfor antallet ikke summerer til 100%.

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



## Fase 4: Eksempler på forskellige indsatsbeskrivelser i redegørelserne



## Fase 5: Kommunerne sender redegørelse til kredsen forud for samarbejds mødet

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

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

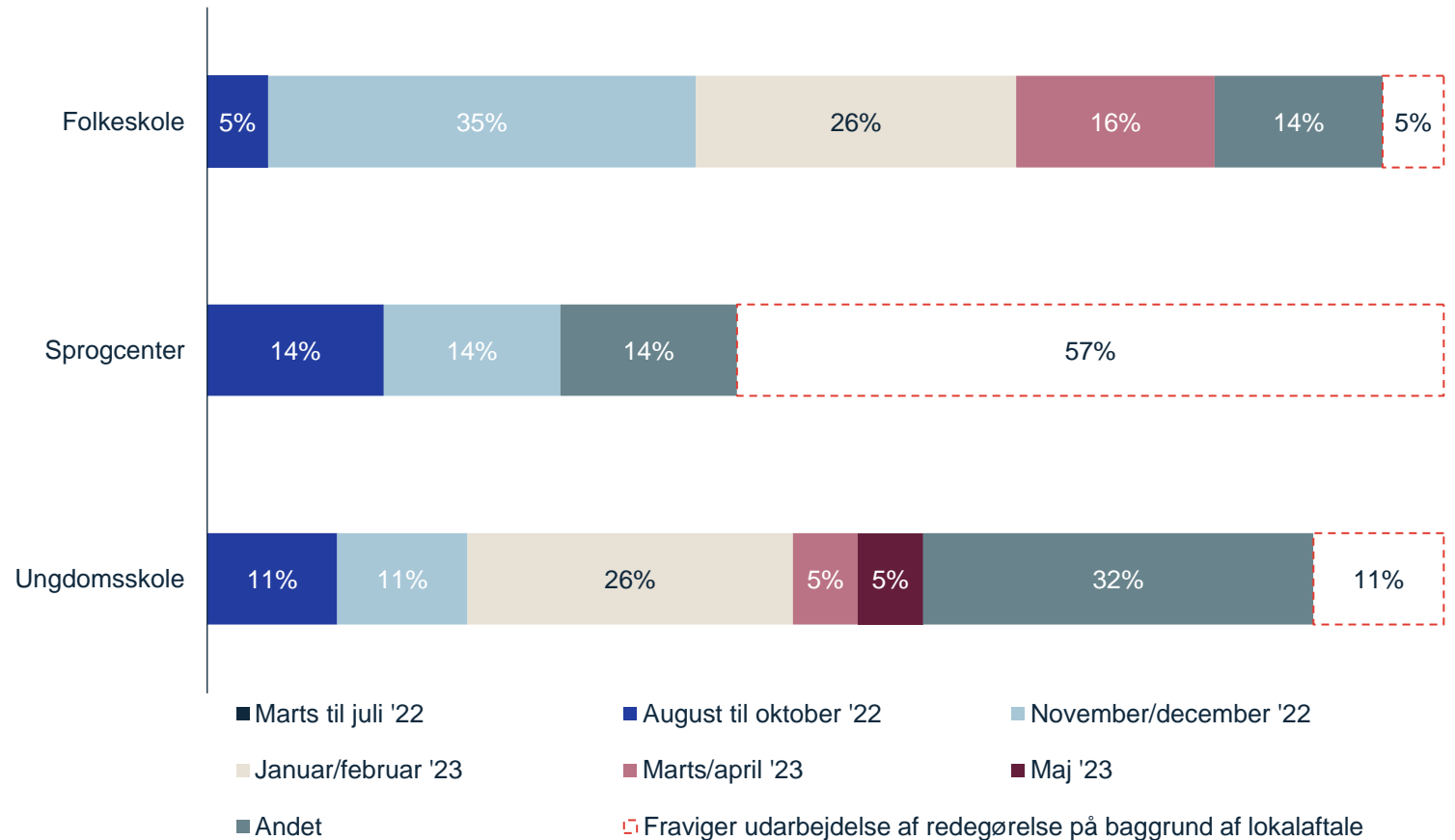
- I alt 66 pct. af kommunerne sendte redegørelsen for folkeskolerne ud til kredsen inden udgangen af februar.
- Herunder sendte 35 pct. af kommunerne redegørelsen ud til kredsen i 'november/december'.

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

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



Hvornår sendte kommunen den skriftlige redegørelse til [kredsen / TR] forud for planlægningen af [skoleåret 23/24 / indeværende år]?



## Fase 5: Samarbejds møderne afholdes oftest i starten af året for folkeskoler og ungdomsskoler og i slutningen af året for sprogcentre



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

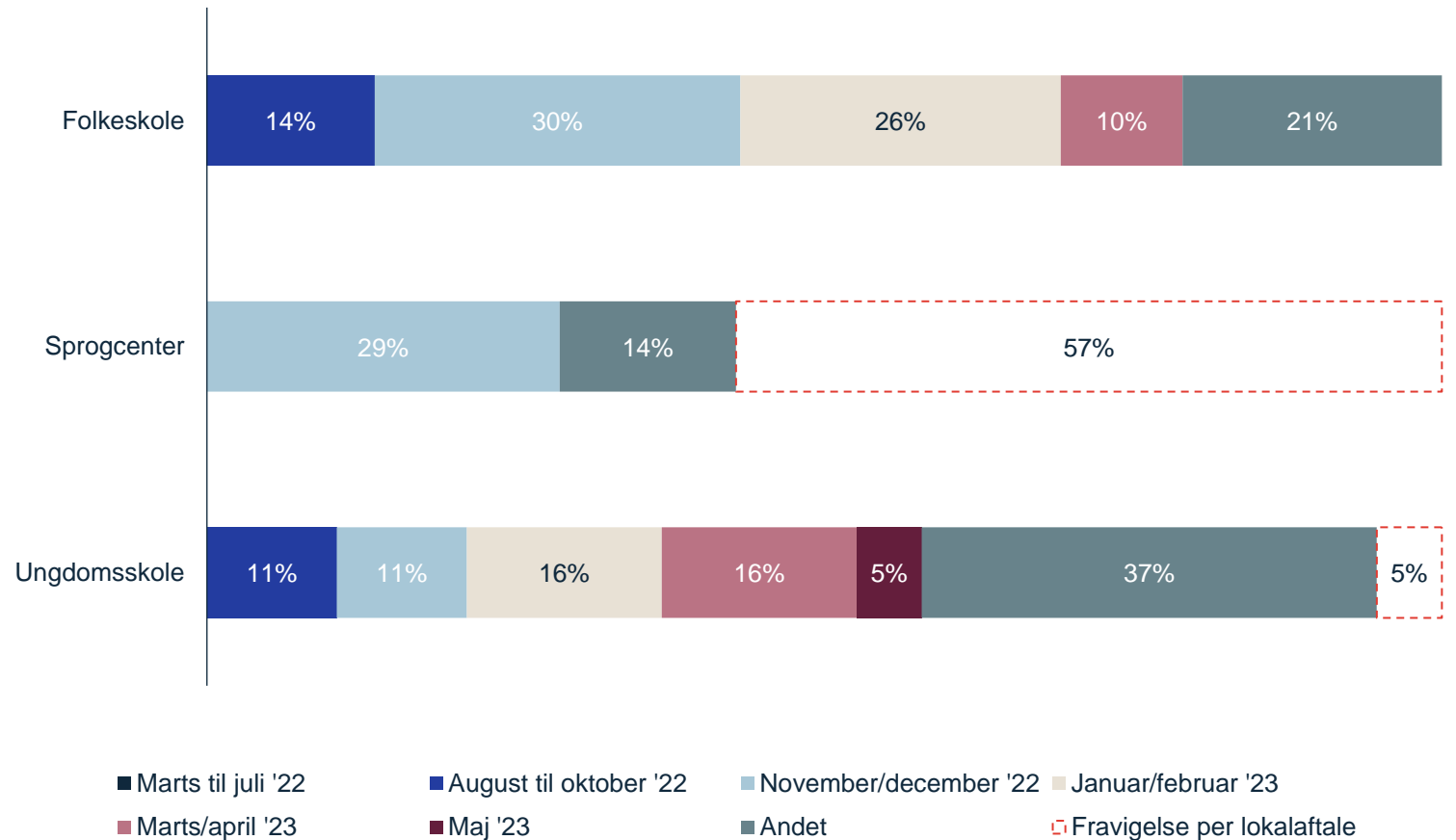
Når redegørelsen er udarbejdet, præsenteres den for kredsen (eller Uddannelsesforbundets lokale repræsentant) ved et samarbejds møde. I figuren til højre kan ses, hvornår på året kommunerne har lagt samarbejds mødet. Det skal med som et forbehold, at respondenterne i de kvalitative studier (og åbne besvarelser)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

Hovedparten af kommuner angiver, at de for folkeskoler og ungdomsskoler har afholdt samarbejds mødet inden foråret. Men der er flere, for hvem det ligger senere og dermed tættere på skoleårets start. Det giver – alt andet lige – mindre mulighed for at komme med indsigelser eller genbesøge større justeringer før skoleåret start.

For sprogcentre ligger mødet oftest i slutningen af året. 57 pct. af kommunerne angiver desuden, at samarbejds mødet fraviges for sprogcentrene per lokaleaftale (bemærk dog datagrundlag i fodnote).



Hvornår afholdt I samarbejds mødet mellem kommune og [kreds / skoleledelse og TR] forud for [skoleåret (23/24) / indeværende år]?



Note: Kilde: Kommunesurvey, Folkeskoler: N = 81, Sprogcenter: N = 7, Ungdomsskole: N = 19. Spørgsmålet er kun stillet til de kommuner, der har udarbejdet en redegørelse. Respondenterne er i spørgsmålet blevet bedt om at svare på baggrund af enten næste skoleår eller indeværende år afhængigt af deres normperiode. \* Tilsvarende §2a stk. 2 for sprogcentre og ungdomsskoler.

## Fase 5: Ofte inddrages flere aktører på samarbejds mødet, end der er angivet som minimum i aftaleteksten

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

For *folkeskolerne* viser data, at forvaltningschefen selv næsten altid deltager i samarbejds mødet (91 pct.). Herunder deltager skoleledere og kommunale konsulenter i over halvdelen af kommunerne. Ingen angiver, at der er lærere med.

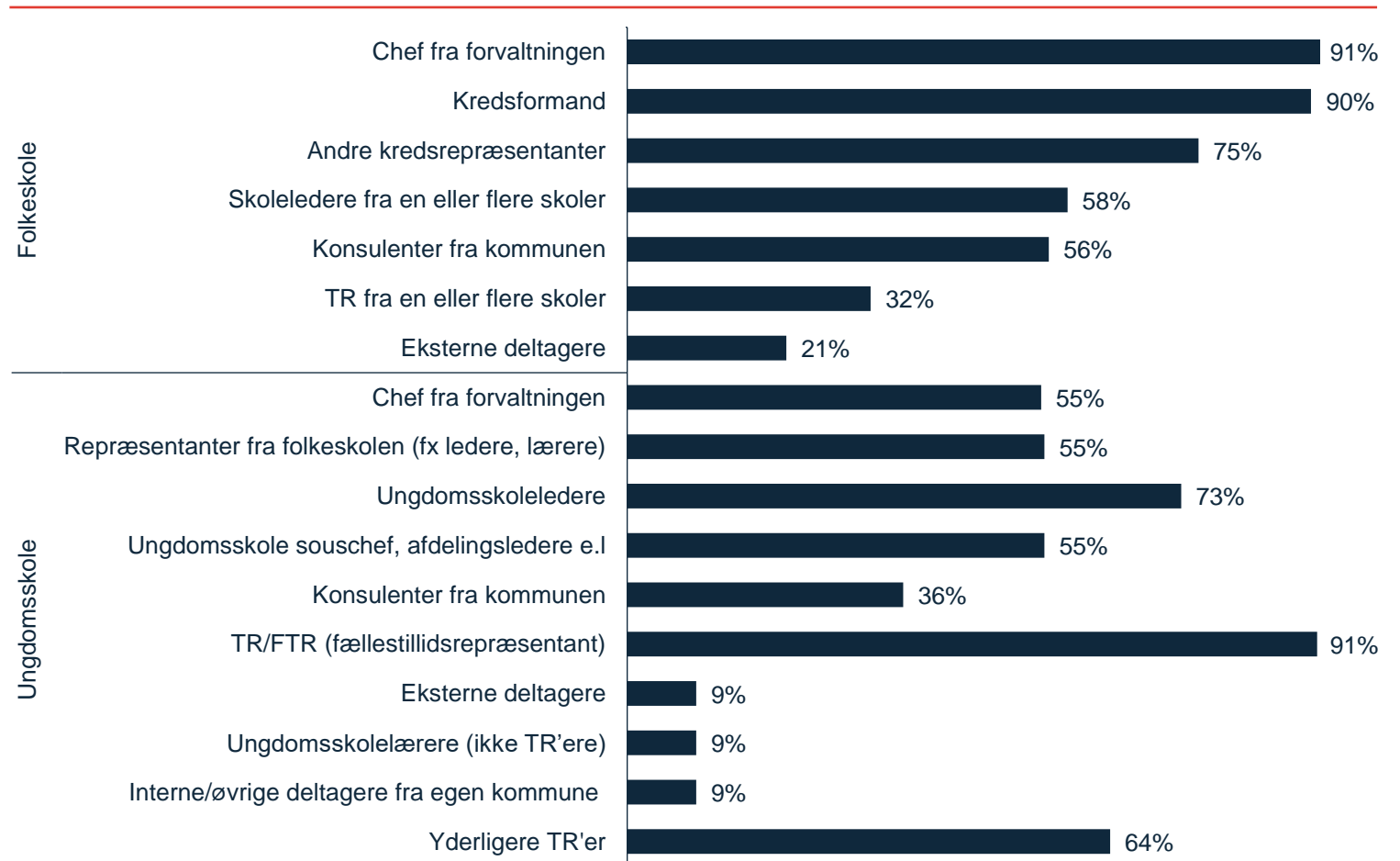
Hos 91 pct. af *ungdomsskolerne* deltager TR eller fællestillidsrepræsentanter i mødet, mens lærere deltager i 9 pct. af møderne. 55 pct. af kommunerne angiver, at forvaltningschefen deltager personligt i samarbejds mødet.

I de åbne besvarelser kan ses, at deltagere også kan være skolelederforeningens formand, skoleudvalgschefen, AMR'ere samt repræsentanter fra BUPL.

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



### Hvem deltog på samarbejds mødet?



Note: Kilde: Kommunesurvey. Folkeskole: N = 81, Ungdomsskole: N = 11. Procentsatser summerer ikke til 100, da det var muligt at angive flere svarmuligheder. Svarmulighederne "Kredsformanden" og "Kredsrepræsentanter" var kun med i den kommunale undersøgelse blandt folkeskoler. "Interne kommunale deltagere" og "Yderligere TR'er" var kun med for Ungdomsskole- og Sprogcenterundersøgelsen. Sprogcentre er udeladt grundet for få besvarelser.

## Fase 5: Det varierer på tværs af skoletyperne, hvilke videnskilder der henvises til under samarbejds mødet

Der er forskelle mellem skoletyperne på, hvilke videnskilder der er blevet henvist til under samarbejds mødet.

For *folkeskolerne* refereres der oftest til 'den kommunale redegørelse' og mødet mellem 'forvaltning og kreds' til samarbejds mødet.

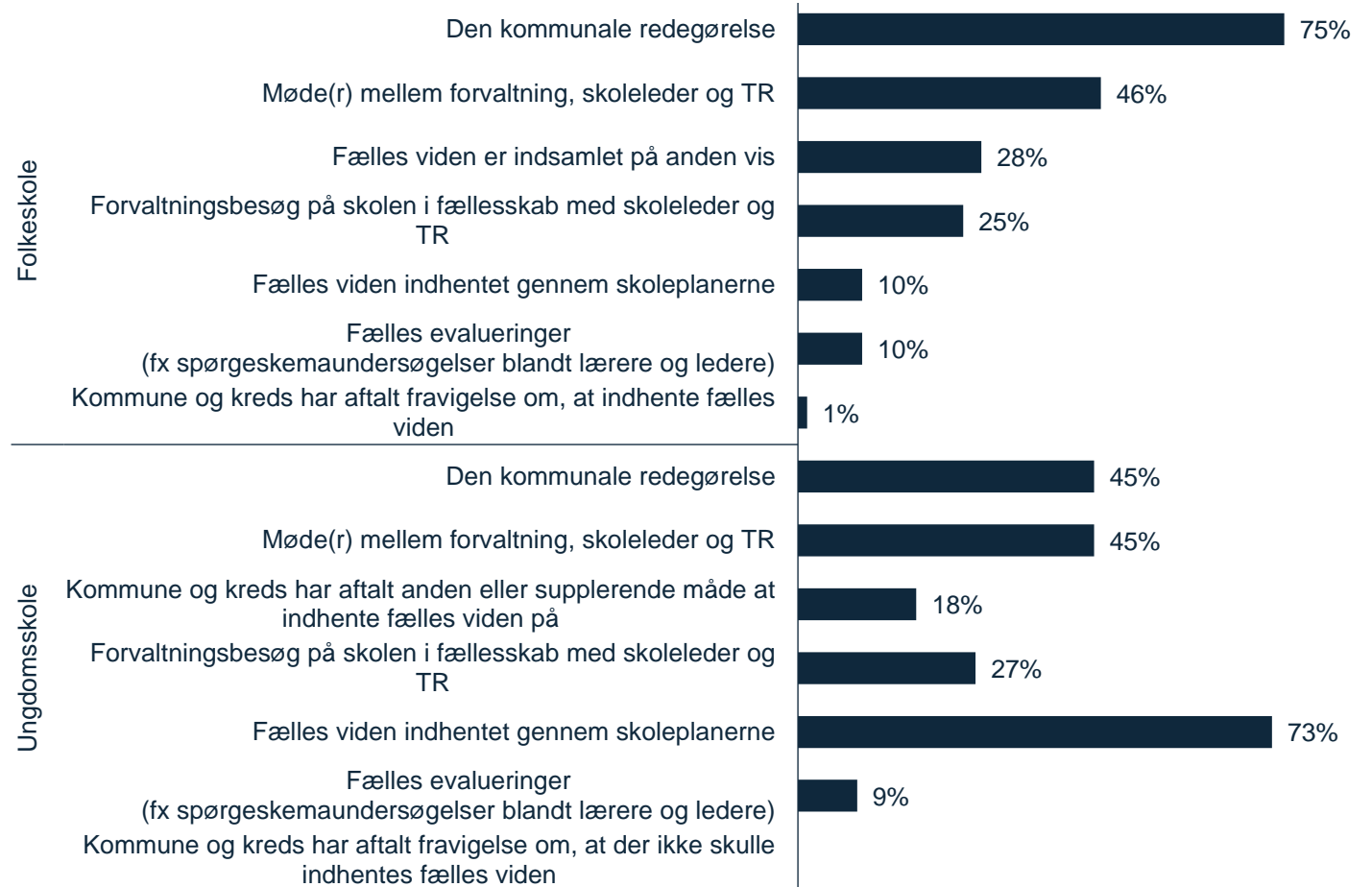
For *ungdomsskolerne* inddrages 'skoleplanerne' oftest (73 pct.). Dette giver god mening, da der i forvaltningens perspektiv kun vil være tale om en enkelt skoleplan for hele området (modsat folkeskolerne), hvorfor det er et bredt funderet og overskueligt udgangspunkt for dialog.

I de åbne besvarelser angiver respondenterne også, at de til mødet refererede til: Ressourceopgørelser, analyser af opgaveoversigter, lokalaftaler, tildelingsmodeller for skolerne, samt rapporter omkring 'professionel kapital'.

*Sprogcentre* er udeladt af figuren pga. for få besvarelser.



### Hvilke fælles videnskilder blev der henvist til, som grundlag for drøftelserne ved samarbejds mødet?



## Fase 6: Den endelige redegørelse meldes ud



Det varierer, hvordan den endelige redegørelse meldes ud. I og med, at forvaltningen kan være mindre involveret i udarbejdelsen af redegørelsen for *ungdomsskoler* og *sprogcentre* ses også mindre fokus på udmelding her end gældende *folkeskolerne*.

- Nogle steder sender forvaltningen den ud til *folkeskolernes* ledere og kreds.
- Andre steder offentliggøres den ved et arrangement, hvor begge parter ønsker at signalere enighed, og at de står på mål for indholdet.



### Flere aktører ønsker redegørelsen meldt bredere ud

Selvom det ikke er et krav på folkeskoleområdet, at kommunen orienterer TR, blev det af flere nævnt, at man ønsker at få redegørelsen meldt ud til en bredere kreds af TR. Der opleves dog udfordringer med dette; fx manglende kontaktdata.

”

*Vi havde faktisk talt om, at vi skulle tage sådan på rejsehold og gøre noget større ud af det [udmelding af redegørelse, red.]. Der var ikke nogen, der havde lyst til at have os på besøg!*  
- Skolechef

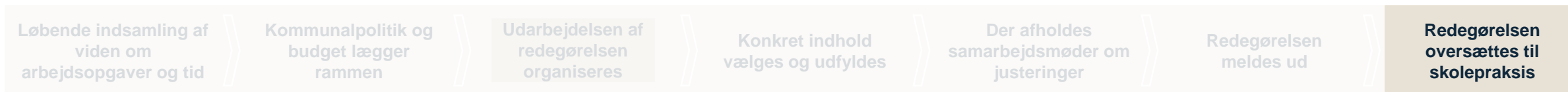
”

*Det er faktisk ikke mit indtryk, at redegørelsen bliver formidlet videre [fra skoleleder, red.].*  
- Kredsformand, folkeskole  
*Nej, og vi har den udfordring, at vi har ikke lige et system, vi kan sende direkte ud, så alle har det. Vi har ikke alle mailadresser på TR.*  
- Skolechef

”

*Det havde en betydning, at [skolechefen] og jeg fremlagde det her sammen. Og der var flere TR'er, der sagde, at det skaber en tryghed. Så der er meget tillid og fortrolighed. (...) Det er en god idé at holde et arrangement, hvor man præsenterer den kommunale redegørelse og siger, hvordan den er blevet til og hvorfor, og den står vi på mål for i fællesskab.*  
- Kredsformand

## Fase 7: Redegørelsen oversættes til skolepraksis



For både *folkeskoler*, *ungdomsskoler* og *sprogcentre* danner indholdet i redegørelsen grundlag for udarbejdelse af skoleplaner, men skolelederne venter ikke alle steder på, at den formelle redegørelse er færdig.

- Nogle skoleledere udtrykker, at de godt kender de overordnede målsætninger og indsats fra tidligere drøftelser, og at de derfor godt kan – om ikke andet påbegynde – udarbejdelsen af skoleplanen.
- Andre steder er det en konsekvens af, at redegørelsen først er klar sent (april/maj) eller direkte forsinket.

Når først redegørelsen er udarbejdet, genbesøges den ikke, før det er tid til udarbejdelse af næste års redegørelse, hvortil den bruges som udgangspunkt/reference. Dette er ikke udtryk for, at der ikke ændres i prioriteringer eller er dialog og præciseringer undervejs. Men ændringer føres typisk ikke tilbage til redegørelsen, der mere ses som et overblik over de "intentioner", der var ved årets start.

”

*De her ting, der står i redegørelsen, de bliver brugt i skoleplanerne rundt omkring. Det er jo ikke tilfældigt, at hvis du slår op i min skoleplan, så kan du jo godt genkende noget af det. Den grafik, der er i redegørelsen, den kan du godt genkende her i skoleplanen.*

- Skoleleder, folkeskole

”

*Vi troede, at der var to om at dele klasselærerfunktionen i alle klasser, så det var en halv dag til hver. Så har det vist sig, at i praksis er der nogen, der siger, at jeg tager hele funktionen, så jeg kan komme en time længere ned. Det bliver vi på en eller anden måde nødt til at tale om – var det det, der var hensigten, eller skal vi gøre noget andet.*

- Kredsformand

# 7. Skoleplanen

– udbredelse, implementering og anvendelse



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



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

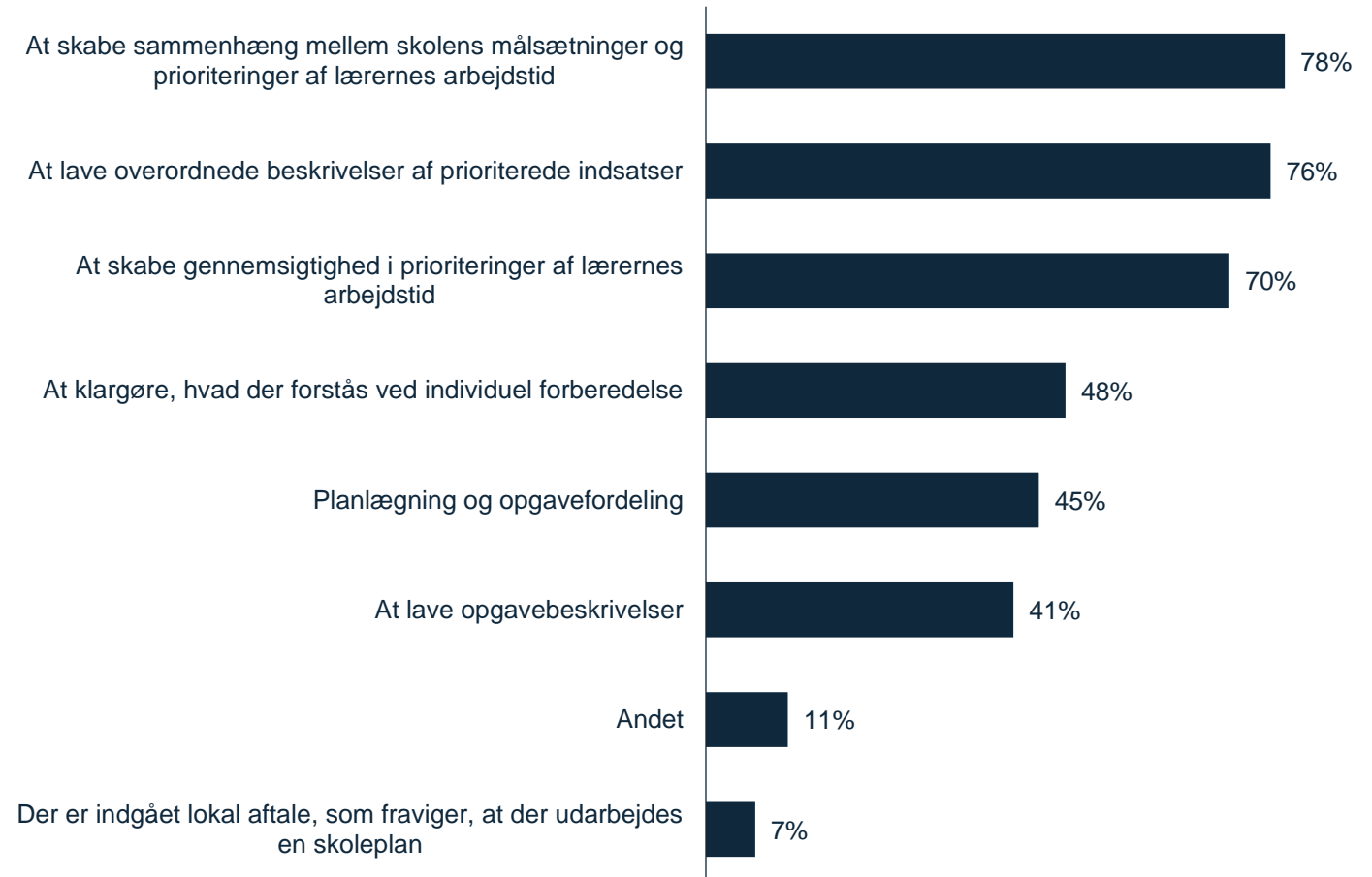
I alt udarbejder 93 pct. af folkeskolerne en skoleplan\*. Overordnet set oplever skolelederne og TR'erne primært, at planerne bidrager til beskrivelse af prioriteringer mht. indsatser og lærernes arbejdstid:

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

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



## Bidrager skoleplanen til følgende? (Folkeskole)



Note: Kilde: Skolesurvey. Folkeskoler: N = 616. Procentsatser summerer ikke til 100, da det var muligt at angive flere svarmuligheder.

\* Tallet er udledt, idet 7 pct. angiver, at de fraviger udarbejdelse af skoleplan per lokalaftale.

# Sprogcentres og ungdomsskole skoleplaner bidrager også oftest til at skabe sammenhæng mellem mål og prioritering af arbejdstid

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

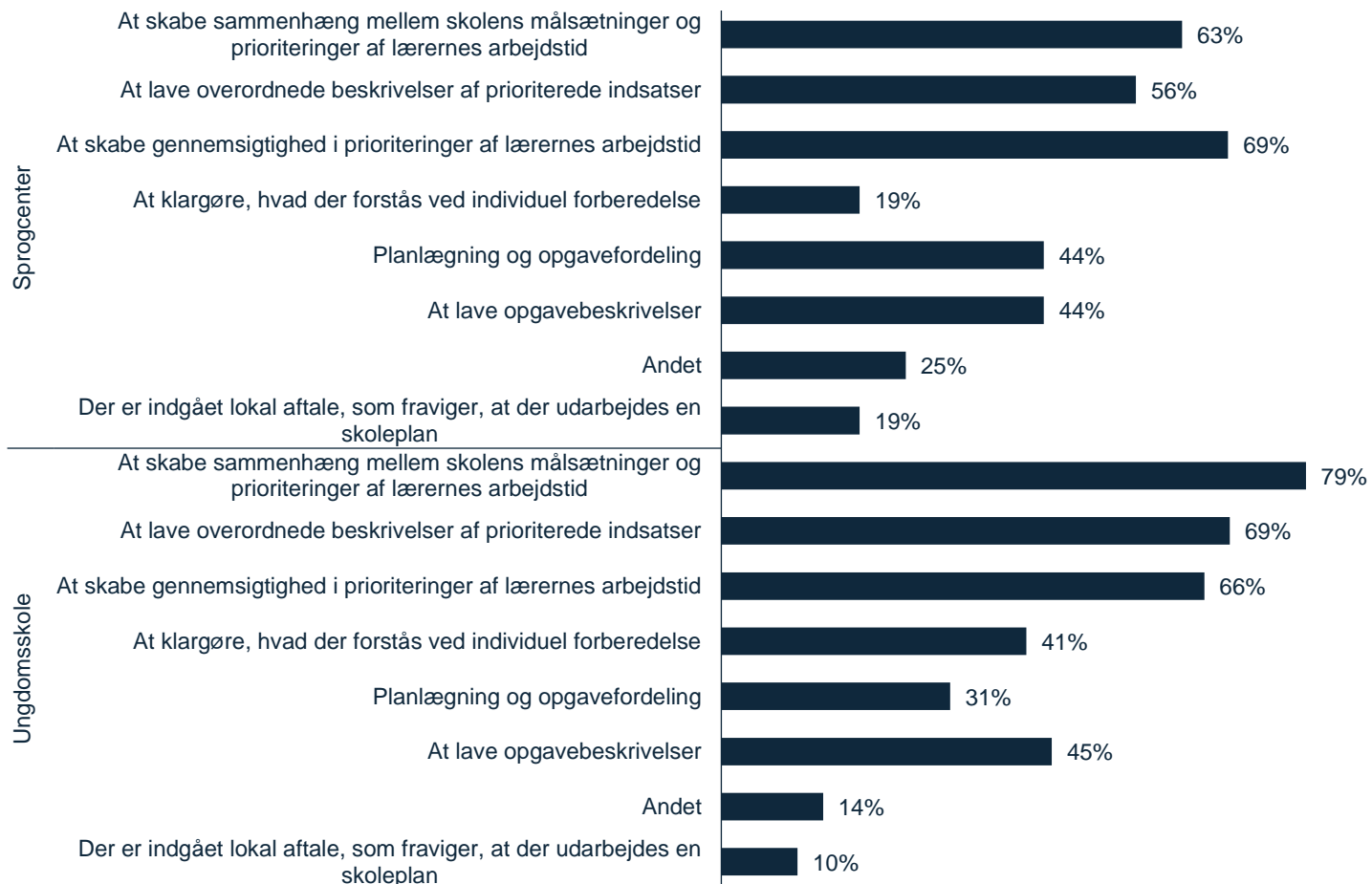
- 81 pct. af *sprogcentre* udarbejder en skoleplan.
- 90 pct. af *ungdomsskolerne* udarbejder en skoleplan\*.

For *sprogcentre* svarer centrene, at skoleplanen primært bidrager med 'gennemsigtighed i prioriteringer af lærernes arbejdstid' (69 pct.) og 'sammenhæng i målsætning/prioritering af læreres arbejdstid' (63 pct.). Færrest vurderer, at skoleplanen bidrager med at 'klargøre forståelsen af individuel forberedelse' (19 pct.).

På *ungdomsskoleområdet* oplever flest skoler, at skoleplanerne bidrager med 'sammenhæng i målsætning/prioritering af læreres arbejdstid' (79 pct.) samt 'overordnede beskrivelser af prioriterede indsatser' (69 pct.). Her vurderer færrest, at skoleplanen bidrager med 'planlægning og opgavefordeling' (31 pct.).



## Bidrager skoleplanen til følgende? (Sprogcenter og ungdomsskole)



Note: Kilde: Skolesurvey. Sprogcenter: N = 16, Ungdomsskole: N = 29. Procentsatser summerer ikke til 100, da det var muligt at angive flere svarmuligheder.

\*Tallene er udledt, idet hhv. 19 pct. af sprogcentre og 10 pct. af ungdomsskolerne angiver, at de 'fraviger udarbejdelse af skoleplan per lokalaftale'

# Kodning af skoleplaner viser, at klasselærerfunktionen, mødeaktiviteter og opgaver i elevpausetiden er de hyppigste funktioner, der nævnes

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

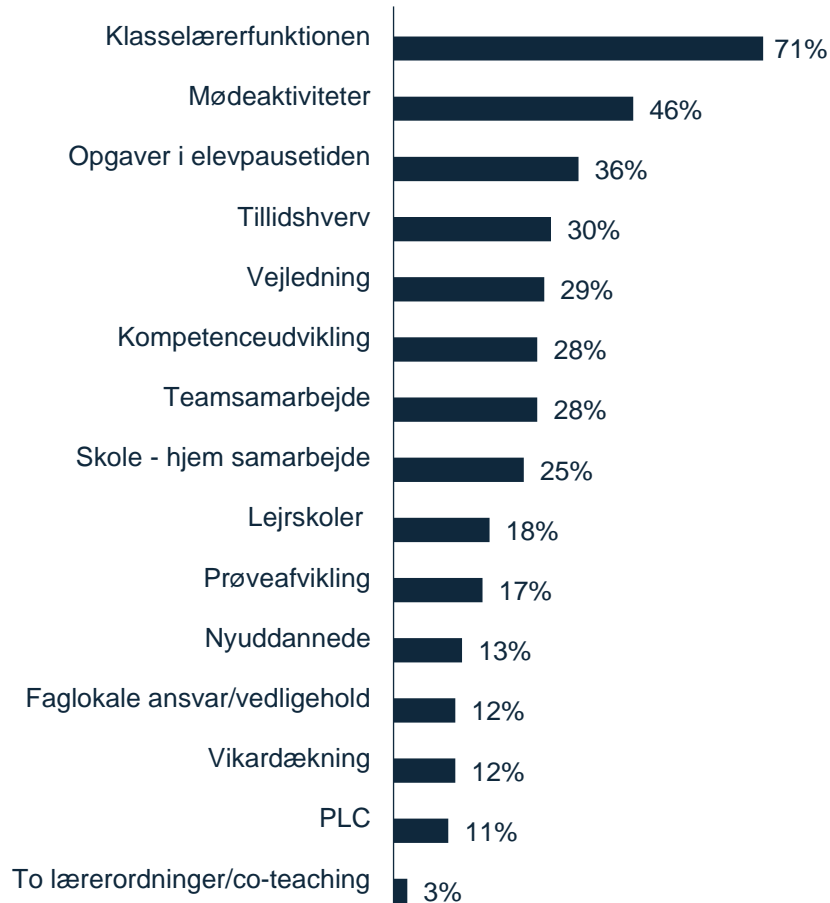
- 'Klasselærerfunktionen', som nævnes i 71 pct. af skoleplanerne.
- 'Mødeaktiviteter', der indgår i 46 pct. af skoleplanerne.

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

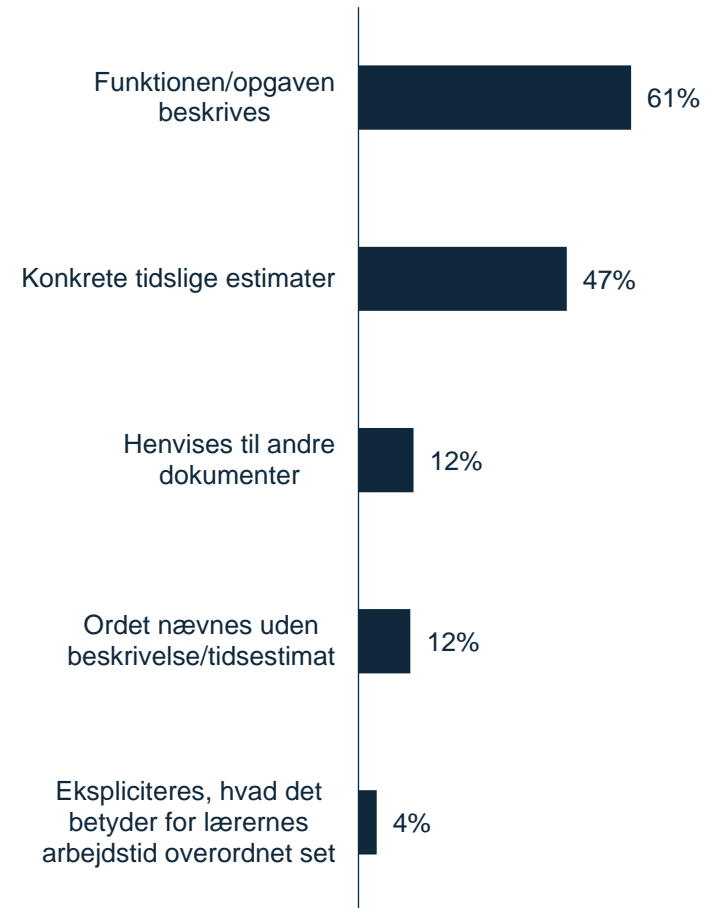
- I 61 pct. af tilfældene indeholder de nævnte opgavefunktioner 'beskrivelser af opgaven'.
- I 47 pct. af tilfældene indeholder de nævnte opgavefunktioner 'konkrete tidslige estimater for opgaven\*'.

Derudover er det blevet kodet, hvorvidt skoleplanerne indeholder antallet af lærere på skolen (jf. §4, stk. 2). Det gør 68 pct. af skoleplanerne.

### ⚙️ Fremgår følgende opgavefunktioner af skoleplanen?



### ⚙️ Hvad beskrives ved nævnte funktion?



Note: Kilde: Kodning af skoleplaner. N = 69. Procentsatser til højre summerer ikke til 100, da en opgavefunktion godt kan høre ind under flere kategorier

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

## Der er forskellige variationer i processen bag udarbejdelsen af skoleplanen, som gennemgås i det følgende

Kommunale beslutninger lægger rammen for arbejdet

Udarbejdelsen af skoleplanen organiseres

Konkret indhold udvælges og nedskrives

Skoleplanen præsenteres

Processen for udarbejdelsen af skoleplaner varierer på tværs af skoler – også inden for de enkelte kommuner. Der er dog nogle overordnede faser, som er dækkende over de trin, der tages frem mod en færdigudarbejdet skoleplan. Disse fire faser er beskrevet i modellen ovenfor og gennemgås på de følgende sider.

I erfaringsopsamlingen er skoleplansprocessen primært belyst af skoleledere fra folkeskoler, ungdomsskoler og sprogcentre. Der inddrages dog så vidt muligt også perspektiver fra lærere og TR'ere. Undervejs indgår ligeledes spørgeskemaresultater fra både skolesurvey og kommunesurvey.

Nogle skoler, men langt fra alle, arbejdede inden A20 med et dokument som skoleplanen, fx kaldet en årsplan. Et sådant dokument er således ikke ukendt for alle, men skoleplanen er alligevel anderledes.

Både skoleledere og TR'ere giver udtryk for, at værdien af dokumentet, særligt ligger i den dialog som skoleplanen fordrer i processen frem mod det endelige skriftlige dokument. Lederne oplever, at det giver dem mulighed til i højere grad at tage en puls på lærernes arbejde, men også til at kunne forklare deres prioriteringer og sammenhængen mellem fx økonomi og arbejdsopgaver til personalet. Fra TR's side sikrer skoleplansarbejdet et samarbejde med ledelsen i løbet af skoleåret og øger muligheden for inddragelse af lærerne.

”

*I virkeligheden er det måske ikke skoleplanen, der er vigtig, men processen op til. At få involveret folk i det og hænge folk op på det, og på den måde tage medejerskab over deres arbejdsplads og få indflydelse på egne arbejdsvilkår, indenfor den ramme, vi har.*  
- Skoleleder, folkeskole

”

*Det bedste der er sket med A20 er, at de er tvunget til at tale med os medarbejdere. Det er blevet mere formaliseret. Vi skal være i dialog.*  
- Tillidsrepræsentant, folkeskole

”

*Det er sådan en dynamisk proces hele skoleåret, og det er også noget, jeg tænker, at hele personalet ved. At skoleplanen ikke bare bliver udformet og præsenteret i maj måned, men det er en proces over hele året.*  
- Skoleleder, folkeskole

”

*Det har hjulpet til at inddrage lærerne, og det er ikke bare A20, det er forskellige processer, og vi er stadig i proces. Vi har stadig ugentlige møder, men der er sket noget gennem skoleplanssamarbejdet. Det bliver bedre for hver runde, og lærerne tænker, de er med til at opkvalificere det.*  
- Tillidsrepræsentant, folkeskole

# Fase 1: De kommunale beslutninger lægger rammen for skoleplansarbejdet



Skoleplanen bygger altid på de kommunale beslutninger, der er truffet for det kommende skoleår, særligt beslutninger om ressourcer og prioriterede indsatser eller projekter.

Skolelederne fortæller i interviews, at de har en god føling med de kommunale beslutninger. Derfor er det heller ikke lige vigtigt for alle at se den endelige kommunale redegørelse, da den opleves som en opsummering af beslutninger, de allerede kender – og som de måske endda ved mere om, end hvad der fremgår af redegørelsen.

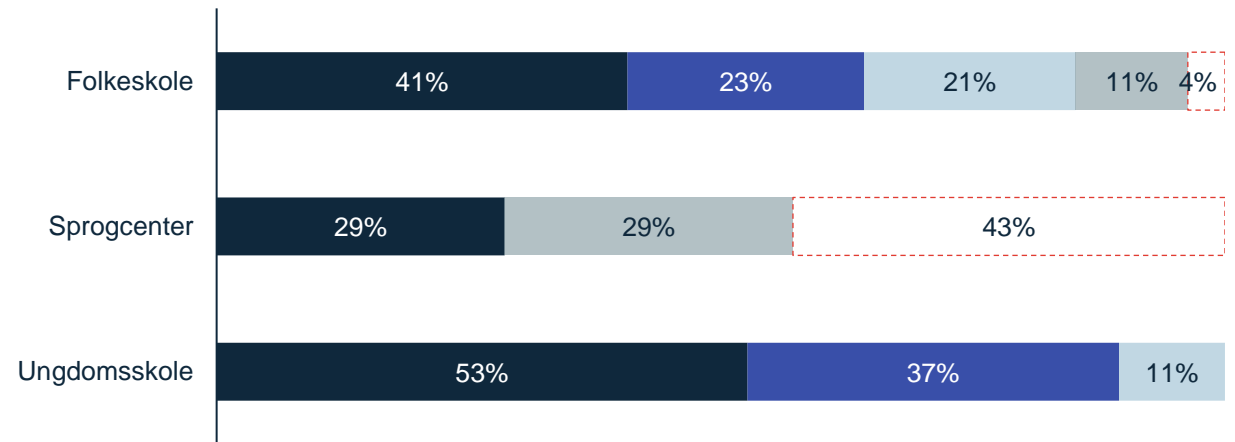
Nogle skoleledere venter specifikt på, at den kommunale redegørelse er færdig, før de påbegynder deres arbejde med skoleplanen. Andre går i gang med arbejdet, inden de har set redegørelsen, og nogle læser den slet ikke.

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

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

Eksempler på to skabeloner kan ses på næste side.

## ⚙️ Hvordan håndteres udarbejdelsen af skoleplaner i kommunen?



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

# Fase 1: Sammenligning af to skoleplansskabeloner på detaljegrad\*



Hvor skabelon A forholder sig overordnet til temaerne på skoleniveau, efterspørger skabelon B i højere grad transparens på undergrupper af lærere.

Konkret efterspørger skabelon B eksempelvis...

- ledelsens prioriteringer ekspliciteret på de forskellige klassetrin eller enheder på skolen (såsom AKT-teamet).
- Rammerne for mødevirksomhed på alle teamsformer.

Ligeledes ligger skabelon B op til flere funktionsbeskrivelser, såsom beskrivelser af rammer for 'skole-hjemsamarbejdet'.



**Skabelon A:**  
Mindre detaljegrad

- Antal lærere på skolen
- Forventet gennemsnitlige undervisningstimetotal

- Fælles kommunale indsatser – *beskrivelse.*

- Skolens egne indsatser - *beskrivelse.*

- Pædagogiske læringsfællesskaber: *Se bilag 2 i lokalaftalen*

- Klasselæreropgaven: *Se bilag 2 i lokalaftalen*

- Individuel forberedelse (kommunalt fastsat timetal)

- Tilsyn, spisning og egne pauser: *Se bilag 2 i lokalaftalen*



**Skabelon B:**  
Højere detaljegrad

- Antallet af lærere og børnehaveklasseledere på skolen
- Forventet gennemsnitligt undervisningstal pr. hhv. lærer og børnehaveklasseleder

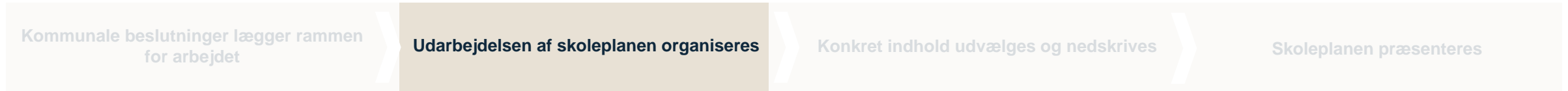
- Kommunale og lokale indsatsområder gældende for hele skolen

- Skolelederens prioriteringer af kompetenceudvikling
- Skoleledelsens prioriteringer gældende for hele skolen
- ...prioriteringer for indskoling
- ...prioriteringer for mellemtrinnet
- ...prioriteringer for udskoling
- ...prioriteringer for specialklasser
- ...prioriteringer til AKT, resursecenter, PLC og øvrige vejledere

- Skoleledelsens beskrivelse af rammerne for...
  - ... lærernes samarbejde herunder individuel og fælles forberedelse
  - ... fleksibilitet i arbejdstiden
  - ... klasselærerfunktionen
  - ...skole-hjemsamarbejdet
  - ...lærernes tilsyn med eleverne
  - ...skolens mødevirksomhed for alle lærere på alle niveauer

\* Skabelonerne er fundet som bilag i de tilsendte kommunale redegørelser. Rækkefølgen på temaerne i de fundne skabeloner er i ovenstående sammenligning lavet om, for at kunne sammenstille indholdstemaer.

## Fase 2: Der er stor variation i, hvilke og hvor mange aktører, der inddrages i arbejdet om skoleplanen, men dialog er det gennemgående tema i processen



Når de kommunale beslutninger vedrørende økonomi, politikernes- og forvaltningens prioriteter er afklaret, kan arbejdet med skoleplanen gå i gang.

Visse skoler starter processen med at evaluere seneste års skoleplan. Dette kan være mere eller mindre systematiseret, enten på deciderede evalueringsmøder, eller at skolelederen (og evt. TR) selv løbende noterer, hvilke passager i skoleplanen, der bør tilpasses i den nye version. Andre tager udgangspunkt i den kommunale skabelon for skoleplaner.

Som næste skridt afholdes en række møder, hvor der tales om indholdet i skoleplanen. Flere skoleledere fremhæver, at dialog er essentiel i arbejdet frem mod og med skoleplanen. Det varierer, hvor mange møder, der afholdes, og med hvem.

I alle tilfælde er TR blevet involveret, men herudover er der også set inddragelse af MED-Udvalg, TRIO, sporråd, økonomikonsulent, AMR, PLC, PU (pædagogisk udvalg) ledelsesteamet, skolebestyrelse samt den samlede lærergruppe i et workshop-format. På møderne diskuteres forskellige forhold, der er relevante for skoleplanen, fx nye indsatser, visioner, prioriteringer, funktionsbeskrivelser, lejrture, emneuger mv.

Processen for *folkeskoler* og *ungdomsskoler* starter som regel i begyndelsen af kalenderåret (januar-februar), idet de kommunale rammer oftest fastlægges op til jul. Hvis skolelederen afventer den kommunale redegørelse, kan processen starte senere end det. Herefter løber processen hen over foråret, frem mod præsentation af planen, der som regel foregår i maj/juni. For *sprogcentre* kan processen ligge anderledes, da de følger kalenderåret i stedet for skoleåret.

”

*Med A20 bliver det diskuteret af alle lærere, hvad der skulle stå i skoleplanen. Og så blev nogle af de forslag, vi havde, taget op, bl.a. endte vi med at opbygge teams efter en debat.*  
- Lærer, folkeskole

”

*Det første jeg gør er at kigge på: Hvad er ressourcerne? Hvor mange lærere skal vi være? Det skriver jeg ind i skoleplanen. Og så kører det slag i slag derfra. Så skriver vi lidt, så drøfter vi lidt, så skriver vi lidt igen.*  
- Skoleleder, folkeskole

”

*Vi starter med et møde i PU (pædagogisk udvalg) for at fastlægge de pædagogiske fokuspunkter.*  
- Skoleleder, sprogcenter

”

*Så drøfter vi prioriteringer for det kommende skoleår og skoleplanen. Det er ledelse og mig som TR, men også TRIO, MED-udvalg, afdelingerne og PLC, hvor alle er med til at pege på, hvilke ting, der skal prioriteres i år.*  
- Tillidsrepræsentant, folkeskole

## Fase 3: På baggrund af drøftelserne udvælges og nedskrives det konkrete indhold enten af skolelederen eller i et samarbejde



For både *folkeskoler*, *ungdomsskoler* og *sprogcentre* skal det konkrete indhold i skoleplanen udvælges og nedskrives efter møderne med forskellige parter (se s. 47). Hvilke temaer der ender i skoleplanen – og hvor detaljeret arbejdstid beskrives herunder– afhænger både af centrale beslutninger og skolelederens eget synspunkt på disse spørgsmål, der igen kan variere mellem skoleledere indenfor samme kommune. Skoleplanen bliver således et resultat af lokale værdier for skoleledelse, samt den proces, der har kørt løbende over året. Selve udarbejdelsen kan ske på to måder:

- Skolelederen udarbejder selv skoleplanen (evt. med viceskoleleder/afdelingsleder). Skoleplanen vil typisk herefter sendes forbi TR til kommentering eller orientering.
- Skolelederen udarbejder skoleplanen i samarbejde med flere forskellige aktører (fx TR og AMR). Det kan bl.a. ske i et åbent dokument.

Nogle skoleledere hjælper og inspirere også hinanden med skoleplanen ved at dele deres planer. Det er dog ofte sådan, at skolelederne gerne vil sætte deres eget præg på, og derfor tilføjer eller justerer, så den passer til deres strategi eller vision for skolen.

Den generelle tilbagemelding fra skolerne er, at de nu begynder at genbruge meget i skoleplanerne fra tidligere år og i højere grad laver mindre justeringer. Nogle skoler genbesøger også skoleplanen løbende gennem skoleåret, hvor der kan foretages mindre justeringer, såfremt det vurderes relevant. Andre linker i deres skoleplan til 'aktive' dokumenter, hvor der løbende kan ændres (fx funktionsbeskrivelser), mens andre igen ser skoleplanen som et 'dødt' dokument, der udfærdiges forud for skoleåret og herefter ikke ændres i efterfølgende.

” Så har vi en skriveproces. Igen er det TRIOen. Typisk er det mig og viceskolelederen, der skriver på noget af det, og så sidder vores TR og AMR også og skriver. Vi har et åbent dokument i Teams, som vi redigerer i, så vi hele tiden kan følge med.  
- Skoleleder, folkeskole

” TR udfylder noget af den. Vi har et åbent dokument, og så skriver jeg ind. Og det er i pindform. Der er også nogle rum, hvor der kan stå årsværk osv.  
- Skoleleder, folkeskole

” Redegørelse og skoleplan er på min leders bord, og som jeg som TR kvalificerer, og som også kommer ud til lærerne til kvalificering  
- Tillidsrepræsentant, ungdomsskole

” Hvordan prioriterer I indsatserne? I sidste ende er det ledelsen, der prioriterer. Vi har nok et bedre blik ind i det kommunale budget og rådhusets beslutninger. Når alle kan sige, hvad de drømmer om i skoleplanen, er der noget, der ikke er realistisk.  
- Skoleleder, folkeskole



## Fase 4: Den første udgave af skoleplanen præsenteres for lærerne på et samarbejds møde

Kommunale beslutninger lægger rammen for arbejdet

Udarbejdelsen af skoleplanen organiseres

Konkret indhold udvælges og nedskrives

Skoleplanen præsenteres

Når skoleplanen er udarbejdet, præsenteres den for lærerne. Her er der både erfaringer med at præsentere planen for alle lærerne samlet på ét møde og med at præsentere planen i mindre teams (fx årgangsteams).

I praksis varierer det mellem skolerne, om præsentationen udelukkende er til orientering, hvor lærerne har mulighed for at få afklaret spørgsmål, eller om der også er mulighed for at give input til justeringer i planen. Såfremt der lægges op til input til justeringer, vil skoleplanen efter mødet som regel revideres af ledelse og TR, før den endelige version foreligger og kan præsenteres for, eller deles med, lærerne. Det varierer også, om skoleplanerne efterfølgende sendes til forvaltningen eller ej.

En gennemgående udfordring på *folkeskoler*, *ungdomsskoler* og *sprogcentre* er, at der opleves et begrænset ejerskab blandt lærerne til planen. Både ledere og TR oplever, at lærerne er mest interesserede i deres opgaveoversigter og skema. Manglen på ejerskab kommer bl.a. til udtryk gennem begrænset deltagelse i samarbejds møder samt begrænset tilbagemeldinger og spørgsmål fra lærerne til skoleplanen. Nogle ledere oplever det manglende ejerskab fra lærerne som en udfordring, de gerne vil løse – bl.a. ved at præsentere planen i små teams fremfor et samlet lærermøde – mens andre i højere grad affinder sig med det, uden at se det som et decideret problem.

Generelt for *ungdomsskole-* og *sprogcenterområdet* er der desuden en udfordring i, at A20 ikke nødvendigvis er forankret. Fx beskriver nogle lærere, at de aldrig har hørt om redegørelser og skoleplaner før. Der mangler altså på nogle institutioner en overordnet forståelse af aftalen.

”

*Sidste år gik vi ud i lærerteamene på skolen og fremlagde og drøftede skoleplanen der. Det er nogle korte møder, for de har fået den sendt ud, og det er meget få, der har stor interesse i at drøfte indholdet.*  
- Skoleleder, folkeskole

”

*Det er jo faktisk en, man tager frem ret tit og enten ændrer i eller ser, hvad var det nu, vi havde aftalt.*  
- Skoleleder, folkeskole

”

*Jeg synes, det er vigtigt, at man forstår, hvordan skolen er bygget op, og man forstår lokalaftalen. Men det er ikke sikkert, mine kolleger har det på samme måde - de går bare op i deres skema.*  
- Tillidsrepræsentant, folkeskole

”

*En udfordring ved det her er, at vi aldrig har hørt om kommunal redegørelse og skoleplan før nu.*  
- Tillidsrepræsentant, sprogcenter

## Fase 4: Samarbejds mødet afholdes oftest i foråret forud for næste skoleår

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

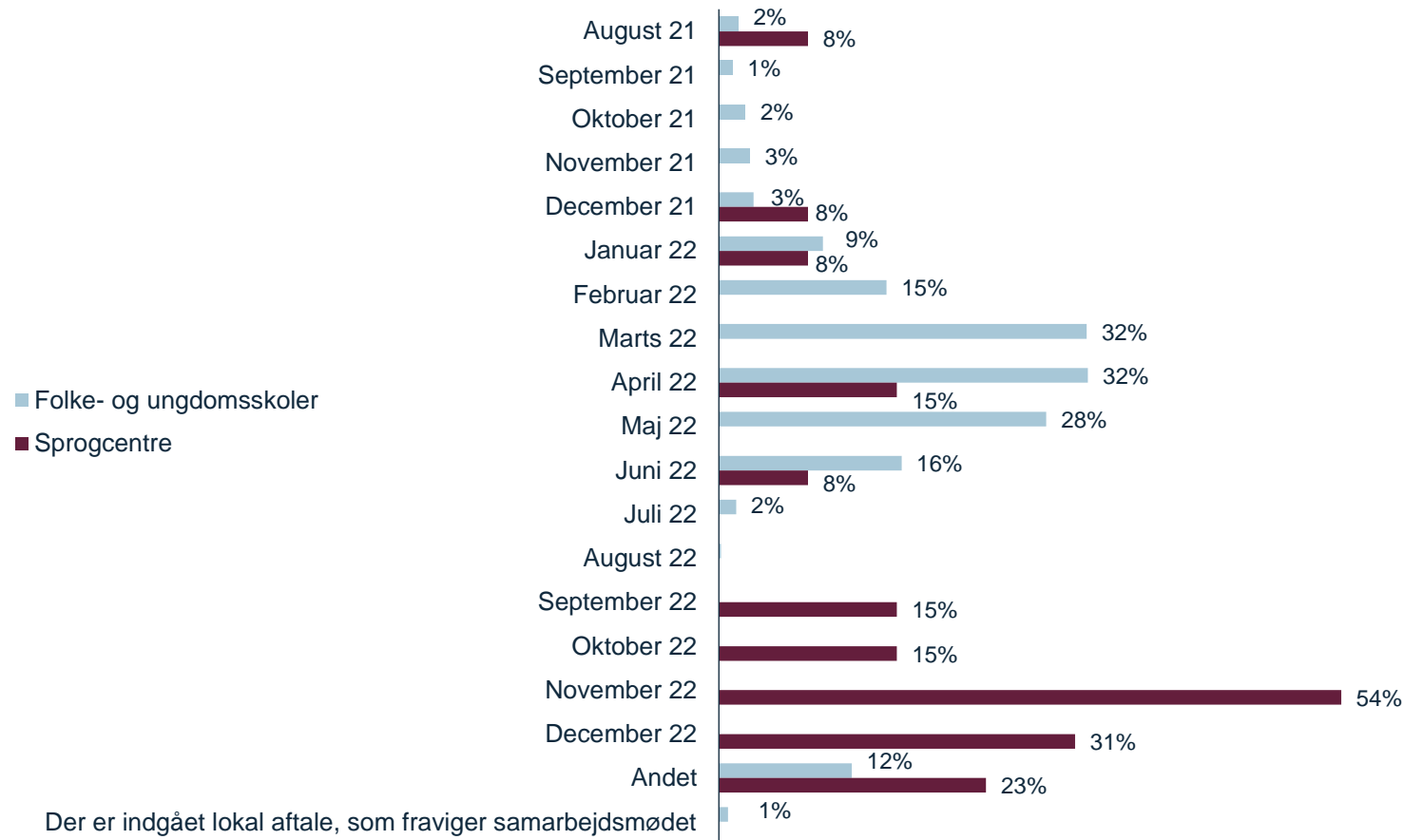
For *sprogcentre*, hvor normperioden typisk følger kalenderåret og ikke skoleåret, præsenteres skoleplanen typisk i november eller december.

Svarene skal ses i lyset af, at respondenterne har kunne vælge flere forskellige svarkategorier i spørgsmålet – og fra casebesøgene har vi eksempler på, at præsentationen af skoleplanen er noget, der løber over flere møder, fx i det tidlige forår, i maj måned, når første udkast foreligger, samt i august i forbindelse med opstarten af det nye skoleår.

Andetsteds i skolesurveyet har respondenterne kunnet angive, hvor lang tid mødet tager. På 76 pct. af skolerne tager samarbejds mødet under to timer.



Hvornår blev forslag til skoleplanen præsenteret og drøftet på samarbejds mødet med lærerne forud for [skoleåret 22/23 / indeværende år]?



## Fase 4: Samarbejds mødet benyttes overvejende til at drøfte prioriterede indsatser

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

- 77 pct. af *folkeskolerne* anvender samarbejds mødet til at 'drøfte prioriterede indsatser'.
- 51 pct. anvender samarbejds mødet til at 'drøfte sammenhæng mellem arbejdstid og opgaver'.

Blandt *sprogcentre* anvendes samarbejds mødet typisk til følgende:

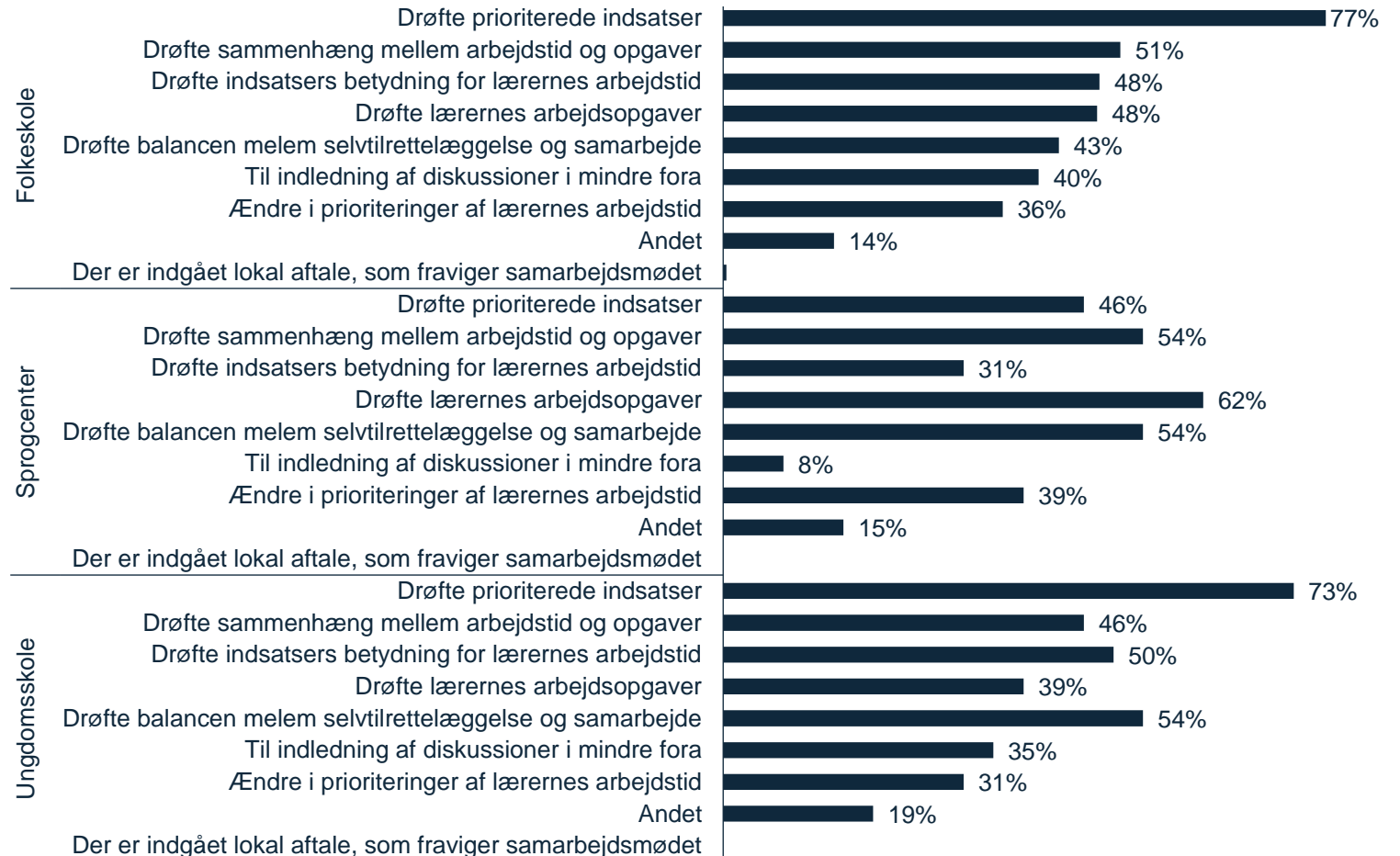
- 62 pct. af *sprogcentre* anvender mødet til at 'drøfte lærernes arbejdsopgaver'.
- 54 pct. anvender mødet til at 'drøfte balancen i selvtilrettelæggelse og samarbejde'.
- 54 pct. anvender mødet til at 'drøfte sammenhængen mellem arbejdstid og opgaver'.

Udover at drøfte prioriterede indsatser benytter flest *ungdomsskoler* samarbejds mødet til at drøfte balancen i selvtilrettelæggelse og samarbejde.

- 73 pct. af *ungdomsskolerne* bruger samarbejds mødet til at 'drøfte prioriterede indsatser'.
- 54 pct. anvender samarbejds mødet til at 'drøfte balancen i selvtilrettelæggelse og samarbejde'.



### Hvordan anvender I samarbejds mødet forud for ledelsens endelige beslutning?



Note: Kilde: Skolesurvey. Folkeskoler: N = 570, Sprogcenter: N = 13, Ungdomsskoler: N = 26. Procentsatser summerer ikke til 100, da det var muligt at angive flere svarmuligheder. Spørgsmålet er stillet til skoler, der har afholdt samarbejds møde.

# 8. Opgavefordeling og -oversigter

# Processen omkring opgavefordeling og udarbejdelse af opgaveoversigter er relativt ens på tværs af kommuner og folkeskoler, men der findes også variationer

Skoleårets planlægning påbegyndes

Fagfordeling blandt lærere

Skoleledelse laver udkast til fordeling af fag og opgaver

Opgaveoversigter meldes ud til lærerne

Lærere og skoleledelse mødes til dialog

Endelig opgaveoversigt og skema udarbejdes

Opgaveoversigt genbesøges i tilfælde af ændringer

Processen omkring udarbejdelsen af opgaveoversigter afviger relativt lidt blandt de enkelte kommuner og deres folkeskoler. Processen kan overordnet optegnes i ovenstående model, der består af syv faser. De enkelte faser vil blive beskrevet på de kommende sider for *folkeskolerne*. På sidste side i afsnittet optegnes processen for *ungdomsskoler* og *sprogcentre* med undtagelse af eksemplet på side 57. Undervejs vil der være indsigter fra kommune- og skolesurvey der går på tværs af *folkeskoler*, *ungdomsskoler* og *sprogcentre*.

I erfaringsopsamlingen er det primært lærere og tillidsrepræsentanter, der har bidraget til at optegne processen for udarbejdelsen af opgaveoversigterne. Der er dog også inddraget perspektiver fra skoleledere.

Før A20 blev aftalt har man arbejdet med lignende dokumenter, der redegjorde for fag, opgaver og tid. Men ifølge respondenterne var dette arbejde mindre struktureret, særligt ift. tydeligheden omkring timeestimat på undervisning og opgaver, samt dialogen mellem leder, lærer og tillidsrepræsentant. Værdien af opgavefordelingen og opgaveoversigterne efter A20 findes således særligt i, at lærerne, tillidsrepræsentanterne og lederne har en konkret proces og et produkt, der kan bruges i dialog om arbejdstid og indhold af arbejdet. Dertil oplever lærerne processen om fordeling af fag og opgaver som mere transparent end tidligere, ligesom lærerne og tillidsrepræsentanten oplever at blive taget mere ind i processen omkring fordeling af fag og opgaver.

”

*Vi har fået et værktøj nu, som vi kan bruge til noget. Gennemskuelighed og en diskussion af, hvor meget opgaverne måtte fylde. Så jeg synes, det er et glimrende stykke værktøj, selvom man skal vende sig til at gøre alting op. Men det er til at forholde sig til, det er overskueligt og transparent.*  
- Lærer, ungdomsskole

”

*Vi prøver også at tale med folk om deres opgaveoversigt. Skal vi skrive lidt på dig, der er alt for meget i den her 9. klasse, det er en særlig svær klasse – kan vi hjælpe dig ved at skrive det ind som nogle ekstra timer?*  
- Skoleleder, folkeskole

”

*Da jeg blev færdig i '15, fik jeg en opgaveoversigt, men der stod ikke timer på. Der var det farvekoder, så hvis den var grøn, var det mellem 10-50, hvis den var gul var det mellem 50-100, og hvis den var rød var det 100+. Så har jeg jo ingen ide om, hvornår jeg er i mål, og der er et kæmpe spænd.*  
- Tillidsrepræsentant, folkeskole

## Fase 1: Skoleledelsen og TR mødes for at drøfte planlægningen af skoleåret med udgangspunkt i de givne økonomiske rammer

Skoleårets planlægning påbegyndes

Fagfordeling blandt lærere

Skoleledelse laver udkast til fordeling af fag og opgaver

Opgaveoversigter meldes ud til lærerne

Lærere og skoleledelse mødes til dialog

Endelig opgaveoversigt og skema udarbejdes

Opgaveoversigt genbesøges i tilfælde af ændringer

Fasen starter ved skoleårets planlægning med udgangspunkt i de budgetter og normeringer, der er for den enkelte skole. Fordi skoleårets planlægning og timetallet er afhængigt af budgetter, er det en udfordring, hvis disse er forsinket, fordi det bidrager til en forsinkelse af de resterende faser. Det har ligeledes betydning for planlægningen af skoleåret og udarbejdelsen af opgaveoversigterne, hvorvidt skolerne tager projekter eller indsatses ind fra de kommunale redegørelser, der har indvirkning på lærernes arbejdstid. Derfor er timingen af de kommunale redegørelser – og deres tydelighed om forventninger til indsatses – også af betydning for resten af processen.

Skolelederen planlægger som tidligere beskrevet ofte skoleåret i dialog med tillidsrepræsentanten. På nogle skoler deltager AMR også. Her vurderes hvilke fag og opgaver, der er på skolen, og hvilke ressourcer der er til dem. Ligeledes kan der diskuteres forberedelsestid, og om opgaverne har den korrekte timeangivelse. Skoleledelsen estimerer herefter timetal, og tillidsrepræsentanten kan i den forbindelse inddrages. Som oftest bruges Excel som værktøj til at estimere timerne i denne indledende fase. I de tilfælde hvor tillidsrepræsentanten ikke inddrages i planlægningen, opleves processen som mindre transparent, og tillidsrepræsentanten kan være udfordret på at stå inde for fordelingen overfor lærerne.

”

*Vi holder et TRIO møde, hvor vi mødes om alle timetal, hvor meget tid skal man have til alle opgaver. Så drøfter vi, om vi skal justere timetallet eller beholde det.*  
- Tillidsrepræsentant, folkeskole

”

*Der er eksempler på, at det kommunale kan ramme det lokale, fordi der er nogle opgaver hvor der kommunalt er sat tid af, og så må det komme på opgaveoversigten.*  
- Skoleleder, folkeskole

”

*Normeringen kommer for sent ift. vores fagfordelingsproces. Nogle år er den kommet så sent, at vi bare er blevet nødt til at gå i gang og håbe på det bedste. Det ville være et kæmpe boost, hvis vi kunne få fastsat et tidspunkt.*  
- Tillidsrepræsentant, folkeskole

”

*Ledelsen laver så et udkast til alle opgaver og timer. Nogle gange er jeg med til det, men det er ikke altid, der er tid til det. Det kunne jeg godt ønske mig, for hvis mit navn skal stå der, så har jeg brug for at have gjort det ordentligt.*  
- Tillidsrepræsentant, folkeskole

## Fase 2 og 3: Lærerne inviteres til fordeling af fag og opgaver, og ledelsen udarbejder udkast til fordelingen



Efter skoleledelsen i dialog med tillidsrepræsentanten har planlagt skoleåret og estimeret timetal, inviterer skoleledelsen lærerne til fordeling af fag og opgaver. På nogle skoler foregår fordelingen af fag og opgaver på et fælles møde med alle lærere, på nogle skoler foregår det i mindre teams, på nogle skoler indsender lærerne deres individuelle ønsker direkte til ledelsen, og på nogle skoler gøres det både igennem et fysisk møde og efterfølgende individuel indsendelse. Nogle lærere har desuden i årets MUS allerede ytret ønsker om fordeling af fag og opgaver for det kommende skoleår.

Hvis fag og opgavefordelingen foregår på et fysisk møde vil det typisk foregå ved, at skoleledelsen har forberedt nogle ark eller papirer, som lærerne kan skrive sig på. På nogle skoler fremgår der konkrete timeantal på de enkelte fag og opgaver.

Hvis lærernes ønsker til fag og opgavefordelingen foregår direkte til ledelsen vil det typisk være ved at lærerne udfylder et Excel ark og sender til ledelsen, eller skriver sig på fag og opgaver direkte i TRIO. Også her vil der på nogle skoler fremgå konkrete timeantal på de enkelte fag og opgaver. På nogle skoler er der fastlagt et minimum af timer til undervisning og opgaver for alle lærere, ligesom der på nogle skoler er et maksimum, som der skal tages højde for i fordelingen. Både minimum og maksimum på undervisning og opgaver er indført for at sikre en retfærdig og balanceret fordeling af undervisningsopgaven på lærerkollegiet. Når lærerne har meldt deres ønsker ind, udarbejder ledelsen (ofte i dialog med TR) et udkast til den endelige fordeling. På nogle skoler er der en procedure for at kontakte de lærere, der ikke har fået imødekommet deres ønsker, med henblik på at forberede dem på dette og nå til enighed om en løsning, før fordelingen meldes ud.

”

*Der er en periode, hvor man kan ønske til fagfordeling. Det har vi nogle gange gjort inde i TRIO og nogle gange på plancher. Der kan være en udfordring, hvis en lærer vil have en helt anden fordeling end det, de har haft tidligere.*  
- Tillidsrepræsentant, folkeskole

”

*Jeg er en leder, der taler om minimum. Hvis alle løftes til et minimum, så har alle et godt skema. Min største succes var, at alle havde max én øvrig opgave, fordi kerneopgaven er undervisning.*  
- Skoleleder, folkeskole

”

*Lederen får nogle tal fra kommunen om undervisningstid, og så snakkede vi med ham om, at hvis du har mange store opgaver, så skal du ikke have lige så meget undervisning. Men han mener, det skal være retfærdigt for alle, og alle skal undervise lige meget.*  
- Lærer, folkeskole

”

*Der kan være situationer, hvor vores leder siger, at det skal man [tage en opgave], men min oplevelse er, at han går langt for at nå til enighed. Men man kan ikke sige, 'det vil jeg ikke'. Eller det kan man godt, men det hjælper ikke.*  
- Tillidsrepræsentant, folkeskole

## Fase 2 og 3: Typisk fordeles opgaverne på baggrund af dialog med TR og indhentning af ønsker fra lærerne



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

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

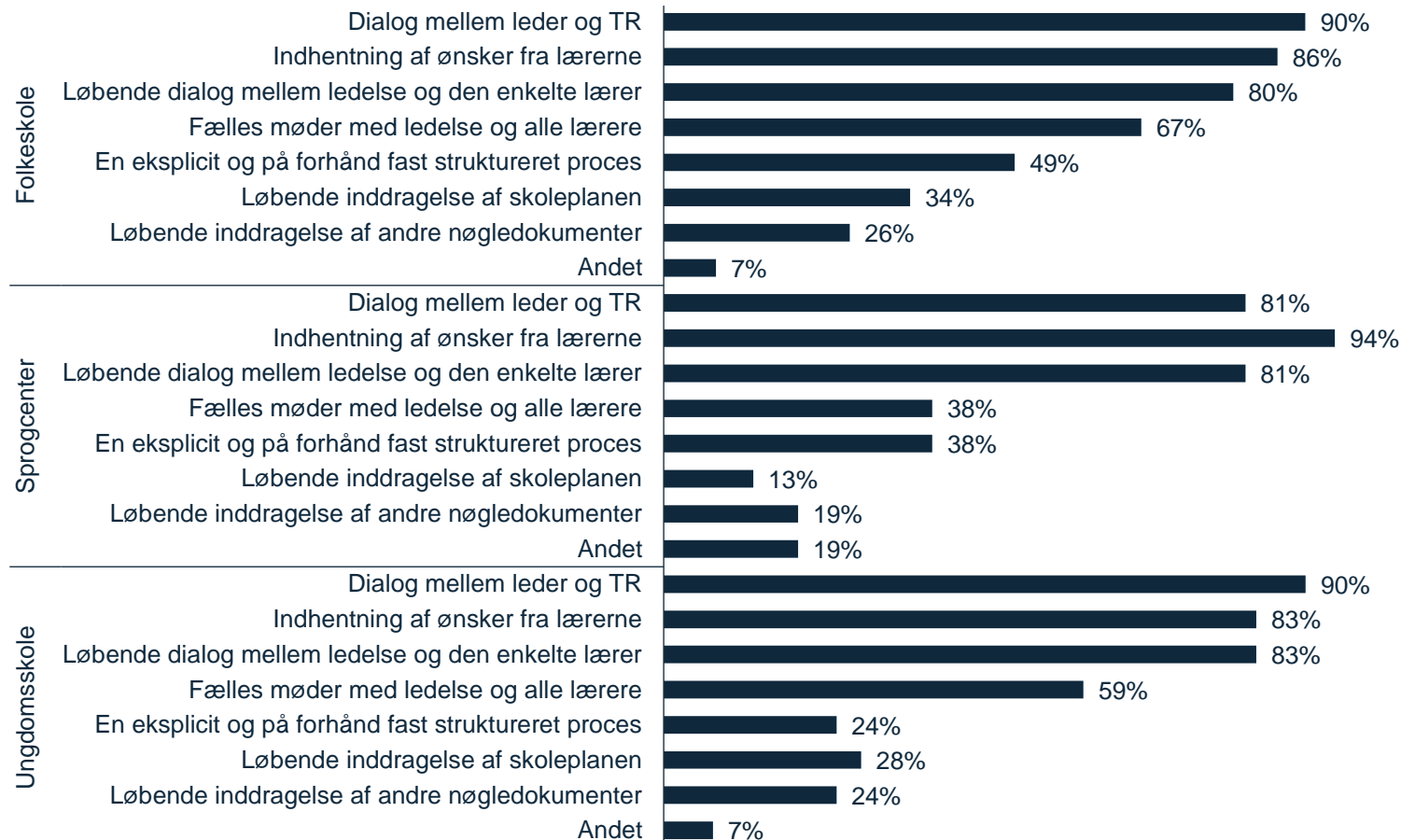
- For *folkeskolerne* har 90 pct. en 'dialog mellem leder og TR' og 86 pct. indhenter 'ønsker fra lærerne'.
- For *sprogcentre* har 81 pct. en 'dialog mellem leder og TR' og 94 pct. indhenter 'ønsker fra lærerne'.
- For *ungdomsskolerne* har 90 pct. en 'dialog mellem leder og TR' og 83 pct. indhenter 'ønsker fra lærerne'.

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

- 80 pct. for *folkeskolerne*.
- 81 pct. for *sprogcentre*.
- 83 pct. for *ungdomsskolerne*.



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





## Fase 2 og 3: Eksempel på fagfordeling via selvstyrende teams på et sprogcenter



Under de fire casebesøg blev der præsenteret lignende eksempler på forskellige tilgange til fagfordeling. Dog blev der på workshoppen for *ungdomsskoler* og *sprogcentre* præsenteret en markant anderledes tilgang til fagfordelingen på et af sprogcentrene.

Således beskrev lærer og tillidsrepræsentant fra det pågældende *sprogcenter*, hvordan underviserne bliver opfordret til at henvende sig skriftligt til ledelsen, hvis de har ønsker til ændringer i det kommende skoleår. Herefter opgør skoleledelsen timer for hvert team og sender opgørelserne ud til de enkelte teams.

Herefter er det teamets opgave at fordele fagtimerne imellem sig, ligesom de kan sætte sig sammen med andre teams, såfremt der er lærere på tværs af de forskellige teams. Fordelingen af timer bliver understøttet af teamlederen i det tilfælde, at der skulle være uenigheder i teamet. Men læreren og tillidsrepræsentanten fra det pågældende sprogcenter oplever generelt ikke, at der er konflikter omkring fordelingen, fordi der er en gensidig interesse i at få timerne og skemaet til at gå op. Når timerne er fordelt i det enkelte team, udarbejder teamet selv deres skema, og dette bliver indsendt til skoleledelsen igen. Herefter udarbejder ledelsen en opgaveoversigt for hver lærer.

Denne måde at fordele fag og opgaver på opleves som værdifuld hos både læreren og tillidsrepræsentanten, fordi de oplever at få mere ansvar og ejerskab over planlægningen af deres tid, fag og opgaver. De oplever dertil en øget forståelse internt i teamet, fordi medlemmerne generelt er indstillede på at få tingene til at gå op.

Det er imidlertid ikke alle til workshoppen, der kunne forestille sig denne måde at fordele fag, opgaver og timer på. Særligt var en lærer fra et andet sprogcenter skeptisk, og spurgte gentagne gange ind til, om denne model ikke gav anledning til flere konflikter, end hvis ledelsen blot tog beslutningen om fagfordelingen. Et udsnit af ovenstående samtale fremgår i citaterne til højre.

”

*Ledelsen melder ud, hvordan fordelingen i teams er, og der står hvor mange lektioner, vi skal undervise i vores teams. Så sidder vi selv og fordeler. Når vi har fordelt timerne, så laver vi vores eget skema. I nogle teams sætter de sig også sammen, fordi nogle er i flere teams.*  
- Tillidsrepræsentant, sprogcenter x

”

*Giver det ikke anledning til nogle slagsmål nogle gange, at man selv skal sidde og lave de her fordelinger? Det er jo ikke alle, der er lige gode til hvert fag og er lige fleksible.*  
- Lærer, sprogcenter y

”

*I vores team oplever jeg det ikke. Ledelsen har udmeldt, at man er ansat til at undervise på alle niveauer, og når den udmelding er der som grundvilkår, så skal man være fleksibel. Generelt er vi gode til det, vi har selvstyrende teams, så vores fokus er at få det til at gå op.*  
- Lærer, sprogcenter x

# Fase 4 og 5: Udkast til opgaveoversigter meldes ud, og lærerne har mulighed for at mødes med skoleledelsen til dialog om denne



Når ledelsen har et udkast til fag- og opgavefordeling meldes dette ud til lærerne. Det kan foregå på et møde med alle lærerne, i mindre teams eller med den enkelte lærer. På nogle skoler kommer udmeldingen blot skriftligt enten direkte til læreren eller gennem TRIO. Herefter er det forskelligt, hvorvidt der er indlagt et fast møde, hvor lærerne har mulighed for at mødes med skoleledelsen omkring opgaveoversigten, eller om det er op til læreren selv at række ud til skoleledelsen, hvis de har behov for yderligere dialog. Dette vil som oftest afhænge af skolens størrelse. De mindre skoler gør i højere grad brug af faste møder, hvorimod større skoler i højere grad opfordrer lærerne til selv at række ud, skulle der være noget med deres opgaveoversigt. På nogle skoler deltager tillidsrepræsentanten altid på mødet mellem læreren og skolelederen, og på andre skoler er det kun i tilfælde af problemer i dialogen mellem de to parter, eller hvis læreren har brug for understøttelse i dialogen med leder.

Sidstnævnte gælder særligt for nyuddannede lærere, der ikke har erfaring med processen fra tidligere, og for dem gælder også, at tillidsrepræsentanten er særligt opmærksom på at understøtte læreren hele vejen igennem processen. Under mødet har læreren mulighed for at stille spørgsmål til deres opgaveoversigt, herunder timetal, fag og opgavefordeling. Tillidsrepræsentanterne oplever dertil, at mange lærere, både nye og erfarne, har svært ved at forstå deres oversigt og estimaterne, og at de derfor rækker ud til TR for at sikre, at deres timer går op. Det er imidlertid ikke lærernes oplevelse, at opgaveoversigterne altid bliver ændret som følge af dialogen. Ledelsen kan være tilbageholdende over for ændringer, da ændringer i en læreres opgaveoversigt medfører ændringer i andre læreres oversigter (se mere om dette på næste side).

”  
*Og så er der det retfærdighedsbegreb. Nogle er helt ligeglade, de arbejder bare, fordi de synes, det er fedt at være lærer, og det kan være lige meget, men andre synes, at det fucker med al fornemmelse af retfærdighed i deres krop. Og så har vi prøvet at tale om det.*  
- Skoleleder, folkeskole

”  
*Vi har en liste over øvrige opgaver udenfor opgaveoversigten, hvor vores leder har vurderet, om det er en lille, mellem eller stor opgave. Men det er svært at gennemskue, hvad der gør en opgave lille eller stor.*  
- Lærer, folkeskole

”  
*Vi har diskuteret det i mange år, altså opgaveoversigten, mest fordi vi holder sådan nogle åbent-hus-arrangementer, hvor man kan tale med en leder om opgaveoversigten og få den gennemgået og stille spørgsmål. Men der kommer aldrig nogen.*  
- Skoleleder, folkeskole

”  
*Der er nogle af mine kolleger, der ikke forstår oversigterne, altså tallene. De spørger "hvorfors står der det" og "hvor kommer det her tal fra", fordi der er timer og lektioner, og hvad giver det. Så spørger de, om det ser godt nok ud.*  
- Tillidsrepræsentant, folkeskole

# Fase 7: En del har efter dialog mellem ledere og lærere oplevet at justere på opgaveoversigten under skoleårets planlægning



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

I spørgeskemaet til skolerne er respondenterne blevet bedt om at vurdere, hvor mange gange en dialog mellem en leder og lærer under planlægningen af skoleåret førte til ændringer i opgaveoversigten. Konkret har de forholdt sig til forskellige typer af ændringer.

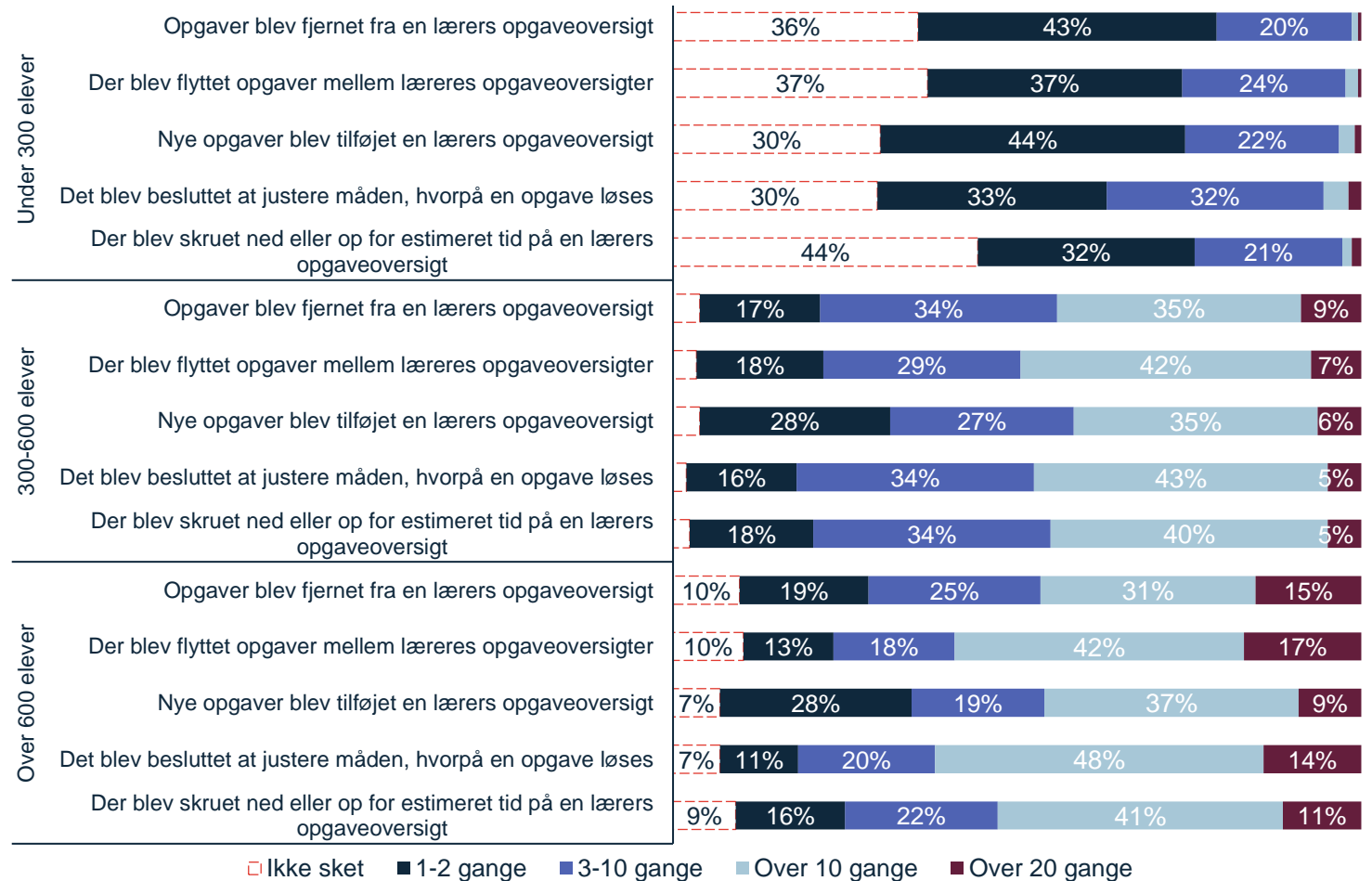
De mest forekommende ændringstyper, uanset skolestørrelse, er, at skolelederne efter dialog med lærerne minimum én gang har 'tilføjet en opgave' (77 pct.) eller 'fjernet en opgave' (77 pct.).

Den mindst forekommende ændringstype, uanset skolestørrelse, er, at lederen 'justerer estimeret tid på en læreres opgaveoversigt'.

- 66 pct. af skolerne angiver, at de på baggrund af dialog mellem leder og lærer har 'justeret estimeret tid på en lærers opgaveoversigt' mindst én gang.



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



Note: Kilde: Skolesurvey. N = 604. Af fortolkningssyn er andele under 5% udeladt i visualiseringen. Svarkategori "Andet" er udeladt. Sprogcentre og ungdomsskoler er udeladt, da oplysninger om elevgrundlag ikke haves.

# Fase 6 og 7: Opgaveoversigt og skema sendes endeligt ud til lærerne, og opgaveoversigt genbesøges i tilfælde af ændringer



Efter lærernes dialog med ledelsen meldes de endelige oversigter og skemaer ud til lærerne. De folkeskoler der har deltaget i casebesøg bruger alle TRIO som værktøj til lærernes opgaveoversigter. Her fremgår det, hvor mange timer læreren forventes at bruge på et skoleår i alt, hvor meget ferie læreren har, hvor mange fag læreren skal undervise i, og i hvilke klasser samt hvor mange lektioner og forberedelsestid der er afsat til dette. I bunden af systemet fremgår det, hvorvidt de samlede opgaver overskrider det estimerede timeantal, ligesom det også fremgår, hvis læreren er planlagt med færre timer end normen. Herefter varierer det, hvorvidt der fremgår øvrige opgaver som *klasselærer* eller *tilsyn* på opgaveoversigten, og ligeledes varierer det, om der er timer noteret til opgaven eller ej, afhængigt af opgavens størrelse. På nogle skoler findes de øvrige opgaver i et andet dokument i stedet for på opgaveoversigten. Det varierer desuden, om der foreligger funktionsbeskrivelser af opgaverne.

På en enkelt skole bliver der også indskrevet aftaler om ferie, overbetaling og andet relevant for timeforbruget ind på opgaveoversigten, sådan at aftalerne ikke indgås mellem lærer og leder, uden at der er dokumentation for dette. Når den endelige opgaveoversigt foreligger, har lærer og leder mulighed for at genbesøge og justere oversigten i løbet af året, såfremt der skulle komme nogle ændringer i deres opgaver eller timeforbrug. Særligt de overskydende eller manglende timer i bunden af oversigten kan give anledning til, at læreren kan få taget eller givet opgaver for at ramme normen, som er det ønskede udgangspunkt. Som oftest vil oversigten dog bruges som et redskab til dialog om prioriteringer i stedet for at blive ændret. Det er dog mere løbende dialoger når behovet opstår, end der er tale om systematisk brug af TRIO til at have dialoger om prioriteringer (fx som fast punkt i en møderække).

”

*Der står lektioner, pausetid, individuel og fælles forberedelse, og undervisningstillæg. Og så står der en årsnorm, og at man max kan undervise 26 lektioner. Jeg har haft lærere, der spørger, om de ikke må undervise 27 timer, og så må vi jo finde ud af det.*  
- Skoleleder, folkeskole

”

*Så har vi en anden side, hvor der står aftaler. Det kan være, jeg har overarbejdet, de timer opgøres i juni måned og udbetales. Alle aftaler skal stå der, fordi vi har skiftende ledelse, og så har vi ingen ide om, hvad aftalen var.*  
- Tillidsrepræsentant, folkeskole

”

*Jeg synes bare, når man har fået opgaveoversigten og sit skema, så begynder man at tænke på næste skoleår. Og så ligger man den til side. Jeg har ikke kigget på den en eneste gang. Det er ikke vigtigt for mig, det vigtigste for mig er kerneopgaven.*  
- Lærer, folkeskole

”

*Typisk står der klasselærer, lejrskole osv. Sådan helt basic. Og nogle lærere ser dårligt nok deres oversigter. Det er ikke noget, der fylder hos folk – det fylder, hvis det er forkert. Hvis der er tastet noget forkert. Men så er det en fejl, ikke opgaveoversigten i sig selv.*  
- Skoleleder, folkeskole

## Ungdomsskoler og sprogcentres udarbejdelse og brug af opgaveoversigter ligner overordnet set folkeskolernes

Overordnet set ligner *ungdomsskoler* og *sprogcentres* udarbejdelse og brug af opgaveoversigter folkeskolernes, som er beskrevet på de foregående sider. Men de adskiller sig også på nogle punkter.

Således sender lærerne ønsker til fag og opgaver ind til ledelsen, enten direkte eller fx igennem et fælles Excel. Hos andre er der i stedet løbende dialog om dette under skoleåret. Ledelsen samler herefter op med tillidsrepræsentanten og udarbejder opgaveoversigter og skema til lærerne, som herefter meldes ud.

Til forskel fra de *folkeskoler*, der har deltaget i erfaringsopsamlingen, bruger *ungdomsskolerne* og *sprogcentre* ikke TRIO, men får deres oversigt i et Word eller Excel dokument. I nogle kommuner har de fået skabeloner, der kan bruges til at opgøre timer til rådighed, men disse passer ikke til virkeligheden på *ungdomsskolen* og *sprogcentret*, men opleves som lavet til *folkeskolerne*.

Som beskrevet i eksemplet tidligere er det imidlertid ikke alle steder, hvor ledelsen udarbejder en opgaveoversigt og skema direkte efter lærernes indsendelse af ønsker. Der er eksempler på, at ledelsen på et *sprogcenter* udsender en timeoversigt til et helt team, som således selv har til opgave at fordele disse mellem sig og udarbejde deres eget skema (se side 57). Efter opgaveoversigterne er blevet udsendt til lærerne, har de mulighed for at mødes med deres leder til en dialog om opgaveoversigten, ligesom de har mulighed for at genbesøge oversigten i tilfælde af ændringer i deres fag eller opgaver.

For særligt *sprogcentre*, men til en vis grad også *ungdomsskolerne*, er det en udfordring at lave en estimering af deres timeantal for det kommende skoleår, da det afhænger af, hvor mange kursister der er på de enkelte hold, hvilket varierer i større grad end i *folkeskolen*.

”

*Vi har to muligheder for at bruge et system, der holder rede på arbejdstid. Vi har et værktøj fra vores kommune, som ikke passer til sprogcenter-virkeligheden men folkeskolen. Men så har vi et internt Excel, der passer bedre.*

- Lærer, sprogcenter

”

*De (opgaveoversigterne) uddeles gerne fem uger før jul, men vi må nok erkende, at det ofte bliver fire uger før, fordi vi lægger skema to gange om året, og vi er først færdige med skemalægningsprocessen i sidste halvdel af november. Vi gennemgår dem fælles på et møde, hvor vi snakker om, hvad der ligger i opgaverne.*

- Skoleleder, sprogcenter

”

*Vi har ikke kvartalsvis dialogmøder, vi har tre dialogmøder pr. år. Slut november, slut februar og slut april. Det er leder og lærer, der mødes. Der genbesøger vi opgaveoversigten, for det nytter ikke noget at vente til april, hvis der er noget galt.*

- Lærer, ungdomsskole

# 9. Håndtering af forberedelsestid

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

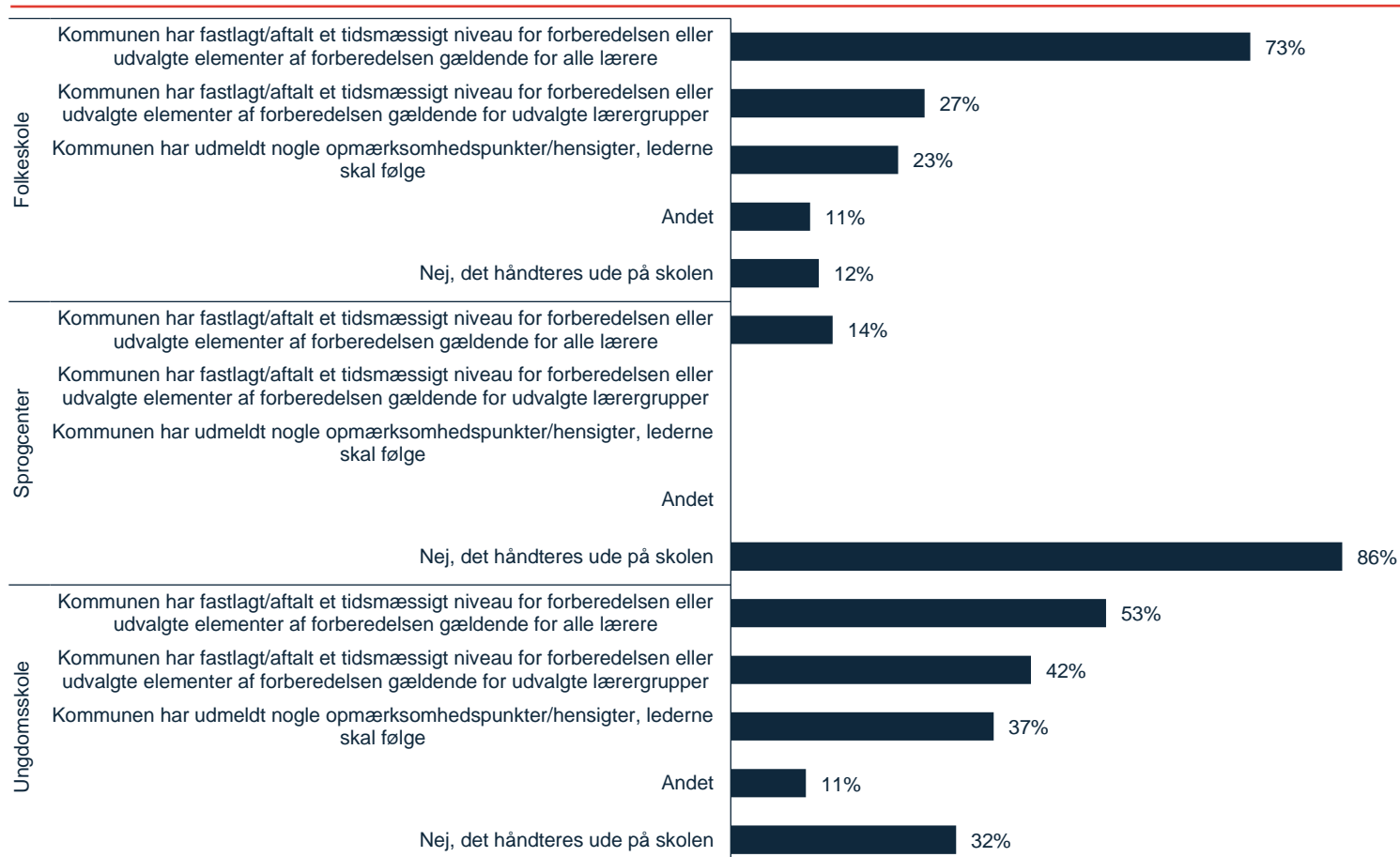
I spørgeskemaet til kommuner er respondenterne blevet spurgt, hvorvidt kommunen har taget centrale beslutninger om lærernes forberedelsestid, eller om det udelukkende håndteres decentralt ude på skolerne.

- 73 pct. af kommunerne svarer, at de centralt 'har fastlagt forberedelsestiden gældende alle lærergrupper' for folkeskolerne.
- For sprogcentre har 14 pct. 'fastlagt forberedelsestiden for alle lærere'. Det gælder 53 pct. for ungdomsskoler.
- Hertil kommer, at 86 pct. af sprogcentrene angiver, at spørgsmålet om forberedelse generelt 'håndteres ude på skolerne'.

På næste side uddybes, hvordan forberedelsestiden konkret er fastlagt.



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



# Kommunale beslutninger om forberedelsestid omhandler oftest individuel forberedelse

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

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

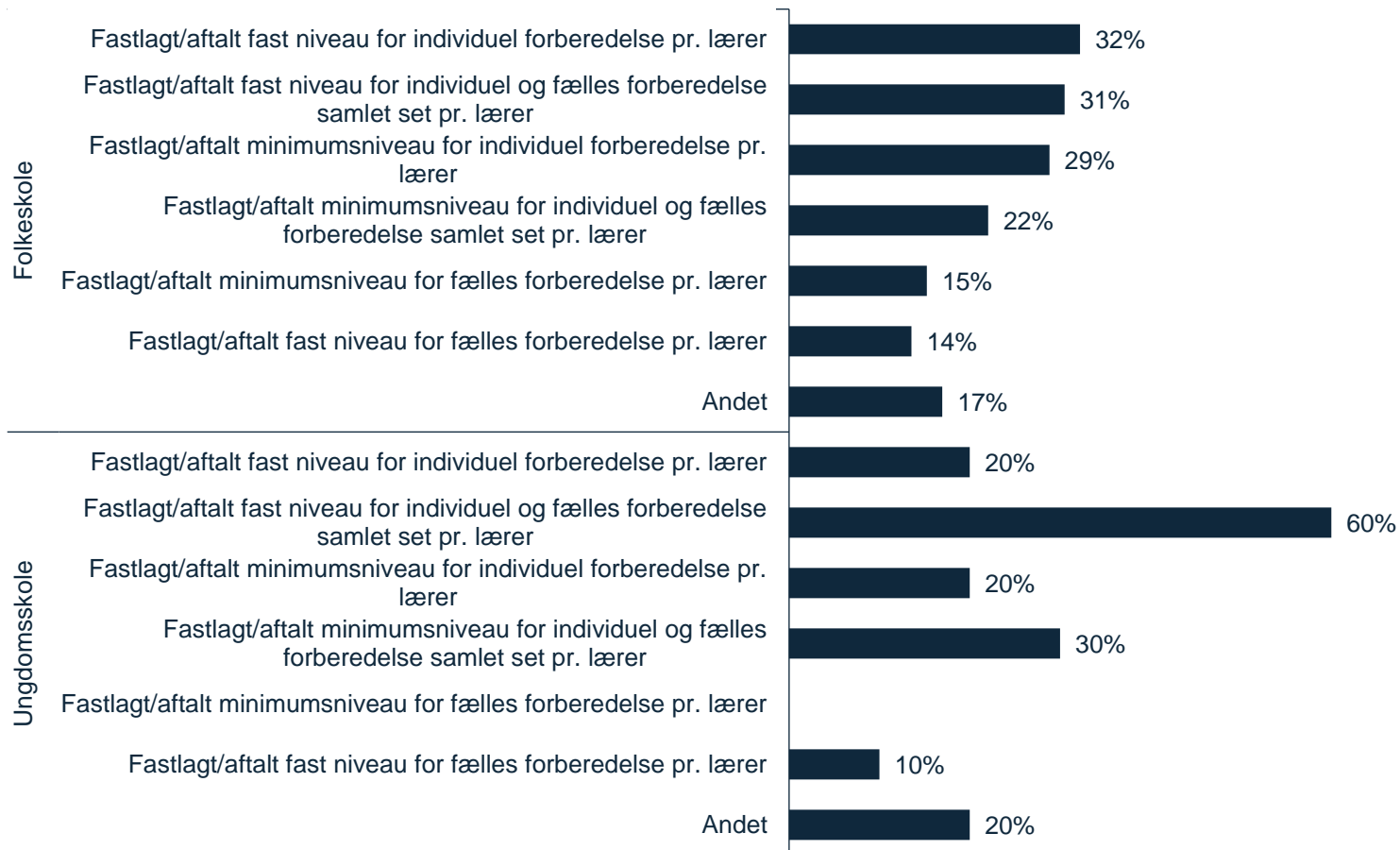
- 32 pct. har centralt besluttet 'fast niveau for individuel forberedelse'.
- 31 pct. har centralt besluttet 'fast niveau for individuel og fælles forberedelse' .
- 29 pct. har centralt besluttet 'minimumsniveau for individuel forberedelse'.

For *ungdomsskolerne* er det klar mest udbredt, at der centralt bestemmes et 'fast niveau for individuel og fælles forberedelse samlet set' (60 pct.).

*Sprogcentre* er udeladt af figuren pga. for få besvarelser.



## Hvilke former for beslutninger angående forberedelsestid er der tale om?





## Decentrale beslutninger om fastlæggelse af forberedelsestid

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

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

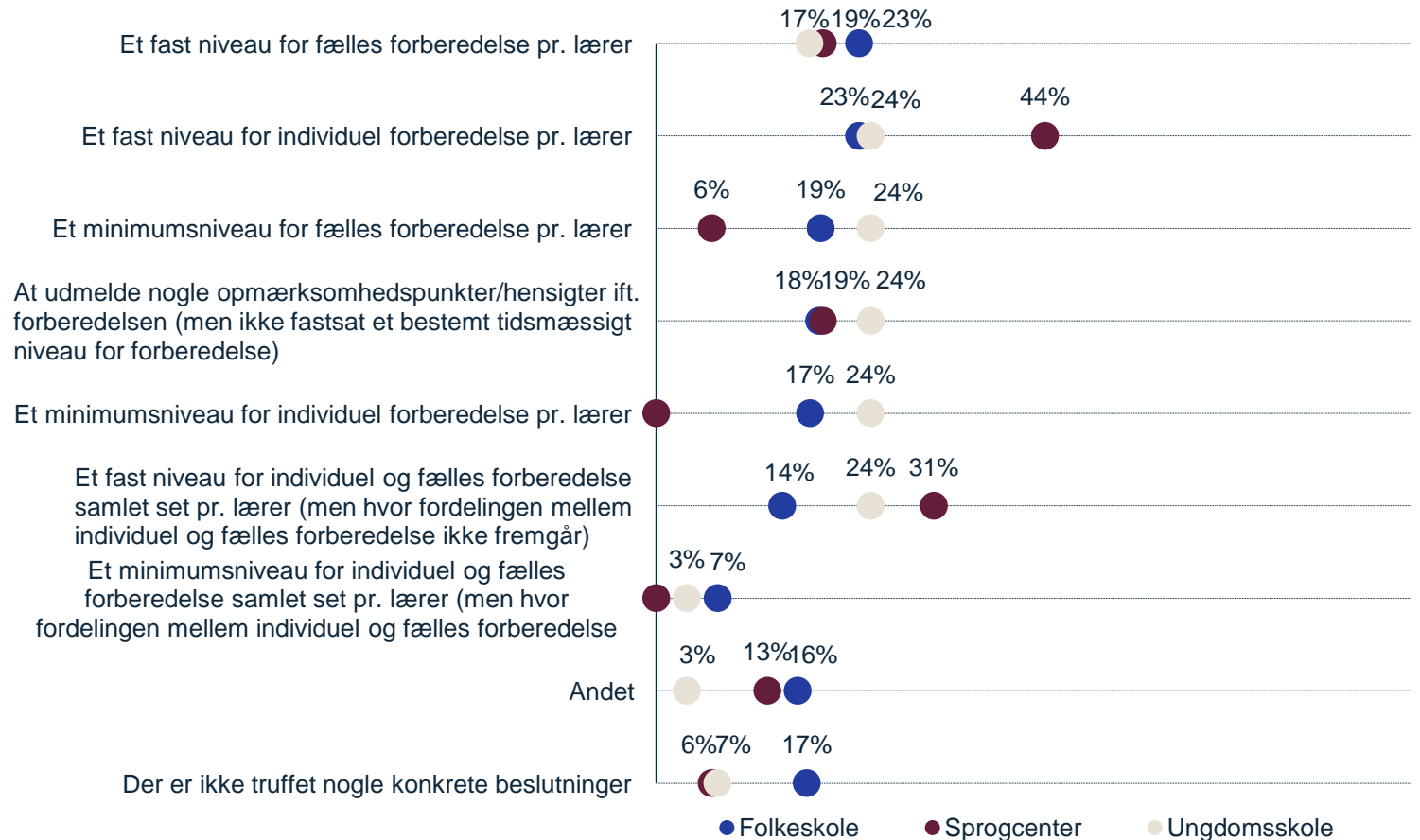
I besvarelserne af spørgeskemaet til skolerne kan således ses at lokale komplementerende beslutninger er en udbredt praksis: Kun 17 pct. af folkeskoler angiver, at der 'ikke er truffet nogle decentrale beslutninger' angående forberedelsestid på skolen.

På tværs af skolerne ses også, at der træffes forskellige typer af beslutninger, da alle svarkategorier bliver brugt og er nogenlunde ligeligt fordelt.

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



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



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

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

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

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

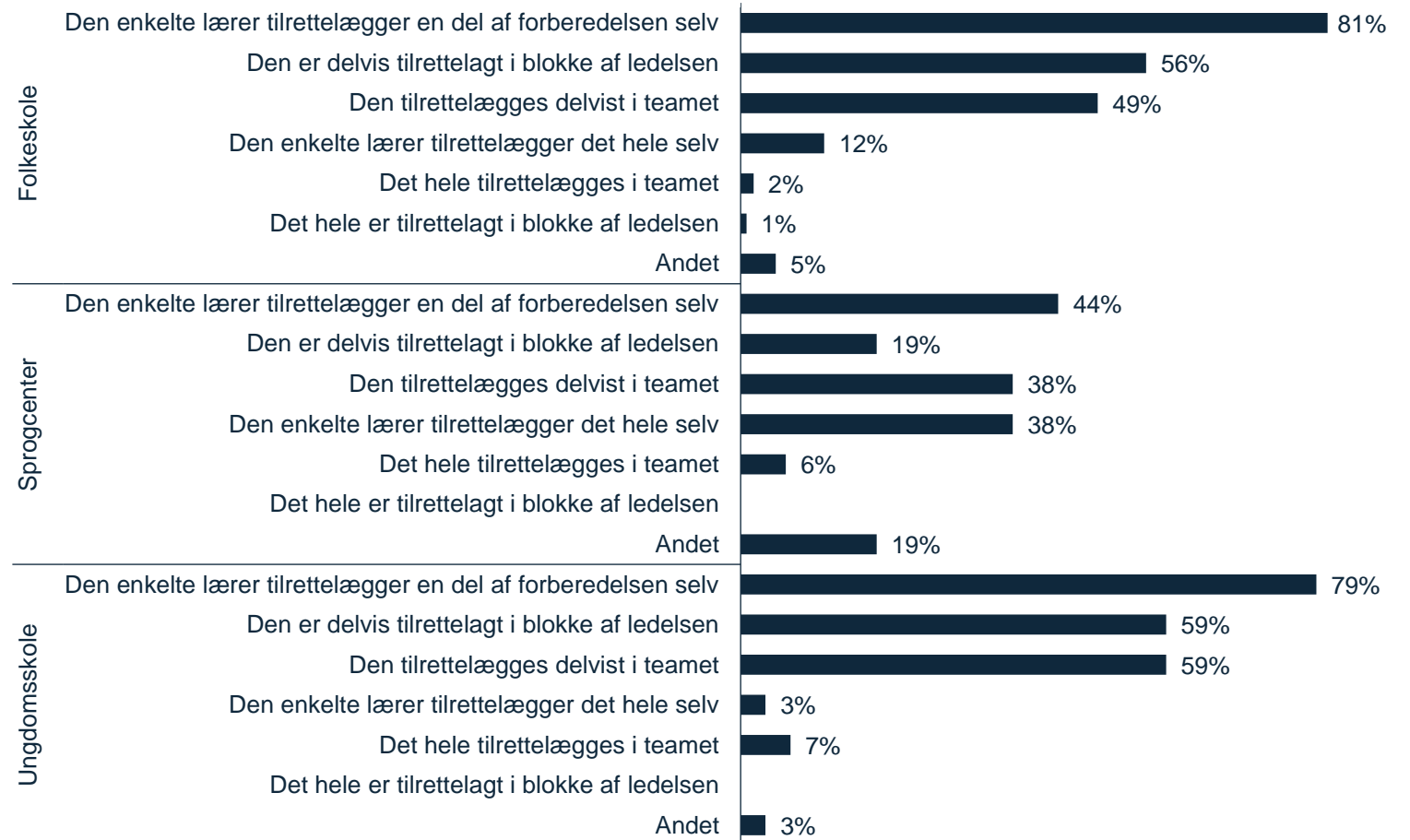
- På 81 pct. af *folkeskolerne* tilrettelægger 'lærerne selv' en del af forberedelsen.
- På 56 pct. af *folkeskolerne* tilrettelægger 'ledelsen dele af forberedelsen i blokke'.
- På 49 pct. af *folkeskolerne* tilrettelægges forberedelsen 'delvist i teamet'.

For *ungdomsskolerne* er det 79 pct. af skolerne, hvor 'hver lærer tilrettelægger dele af forberedelsen selv'. Blandt 59 pct. bliver forberedelsen 'delvist tilrettelagt i blokke af ledelsen' og 'delvist i teamet'.

Blandt *sprogcentre* tilrettelægger lærerne oftest dele af forberedelsen selv (44 pct.). 19 pct. af centrene angiver, at 'ledelsen tilrettelægger dele af forberedelsen i blokke'.



## Hvordan tilrettelægges tidspunkterne for lærernes forberedelse?



# Knap 1/5 af folkeskolerne oplever, at en mindre del af lærerne har bedt ledelsen om at placere forberedelsestiden

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

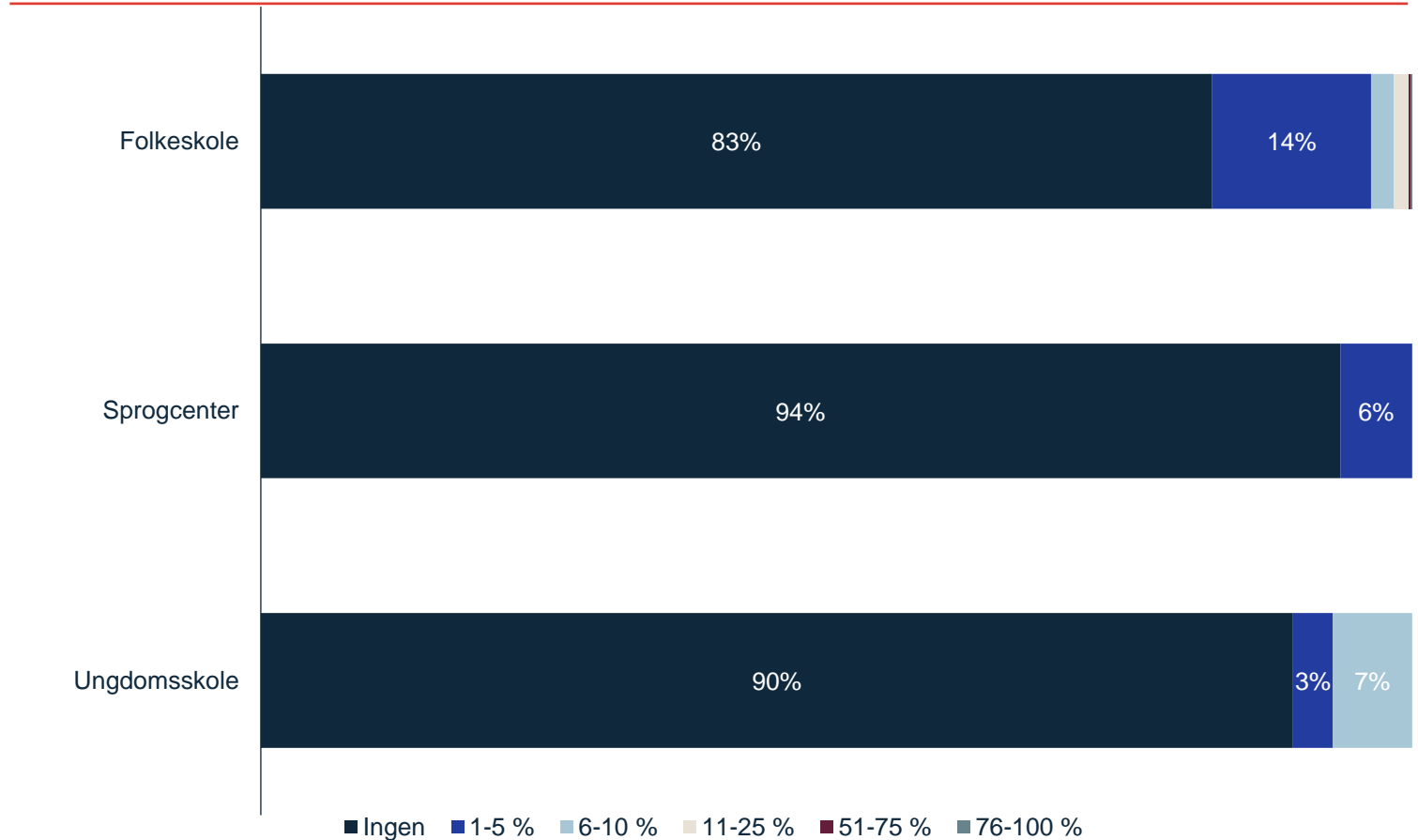
Hvis lærerne oplever, at deres individuelle forberedelsestid reduceres, har de med A20 mulighed for at bede lederen placere deres forberedelsestid for at sikre sammenhængende og effektiv tid. Muligheden er mest benyttet blandt folkeskolerne.

- 17 pct af folkeskolerne har oplevet, at lærere har benyttet muligheden.
- 10 pct. af ungdomsskolerne har oplevet, at lærere har benyttet muligheden.
- 6 pct. af sprogcentre har oplevet, at lærer har benyttet muligheden

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



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



# 10. Håndtering af tilstedeværelse

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

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

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

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

Hos *sprogcentre* og *ungdomsskoler* stiller 63 pct. krav om 'tilstedeværelse ved nødvendige aktiviteter'.

Blandt *ungdomsskolerne* angiver 28 pct. af skolerne, at 'tilstedeværelsesgraden fastlægges i det enkelte team'.



## Hvordan håndteres lærernes tilstedeværelse og selvtilrettelagt arbejdstid på skolen?



# Eksempel: Dilemma om tilstedeværelse



Skolelederne i en kommune oplever, at hvis de skal være en moderne, attraktiv arbejdsplads, der kan tiltrække og fastholde yngre og dygtige lærere, er det nødvendigt at kunne tilbyde fleksible forhold mht. arbejdstider og mulighed for hjemmearbejde.

Samtidig vurderer de tilstedeværelse på skolen som en forudsætning for et godt samarbejde lærere imellem og for en involverende arbejdspladskultur.

Dette italesættes altså som et dilemma: På den ene side er et hensyn rettet imod at skabe en moderne, attraktiv arbejdsplads. På den anden side er også et hensyn om at skabe en arbejdsplads med de rette forudsætninger for et godt og tæt samarbejde mellem kollegaer.



**Skabe en skole, der opleves som en moderne, attraktiv arbejdsplads**

Der tilbyder fleksibilitet ift. arbejdstid og –sted.  
Som kan tiltrække og fastholde yngre og dygtige lærere.



**Skabe en skole med forudsætninger for et godt og tæt samarbejde**

Som sikrer tilstedeværelse af lærere på samme tid og sted



# 11. Opgørelser over lærernes arbejdstid

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



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

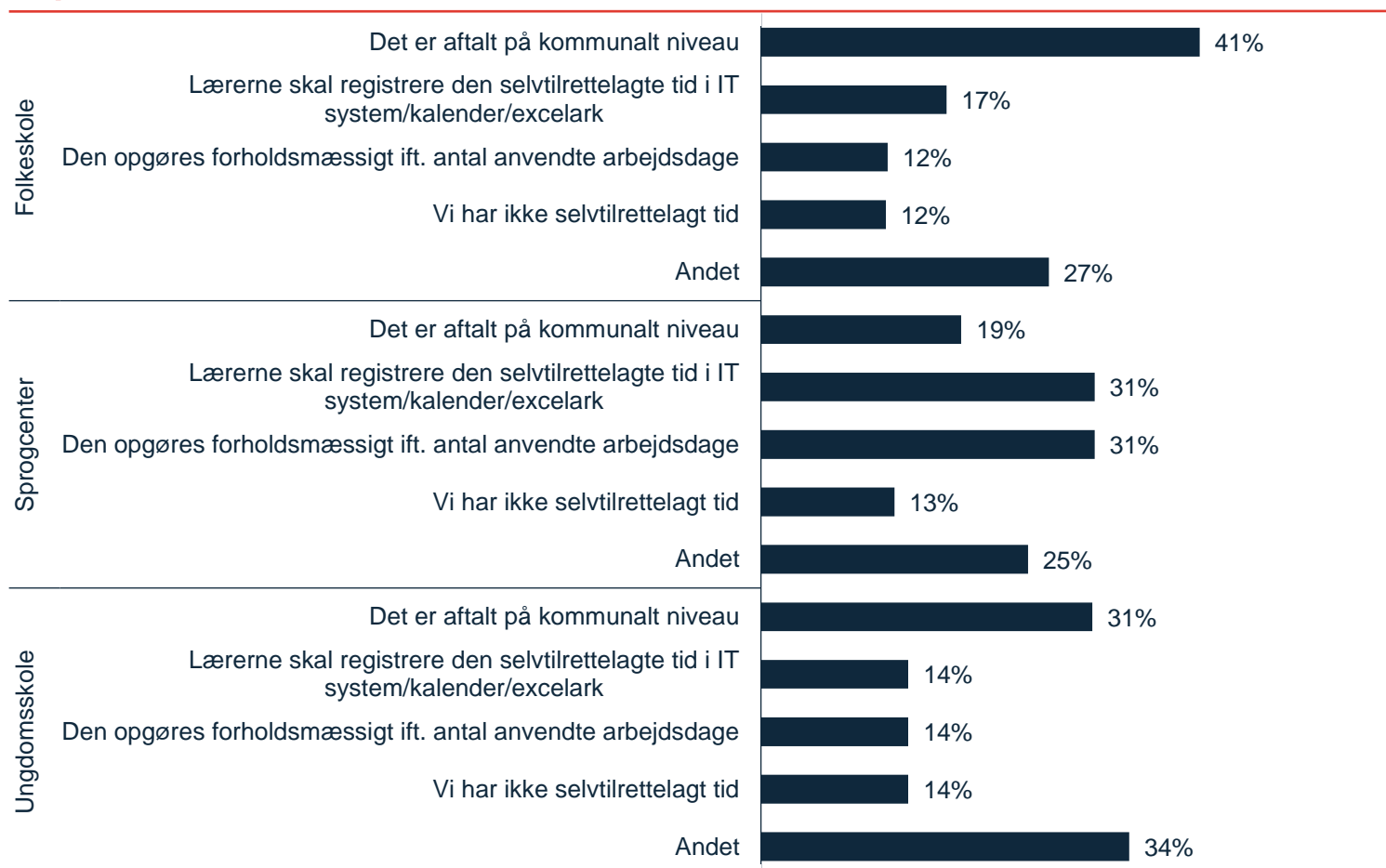
For at lærernes præsterede arbejdstid kan opgøres skal lærernes selvtilrettelagte tid registreres. Vi har derfor spurgt skolerne om, hvordan de håndterer disse registreringer.

- 41 pct. af folkeskolerne angiver, at de følger 'aftaler på kommunalt niveau'. Dette gælder for 31 pct. af ungdomsskoler og 19 pct. af sprogcentre.
- 31 pct. af sprogcentre angiver, at 'lærerne skal registrere den selvtilrettelagt tid'. Dette gælder for en 17 pct. af folkeskoler og 14 pct. af ungdomsskoler.

Herudover ses, at 'andet' kategorien ofte benyttes. Her nævnes overvejende, at der er tale om en aftale baseret på tillid, hvor lærerne ikke skal (men kan) opgøre den selvtilrettelagte arbejdstid. En del kommuner regulerer dette i deres lokalaftaler. Der stilles flere steder redskaber til rådighed, hvor lærerne kan opgøre tid, hvis de ønsker, fx i Excelark, Docendo, TRIO, Fix og Flex samt kalender.



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





# 37 pct. af folkeskolerne fraviger de kvartalsmæssige opgørelser



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

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

- 37 pct. af folkeskolerne 'fraviger kvartalsmæssige opgørelser pba. lokalaftale'.
- 13 pct. af sprogcentre 'fraviger kvartalsmæssige opgørelser pba. lokalaftale'.
- 45 pct. af ungdomsskolerne 'fraviger kvartalsmæssige opgørelser pba. lokalaftale'.

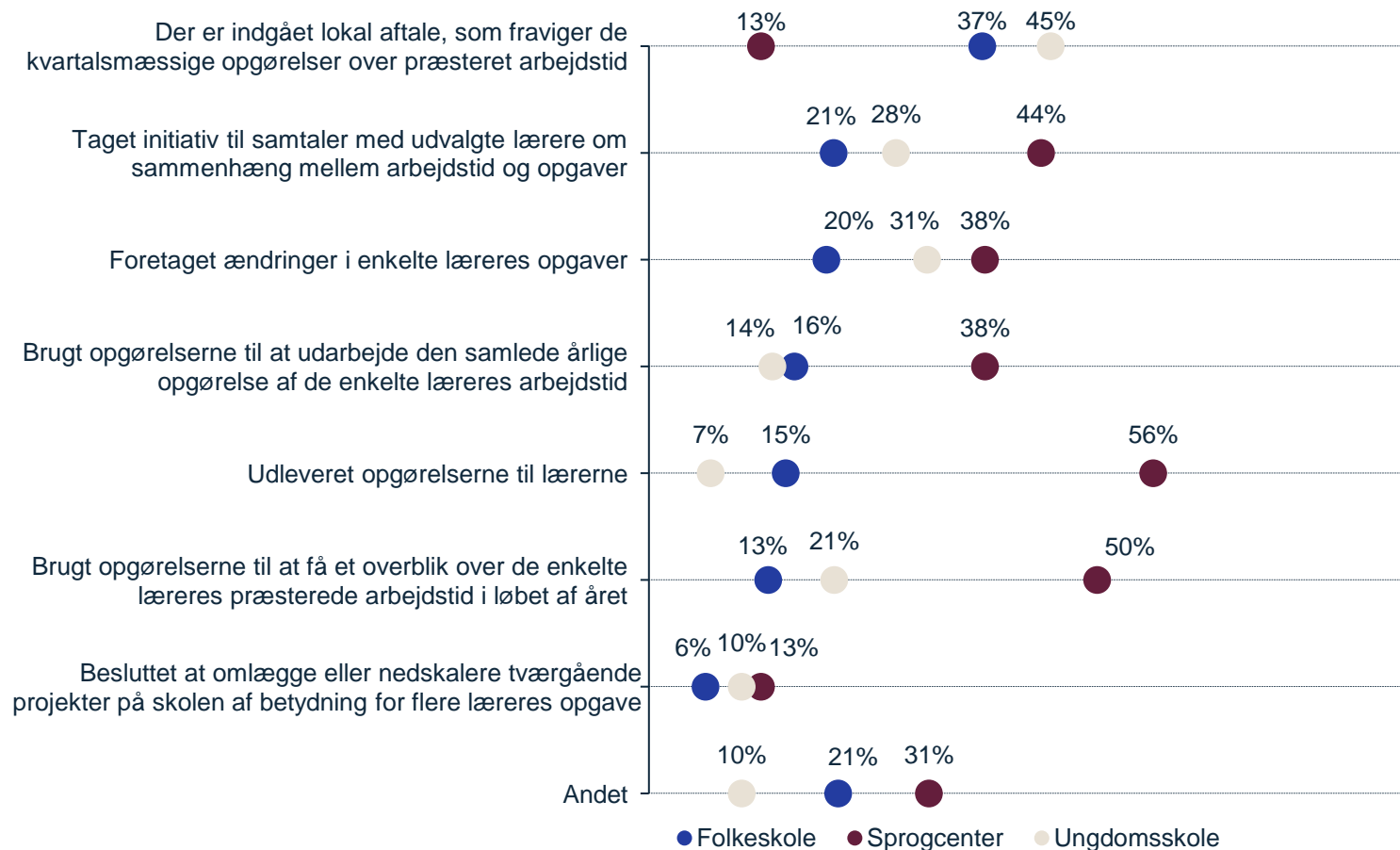
Sprogcentre anvender i høj grad opgørelserne:

- 56 pct. af sprogcentre udleverer opgørelserne til lærerne. Dette gør sig gældende for 15 pct. af folkeskolerne og 7 pct. af ungdomsskolerne.
- 50 pct. af sprogcentre har 'brugt opgørelserne til at få overblik...'. Dette gør sig gældende for 13 pct. af folkeskolerne og 21 pct. af ungdomsskolerne.

I 'andet'-besvarelserne beskrives både tilfælde af, at lærerne løbende kan tilgå deres opgørelse i IT-systemer samt tilfælde, hvor opgørelserne ikke benyttes.



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



Note: Kilde: Skolesurvey. Folkeskoler: N = 616, Sprogcenter: N = 16, Ungdomsskoler: N = 29. Procentsatser angiver andel "Ja" svar for hver skole. Procentsatser summerer ikke til 100, da det var muligt at angive flere svarmuligheder.

# De kvartalsmæssige opgørelser fraviges i mange kommuner på grund af den administrative byrde det medfører – nogle opgør i stedet på andre måder

Resultaterne fra de fire casebesøg og den kvantitative undersøgelse viser, at der sker fravigelser fra de kvartalsmæssige opgørelser på flere skoler. Der er flere årsager til disse fravigelser:

- Administrativ byrde: I nogle kommuner vurderer både lærere, skoleledere og skolechefer, at det er for stor en administrativ byrde at opgøre arbejdstiden kvartalsvis.
- Variabelt timetal: Nogle kommuner finder det misvisende at opgøre arbejdstiden på så korte intervaller, da timetallet kan variere mellem de enkelte kvartaler. Dette kan resultere i situationer, hvor der i et kvartal er for få timer, mens der i det efterfølgende kvartal er for mange timer, for eksempel på grund af en lejrskole.
- Udfordringer for *ungdomsskoler* og *sprogcentre*: Især for *ungdomsskoler* og *sprogcentre* kan det være en udfordring at opgøre arbejdstiden kvartalsvis, da deres arbejdstid afhænger af antallet af kursister og derfor ændrer sig på månedsbasis snarere end kvartalsvis.

Som alternativ til kvartalsvis opgørelse af arbejdstiden anvender mange kommuner og skoler andre måder at opgøre arbejdstiden på:

- Halvårlig eller årlig opgørelse: Nogle opgør arbejdstiden halvårligt eller årligt i stedet for kvartalsvis.
- Opgørelse af overarbejde: Nogle skoler opgør kun overarbejdstimerne.
- Overførsel af planlagt tid: Hvis der ikke er anledning til ændringer som følge af overarbejde, overfører man på nogle skoler den planlagte tid som opgjort tid.

Der er ikke kun tale om manglende opgørelse fra ledelsens side, men også manglende tidsregistrering fra lærerside. Manglende registrering af lærernes arbejdstid italesættes som problematisk i tilfælde, hvor lærerne har brugt for meget tid eller bliver pålagt nye opgaver, som de ikke føler, de har tid til.

”

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

”

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

”

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

”

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

# 12. Nyuddannede

# Kommunerne har typisk taget beslutninger om hensyn til nyuddannede i folkeskolen, ved oprettelse af mentorordninger og begrænsninger af timetal



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

I kommunespørgeskemaet er respondenterne blevet spurgt, hvorvidt kommunen har taget centrale beslutninger ift. nyuddannede.

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

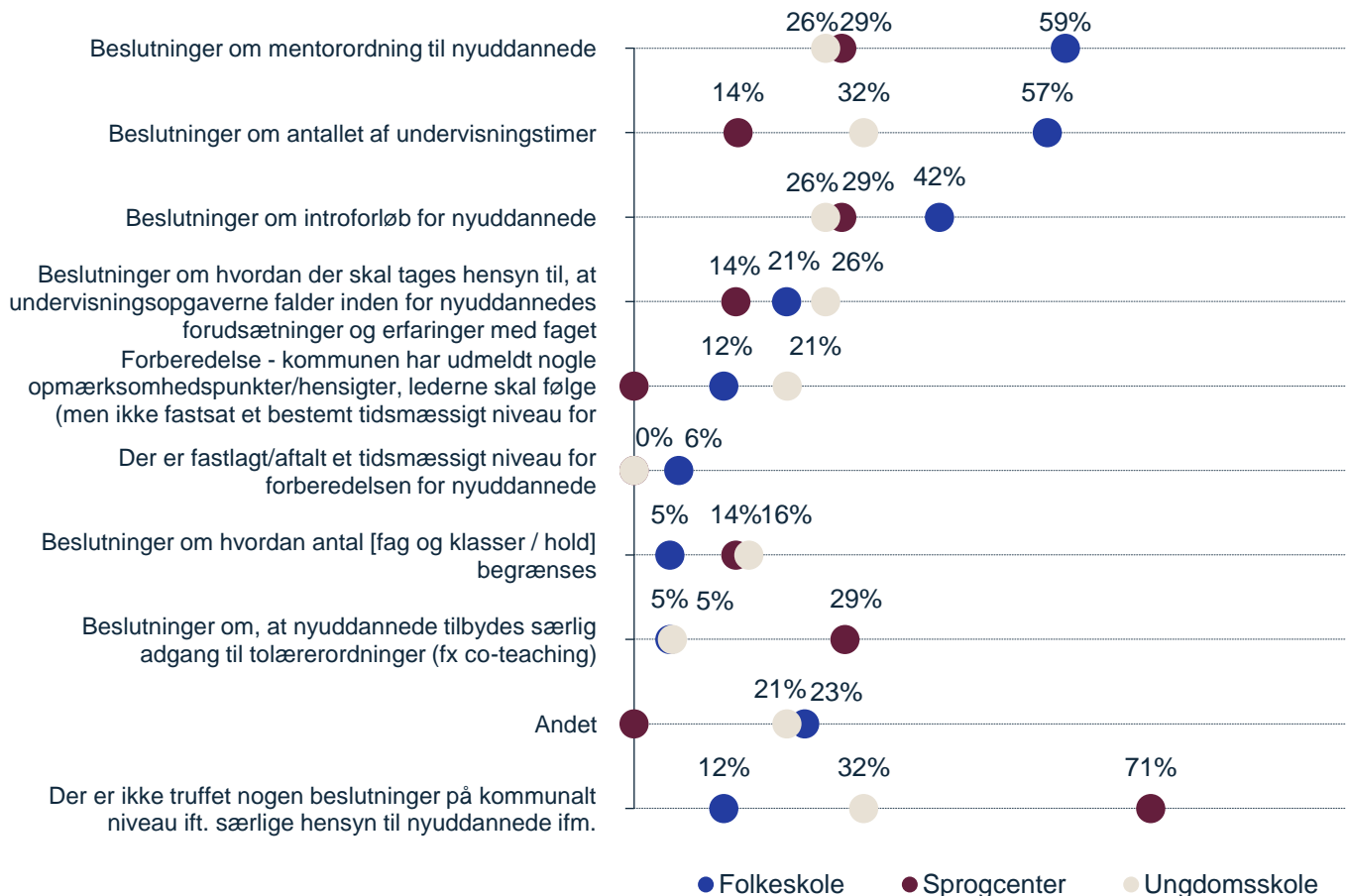
- 59 pct. af kommunerne har for *folkeskolerne* taget beslutning om at 'oprette en mentorordning' for nyuddannede. For *ungdomsskolerne* og *sprogcentrene* har hhv. 26 pct. og 29 pct. taget denne beslutning.
- 57 pct. af kommunerne har for *folkeskolerne* taget beslutning om 'antallet af undervisningstimer'. Det er altså en mere udbredt tilgang til tidsstyring end via fastlæggelse af et 'tidsmæssigt niveau for forberedelsen' (6. pct.).

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

- Det gælder for 12 pct. af kommuner på *folkeskoleområdet*, 32 pct. på *ungdomsskoleområdet* og 71 pct. på *sprogcenterområdet*.



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



Note: Kilde: Kommunesurvey, Folkeskole: N = 81, Sprogcenter: N = 7, Ungdomsskoler: N = 19. Procentsatser angiver andel "Ja" svar for kommunen. Procentsatser summerer ikke til 100, da det var muligt at angive flere svarmuligheder.

# Folkeskolerne begrænser oftest undervisningstimetallet for nyuddannede, imens sprogcentre i højest grad oprettet introforløb

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

På *folkeskolerne* tages der langt hen ad vejen beslutninger om de samme typer af hensyn, som der gøres på kommunalt niveau. Således fylder beslutninger om 'mentorordninger' (68 pct.) og 'begrænsning af antallet af undervisningstimer' (61 pct.) mest. Der er dog også beslutninger angående nyuddannede, der i højere grad benyttes af *folkeskolerne* selv:

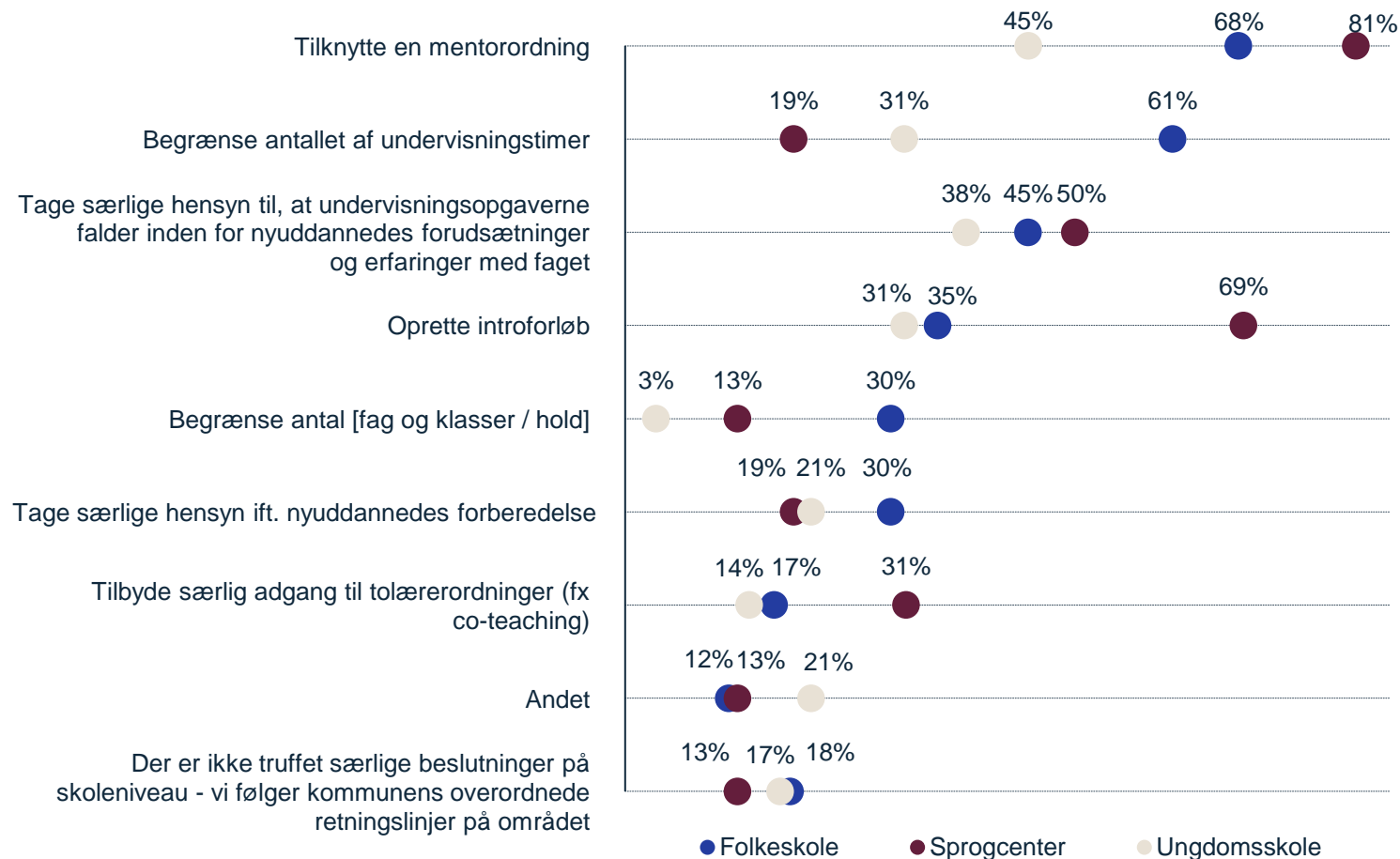
- 45 pct. tager beslutninger, som tager hensyn til forholdet mellem 'forudsætninger og erfaringer'.
- 17 pct. tilbyder 'særlig adgang til tolærerordning'.

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

- 81 pct. af *sprogcentre* har taget beslutning om en 'mentorordning'.
- 45 pct. af *ungdomsskolerne* har taget beslutning om en 'mentorordning'.



## Er der på skoleniveau besluttet særlige hensyn angående nyuddannede?



Note: Kilde: Skolesurvey. Folkeskole: N =616 Sprogcenter: N = 16, Ungdomsskoler: N = 29. Procentsatser angiver andel "Ja" svar for hver skole. Procentsatser summerer ikke til 100, da det var muligt at angive flere svarmuligheder.

# 13. Metodebilag

# Landsdækkende spørgeskemaundersøgelser

Undersøgelsens kvantitative spor udgøres af to landsdækkende spørgeskemaundersøgelser. Alle deltagere er inviteret skriftligt på e-mail (inkl. to påmindelser), og efterfølgende er der gennemført telefoniske påmindelser.

## Populationsundersøgelse på forvaltningsniveau (refereres til som kommunesurvey)

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

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

## Populationsundersøgelse på skoleniveau (refereres til som skolesurvey)

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

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

| Spørgeskemaniveau | Institutionstype | Dataindsamlingsperiode (2023) | Population | Besvarelser | Svarprocent |
|-------------------|------------------|-------------------------------|------------|-------------|-------------|
| Forvaltning       | Folkeskole       | 3.-31. maj                    | 97**       | 81          | 84%         |
|                   | Ungdomsskole     | 25. maj – 21. juni            | 42         | 19          | 45%         |
|                   | Sprogcenter      |                               | 18         | 7           | 39%         |
| Skole             | Folkeskole       |                               | 1175       | 617         | 53%         |
|                   | Ungdomsskole     | 26. maj – 21. juni            | 43         | 29          | 67%         |
|                   | Sprogcenter      |                               | 18         | 16          | 89%         |

\* <https://www.uvm.dk/institutioner-og-drift/institutionsregisteret>

\*\* En enkelt kommune har i dataindsamlingsperioden ikke haft stillingen som skolechef besat og er derfor udgået.

# Casebesøg med casekommuner og skoler

For at forstå arbejdet med A20 i dybden både på folkeskoleområdet, ungdomsskoleområdet og sprogcenterområdet er der afholdt i alt fire casebesøg i forskellige kommuner over hele landet i foråret 2023. Casebesøgene havde til formål at samle de relevante aktører for arbejdet med A20 og høre detaljeret om deres samarbejde, udarbejdelsen af diverse dokumenter samt erfaringer i forbindelse med arbejdet med A20.

Tre casebesøg havde fokus på folkeskoleområdet. Det var oprindeligt tiltænkt, at der skulle gennemføres fire besøg, men grundet udskydelser i tidsplanen for projektet, var det kun muligt at planlægge tre. De tre cases er udvalgt på baggrund af en inddeling af samtlige kommuner baseret på kommunens indbyggertal kombineret med antallet af skoler i kommunen pr indbygger. Denne metode er valgt, for at få variation på tværs af kommuner baseret på eksisterende data, og fordi det antages, at størrelsen på kommunen samt antal skoler pr indbygger skaber variation i, hvor kompleks en struktur, der er i kommunernes skoleforvaltning. Alle tre kommuner takkede ja til invitationen, og der var således intet systematisk frafald.

Det fjerde casebesøg havde fokus på ungdomsskole og sprogcenterområdet. På denne workshop blev inviteret flere forskellige kommuner. I alt fire kommuner med ungdomsskole med heltidsundervisning blev inviteret, og fire kommuner med sprogcenter blev inviteret. Disse otte deltagere var udvalgt ud fra kommuner i Vestdanmark med en ungdomsskole med heltidsundervisning eller sprogcenter. Heraf blev de to største og to mindste kommuner på hvert område inviteret. Såfremt vi modtog afslag på invitationen, inviterede vi en anden kommune, der lignede den mest muligt. I alt deltog to kommuner på ungdomsskoleområdet og tre kommuner på sprogcenterområdet. Workshoppen blev afholdt i Vestdanmark og bliver næste år afholdt i østdanmark.

For alle kommuner er forvaltningschefen samt kredsformanden inviteret. Det har været op til forvaltningschefen at inviteret to-tre skoleledere med tilhørende TR og lærer. Der må tages forbehold for, at cheferne her har kunne selekttere i, hvilke skoler de har valgt i den forbindelse.

Selve casebesøget er afholdt som en fælles workshop for alle aktører af tre timers varighed. Workshoppen inkluderede dels plenumdiskussioner, men også ca. 75 minutter med gruppearbejde i tre grupper: 1) forvaltningschef+kredsformand, 2) skoleledere og 3) TR'ere + lærere. Workshoppen er afholdt i kommunens egne lokaler af tre-fire konsulenter fra Epinion. Der er optaget lyd og taget referat fra samtlige workshops.

| Funktion*  | Antal |
|--|-------|
| Skolechefer eller anden repræsentant fra forvaltning | 8     |
| Kredsformænd   | 3     |
| Skoleledere  | 12    |
| Tillidsrepræsentanter                                | 12    |
| Lærere   | 4     |
| I alt deltagere                                      | 39    |



# Kodning af kommunale redegørelser og skoleplaner

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

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

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

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

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

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

**Redegørelserne** er indhentet ved, at Epinion har sendt en invitation til samtlige forvaltninger om at fremsende – eller redegøre for manglende – kommunale redegørelser for skoleåret 2022/2023. Efterfølgende er der sendt to påmindelser ud til de kommuner, der ikke er vendt tilbage.

Epinion har i alt modtaget og kodet 48 kommunale redegørelser.

**Skoleplanerne** er indhentet ved, at Epinion pba. repræsentative parametre (geografi, skolestørrelse) udtrak en tilfældig stikprøve på 100 skoler, som blev inviteret til at indsende – eller redegøre for manglende – skoleplaner. Stikprøven indeholder også *sprogcentre og ungdomsskoler*. Grundet få tilbagemeldinger har Epinion måtte udvide stikprøven af tre omgange, dvs. der er sendt invitation ud til 300 skoler i alt, ligesom der er sendt påmindelser til disse efterfølgende.

Epinion har modtaget og kodet 76 skoleplaner i alt.

Note: Oprindeligt adspurgte Epinion dokumenter fra skoleåret 22/23, men flere kommuner og skoler har også, eller kun sendt, versionen fra 23/24. Vi har valgt at pulje dokumenterne uanset årstal for at få volumen bag en indholdsanalyse. I næste erfaringsopsamling indhentes dokumenter fra samme kommuner og skoler, så der uanset hvad kan spores udvikling på kommune- eller institutionsniveau (uanset om baseline er et eller to år gammel).

# Kodebog, definitioner og eksempler for kommunale redegørelser

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

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

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

# Kodebog, definitioner og eksempler for skoleplaner

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

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

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

