

# **FÅ FRIHED TIL AT VIRKE**

**– tilfredse kommuner, ansvarlige lærere**

**Indhold:**

<b>INDLEDNING .....</b>	<b>1</b>
<b>1. BETYDNINGEN AF DE LOKALE ARBEJDSTIDSAFTALER .....</b>	<b>2</b>
1.1 GENERELLE OBSERVATIONER .....	2
1.2 ARBEJDSGLÆDE, ENGAGEMENT OG MOTIVATION .....	3
1.3 ANSVARLIGHED .....	4
1.4 TEAMSAMARBEJDE .....	4
1.5 LEDELSE .....	5
1.6 FORVALTNING OG KOMMUNE .....	6
1.7 FLEKSIBILITET, PRIORITERING OG BELASTNING .....	7
1.8 KVALITET .....	7
<b>2. FORUDSÆTNINGER: TILLID, REPRÆSENTANTER OG LEDELSE .....</b>	<b>8</b>
FREMADRETTET OPSAMLING .....	9
<b>BILAG 1: OVERSIGT OVER HOVEDPUNKTERNE I DE 5 ARBEJDSTIDSAFTALER .....</b>	<b>11</b>
HERLEV .....	11
GRIBSKOV .....	12
JÆGERSPRIS .....	12
VEJLE .....	13
HERNING .....	14
<i>Sammenligning</i> .....	14
<b>BILAG 2: METODISKE OVERVEJELSER .....</b>	<b>16</b>
BAGGRUND .....	16
UNDERSØGELSENS OMFANG .....	16
ANALYSE- OG DATAINDSAMLINGSMETODE .....	17

## Indledning

Den generelle tendens inden for ledelses- og organisationsteori både i den private og den offentlige sektor har de seneste 10-15 år været præget af en markant bevægelse mod en større ansvarliggørelse af og delegering til den enkelte medarbejder eller til grupper af medarbejdere. Overskrifterne på denne bevægelse kan være mange og gå fra teambasering til værdibaseret ledelse, men tanken – og nu erfaringerne – er den samme, nemlig at fagligt kompetente og professionelle medarbejdere i meget stor udstrækning er i stand til at træffe hurtige, gode og holdbare beslutninger og prioriteringer i forhold til deres eget arbejdsfelt. Dette skal selvfølgelig ske inden for en ramme, hvor der er klarhed om retning, ressourcer og overordnede værdier i den organisation, som de er en del af. Hvis dette er til stede, er de generelle erfaringer, at det skaber bedre beslutninger, bedre arbejdsmiljø og højere kvalitet uden at det koster ekstra ressourcer.

Folkeskolen har i måden at være organiseret på ikke fulgt med denne tendens, måske snarere bevæget sig modsat denne, i hvert fald på nogle områder. Mange ældre lærere taler begejstret om de ”gode, gamle dage”, hvor lærerne havde et meget stort meto-disk, personligt og fagligt råderum, som gradvist er blevet afløst af en tættere styring og kontrol. Tiden – og kravene – var en anden og skal ikke romantiseres, men alligevel kan det være tankevækkende, at den frisættelse og ansvarliggørelse, som mange andre medarbejdergrupper oplever i disse år, tilsyneladende ikke i stort omfang rammer videnssamfundets første og måske vigtigste bastion, nemlig folkeskolen.

Mange udtrykker dog et ønske om dette – at lærerne både skal opfattes som og være strategisk kompetente og selvstændigt handlende medarbejdere – for på den måde at sikre og til dels genskabe glæden, anerkendelsen og stoltheden ved at være lærer i den danske folkeskole. De fleste har ligeledes en forventning om, at dette vil kunne skabe mere dynamik, fleksibilitet og udviklingskraft i skolen.

Denne rapport handler om og er en evaluering af, hvad der er sket de steder, hvor man har indgået lokale arbejdstidsaftaler. Aftaler, hvor der åbnes mulighed for større indfly-delse og ansvar for den enkelte lærer. Hvilken betydning har dette haft for skolen, læ-rerne, samarbejdet, ledelsen, dynamikken osv.? Det centrale spørgsmål igennem rap-porten vil være, om og hvordan den større grad af frihed og fleksibilitet, der kan ligge i de lokale aftaler, omsættes i praksis, og hvilken betydning dette har haft. Hvad har af-talerne konkret betydet for kvalitet og tilfredshed i lærerarbejdet?

Undersøgelsen bygger primært på interview med mennesker, der er en del af eller me-get tæt på den danske folkeskole, det vil sige lærere, ledere og de kommunale forvalt-ninger. Analysen i det følgende bygger således på deres konkrete erfaringer med at forhandle, implementere og arbejde med udgangspunkt i lokalt forhandlede arbejds-tidsaftaler, som bygger på principper om øget ansvarlighed for den enkelte lærer. Vi har interviewet i alt 199 personer, der i sagens natur har forskellige opfattelser, erfaringer og vurderinger af de lokale aftalers betydning. Vi vil i det følgende så loyalt som muligt referere de synspunkter og erfaringer, der har været gennemgående og som til-syneladende indfanger nogle generelle pointer i forhold til konsekvenserne af de lokale aftaler. Hvor der har været uenighed, vil vi selvfølgelig også markere dette. Vi har mere uddybende beskrevet metoden, interviewformen mv. i det vedlagte bilag.

# 1. Betydningen af de lokale arbejdstidsaftaler

## 1.1 Generelle observationer

Det er slående i hvor høj grad alle dem, vi har interviewet (lærere, ledere og kommunale chefer), er optaget af at udvikle og skabe en folkeskole præget af kvalitet, dynamik og arbejdsglæde. Trods – eller måske som en reaktion på – den massive kritik, der rammer skolen, er der en udpræget lyst til at påtage sig et ansvar og skabe de bedst mulige rammer for og omkring skolen. Vi har oplevet lærerne som ambitiøse på deres fags og deres stands vegne, men også med et stort ønske om, at de skal have mulighed for at fylde deres ambition ud med konkret handlen og ansvar.

De lokale aftaler opstår typisk ud fra et ønske om og en tro på, at man i det lokale samarbejde gennem tillidsbaseret dialog kan skabe en aftale, der sikrer både skolens overordnede udvikling og lærernes arbejdsglæde og engagement. Måske fordi disse ting hænger sammen.

En meget væsentlig pointe er, at processen omkring tilblivelsen af aftalerne er næsten lige så vigtig som selve aftalen. I processen tvinges man nemlig til at diskutere en række meget væsentlige områder og nå frem til en overordnet enighed om mål, rammer, værdier, organisering mv. Selve denne dialogproces fremhæves fra mange sider som central både for (naturligvis) den konkrete aftale, men i høj grad også for den gensidige forståelse og tillid og for samarbejdet generelt. Indgåelsen af de konkrete aftaler kan således også få en betydning for samarbejdsklimaet og samarbejdstemaerne generelt på en række andre områder, og på denne måde komme til at række ud over det konkrete indhold i aftalen.

Processen bidrager således gennem en (ofte) ligeværdig proces til en kalibrering af visioner, mål og midler, som efterfølgende gør implementeringen nemmere, men også generelt sikrer en større forståelse for de andre aktørers synspunkter og begrænsninger. Det er slående, at ingen i interviewene oplever, at konfliktniveauet eller -omfanget mellem lærere/TR'ere/kreds på den ene side og ledelse/forvaltning på den anden side er steget. Tværtimod virker det tilsyneladende, som om der er færre og mindre konflikter, og at disse typisk løses nemmere og mere effektivt end tidligere. Tendensen er således, at aftalerne på denne måde skaber en mindre konfliktfyldt hverdag og ikke udbygger et modsætningsforhold mellem lærere og ledelse. Snarere tværtimod bidrager den til at skabe nogle fælles billeder af en ønsket fælles fremtid og af vejen derhen.

En anden meget central pointe er, at vi igennem vores interviewrække ikke er stødt på nogen, der er overvejende utilfredse med de lokale aftaler. Vurderingen af dem og hvilken effekt de har, varierer i sagens natur, men ingen ønsker at ophæve dem eller begrænse omfanget af dem, snarere tværtimod. Det betyder naturligvis ikke, at de er problemfri, men at den samlede vurdering er, at gevinsterne samlet set klart overskygger de mulige problemer og udfordringer, som de afstedkommer. Dette gælder lærere, ledere og de kommunale forvaltninger.

En tredje generel pointe er en tendens til, at jo længere aftalen har fungeret, jo bedre forstås den, og jo bedre kan man lide den. Der kan være nogle indkørings- og forståelsesproblemer, der skaber frustration, konflikt og irritation, men det virker, som om dette aftager i takt med, at kendskabet til aftalen og dens muligheder øges.

Generelt må det konstateres, at kendskabet til det præcise indhold i de lokale aftaler ikke er særlig stort blandt lærerne, hvorimod TR'ere, kredsen, ledere og forvaltning har et indgående kendskab til indholdet i aftalerne, som de jo også typisk selv har forhandlet på plads. De lokale arbejdstidsaftaler fylder således ikke meget i lærernes bevidst-

hed, og mange har svært ved præcist at pege på, hvilken konsekvens arbejdstidsaftalen har for dem (specielt, hvis den har eksisteret så længe, at de ikke kan huske eller måske aldrig har prøvet andet). Det må dog også understreges, at dette ikke er et udtryk for, at de lokale aftaler ikke fungerer, men snarere, at de ikke skaber så mange gnidninger og frustrationer, at de bliver problematiseret. I de kommuner, hvor man senest er gået over til lokale aftaler, fylder de i sagens natur noget mere i bevidstheden, og der bliver også peget på nogle af de problemer, som man kan opleve i en overgangsfase.

Det er vigtigt at fremhæve, som det vil blive uddybet nedenfor, at de lokale aftaler ofte vil blive oplevet som et skridt i den rigtige retning af alle involverede, men at de ikke fundamentalt afhjælper de mange og store frustrationer, som lærerne oplever ved at være lærer i folkeskolen. I lighed med de interview, som blev gennemført som forberedelse til "Det gode lærerliv" (DLF/Mercuri Urval, 2002), er der en meget markant utilfredshed og frustration over en række centrale forhold knyttet til muligheden for at udøve lærergerningen på en ansvarsfuld, professionel og kvalitativ måde, som igen er forudsætningen for engagement, arbejdsglæde og motivation. Frustrationerne går i høj grad på den manglende anerkendelse/prestige, det store arbejdspress, den kontinuerlige – og tilsyneladende noget ukoordinerede – tilgang af nye opgaver af meget forskellig karakter, og den lave løn. Dette fjernes ikke gennem de lokale aftaler, om end det virker, som om det til dels reducerer frustrationen på en række områder, bl.a. i forhold til råderum, samarbejde, ledelse mv. Aftalerne skaber således ikke i sig selv et godt lærerliv, men kan være et skridt på vejen.

Nedenfor følger en systematisk opsamling på, hvad de lokale arbejdstidsaftaler har betydet på en række centrale områder:

## 1.2 Arbejdsglæde, engagement og motivation

Samlet set tyder interviewene på, at de lokale aftaler bidrager positivt i forhold til arbejdsglæde, engagement og dermed også til motivationen for at være lærer. Denne tendens er mest udtalt de steder, hvor aftalerne har fungeret et stykke tid, og hvor man gennem dialog har overvundet indkøringsproblemerne.

Det bliver bl.a. udtrykt således i nogle interview:

*"Vi har fået et større ansvar og taget det. Det har givet os mere fleksibilitet og dermed større arbejdsglæde og engagement"*

og

*"Aftalen har givet os et bedre selvværd. Vi kan og tør noget mere nu. Det er dejligt"*

Der er i interviewmaterialet en tydelig kobling mellem muligheden for selv at tage ansvar (metodisk, fagligt, samarbejds- og prioriteringsmæssigt) og graden af motivation og engagement. Langt hovedparten af lærerne er endog meget optaget af at levere et kvalitativt og solidt stykke arbejde, og er også villige til at påtage sig ansvaret for dette. Frustrationen opstår i det øjeblik, ydre rammer eller begrænsninger vanskeliggør dette.

Det er således tydeligt, at jo større ansvar for prioritering og handling, man delegerer til/lægger hos den enkelte, jo større vil motivationen for at kaste energi og engagement ind i løsningen af opgaven være, og jo større vil arbejdsglæden samlet set ofte være. Omvendt kan det formuleres således, at når man fratager den enkelte lærer muligheden for selv at prioritere og definere sit ansvar (inden for aftalte rammer), så fratager

man samtidig vedkommende muligheden for selv at påvirke og skabe et motiverende arbejdsliv.

Skabelsen og udviklingen af et muligheds- og handlingsrum, hvor den enkelte lærer (alene eller med sit team) har et større råderum, bidrager således til en større arbejds-glæde, fordi ansvar og kompetencer følges ad.

Retfærdigvis skal det dog også nævnes, at nogle i interviewene giver udtryk for, at et øget mulighedsrum opleves som skræmmende og utrygt, fordi det lægger et stort pres på den enkelte, specielt hvis rammer og forventninger ikke er fuldstændigt afstemt. Nogle finder det svært selv at skulle vælge og prioritere og ikke mindst at nedtone forskellige områder.

### 1.3 Ansvarlighed

I forlængelse af ovenstående kan man på baggrund af interviewmaterialet konstatere, at lærerne både evner og ønsker at tage et større professionelt ansvar på sig, når muligheder byder sig, og der er nogle fornuftige rammer omkring dette. Dette udtrykkes bl.a. således:

*"Jeg synes, at det er rigtig dejligt, at vi nu selv kan tage ansvaret for vores lærerliv"*

og

*"Man er fri for alle de regnestykker. Vi er rigtig godt tilfredse. Vi tæller ikke timer, men gør det, der er nødvendigt"*

Aftalerne understøtter tilsyneladende en ansvarlighed hos alle parter. Man skubber ikke længere (i samme grad) ansvaret rundt mellem sig, men påtager sig i stedet hver især at sikre, at opgaverne bliver løst bedst muligt. Lærerne ikke bare får et ansvar, de påtager sig det også til glæde for skolen, ledelsen og ikke mindst dem selv. Den øgede fleksibilitet betyder nemlig typisk som tendens, at fokus flyttes fra hvad man (tidligere) har aftalt at gøre, til hvad der er vigtigst at gøre. Dette skaber en større tilfredshed hos alle, og formodentlig samlet set også en bedre skole.

Når det fungerer bedst, bliver lærernes råderum også til et ansvarsrum, fordi dette skaber tryghed og tillid hos ledelse og forvaltning. Det vil sige: Råderummet er ikke bare en ret, men bliver også en pligt til at fylde dette kvalitativt ud, gerne i dialog med kollegaer og ledelse.

### 1.4 Teamsamarbejde

Et af de centrale områder, der i høj grad påvirkes af de lokale aftaler, er teamsamarbejdet, og det er nok et af de områder, hvor erfaringerne er mest blandede.

Principielt tilslutter stort set alle sig, at teamtanken er rigtig, og at der skal placeres et ansvar for koordinering, sparring og udvikling i de enkelte team. Samtidig peges der i næsten samtlige interview med lærerne på, at det netop er i teamsamarbejdet, at de største problemer i forbindelse med de lokale arbejdstidsaftaler opstår.

Problemerne opstår typisk omkring temaer som prioritering af teamsamarbejdet, (manglende) deltagelse og engagement i det fælles teamarbejde og en ikke klar forventningsafstemning til hinanden:

*"Der sidder en masse og lurepasser i teamene uden at vi tør tage det op. Det er enormt frustrerende. Vi har den hensynsbetændelse overfor hinanden, så vi undgår konflikter"*

og

*"Hvis det skal fungere godt og på en tilfredsstillende måde, så bør vi kunne stille krav til hinanden, men vi tør ikke være hinandens arbejdsgivere. Men vi burde nok kunne stille krav, ellers er det svært at forpligte hinanden"*

Begge citater afspejler en gennemgående tendens (og ordvalg), nemlig at man ikke vil være "hinandens arbejdsgivere". Dilemmaet består så i, at de uløste konflikter og frustrationer fører til irritationer og manglende udnyttelse af de fordele og muligheder, som teamsamarbejdet giver mulighed for. En udtrykker det således:

*"Vi er blevet bedre til at sætte hinanden i sving, men ikke gode nok til at sætte hinanden fri"*

Eller med andre ord, så bør teamet ikke opleves som en tidssluger, men som et nødvendigt forum, der giver energi og frihed til den enkelte.

Som det fremgår af ovenstående, er der ingen tvivl om, at andre (og nye) rammer for og tænkning omkring teamsamarbejdet er et væsentligt fokuspunkt på de relevante skoler, og at det er en af barriererne for fuldt ud at kunne udnytte mulighederne i de lokale arbejdstidsaftaler.

Mange efterspørger mere fokus på udvikling af værktøjer til at håndtere arbejdet i team på en måde, der afspejler de udfordringer, som arbejdstidsaftalerne giver.

## **1.5 Ledelse**

Ledelsen er et centralt omdrejningspunkt i en succesfuld implementering af de lokale arbejdstidsaftaler, og alle parter nævner, at en god og tillidsfuld dialog mellem ledelse og TR'ere/lærere er en forudsætning for, at aftaler føres ud i livet på en god måde.

Lederne selv oplever de lokale aftaler som en væsentlig forbedring af deres muligheder for at udøve ledelse på de områder, hvor de (og lærerne i øvrigt også) finder det væsentligt, nemlig i forhold til det mål- og retningssættende, det strategiske og i forhold til at varetage skolens samlede interesser udadtil. Samlet set mener de generelt, at aftalerne har været gavnlige for skolernes udvikling. Som en formulerer det:

*"Vi var nok lidt skeptiske i starten, men der har overhovedet ikke været nogen problemer. Den (aftalen) virker perfekt i forhold til de 95% af lærerne, der udfører deres arbejde godt og ansvarsfuldt – og de sidste 5% vil der være bøvvl med under alle omstændigheder"*

og

*"I virkeligheden har vi valgt at være ledere fordi vi vil gøre en forskel og ikke bare sidde bag en computerskærm og administrere... med denne aftale får vi lov til at gøre det vi faktisk vil og er gode til"*

Generelt udtrykker lederne tryghed og tilfredshed med den måde, lærerne forvalter deres ansvars- og råderum på. Deres oplevelse er, at dialogen med lærerne er flyttet fra tid til indhold, og at dette har styrket skolens fokus og udvikling.



*"Vi er mere i dialog med lærerne end før og om meget mere vigtige områder"*

og

*"Hvis vi kan give lærerne ansvaret for 25 børn, så kan vi vel også give dem ansvaret for at prioritere deres egen tid"*

Både lærere og ledere peger på, at man i processen med de lokale aftaler har brug for at bruge meget tid på at redefinere lederrollerne, både så forventningerne afstemmes, og så lederrollen bedst muligt tilpasses de muligheder, som de lokale aftaler åbner for. Centralt i den "nye" lederrolle står mindre kontrol og mere værdibaseret styring med fokus på argumenter og dialog. Flere peger på, at "overgangsfasen" i forhold til forståelsen af og forventningen til ledelse kan være problematisk, hvis man ikke relativt hurtigt skaber en fælles forståelse.

Balancen for hvornår og hvad skoleledelsen kan gribe ind i, er hårfin, og der er enighed om, at aftalen:

*"forudsætter tillid og vil bryde sammen i det øjeblik lederen genindfører kontrol og krydstjek"*

Der er samtidig også enighed om, at dårlige skoleledere ikke blive gode skoleledere i kraft af en aftale som denne. Tværtimod udstiller den måske endda i højere grad de skoleledere, der ikke magter den værdisættende dialog, det strategiske overblik og den fremadrettede tænkning. Der peges på, at også skolelederne (og deres forvaltninger) skal have blik for efteruddannelse og opkvalificering af lederne, når man indgår lokale arbejdstidsaftaler.

## 1.6 Forvaltning og kommune

Gennem interviewene med de kommunale ledere i forvaltningerne går det tydeligt igen, at det gode, tætte og tillidsfulde samarbejde med de lokale kredse fremhæves som en betingelse for, at de lokale aftaler fungerer. Den generelle oplevelse har været, at processen i forbindelse med indgåelsen af aftalerne har været god og konstruktiv, og at diskussionerne, som man her har haft om målsætninger, visioner mv., også har været gode for skolevæsenet. Generelt er der ligeledes tilfredshed med resultaterne af de lokale aftaler og den betydning, som de har haft.

Der er enighed om, at dialogen har flyttet sig fra en drøftelse, indimellem konfliktfyldt, om tid og ressourcer til en dialog, der i højere grad tager afsæt i udvikling, indhold og kvalitet. Dette er med til, er vurderingen, at skabe en bedre platform i forhold til en kvalitativ udvikling af skolen. I forlængelse af dette peges der på, at lærernes større råderum har betydet, at man fra forvaltningernes side oplever en større fleksibilitet og ønske om at indgå i fælles drøftelser om skolernes udvikling og fremtid.

Der peges på, at aftalerne er en stor ledelsesmæssig udfordring, jvf. ovenfor, og at nogle ledere kan have svært ved at omstille sig til en ny ledelsesform og ledelsesrolle, der løftes til et mere strategisk niveau. Det understreges, at det vil være svært at lykkes med aftalerne, hvis ikke lederne magter dette, og at indgåelsen af aftalerne derfor også bør kædes sammen med et ledelsesmæssigt fokus og evt. efteruddannelse.

Nogle beskriver, at der tidligt i processen kan være nogle problemer med lærere og deres repræsentanter, der hænger for meget fast i et millimeterdemokrati, men at dette reduceres, når man har vænnet sig til aftalerne.



## 1.7 Fleksibilitet, prioritering og belastning

Generelt oplever de fleste lærere, at den arbejdsmæssige belastning er stor og stigende. Det vælter ned med nye og meget forskelligartede opgaver, som kommer meget forskellige steder fra samtidig med, at mange oplever, at forældrene bliver stadigt mere krævende og børnene mere udfordrende. Generelt er der meget stor utilfredshed med de mange initiativer, der kommer fra centralt hold, primært fra Undervisningsministeriet. Det stresser og gør det svært at overkomme de mange vigtige kerneopgaver, som i forvejen er en del af lærergerningen. Dette er uafhængigt af, om der er en lokalaftale eller ej.

Frustrationen over ovenstående er som nævnt stor alle steder, men det virker, som om det frihedsrum de lokale aftaler giver, kan afhjælpe problemet i en vis grad for de fleste.

Fleksibiliteten kan imidlertid vende begge veje. Den kan give mulighed for prioriteringer og skarpe valg for nogen, mens den for andre betyder "valget" til at løse alle tænkelige opgaver, fordi det indimellem kan være svært selv at vælge til og fra. Nogle giver således udtryk for, at det kan være svært som et ansvarsfuldt menneske at nedprioritere opgaver, og at man derfor kommer til at arbejde uforholdsmæssigt meget, hvis man skal indfri alle krav og forventninger. I denne forbindelse peger mange på, at TR'ere har en vigtig opgave i at hjælpe disse lærere med at prioritere og få fastsat et fornuftigt og rimeligt ambitionsniveau. Nødvendigheden af centralt fastsatte maksimumbelastninger for fx undervisningstid fremhæves af alle som meget centralt i at fastholde en rimelig arbejdsbelastning.

## 1.8 Kvalitet

En meget central pointe, som mange nævner, er at de lokale aftaler har flyttet fokus fra tid til opgaver og – i forlængelse heraf – har skabt markant bedre forudsætninger for kvalitet og udvikling af skolen. Dette er vel nok en af de største gevinster ved aftalen. Det ser ud, som om man med aftaler "flytter" diskussionerne på skolerne, og at disse nu i markant højere grad handler om indhold, undervisning og pædagogik og mindre om tid og rammer. Det kan tage lidt tid og energi, men det virker, som om dette hurtigt er tjent ind igen:

*"Vi har lært at tælle, tælle og tælle, og er nu ved at aflære det. Det tager tid, men det er dejligt at kunne tage ansvaret"*

Aftalerne sætter tilsyneladende gang i en god spiral, hvor man starter med at bruge tid og kræfter på at definere råderum, ansvar, kompetencer mv. og derigennem kommer til at skabe et fælles billede af muligheder, fremtid og fællesskab. Dette udgør typisk afsættet for, at lærerne får et større ansvars- og råderum, som de konstruktivt og ansvarligt udnytter på en måde, der fremmer glæden ved og kvaliteten i deres arbejde. Samtidig får lederne også et større (tidsmæssigt) rum til at fokusere på de overordnede temaer, som efterlyses på så mange andre folkeskoler, nemlig det mål- og retningsættende, det værdibaserede og den strategiske tænkning. Samlet set vurderes det, at der hermed skabes bedre forudsætninger for at skabe en skole, der kvalitativt løfter sig, og som alle parter (derfor) trives bedre med at være en del af.

Dette lyder jo sådan set simpelt nok, og er også en proces, der er lykkedes eller ved at lykkes i de undersøgte kommuner (også med de problemer og knaster, der stadigvæk er tilbage flere steder). Det virker imidlertid, som om der er nogle afgørende forudsætninger, der skal være til stede for at dette lykkes. Dem vil vi kort beskrive nedenfor.

## 2. Forudsætninger: Tillid, tillidsrepræsentanter og ledelse

En forudsætning for en succesfuld implementering af de lokale arbejdstidsaftaler er, at der eksisterer et tillidsfuldt forhold mellem de involverede. Dette gælder i relation til forvaltningen, til ledelsen og til hinanden. "Tillid" er ubetinget det begreb, der oftest nævnes som en nødvendig forudsætning for, at de lokale arbejdstidsaftaler får et gunstigt udfald. I processen vil der ofte være begivenheder, fortolkninger, rygter osv., der udfordrer tilliden, så der peges også på, at der skal være formelle fora, hvor man (i starten ofte) mødes og drøfter tvivlsspørgsmål. Samtidig skal der også helst være nogle gode uformelle kontakter, der sikrer, at man kan tackle problemer, misforståelser og udfordringer på så tidligt et tidspunkt, at de ikke når at udvikle sig uhensigtsmæssigt. De fleste peger på, at en god og tillidsfuld relation til kommunen nok har været en forudsætning for i det hele taget at ville og kunne indgå sådanne aftaler – mange drømmer også om, at der kunne etableres lige så tillidsfulde relationer på nationalt plan, men kun få tør håbe på det.

Der er ingen tvivl om, at TR'erne spiller en helt central rolle i en god udmøntning af arbejdstidsaftalerne. Generelt har der i de undersøgte kommuner været en meget stor anerkendelse af det kvalificerede arbejde, som TR'erne har udført i den omstilling, som de forskellige skoler har været igennem. Det råd, der gives videre til andre, er da også, at TR'erne skal inddrages så tidligt som muligt og klædes godt på til opgaven. Hvis dette ikke sker, eller hvis TR'erne ikke føler sig ansvarlige eller tilstrækkeligt inddraget i processerne, så var processerne formodentlig ikke forløbet så relativt godt, som de er i de fem kommuner.

Kredsene er vigtige, specielt i de afgørende forhandlinger, og – i det omfang de adspurgte har en holdning til/indsigt i det – så er der stor ros til den måde, de konkret har håndteret forhandlingerne på, og den måde, de er blevet klædt på af DLF. Fra den anden side af bordet har oplevelsen nogle steder været, at det var svært at hamle op med. Der opfordres til, at man med udgangspunkt i de erfaringer, man har gjort sig, fastholder denne skarpe forberedelse.

I det hele taget er det vigtigt at holde et skarpt fokus på kommunikation og inddragelse også af lærerne i alle dele af processen, og specielt i starten af implementeringsfasen, hvor der er mange tvivls- og fortolkningsspørgsmål.

En tredje – og afgørende – forudsætning for en vellykket implementering af de lokale aftaler har tilsyneladende været ledere, der har været – eller er blevet gjort – i stand til at omstille sig fra administrator og tidstæller til leder med fokus på værdibaseret ledelse, strategi, coaching mv. Dårlige ledere bliver ikke gode ledere af disse aftaler, men gode ledere får mulighed for at blive endnu bedre ledere, der kan udnytte flere af deres ledelsesmæssige kompetencer til i dialog med medarbejdere og forvaltning at skabe en mere fremadrettet og dynamisk skole.

## FREMADRETTET OPSAMLING

Der er ingen tvivl om, at lokalt forhandlede arbejdstidsaftaler, der giver et større råderum til den enkelte lærer, i sig selv hverken er garant for en kvalitativt bedre skole eller mere tilfredse lærere. Tværtimod har vi igennem de mange interview, som tidligere nævnt, oplevet en massiv utilfredshed med betingelser for og rammer omkring lærerlivet, som det ser ud i dag. Udbredelsen af disse vil således ikke i sig selv sikre en kvalitativt bedre skole med engagerede og ansvarsbevidste medarbejdere, men meget tyder på, at det vil være et skridt i den rigtige retning, som vil kunne skabe den fornyelse og dynamik i folkeskolen, som efterlyses fra mange sider.

En kort opsamling på ovenstående viser, at de lokale aftaler i hovedpunkter typisk har betydet:

- En større arbejdsglæde, motivation og engagement hos hver enkelt lærer, primært fordi man får større indflydelse på sit eget arbejdsliv og får mulighed for selv at prioritere og tage ansvar
- En større mulighed for som medarbejder at påtage sig et ansvar for udvikling, prioritering og indsats, og at dette ansvar er blevet taget og skaber afsættet for en bedre skole
- Mere fokus på teamsamarbejdet, der opleves som nødvendigt og godt, men også udfordrende, når man skal gå tæt på hinanden i et forpligtende samarbejde
- En bedre ledelse, fordi denne får mulighed for at løfte sig ud af en rent administrativ lederrolle og i stigende grad fokusere på de overordnede rammer, strategi, coaching og værdier
- En højere grad af fleksibilitet, der af de fleste påskønnes, men som af enkelte lærere opleves belastende, fordi man også skal tage ansvaret for fravalg
- En samlet set bedre kvalitet, fordi diskussioner og fokus flytter fra tid og rammer til indhold og udvikling
- Og endelig, at aftalerne typisk er blevet skabt i en dialogisk proces, som har øget kendskabet til hinanden og skabt et bedre billede af visioner, fremtid og strategi i en kommune. Aftalerne har ikke øget antallet af konflikter eller intensiteten i disse, men har derimod typisk mindsket dem.

Som det er nævnt ovenfor, er vi ikke stødt på nogen, der samlet set har været imod de lokale aftaler som helhed. Der kan være enkelte punkter, fx omkring teamsamarbejdet, der kan være problematiske, men overordnet set bakker alle op omkring aftalerne. Dette gælder lærere, TR'ere, kredse og det kommunale niveau. Der har faktisk været en næsten overraskende enighed blandt disse grupper om fordele og styrker ved aftalerne.

Når man læser materialet igennem, er der ingen tvivl om, at aftalerne har ført til et øget råderum for lærerne, og at de har taget dette til sig med en stor ansvarlighed, som har skabt forudsætningerne for udviklingen af en bedre skole. Mange vurderer også, at skolerne faktisk er blevet bedre, både målt som arbejdsplads (arbejdsglæde, motivation mv.) og som undervisningsinstitution (læring, undervisning mv.). Hvorvidt dette er rigtigt, ligger uden for denne undersøgelse at vurdere.

Intet tyder på, at lærerne under lokalaftalerne arbejder mindre end de ellers ville have gjort, men meget tyder på, at de arbejder med de vigtigste ting på en hensigtsmæssig måde, således at råderummet bliver udnyttet til at træffe nogle prioriterede valg i forhold til, hvor en indsats er mest påkrævet.

På denne måde virker det også, som om aftalerne (i en vis udstrækning) kan virke som en modvægt til den mistillidsspiral, som kører på et centralt niveau, hvor flere målinger, kontrol og evalueringer sætter pres på skolerne. Dette skaber dårligere arbejdsvilkår, hvilket måske skaber en dårligere skole, hvilket generer yderligere kontrol, målinger osv. Nogle lærere giver udtryk for, at aftalerne i sig selv er en tillidserklæring til lærerstanden og et udtryk for den anerkendelse af lærernes kompetence og ansvarlighed, som mange efterlyser.

Tilsyneladende har aftalerne med held til dels brudt med den industrisamfundstankegang, som nogle ønsker at lægge ned over skolerne, det vil sige præget af tælleri og kontrol. De lokale aftaler giver tværtimod lærerne et adgangspas til en organisering, der i højere grad svarer til videnssamfundets logik. Lærerne tager tilsyneladende godt mod dette, og vurderingen fra ledere og forvaltning er, at de løfter opgaven på en god måde.

På denne måde kan man også sige, at de lokale aftaler understøtter en professions-tankegang, og at analysen ovenfor påviser, at dette kan være vejen til mere arbejds-glæde og engagement.

Samtidig peges der dog også på vigtigheden af, at DLF fra centralt hold sørger for nogle nationale minimumsstandarder. Her tænkes på et loft over den maksimale undervisningsbelastning og en tæt sammenhæng mellem undervisning og forberedelse.

## Bilag 1: Oversigt over hovedpunkterne i de 5 arbejdstidsaftaler

### HERLEV

Arbejdstidsaftalen i Herlev er en KTO-aftale, som er bygget op med en værdi-del, hvor der fremlægges ambitioner om en udviklingsorienteret og fleksibel skolekultur, hvor de enkelte interessenters ansvar og engagement kan udfolde sig bedst muligt. For at sikre dette, lægges der stor vægt på at etablere et råde- og ansvarsrum for både lærere/børnehaveklasseledere og ledere.

Dette munder ud i en opdeling af arbejdstiden, hvor en væsentlig del af lærernes opgaver betragtes som en del af "den samlede undervisningsopgave". Denne samlede undervisningsopgave illustreres som et æg, hvor selve undervisningen udgør blommen, og de tilknyttede opgaver betragtes som hviden. Inden for ægget har den enkelte lærer sit råde- og ansvarsrum, der beregnes én gang for alle ved at gange antal undervisningstimer med en bestemt faktor, således at der er sikret en sammenhæng mellem undervisning og forberedelse. Lærerne, som arbejder i selvstyrende team, skal selv (individuel og i deres team) prioritere tiden til aktiviteterne inden for ægget.

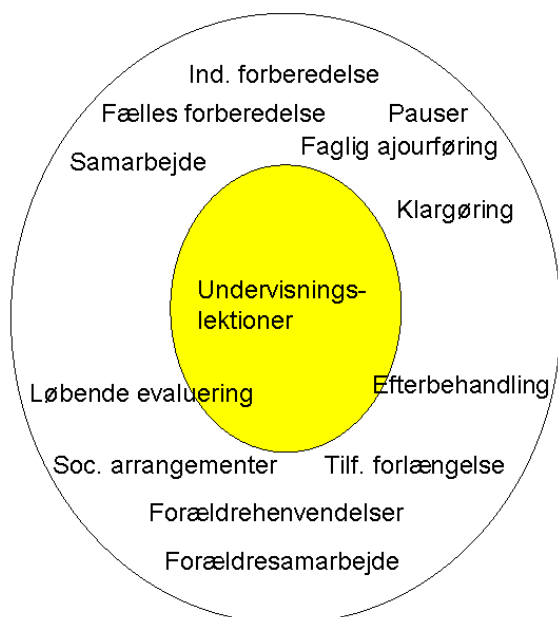
Ud over disse opgaver, der har at gøre med den specifikke undervisningsopgave, er der en række andre opgaver og faktorer, som på forskellig vis har betydning for udregningen af lærernes arbejdstid. Disse andre faktorer fordrer en mere "kantet" tænkning (firkanten og trekanten nedenfor), hvor der stadig skal tælles og holdes mere regnskab, end det er tilfældet med ægget.

Herlev-aftalen illustreres visuelt som følger:

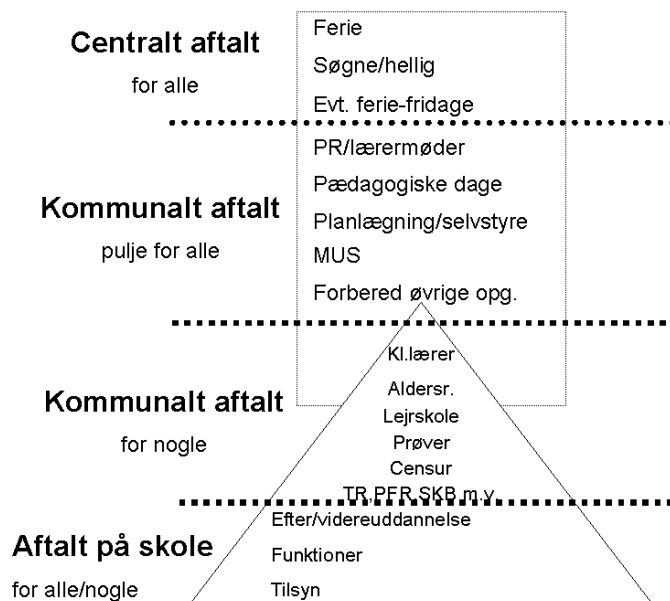
## Årsnormen

1924 timer

Tiden til lærerens undervisningsopgave



Tiden til fælles opgaver



Det er vurderingen fra hovedparten af de adspurgte aktører i Herlev, at der trods beøjstringen for den runde tænkning også er behov for at have den "kantede side" med i aftalen, da det fx rummer lederens mulighed for at indkalde til fælles møder og muligheden for at fordele særlige opgaver. Således er lederen sikret et råderum i den kantede del af aftalen, selvom det naturligvis i aftalens værdigrundlag tilstræbes, at relationen mellem lærere/børnehaveklasseledere og ledere foregår i gensidig tillid med dialog som form inden for både den runde og den kantede del af aftalen.

Overordnet set beskrives aftalen i Herlev af de adspurgte som en aftale, der har øget retfærdigheden: Lærere med få undervisningstimer er kommet til at undervise mere, mens lærere med mange undervisningstimer er kommet til at undervise mindre.

## **GRIBSKOV**

I Gribskov er den lokale arbejdstidsaftale stadig temmelig ny. Den blev indført efter sommerferien 2006 i forbindelse med, at Græsted-Gilleleje Kommune og Helsingør Kommune skal lægges sammen. Erfaringerne med aftalen var således på undersøgelsestidspunktet kun ca. 3 måneder gamle. Gribskov-aftalen minder på mange måder om aftalen i Herlev og er ligeledes en KTO-aftale. Også her er der lagt stor vægt på at formulere de værdier og det ledelsessyn, der skal ligge til grund for aftalens implementering.

I kraft af, at man også i Gribskov gerne vil sikre både lærere/børnehaveklasseledere og ledere et råde- og ansvarsrum, har man ligesom i Herlev valgt, at alle de opgaver, som relaterer sig til undervisningen, udregnes én gang for alle ved, at man ganger undervisningstimetallet med en bestemt faktor. Lærerne har så selv ansvar for, hvordan og med hvor stort et tidsforbrug de vil løse den samlede undervisningsopgave. Udgangspunktet er, at metoderne skal være velbegrundede og tage afsæt i lærernes professionelle vurderinger frem for, at opgaverne løses på baggrund af, hvor meget eller lidt tid der er afsat til dem.

Også i Gribskov er der ud over de undervisningsrelaterede opgaver, som administreres af lærerne/børnehaveklasselederne selv, og som ikke skal tælles efter og administreres af lederen, en række særlige opgaver, som tæller særskilt i regnskabet. Det drejer sig bl.a. om TR-funktionen, tilsyn m.v., som gælder for de relevante medarbejdere, samt en fælles akkord, som dækker lærermøder, spisepauser, MUS-samtaler osv., som lederen således har mulighed for decideret at indkalde til.

Selvom den kommende Gribskov Kommune ikke har tegninger af æg og firkanter i deres aftale, kan man godt sige, at aftalen ligesom Herlev-aftalen rummer både en "rund" tænkning, hvor der ikke tælles timer, og en "kantet" del, hvor der tælles. Den runde del sikrer lærernes råderum, og den kantede del sikrer lederne en mulighed for fx at indkalde til lærermøder eller pædagogiske dage (samt at fordele særlige opgaver). Ikke desto mindre er det også i denne aftale en ambition at nå frem til et ledelsessyn, hvor ledelse ikke er noget, der er afgrænset til en bestemt del af lærernes/børnehaveklasseledernes tid, men noget, der finder sted dér, hvor det er mest relevant, og som bygger på gensidig tillid.

## **JÆGERSPRIS**

I Jægerspris er der ligesom i de to andre sjællandske kommuner indgået en KTO-aftale. Aftalen er udformet efter samme "skabelon" som i de øvrige Fjordaftaler, hvilket bl.a. handler om at sikre gensidig tillid, sund fornuft og enkelhed i forståelsen af arbejdstid for alle parter. Dette betyder for lærerne et råde- og ansvarsrum, og for lederne betyder det bl.a., at den tid, de før brugte på at tælle og administrere, nu kan bruges

til pædagogisk ledelse af skolen. Økonomisk er udgangspunktet, at aftalen fastholder det samme ressourceforbrug, som den pågældende kommune brugte inden indgåelse af en Fjordaftale.

I Jægerspris opererer man med en tredeling af opgaverne. Lærernes/børnehaveklasseledernes opgaver opdeles således i:

- undervisning m.m. – her regnes for lærernes vedkommende 1:1, altså 1 times forberedelse pr. undervisningstime (lidt mindre for børnehaveklasseledere)
- samarbejde m.m. – her er der afsat 180 timer
- og andre arbejdsopgaver – her er der indgået akkorder

Hvor de andre to sjællandske kommuner havde fastsat teamsamarbejdet som en del af den samlede undervisningsopgave, er det i Jægerspris noget, der hører under et særskilt antal timer afsat til samarbejde. Principperne for brugen af samarbejdspuljen planlægges af skoleleder, TR og pædagogisk råd, mens den løbende prioritering (af teamsamarbejdet) sker i hvert enkelt team.

Men bortset fra sådanne finesser er grundprincippet om, at lærerne er blevet tildelt et øget råderum, nogenlunde som i de andre to beskrevne sjællandske kommuner, hvor der også er indgået KTO-aftaler. Og i Jægerspris har argumentet været stort set det samme: Nemlig et ønske om, at skoleområdet skal domineres af gensidige, tillidsfulde relationer, hvor man giver mennesker på alle niveauer et ansvar for at varetage deres job professionelt og prioritere tiden til det.

## VEJLE

Arbejdstidsaftalen i Vejle er i sin nuværende form indgået ved dette skoleårs start, men er blevet til over en periode, som strækker sig længere tilbage, således at der efter ønske og behov fra kreds og/eller forvaltning er indgået aftaler om forhold, der ikke tidligere var truffet aftaler for.

Aftalens hensigt er at sikre den ønskede sammenhæng mellem de tre aftale- og forhandlingsniveauer – det centrale niveau, kredsen og skolen – i en hensigtsmæssig balance mellem akkord og timestyring. Aftalen tager afsæt i den centrale aftale, men supplerer denne. Samtidig er det intentionen, at aftalen ikke tilsidesætter skolernes muligheder for at prioritere særlige indsatsområder i et aftaleforhold mellem leder og TR: Der kan med aftalen forhandles på kreds- og skoleniveau, men det er intentionen, at aftalen sikrer en hensigtsmæssig balance af fælles- og forskellighed. Konkret vil det sige, at der er aftalt en række akkorder for definerede arbejdsopgaver, og når lærerne er tildelt akkorden, er det deres ansvar at løse og prioritere indsatsen.

Aftalen lægger op til, at der på skoleniveau foregår forhandlinger i foråret i forbindelse med tilrettelæggelsen af det følgende skoleår, og at der efter endt forhandling ikke sker nævneværdige forhandlinger efterfølgende. Det vil sige, at de forhandlinger, der er på skolen, først og fremmest drejer sig om, hvem der skal have hvilke opgaver med tilhørende akkorder, og om særlige forhold, der skal gives tid til, fx særligt krævende elevgrupper, undervisningsopgaver med ekstraordinære forberedelsesbehov, ombygning og deraf følgende tilsynsbehov m.v.

De forhandlinger, der foregår i løbet af skoleåret, vil typisk være begrundet i ændringer af ansættelsesforhold, fx fraflytning eller sygdom, som medfører omlægning af arbejdsopgaver for andre medarbejdere. Derudover kan det dreje sig om uforudsete arbejdsopgaver, der skal placeres og forhandles en timeramme for.



I Vejleaftalen er der afsat en akkord på minimum 25 arbejdstimer pr. fuldtidsansat lærer. Lærerne disponerer selv over akkorden, hvis formål er at dække tidsforbrug for uforudsete arbejdsopgaver, fx i forbindelse med forældre- eller teamsamarbejde.

Uoverensstemmelser vedrørende aftaleforhold, som ikke løses på skolen, formidles videre til kreds og forvaltning i form af et uenighedspapir, som danner udgangspunkt for kredsens og forvaltningens tolkning og eventuelle forhandling. Der kan dog ikke gives ret mange eksempler på, at den model bliver anvendt.

## **HERNING**

I Herning har man på kommunalt niveau indgået en arbejdstidsaftale, hvori man sætter rammerne for indgåelse af helhedsaftaler. Aftalen baseres på principper om sammenhæng med det formulerede skolesyn i Herning Kommune, om arbejdsdagens tilrettelæggelse m.v. Aftalen indgås, når det kommende skoleårs planlægning er på plads, og er en aftale om arbejdsfordelingen blandt skolens lærergruppe som helhed. Helhedsaftaler betyder, at der med indgåelse af aftalen er afregnet for skoleårets arbejdsopgaver og som udgangspunkt ikke skal ske yderligere forhandlinger i løbet af skoleåret.

Aftalens hensigt er, som i Vejle, at sikre en hensigtsmæssig sammenhæng mellem de tre aftale- og forhandlingsniveauer, således at der gives det ønskede råderum til hhv. skolens lærere, ledere, kredsen og det centrale niveau.

Forhandlingerne på skoleniveau foregår i perioden i foråret, hvor det kommende skoleårs arbejdsopgaver tilrettelægges. Forhandlingerne foregår mellem ledelse og TR, og de aftalte akkorder danner sammen med den centrale overenskomst et grundlag for skolernes årsplanlægning. Det betyder, at det der forhandles om, er lokale skoleaftaler, som vedrører særlige lokale opgaver, enten i tilknytning til specifikke elevgrupper, pædagogiske indsatser eller andre lokale opgaver, man ønsker varetaget på skolen.

Som i Vejle er udgangspunktet, at arbejdet er fordelt, og at aftalerne er truffet for et helt skoleår. Der kan være behov for omlægninger i forbindelse med uforudsete behov. Disse omlægninger må ske i en forhandling mellem TR og skolens ledelse ud fra principper, der er beskrevet i aftalen.

## **Sammenligning**

Som det kan ses af ovenstående, har man i de tre sjællandske kommuner valgt at indgå KTO-aftaler, der erstatter den centrale aftale, mens man i de to jyske kommuner har valgt at supplere den centrale aftale med helhedsaftaler.

I alle 5 kommuner er der tale om, at lærerne/børnehaveklasselederne har fået et øget råde- og ansvarsrum, og i alle 5 kommuner udtrykkes der fra alle parter stor tilfredshed med aftalerne og ikke mindst med bevægelsen i retning af det større råde- og ansvarsrum.

Skal man pege på forskelle mellem de kommuner, der har indgået KTO-aftaler, og de kommuner, der har indgået helhedsaftaler som supplement til den generelle aftale, er det primært hos lederne, man finder noget at bemærke.

Det er indtrykket, at lederne i KTO-kommunerne i kraft af aftalernes enkelthed har oplevet en større lettelse for administrative opgaver, end det er tilfældet i de kommuner, hvor der er indgået helhedsaftaler.

Det er således indtrykket, at lederne generelt er mindst lige så begejstrede for ændringerne i retning af øget råde- og ansvarsrum som lærerne selv, og særligt i de to jyske helhedsaftale-kommuner efterspørger lederne mere forandring i samme retning.

## Bilag 2: Metodiske overvejelser

### Baggrund

Grundlaget for ovenstående rapport er en række fokusgrupper og interview foretaget i 5 udvalgte kommuner, landet over.

Det drejer sig om følgende kommuner:

- Gribskov
- Herlev
- Herning
- Jægerspris
- Vejle

Kommunerne er blevet udvalgt af DLF på baggrund af den kvantitative undersøgelse, som DLF selv har foretaget blandt kommunerne tidligere på året. Kriterierne for udvælgelse af kommuner til undersøgelsen har været:

- at aftalen formulerer sig om råderum og ledelsessyn – ud over hvad der står i den centrale aftale
- at aftalen rummer et maksimum for undervisningstiden, som gælder for alle
- at alle lærere sikres samme tid til løsning af kollektive opgaver
- at den enkelte lærer sikres sammenhæng mellem tiden til undervisning og tiden til øvrige opgaver, der knytter sig til undervisningen, herunder tid til forberedelsesopgaven og tid til lærersamarbejdet/teamsamarbejdet.

Udgangspunktet har været en bestræbelse på at få så nuanceret en analyse som muligt, hvorfor hver enkelt lokale arbejdstidsaftale er søgt belyst fra så mange sider som muligt. Derfor er der for hver enkelt lokale arbejdstidsaftale gennemført interview og fokusgrupper med aktører, der har så mange forskellige vinkler på aftalerne som muligt.

### Undersøgelsens omfang

Der blev således i hver af kommunerne afholdt:

- 2-3 fokusgrupper med lærere
- 1 fokusgruppe med tillidsrepræsentanter\*
- 1 fokusgruppe eller et interview med kredsens\*
- 1 fokusgruppe med skoleledere
- 1-2 interview med forvaltningens nøgleperson(er), som oftest skolechefen eller tilsvarende

\* Det skal bemærkes, at organiseringen af TR og kreds har været forskellig i de 5 kommuner. Udgangspunktet har været, at fokusgrupper og interviews skulle tilrettelægges således, at det gav mening i forhold til den lokale organisering: Var der, eller var der ikke, grund til at holde TR og kredsfolk adskilt? – kunne de tænkes at have forskellige perspektiver på arbejdstidsaftalerne, som ikke ville komme frem, hvis de deltog sammen?

Samlet set har vi i løbet af undersøgelsen talt med:

- 117 lærere og børnehaveklasseledere
- 29 kredsformænd eller kredsbestyrelsesmedlemmer
- 22 tillidsrepræsentanter
- 23 skoleledere
- 8 repræsentanter for forvaltningen/kommunen i form af Børn og Ungedirektører, skolechefer eller tilsvarende.

### Analyse- og dataindsamlingsmetode

Da undersøgelsen skulle belyse, hvorledes de lokale arbejdstidsaftaler og deres konsekvenser blev oplevet fra forskellige vinkler, blev der valgt en kvalitativ metode, både hvad angår indsamlingen og analysen af data.

I dataindsamlingsfasen betød dette, at både interview og fokusgrupper blev gennemført med udgangspunkt i den specifikke lokale arbejdstidsaftale samt en fælles interviewguide, som forinden var blevet diskuteret med følgegruppen. Både interview og fokusgrupper blev gennemført som semistrukturerede – dvs. at interviewguiden blev brugt som en tjekliste for, at alle de væsentlige temaer var blevet belyst i løbet af interviewet – men guiden blev ikke brugt som et stramt styringsværktøj, der skulle sikre ensartethed i form og rækkefølge af disse temaer. Denne semistrukturerede form havde vi valgt for at sikre, at relevante erfaringer ikke blev udeladt blot fordi de ikke passede ind i interviewguidens spørgeramme. Derudover gav denne interviewform os mulighed for undervejs i de enkelte kommuner at blive klogere på, hvilke dele af de lokale arbejdstidsaftaler der gav anledning til særlige problemstillinger eller tvivlsspørgsmål, således at vi i de senere interview kunne spørge mere specifikt ind til disse aspekter.

Fokusgruppernes sammensætning blev foretaget ud fra følgende overordnede principper:

1. Interesseadskillelse: I forlængelse af vores bestræbelser på at få flest mulige synspunkter frem, var det selvfølgelig afgørende rent metodisk, at deltagerne fik mulighed for at tale så frit og fortroligt som muligt, og af den grund blev grupperne sammensat således, at der ikke inden for gruppen forekom åbenlyse interesse modsætninger. Fx kunne Ledere, TR'ere osv. ikke deltage i fokusgrupper for lærere, da dette kunne formodes at få lærerne til at tale mindre frit.
2. Bred repræsentation: Inden for hver gruppe blev det dog tilstræbt at få en bred repræsentation m.h.t. køn, alder, anciennitet, klassetrin og fag.
3. Praktisk lade-sig-gørlighed: Bestræbelserne på at undgå interesseforskelle og sikre en bred repræsentation m.h.t. alder, køn osv. måtte naturligvis afpasses efter, hvad der rent praktisk kunne lade sig gøre i forhold til, at deltagerne også havde et arbejde, der skulle passes. Men det er vurderingen, at sammensætningen i langt de fleste fokusgrupper har været ganske tæt på idealerne.

Undersøgelsens strategisk-dialogiske form har været gennemgående, men særlig tydelig i analysefasen, hvor de strategiske muligheder, som undersøgelsens resultater åbner for, har været diskuteret med følgegruppen. De strategiske muligheder har dog også været diskuteret med undersøgelsens deltagere som afslutning på de enkelte interview og fokusgrupper, således at der er sikret flest mulige perspektiver på mulige strategiske valg.

I analysefasen har vi lagt vægt på dels at fremhæve:

- Aspekter/problemstillinger, som blev udtrykt af mange
- Aspekter/problemstillinger, som har en særlig relevans for fremadrettede handlinger
- Aspekter, som er relevante i forhold til DLF's professionsstrategi
- Aspekter, som har relevans i forhold til en generel bevægelse inden for offentlig organisering og ledelse.