

LÆRER FOR LIVET?

- overvejelser om at blive eller gå fra folkeskolen som arbejdsplads & skoleledelse som værtskab

Publiceret i Volume 9, 4. september 2025

Af: Kristian Gylling Olesen, Anja Svejgaard Pors, Nana Vaaben

Abstrakt

Fastholdelse af lærere i den danske folkeskole er blevet en presserende problemstilling, og mange skoleledelser stiller sig spørgsmål om, hvad de som ledelse kan gøre for, at lærerne har lyst til at blive og aktivt vælger folkeskolen til? Forskningen i fastholdelse viser, at lærere forlader folkeskolen, når de møder arbejdsvilkår, som de oplever, forhindrer dem i at agere som professionelle. Hidtil har forskningen på området primært rettet fokus mod lærere, som *har* sagt op. I denne artikel præsenteres i stedet en kvalitativ analyse af *nuværende* folkeskolelæreres overvejelser om at blive i eller forlade folkeskolen, og hvilke ledelsesmuligheder ledere griber til for at forsøge at holde på dem. Med afsæt i en metaforanalyse præsenterer artiklen tre typer af overvejelser hos lærerne om at blive eller gå: Magtesløshed og flugt, effektivisering og udmattelse samt livsovervejelser og faglige fristelser kombineret med tre tilhørende ledelsesmetaforer, der kan inspirere ledere i folkeskolen til at skabe arbejdspladser, lærere ønsker at blive på: Lederen som hhv. akutberedskab, tids- og opgavepuslespiller og arbejds- og livsvejleder. Vi samler op på analysen ved at foreslå en samlende ledelsesmetafor, der balancerer hensynet til den enkelte lærer med hensynet til det organisatoriske fællesskab, nemlig skoleledelse som værtskab.

Indledning

Det er veldokumenteret, at der er en sammenhæng mellem elevers trivsel og læreres trivsel, og at det allermest **betydningsfulde** for børns skolegang er de lærere, som er gennemgående i deres dagligdag (Davy, 2017; Wentzel, 1997; Young, 2018). Det er derfor problematisk for både elever, lærere og skoleledelser, at det i disse år er blevet sværere at holde på lærere i den danske folkeskole.

En prognose estimerer en mangel på omkring 13.000 lærere i 2030 (Damvad Analytics, 2021), og allerede nu har 18 % af underviserne i folkeskolen ikke en læreruddannelse (Pihl, 2021). Søgningen til læreruddannelsen er nedadgående (Uddannelses- & Forskningsministeriet, 2022), og flere undersøgelser peger på, at nyuddannede lærere ikke bliver længe i folkeskolen og oplever overgangen til første job som svær (Böwadt & Vaaben, 2021; Christensen, 2022; Hermann, 2016). Der mangler dog ikke uddannede lærere i Danmark, men af de 71.200 mennesker i Danmark med en læreruddannelse som højeste uddannelse, arbejder kun 60 % i folkeskolen (Pihl & Lykketoft, 2021). Samtidig ser vi også, at en større andel af forældre og elever vælger folkeskolen fra (Bloch, 2017; Hofman, 2018; Holm, 2017).

Hvis denne udvikling skal vendes, skal vi vide mere om, hvad der skal til for, at lærere i alle aldre trives i folkeskolen, føler arbejdsglæde og har lyst til at blive. Vi ved allerede, hvad lærere, som

er stoppet i folkeskolen, retrospektivt giver som begrundelse for dette valg (Pedersen et al., 2019), men hvis vi vil forebygge opsigelser, bliver vi nødt til at vide mere om de oplevelser, der gør, at overvejelserne om jobskifte igangsættes, dvs. inden lærerne stopper. For nylig er det blevet påvist, at læreres intentioner om at forlade et job er en signifikant indikator for faktisk at forlade jobbet (Nguyen et al., 2022). Derfor er der gode grunde til at interessere sig for de overvejelser om jobbet, som lærere gør sig undervejs i deres ansættelser.

Vi undersøger derfor, hvordan lærere selv udtrykker sig om overvejelser om arbejdslivet i folkeskolen. På den baggrund undersøger og diskuterer vi, hvad skoleledere kan gøre for at skabe arbejdspladser, hvor lærerne har lyst til at blive.

Artiklen bygger på et forskningsprojekt, hvor vi har afholdt fokusgrupper med lærere og ledere på fire danske folkeskoler og efterfølgende afholdt et læringslaboratorium (Staunæs et al., 2014), hvor vi med afsæt i vores fund og sammen med deltagerne har udforsket spørgsmålet om, hvordan ledere kan bidrage til, at lærere vil blive i folkeskolen.

Baggrund og forskning om lærerfastholdelse og ledelse

Den internationale forskning om lærertrivsel, lærermotivation, lærerfastholdelse og lærerturnover er omfattende (se fx Boyd et al., 2011; Darling-Hammond, 2003; Loeb et al., 2012; Mintrop & Ordenes, 2017; Nguyen, 2021; Nguyen et al., 2022; Sorensen & Ladd, 2020; Young, 2018). Selvom forskningen peger i mange retninger, er der også nogle forhold, som går igen, når det gælder, hvad der kan få lærere til at sige deres job op. En dansk forskningsoversigt opsummerer det fint: utilfredshed med jobbet, udbrændthed, elevsammensætning (fx mange elever med særlige behov) og den organisatoriske kontekst (fx manglende ledelsesmæssig støtte og modsætninger mellem lærernes professionelle værdier og skolens kulturelle værdier) (Plauborg et al., 2022).

Disse indsigter bliver uddybet, når vi vender blikket mod forskning i fastholdelse af danske lærere. Danske lærerstuderende vælger overvejende folkeskolen til af ideologiske grunde, fordi de mener, at folkeskolen er en vigtig samfundsinstitution, og nogle gange vælger lærerstuderende på forhånd folkeskolen fra på grund af de arbejdsvilkår, de forventer, at de vil møde (Pedersen et al., 2019). Vi ved også, at nye lærere i folkeskolen oplever deres første job som udfordrende (Böwadt & Vaaben, 2021). Generelt set vælger danske lærere med høj såvel som lav anciennitet bl.a. at forlade folkeskolen, når de ikke synes, at de kan lykkes som de lærere, de gerne vil være (Böwadt et al., 2019, 2020; Böwadt & Vaaben, 2021; Pedersen et al., 2016; Vaaben et al., 2021).

Måden, som den offentlige sektor er styret på, udfordrer og presser samtidig de normer og etiske standarder, som gennem mange år har fungeret som fælles pejlemærker for professionelle i velfærdsarbejdet (Evetts, 2009, 2014; Harrits et al., 2014; Hjort & Weber, 2004; Kristensen, 2014a, 2014b; Laursen, 2004; Staugård, 2014). Professions- og motivationsstudier viser, at lærere, ligesom andre professioner, ofte er "public service-motiverede" og har valgt professionen for at gøre en forskel og bidrage til at uddanne og skabe gode livsbetingelser for børn og unge. Det personlige "kald" suppleres også med etik bundet til professionen (ethics-of-office), som er rettet mod retfærdig offentlig værdiskabelse (Møller et al., 2022). Når sådanne værdier kommer under pres, kan det føre til moralsk stress hos lærere, hvilket kan igangsætte forskellige former for individuelle mestringsstrategier, såsom forråelse eller som sidste udvej: opsigelse (Birkmose, 2013; Vaaben et al., 2023).

En vigtig indsigt fra forskningen er, at ledelsesmæssig og kollegial understøttelse af lærernes arbejde kan få lærerne til at blive i folkeskolen (Plauborg et al., 2022). Selvom viden om, hvordan denne understøttelse kan se ud i folkeskolen, er sparsom, bakkes den op af forskningen i psykisk arbejdsmiljø, sygefravær og fastholdelse. Et stort dansk studie viser bl.a., hvordan positive faktorer, som fx indflydelse samt en anerkendende og retfærdig ledelse, kan fungere som buffere mod langtidssygemelding. Pointen er, at det er fraværet af disse positive og understøttende faktorer, der risikerer at føre til langtidssygefravær, og ikke arbejdsvilkårene i sig selv, fx travlhed og høje følelsesmæssige krav (Andersen et al., 2022). Understøttelse fra ledelsen viser sig også her som afgørende for at fastholde medarbejdere i jobbet. En intern undersøgelse fra Danmarks største arbejdsplads, Københavns Kommune, viser da også, at kollegaerne og indholdet i jobbet kan få medarbejdere til at blive, og at et dårligt psykisk arbejdsmiljø og uhensigtsmæssig ledelse er hovedårsagen til at de forlader jobbet (Økonomiforvaltningen, 2022). Samtidig peger en forskningsoversigt i *Lederliv* på, at decentrale ledere kan fastholde fagprofessionerne, hvis de forbedrer det psykiske arbejdsmiljø, bl.a. sikrer tid til opgaverne og tilbyder udviklingsmuligheder, og udøver transformationsledelse, der understøtter relationer, følelser og meningsskabelse (Munkedal, 2023). Der ligger således et potentiale i at undersøge nærmere, hvordan ledelsesmæssig understøttelse af lærerne og deres fællesskaber kan se ud i folkeskolen, og hvordan det kan fastholde lærere i jobbet.



“DEN INTERNATIONALE OG DANSKE FORSKNING I LÆRERFASTHOLDELSE PEGER SAMLET SET PÅ, AT LÆRERE FORLADER FOLKESKOLEN, NÅR DE MØDER ARBEJDSVILKÅR, SOM DE OPLEVER FORHINDRER DEM I AT HANDLE PROFESSIONELT. SAMTIDIG ER DER ET POTENTIALE I AT FASTHOLDE LÆRERE I FOLKESKOLEN, HVIS LEDELSESMÆSSIG UNDERSTØTTELSE AF LÆRERNES MULIGHED FOR AT AGERE PROFESSIONELT OG KOLLEGIALT FREMMES.”

Den internationale og danske forskning i lærerfastholdelse peger samlet set på, at lærere forlader folkeskolen, når de møder arbejdsvilkår, som de oplever forhindrer dem i at handle professionelt. Samtidig er der et potentiale i at fastholde lærere i folkeskolen, hvis ledelsesmæssig understøttelse af lærernes mulighed for at agere professionelt og kollegialt fremmes. Da forskningen primært undersøger lærere, der allerede har sagt op, vil vi i denne artikel i stedet undersøge lærernes oplevelser af deres arbejdsvilkår, imens de er i jobbet, og hvordan disse oplevelser igangsætter overvejelser om at blive eller gå: Hvad ligger lærerne på sinde? Og hvad bidrager skoleledere med i forhold til at skabe attraktive arbejdspladser, som lærerne gerne vil blive på? Vi uddyber og nuancerer dermed forskningen i fastholdelse af lærere i folkeskolen.

Teoretisk optik: Læreres og lederes meningsskabelse

Vi vil undersøge, hvordan lærerne oplever deres arbejdsvilkår, og hvordan disse oplevelser igangsætter overvejelser om at blive eller gå, samt hvordan deres ledere oplever at kunne fastholde lærerne. Vi er inspireret af eksistentiel antropologi (Jackson 1998), som bl.a. går ud på, at mennesker har et eksistentielt behov for at kunne leve med deres rolle i en meningsfuld

selvfortælling, fx at lærere har behov for at kunne leve med en meningsfuld selvfortælling som professionelle lærere.

Derfor vil vi benytte et meningsskabesperspektiv i vores analyse (Einola & Alvesson, 2019). Vi undersøger og analyserer lærernes fortællinger om oplevelser og overvejelser om at blive eller gå, og specifikt undersøger vi, hvilke ord de bruger om de arbejdsvilkår, de fremhæver og tillægger mening i deres overvejelser om at blive eller gå. Vi undersøger også, hvilken mening lederne skaber og fremhæver i forhold til lærernes overvejelser, og hvilke ledelseshandlinger de engagerer sig i for at fastholde lærerne.

Teori om meningsskabelse handler om at undersøge menneskets behov for at skabe mening i deres tilværelse, dvs. hvordan mennesker forsøger at opnå en sammenhængende meningsfuldhed i deres tilværelse, der gør formålsrige handlinger mulige (Einola & Alvesson, 2019). Når lærere fx igen og igen oplever at komme til at svinge eleverne i de dilemmafyldte situationer, de står i, kan de nå til et punkt, hvor de ikke kan få deres selvfortælling til at hænge sammen, fordi de ikke kan få deres handlinger til at passe sammen med deres fortælling om og forståelse af, hvad en god lærer er og gør. Derfor må de sige op og finde et andet job, hvor de bedre kan se sig selv i øjnene (Pedersen et al., 2016; Vaaben et al., 2023). Meningsskabelse om arbejdsvilkår, som igangsætter overvejelser om at blive eller gå som lærer, former således lærernes overvejelser om deres fremtidige handlinger: at sige op eller blive. Det er således vigtigt, at ledelsen tager bestik af, prøver at forstå og tilpasser deres ledelse efter disse overvejelser, lærerne engagerer sig i, inden de siger op, for at lærerne fortsat hver dag tilvælger folkeskolen som arbejdsplads.

I artiklen forstår vi ledelse som processer, hvor ledere forsøger at udøve indflydelse på medarbejderes meningsskabelse, herunder deres ideer, forståelser og selvforhold i en organisatorisk kontekst (Alvesson et al., 2017). Vi undersøger derfor også de overvejelser, ledere gør sig om at fastholde lærerne, og hvordan de forsøger at skabe en sammenhængende meningsfuldhed i, hvad de skal gøre som ledere for at skabe attraktive arbejdspladser, som lærerne gerne vil blive på.

Metaforanalyse

I analysen vil vi trække på en særlig analysestrategi for meningsskabelse, nemlig en metaforanalyse (Alvesson & Spicer, 2011; Lakoff & Johnson, 1980). Interviews med lærere og ledelse overraskede med et rigt billedsprog med metaforer knyttet til overvejelserne. Lærerne kredsede fx om at mangle luft i hverdagen, og vi blev nysgerrige på, hvad denne metaforik fortæller om de arbejdsvilkår, der igangsætter lærernes overvejelser om at blive eller gå.

Som mennesker gør vi brug af metaforer i vores forsøg på at tolke og skabe mening i og om vores praksis. Den måde, vi skaber mening på, tager form ud fra de implicite billeder, vi har af det, vi forsøger at skabe mening i (Alvesson & Spicer, 2011). Metaforer er dermed både billedskabende for praktikere, og metaforer giver forskere en mulighed for at få nye ideer i analysen af et fænomen (ibid.). Metaforer er således både et empirisk fænomen og et analytisk redskab, som forskere kan udvikle og anvende (ibid.). Det er samtidig vigtigt at sige, at metaforer skal forstås bredt og dermed ikke kun som det mest åbenlyse billedsprog, som praktikere bruger, men også det billedsprog, der er mere subtilt og kræver et tolkningsarbejde af forskere at få frem i analysen.

Metaforteleori understreger, at ordvalg og metaforer ikke blot er til pynt, men er med til at forme den måde, vi tænker og handler på, og i lyset heraf har det vækket vores analytiske interesse, når lærerne bruger metaforer til at skabe mening med, og det er interessant, hvilke metaforer ledere allerede benytter og kan benytte i fremtiden, når de overvejer, hvordan de ledelsesmæssigt skal agere for at skabe attraktive arbejdspladser, lærere gerne vil blive på. Ledelsesmetaforer tilbyder nemlig ledere en mulighed for at reflektere over deres ledelse som et fænomen med mange betydninger alt efter kontekst, professionsgruppe og sektor. Som Alvesson og Spicer skriver: "...metaphors act as a potential means for animating dialogue and assisting with interventions. When talking about leadership in a group introducing and then unpacking metaphors, new ideas and possibilities emerge." (Alvesson & Spicer, 2011, s. 39). Metaforer kan således hjælpe ledere i skoler til at få ideer og se muligheder for at skabe mere attraktive arbejdspladser.

Vi analyserer lærernes meningsskabelse og righoldige brug af metaforer, og dernæst analyserer vi ledernes meningsskabelse og brug af metaforer. På den baggrund udleder vi analytisk set nogle ledelsesmetaforer, som vi vurderer, at ledere i skoler kan tænke med og handle ud fra i arbejdet med at skabe en attraktiv skole, som lærerne vælger til og ønsker at blive på.

Metode

Empirien om lærere og ledere, som vi analyserer i denne artikel, stammer fra besøg på fire folkeskoler i 2023, hvor vi har afholdt fokusgrupper med hhv. lærere og skolernes ledere. I de otte fokusgrupper deltog 3-5 lærere (15 i alt) og 2-4 ledere (11 i alt). Fokusgrupperne var sammensat med størst mulig forskellighed, så der var både unge og gamle, erfarne og nyuddannede, mænd og kvinder. Vi faciliterede samtalerne ud fra to semistrukturerede interviewguides. Blandt lærerne spurgte vi ind til udfordringer, overvejelser, ledelsestiltag og eksempler i relation til at tiltrække og fastholde lærere. Hos lederne spurgte vi ind til deres fornemmelser for lærernes overvejelser om jobskifte, tvivlsituationer og grunde til at blive, samt om hvad lederne havde gjort for at holde på dem. Interviewene blev lydoptaget og er transskriberet.

Kodningen tog afsæt i tematiske læsninger på tværs af interviews med lærere og ledere, som førte til en skitse med tre typer af overvejelser om at blive eller gå hos lærerne, og tilsvarende ledelsesovervejelser og handlinger. I den tematiske kodning stod forskellige metaforer frem – og gav anledning til genlæsninger af materialet med blik for metaforer knyttet til de forskellige typer af overvejelser. De foreløbige fund blev herefter drøftet, udfordret og videreudviklet på et læringslaboratorium (Staunæs et al., 2014) med deltagelse af to af de involverede skoler og enkelte eksterne deltagere fra andre skoler. På laboratoriet udforskede deltagerne sammen spørgsmålet om, hvordan ledere kan bidrage til, at lærere bliver i folkeskolen, og ledelseshandlingerne knyttede vi til og udviklede som ledelsesmetaforer. Nedenfor præsenterer de empiriske analyser og ledelsesmetaforerne.

Analyse

I denne analyse fokuserer vi på tre typer af oplevelser og overvejelser om at blive eller gå, som var gennemgående hos lærerne, og som er formet af den måde, lærerne skaber mening om deres arbejdsvilkår, nemlig relations-, opgave- og arbejds- og livsovervejelser. Disse tre typer

indeholder hver især forskellige metaforiske overvejelser hos lærerne. Vi argumenterer for, at disse tre typer overvejelser fordrer tre forskellige ledelsesmæssige tilgange og assisterende metaforer, hvis formålet er, at lærerne skal have lyst til at blive på skolerne.

1A. Magtesløshed og flugt – akutte situationer med elever og lærere

Den første type overvejelser om lærernes arbejdsvilkår, vi tager fat på, handler om de akutte situationer, lærerne står i, og hvordan de igangsætter overvejelser om at blive eller gå. De akutte situationer er ofte voldsomme eller konfliktfyldte situationer, hvor lærerne følte sig magtesløse over for enten elever eller forældre.

I klassen er det dig og dem, og du føler dig magtesløs

Magtesløshed over for elever knytter sig tæt til oplevelser af udadreagerende elever eller voldsomme konflikter. Om det fortæller Nina:

”For mig opstår de [overvejelserne] i et møde med elever, klasser eller forældresamarbejde, hvor jeg får følelsen af afmagt. Hvor jeg får følelsen af, at jeg er en del af en institution, og at jeg ikke... altså at jeg kæmper imod vindmøller! Altså, så kan man godt lige, hvis man har en tissepause, sætte sig ned og tænke ’hvorfor er det, jeg udsætter mig selv for det her?’. Og så kan man møde en kollega, der kan se på en, at man er... Og så får man et kram, og så husker man ’nåh ja, det er derfor, jeg er her’. Vi er jo alle sammen i det. [...] men ja, afmagt er nok i virkeligheden det bedste ord. Det der psykisk hårde arbejdsmiljø, man er i. Altså det er så massivt, det man er i, og håbløst. Følelsen af håbløshed.”

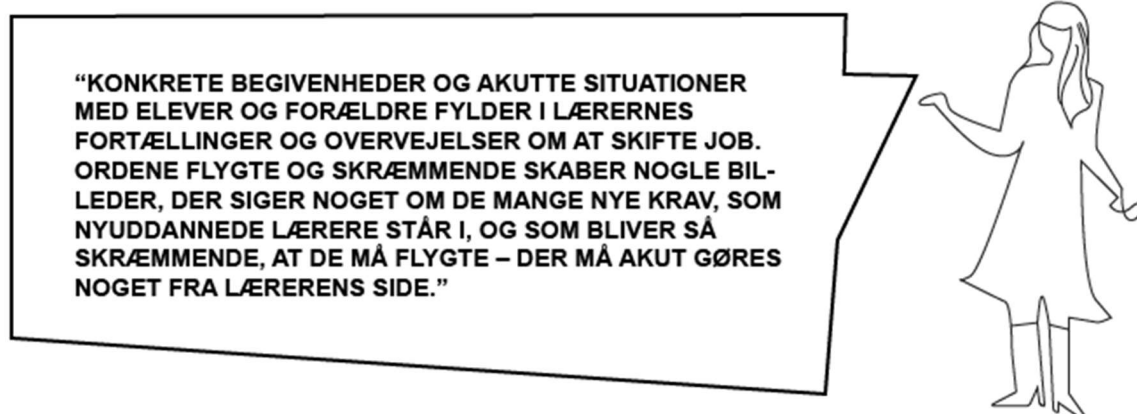
Når man som lærer ikke oplever at kunne magte situationen i klassen, kan der i korte pauser, fx på toilettet, opstå overvejelser om, hvorfor man udsætter sig for disse arbejdsvilkår som lærer, og en følelse af håbløshed. Metaforen, som Nina benytter til at skabe mening i de akutte situationer, fortæller noget om den magtesløshed, hun oplever, nemlig at hun ”... kæmper mod vindmøller”. Metaforisk betyder denne metafor, at man kæmper en forgæves kamp – det er håbløst, som hun fortæller. Metaforen kan også betyde at kæmpe mod en usynlig fjende, der dog kan blive til en ven, når hun møder en kollega, og får kollegial omsorg, og husker på, hvorfor hun er i folkeskolen. Lærerne oplever, at de akutte problemer fylder mere og mere i hverdagen – for både nye og erfarne lærere.

Forældrene kan være skræmmende

Forældresamarbejde bliver også ofte nævnt som noget, der kan skabe magtesløshed og lyst til at flygte. Om det fortæller Amanda:

”Man møder jo [som nyuddannet lærer] en forældregruppe og et nyt skema, og alt er nyt, og det er jo et kæmpe ansvar. Og hvis ikke det bliver håndteret på en eller anden måde, og man får lidt hjælp, så kan jeg godt forstå, at man flygter. Fordi der er ikke tid nok til det hos os, der har meget erfaring. Så hvis du også samtidigt er ny og skal bygge en faglig erfaring op og samtidigt har en forældregruppe... og forældregruppen er skræmmende for de nye - også nogle gange for os gamle.”

Konkrete begivenheder og akutte situationer med elever og forældre fylder i lærernes fortællinger og overvejelser om at skifte job. Ordene flygte og skræmmende skaber nogle billeder, der siger noget om de mange nye krav, som nyuddannede lærere står i, og som bliver så skræmmende, at de må flygte – der må akut gøres noget fra lærerens side.



Det betyder også, at der er brug for hurtig hjælp, hvis man vil forebygge opsigelser i relation til disse akutte begivenheder og situationer, ellers flygter lærerne. Malene forklarer, at en ”lynhurtig” handling fra ledelsens side, da hun var i knibe, og det brændte på, var afgørende for, at hun stadig er i sit job:

”Altså for et år siden var jeg meget, meget tæt på at skulle noget andet. Det endte så med en sygemelding, og det tror jeg var rigtig godt faktisk, og nok også grunden til, at jeg er her. Og jeg tror også, at grunden var, at jeg blev mødt af en ledelse og et team, der lynhurtigt fik ændret nogle ting, som gjorde, at det var noget andet, jeg kom tilbage til. Og at mærke det der med, at når det virkelig brænder på, så bliver der også taget hensyn og gjort, hvad man kan for at gøre det bedre”.

Vi kommer i næste delanalyse ind på, hvordan omorganisering og tilpasninger af skemaer, klasser og fag er noget af det, ledere kan gribe til, hvis de vil sørge for, at deres medarbejdere har lyst til at fortsætte på skolen. Men for nuværende er det hastigheden i ledelsens reaktion, der er analysens fokus.

1B. Hjælpen er på vej! – ledelse som akutberedskab

Når lærere oplever magtesløshed over for enten elever eller forældre, er der tale om ret akutte situationer, hvor der er behov for hurtig hjælp. Desværre er skolesystemet i de fleste kommuner indrettet på en sådan måde, at det kan tage ganske lang tid at få bevilget ressourcer til ekstra hjælp, selv når behovet er akut (Böwadt et al., 2020, s. 64, 82–83). Det skyldes bl.a. at ressourcestyringen er indrettet som en slags bevillingssystem og ikke som et beredskab (Vaaben et al., 2023). Det betyder, at læreren på sin vis fastholdes i en situation, hvor kroppen ringer som en alarmklokke, der fremkalder flugtreaktioner, hvis ikke skolelederen eller teamet omkring læreren finder på noget, der kan hjælpe, mens der eventuelt foregår en afklaring og ansøgningsproces om støttetimer, specialtilbud eller andet. Her betyder hastighed noget. For ingen kan udholde at være i sådan en situation særlig længe.

At stå i det svære sammen

Lederne fortæller, ligesom lærerne, at magtesløsheden blandt lærerne kan handle om, at læreren oplever at stå alene, fx med en svær inklusionsopgave, som de ikke magter eller oplever at kunne lykkes med, så de efterspørger sanktionsmuligheder.

Om det fortæller, Berit, der er skoleleder:

"[Det handler om] grænseoverskridende adfærd. Blive kaldt ting. Den verbale adfærd. Og nogle gange så siger de 'vi mangler sanktioner!'. Altså, så hvad er det, vi stiller op med det? [...] Og så kan det også være noget om forældresamarbejdet, som udfordrer. De børn, som udfordrer mest - deres forældre kan også være svære at være i dialog med. Der er ikke nødvendigvis anerkendelse. Så man har knoklet med et barn hele dagen, og så skal man i dialog med forældrene, og så skal man også knokle med dem. Det, synes de, er hårdt."

Sanktion kan ses som en metafor, der siger noget om de arbejdsvilkår, lærerne oplever. Sanktioner er noget autoriteter kan udføre, og magtesløsheden, lærere oplever i klassen og i forhold til forældrene, kan dermed tolkes som et tab af autoritet. Men på tværs af skolerne er lederne enige om, at sanktionsmuligheder ikke er den rigtige løsning, og at problemerne skal adresseres gennem pædagogik. De ser samstemmende efterspørgslen på sanktionsmuligheder, som en form for nødråb, man er nødt til at reagere på som leder. Om det fortæller afdelingslederen, Jeanette, på samme skole:

"Jeg har et rimelig friskt eksempel på en, som kom for et par måneder siden og var helt opløst og var sådan 'jeg kan ikke mere'. Og det, der gjorde, at hun nu står og er klar på opgaven, det var egentligt, at få ledelsen rigtig tæt på og ned i klasselokalet. [...] Altså noget omsorg for den opgave og nænsomhed i forhold til, hvordan man går til den følelse hos medarbejderen og se det. Og også bare at se det. Uden at komme med løsninger umiddelbart. Stå der sammen og kigge på det sammen. [...] Hun er total frisk og har god energi på det nu. Men der tænkte jeg, 'hun smider sin opsigelse lige om lidt, hvis jeg ikke går ned og gør noget NU'."

Hastighed betyder noget i denne type situationer. Lederen er nødt til at gøre noget nu. Læreren er helt opløst, hvilket skaber et billede af en lærer, der er ved at forsvinde. Og lederen kan ikke nødvendigvis løse problemet ved at omorganisere eller komme med pædagogiske råd – og slet ikke ved at give flere sanktionsmuligheder. I stedet arbejder lederen med nænsomt og omsorgsfuldt at anerkende lærerens følelse og svære opgave - og stå i det svære sammen med læreren. Vi er tilbage ved forskningen i fastholdelse, der viser, at støtte fra ledelsen kan få lærerne til at blive (Plauborg et al., 2022), og inden for arbejdsmiljøforskningen ville man tale om, at lederen her giver social støtte, hvilket er et af de seks guldkorn, som ifølge Tage Søndergaard Kristensen, er afgørende for et godt psykisk arbejdsmiljø (Kristensen, 2024).

Netop det med at være i det svære sammen, var ifølge denne leder det, der gjorde, at læreren fik mere mod på arbejdet. I sådanne situationer bliver lederne, i overført betydning, til en slags "akutberedskab", der kan ile til og hjælpe, så lærerne ikke står alene i situationer præget af magtesløshed. Men lederne er også nødt til at indtage andre roller, hvilket den næste type overvejelse om at blive eller gå hos lærerne vidner om.

2A. Effektivisering og udmattelse – de mange opgaver i hverdagen

Effektivisering har stået højt på dagsordenen i de mange reformer, som folkeskolen har været igennem de sidste par årtier. Pisa-chokket (Drejer, 2015) og senere OECD's sammenligninger af forskellige landes produktivitet (Krejsler, 2018; Pors & Staunæs, 2011; Vaaben, 2016) satte gang i en stribe danske fartpolitikker, der alle handlede om, at lærere og andre offentligt ansatte skulle nå mere på kortere tid. I fremdriftsreformen kan man fx ligefrem høre på navnet, at det handler om at arbejde hurtigere. Men også folkeskolereformen og bortfaldet af lærernes tidsnormer har handlet om fart. Folkeskolereformen sigtede bl.a. mod, at det, som eleverne tidligere havde lært i fjerde klasse, skulle de kunne i tredje klasse, og bortfaldet af timenormerne var det greb, der skulle muliggøre, at man kunne bede lærerne om at løse flere opgaver, uden at det automatisk kostede flere "timer" (Vaaben, 2018). Det presser lærerne, som oplever, at flere og flere opgaver klemmes ind i arbejdsdagen, hvorved der opstår et mere tidspresset arbejdsmiljø.

Som den erfarne lærer, Søren, udtaler:

"... da jeg startede her i 2016 underviste jeg samme timeantal, som jeg har nu, og nu har jeg også tre store funktioner, og det havde jeg ikke dengang. Det er ikke mere end... ja snart 7 år siden. Og derudover har ungerne også fået det sværere. Så undervisningen er sværere at gennemføre, og det er sværere, at få de der fede oplevelser - plus at timeantallet kun er gået i en retning. Så de ydre omstændigheder... der er sgu ikke sket noget positivt i den retning i al den tid, jeg har været folkeskolelærer, og det er lidt skræmmende, synes jeg. Altså hvis det kun går én retning med ungernes trivsel og psyke, og opgaverne bliver mere og mere massive, så giver det god mening, at folk finder noget andet."

Men spørgsmålet er, hvilke overvejelser om at blive eller gå, lærerne gør sig, når deres opgaver bliver effektiviseret, ved at flere og nye opgaver bliver lagt oveni de eksisterende opgaver?

Børnene bliver set som små maskiner, og vi kan ikke få luft

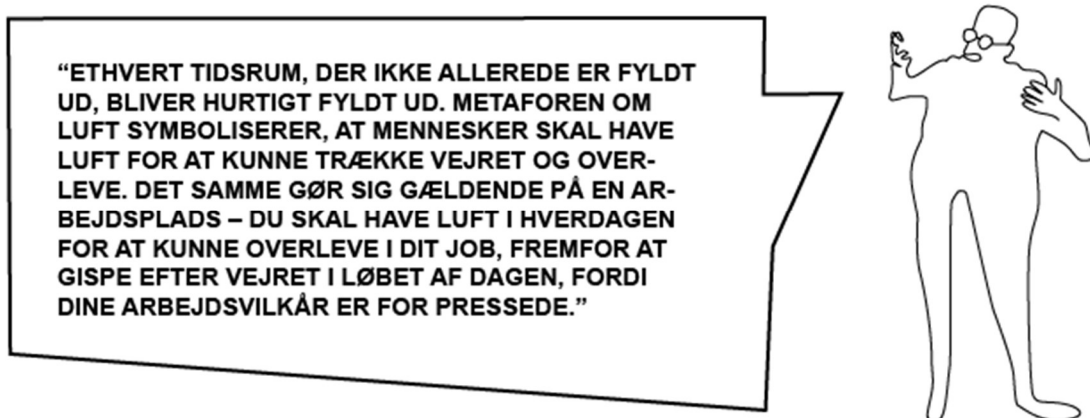
Lærerne oplever, at børnene bliver set som små maskiner, de skal optimere. De selv savner luft og overskud i hverdagen, og det fører til udmattelse. Som Thomas udtaler:

"Hele den der effektivisering, som... ikke kun i forlængelse af skolereformen, men som er kommet ned over vores samfund på alle vores arbejdspladser. Altså, jeg har selv været meget glad for at arbejde i det her job, men det kunne da godt være med til, at jeg på sigt siger: 'Nu er det nok for mig'. Det her (børnene, red.) er ikke små maskiner, og vi kan ikke ensrette så meget. Men selvfølgelig er det fint, at nogle ting er blevet effektiviseret, men andre gange mangler der luft."

Og en nyuddannet kollega, Tobias, uddyber:

"Ja, men jeg tror også, det er det der med, at alt er så skemalagt. (...) Det der med, at der ikke er plads til, at man kan trække vejret. Altså, så snart man har et mellemrum, så bum, så lægger vi alle møder der (...) Nu er jeg på studiet mandag og halvdelen af torsdag, men al min forberedelse ligger efter klokken to. (...)"

Metaforikken er tydelig med små maskiner, mangel på luft og ikke plads til at trække vejret, og når der så er luft, bliver den hurtigt fyldt ud, fx med møder. Metaforikken omkring at opleve, at de skal optimere børnene som maskiner, der kan ensrettes ud fra en effektiviseringsdagsorden, som også kendes fra andre undersøgelser (se fx Vaaben et al., 2024), kobler lærerne sammen med, at de ikke selv kan få luft i hverdagen. Ethvert tidsrum, der ikke allerede er fyldt ud, bliver hurtigt fyldt ud. Metaforen om luft symboliserer, at mennesker skal have luft for at kunne trække vejret og overleve. Det samme gør sig gældende på en arbejdsplads – du skal have luft i hverdagen for at kunne overleve i dit job, fremfor at gispe efter vejret i løbet af dagen, fordi dine arbejdsvilkår er for pressede. Lærere, der ellers er glade for deres job, begynder at overveje, om grænsen nærmer sig, og om ”nu er det nok for mig”, som Thomas siger.



Ubalance mellem ressourcer og opgaver – ”tusindkunstneren på arbejde”

Lærerne savner også indflydelse, tid og kompetencer til at håndtere mere undervisning, ny fagundervisning og nye opgaver i undervisningen. De peger på, at forholdet mellem forberedelse og undervisning er i ubalance, og fx at varetage undervisning, de ikke har prøvet før, gør, at de ikke føler sig klædt på til opgaven, fordi de ikke kan nå at forberede den, og derfor ikke føler sig kompetente. Samtidig har selve undervisningsopgaven også forandret sig med fokus på fælles mål, inklusion og undervisningsdifferentiering, der gør, at tiden i undervisningen hurtigt bliver fyldt ud med mange og svære opgaver. En lærer, Britta, fortæller meget billedskabende om, hvad de mange opgaver og manglende luft i hverdagen gør ved hende:

”... nogle gange kan man godt lidt have en følelse af, at man er sådan en tusindkunstner. Altså, man skal kunne det hele. Og nogle gange går man bare ind til noget halvhjertet altså alle de kasketter, man har på. Man kan jo ikke udføre alt til perfektion. Og det, som godt kan frustrere mig, for at være helt ærlig, det er det med, altså, at sætte sig ned og fordybe sig i et eller andet, det er svært at finde tid til. Altså, det er meget ’du har 14 minutter til at forberede dig og så videre’. Og altså, jeg bruger jo meget mere tid, end jeg skal, men altså, det er jo fordi man lægger en ære i det og...”

Metaforen om tusindkunstneren tilbyder en kritisk refleksion over de arbejdsvilkår, læreren oplever i sin hverdag. Risikoen er, at læreren kun gør noget halvhjertet eller ender med at arbejde for meget. For lærerne handler det ikke om, at de vil have mere autonomi og frihed i deres job uden centrale rammer og indblanding fra andre. Det er netop ubalancen mellem de mange opgaver, som andre har besluttet, de skal lave, og for lidt tid til disse opgaver. Ofte er opgaverne også for forskellige, og lærerne føler sig ikke kompetente til at løse dem. Som en anden lærer, Kirsten, forklarer:

”Ja. Så jeg har egentlig ikke brug for at have tidligere fri. Jeg har brug for, at den tid, jeg er på skolen, kan jeg nå det, jeg skal nå. Så det med, at kunne nå at komme forbi eleverne, og at jeg lige kan nå at have den samtale, jeg har aftalt, at jeg skal have med forældrene. At jeg føler, at det har jeg god tid til. Og at jeg ikke føler, at hvis jeg tager den, så kan jeg ikke nå at forberede mig. Altså, så det er noget med tid. Altså ikke tid til, at jeg kan gå hjem, men tid til at kunne nå opgaverne.”

Hvordan kan ledere engagere sig i disse overvejelser og forebygge, at de fører til opsigelser? Hvilken ledelsesopgave kalder det på, når lærere ikke bare er under pres i klassen pga. mødet med børnene og forældrene, men føler, at børnene bliver set som små maskiner i hverdagen, og de ikke selv kan få luft og derfor overvejer at søge væk? Her introducerer vi en ledelsesmetaforik om lederen som opgave- og tidspuslespiller.

2B. Lederen som opgave- & tidspuslespiller

Ledelsen har ansvaret for fag- og timefordelingen, og står derfor i overført betydning med ansvaret for et kæmpe puslespil, der aldrig bliver helt færdigt. Ofte lægges fag- og timepuslespillet, fx i fagfordelingsudvalg, for et år ad gangen. Men der er også behov for løbende at zoome ind og justere brikkerne undervejs i skoleåret. Et hjørne af puslespillet kan gå fra hinanden og må samles på ny. Ledelsen rykker fx ofte akut rundt på skemaet i pressede situationer, hvor lærerne føler sig magtesløse over udvalgte elever og forældre.

Det er velkendt i forskningen i psykisk arbejdsmiljø, at der skal være en balance mellem de ressourcer, man som medarbejder har til rådighed (fx indflydelse, tid og kompetence), og de krav, man møder i sin hverdag (fx nye fag og opgaver) (Clausen & Abildgaard, 2024). Derfor er der også i bekendtgørelsen om psykisk arbejdsmiljø, og i de nationale mål for arbejdsmiljøindsatsen, kommet et fokus på at mindske situationer, hvor man arbejder med fx høje følelsesmæssige krav og samtidig også har høje kvantitative krav eller lav indflydelse (Arbejdstilsynet, 2020; Bekendtgørelse for psykisk arbejdsmiljø, 2020).



Det er derfor en god idé, hvis ledelsen differentierer mellem de opgaver, som forskellige lærere får tildelt, for at de netop kan opleve, at de opnår indflydelse, tid og føler sig kompetente, fordi opgaverne netop passer til dem. Hvis man er en erfaren lærer og får en krævende opgave, som fx at "redde en klasse", der er særlig udfordret, kan læreren – alt efter hvordan ledelsen håndterer situationen – føle sig anerkendt som en kompetent lærer, der er afgørende for skolens virke, eller læreren kan føle sig som en ubetydelig brik, der rykkes rundt og kan pålægges alt muligt ekstra

efter ledelsens forgodtbefindende (Vaaben et al., 2021, s. 48). Lærere vil gerne tage et ansvar og hjælpe hinanden og ledelsen, hvis de selv bliver mødt af fleksibilitet og fair tildeling af opgaver (ibid.). Det sker individuelt i lederens møde med læreren fx i akut opståede situationer, men det sker også i transparente og retfærdige processer for tildeling af opgaver til lærere, hvor der er legitime grunde til at gøre forskel på lærerne (Olesen et al., 2016), fx at nye lærere får færre opgaver end andre lærere.

Ledelsen på en af skolerne i interviewundersøgelsen gør meget for at tage godt imod deres nye lærere, specielt de nyuddannede, for at undgå, at de siger op hurtigt igen, fx ved ikke at give opgaver ud over undervisningen, og sørge for, at de i en startperiode kun underviser på en årgang. I kommunen, hvor denne skole ligger, er der også en aftale om, at nye lærere har en skemafridag om ugen til bl.a. at forberede sig samt viden og erfaringsdele med de mere erfarne lærere. Men ledelsen på den pågældende skole gør sig også overvejelser, der knytter sig til, hvad den frie tid en gang om ugen betyder for de nye lærere. De giver ikke bare mere autonomi til de nye lærere, dvs. ikke bare en tom tid, man kan fylde ud som ny lærer, fordi opgaver og aktiviteter så bare kan hobe sig op. Som Berit, skolelederen, her fortæller:

"... det har været ret vigtigt for os at ligesom forventningsafstemme i forhold til den aftale, fordi ellers kan det hurtigt blive en dag, hvor man de-kobler sig og bliver hjemme og forbereder sig hjemme. (...) Altså det er ligesom, hvis en af os andre tager en fridag engang imellem, så kan man egentlig føle, at man har meget mere arbejde, man skal løse i løbet af ugen, og det kan vi bare mærke på vores nye lærere, at det ikke nødvendigvis er godt."

Ledelsen er her opmærksom på, at de som opgave- og tidspuslespillere ikke blot skal give mere fri tid til de nye lærere, som de nye lærere selv kan udfylde. I stedet forventningsafstemmer de, hvad opgaven er (fx forberede sig på skolen og lære af de erfarne). På den måde kan de nye lærere blive klædt på til at stå alene i klasseværelset. At lede som en opgave- og tidspuslespiller handler om at tilpasse personen med opgaven, så læreren føler sig kompetent, nyttig og værdsat, og ikke oplever, at opgaverne hober sig op, eller ikke har tid til at gennemføre opgaverne på en måde, de kan stå inde for.

Den sidste type af overvejelser, vi vil præsentere, er mere langsigtede, hvor lærerne overvejer fremtidens (arbejds-)liv i og med folkeskolen - og her er metaforen for ledelse en form for arbejds- og livsvejleder.

3A. Livsovervejelser & faglige fristelser – fremtidens arbejdsliv

Hvor de forudgående analyser kredser om overvejelser om relationer og opgaver, bevæger den tredje type overvejelser, lærerne gør sig, ud over dagligdagen i skolens regi og ud i lærernes øvrige hverdagsliv med familie og fritidsliv. Overvejelserne retter sig mere eksplicit mod den fremtid, der tegner sig foran lærerne. Ofte er disse overvejelser igangsat af relations- og opgaveovervejelser, men vi udskiller en tredje type af overvejelse, der mere eksplicit indeholder fremtidsrettede overvejelser om prioriteringer og konsekvenser i lærerlivet.

At være i visionen om folkeskolen

Mange lærere har valgt lærerprofessionen af ideologiske grunde, fordi de mener, at folkeskolen er en vigtig samfundsinstitution (Böwadt et al., 2019). Som Charlotte fortæller:

"Jeg kommer fra en brandvarm socialdemokratisk baggrund med en familie, der virkelig er gået ind for projekt folkeskole, og jeg vil rigtig gerne bakke op og være meget idealistisk ... det at man tror på visionen om folkeskolen betyder utrolig meget. Det er derfor, man er her. Når man lige pludselig ikke tror på det længere, så er der nogle andre veje, man kan søge. Hvor man måske får mere ro til at arbejde, og hvor der måske ikke er lige så meget pres på andre steder fra..."

En brandvarm socialdemokratisk baggrund er et stærkt symbol på det, flere af lærerne fortæller om: at det er vigtigt for dem, fortsat at kunne se sig selv i visionen om folkeskolen, for at kunne lykkes som de lærere, de gerne vil være – ellers overvejer de at forlade folkeskolen.

Men det handler for lærerne også om at kunne se sig selv i professionen.

At kunne være i sin fremtid – en livsbane i professionen

Læreren vil gerne kunne se sig selv i professionen. Anna reflekterer over, hvad tiden, energien og livet skal bruges på i fremtiden:

"Jeg tænker meget sådan work-life balance. Hvis man kommer hjem, og så er der kun overskud til at kigge ind i en væg. Det er jo ikke tilfredsstillende. Hvor vil jeg bruge mit overskud? På fremmede menneskers børn... altså ikke fordi jeg har børn nu, men kan da godt forestille mig, at nu hvor jeg kommer hjem og tænker, at jeg er så flad og kunne slet ikke have overskud til at tage mig af et andet menneske. Så sådan en overskudsvurdering. Hvor skal det være, og hvad skal det bruges til?"

Og Cecilie reflekterer videre over, om lærerjobbet er det værd:

"Jeg har snakket rigtig meget med mig selv om, det var det værd. Jeg tog arbejdet rigtig meget med mig, når jeg kom hjem. Så de samtaler, jeg havde med mig selv, var som oftest, om det her går for meget ud over mine egne børn og min mand og mit liv væk fra arbejdet. Jeg har af flere omgange været i en periode, hvor jeg var så dårlig en udgave af mig selv, når jeg kom hjem, fordi jeg ikke vidste, hvor jeg skulle kanalisere det hen. Nok også i perioder, hvor mit team ikke har været lige så godt, som det er nu, fordi vi bruger hinanden rigtig meget til at snakke om de ting. Men samtalerne har som oftest drejet sig om, at det ikke er det værd. Altså, jeg går på kompromis med alle de ting, som jeg jo egentlig går på arbejde for. Altså hele den der med, at nu går jeg på arbejde. Jeg står op, før mine børn vågner, for at passe nogle andres børn, men så nytter det jo ikke noget, at jeg kommer hjem og ikke har overskud til mine egne."

Lærernes refleksioner kredser om at have overskud, og de vurderer, hvad dette overskud skal bruges til. Metaforikken om, efter arbejde, kun at have overskud til at "kigge ind i en væg" symboliserer et job, der ikke er tilfredsstillende for den pågældende lærer. Ovenikøbet sætter hun sine overvejelser på spidsen, når hun tænker over, at hun kun kan bruge det overskud, hun har, på andre folks børn – for er jobbet som lærer så det værd?

Disse overvejelser kredser om en stærk metaforik, der viser, at beslutningen om at blive eller gå fra lærerjobbet sammenlignes med, hvor meget der må ofres – nemlig egne (fremtidige) børn og familie. Med andre ord: Overvejelserne handler om, hvorvidt jobbet som lærer er det værd, set i lyset af andre livsovervejelser og -muligheder.



"MED UDGANGSPUNKT I LÆRERENS EGNE OVERVEJELSER OM DET FREMTIDIGE ARBEJDSLIV MÅ LEDELSEN DERFOR VEJLEDE I OG UNDERSTØTTE, AT DER KAN STYKKES ET ARBEJDSLIV SAMMEN, SOM LÆREREN BÅDE KAN SE SIG SELV I, STÅ INDE FOR OG VURDERE SOM MENINGSFULDT – BÅDE I FORHOLD TIL PRIVATLIVET (FX OVERSKUD TIL EGNE BØRN) OG I FORHOLD TIL FOLKESKOLENS FREMTID."

At blive i folkeskolens fremtid

Flere af de lærere, vi interviewer, ser også meget eksplicit frem i tiden og kan ikke overskue en fremtid i folkeskolen. Som en lærer refererer fra en kollega:

"Hun sagde, at jeg skulle hilse og sige, at hun i hvert fald ikke er folkeskolelærer om fem år. Fordi presset er så stort, og opgaven også er så voldsom. Det kommer jo også nogle gange i etaper. Nogle gange kører ens arbejdsliv på en folkeskole bare smooth, og hvis ens team er velfungerende, og ungerne er søde, og forældrene er gode, så er der ikke så meget. Men andre gange kan det virkelig være et massivt pres – hvis der er krydspres eller flere ting, der ikke fungerer. Jeg tror også, det er lidt en ting, man siger i vores fag: 'Jeg er i hvert fald ikke i folkeskolen inden for en vis tidsramme', fordi så er der måske nogle andre måder at føre skole på, som er mere appellerende til den enkelte..."

Perspektiver på fem år eller længere ud i fremtiden går igen i lærernes betragtninger om, hvor de ser sig selv i arbejdslivet, og om de vurderer, at deres nuværende arbejdsliv i folkeskolen er værd at holde fast i. Det interessante er, at lærerne forholder sig aktivt til, hvor langt ud i fremtiden de kan se sig selv blive i folkeskolen, og de benytter forskellige metaforer til at skabe mening i, hvordan de kan overskue jobbet, frem til den tidshorisont, de har sat.

En af de ældre lærere fortæller:

"Det er også første gang nu her i år, at jeg er begyndt at tælle ned og tænke: 'Ah okay, nu kunne jeg måske godt tænke mig at stoppe!'" En yngre lærer siger det således: *"Jeg kan ikke blive gammel i folkeskolen, det kan jeg ikke. Jeg ville brænde ud på det, og det ville blive for hårdt."* En tredje lærer formulerer det som: *"Min løsning er at komme ud inden... for alles skyld. Inden jeg bliver bitter,"* og forklarer, hvordan hun holder ud lidt endnu: *"Jeg har også fået den der lidt 'tykhudethed', men [jeg holder] i hvert fald ikke til jeg er 70."*

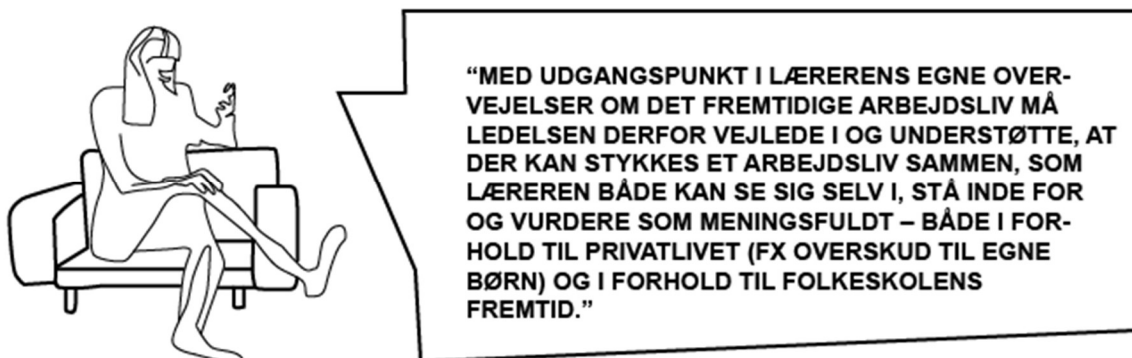
Metaforerne om at tælle ned, ikke blive gammel i folkeskolen, komme ud inden bitterheden sætter ind og ikke at holde til man bliver 70, vidner om nogle pressede arbejdsvilkår for disse lærere – vilkår, der ikke fremmer forestillingen om et livslangt arbejdsliv i folkeskolen.

Men det er ikke kun lærerne selv, der skal navigere i deres arbejdsliv og overvejelser om fremtiden. Det kalder også på en ledelsesmetaforik: ledelse som arbejds- og livsvejledning.

3B. Ledelse som arbejds- og livsvejledning - faglighed & fleksibilitet

Med metaforen om lederen som arbejds- og livsvejleder bliver ledelsesopgaven at komme tættere på lærerens fremtidige overvejelser – set i lyset af, hvad lærerne værdsætter i deres arbejdsliv. Det gælder både muligheden for at kunne stå inde for visionen om folkeskolen, men i høj grad også at kunne gå hjem fra arbejde med et overskud til at leve livet i andre livssfærer – fx at have energi til fritidsaktiviteter og familieliv.

Med udgangspunkt i lærerens egne overvejelser om det fremtidige arbejdsliv må ledelsen derfor vejlede i og understøtte, at der kan stykkes et arbejdsliv sammen, som læreren både kan se sig selv i, stå inde for og vurdere som meningsfuldt – både i forhold til privatlivet (fx overskud til egne børn) og i forhold til folkeskolens fremtid. Ledelsen må i højere grad påtage sig en vejledende og understøttende rolle i dialogen om, hvilket arbejdsliv den enkelte lærer ønsker og har behov for.



Lærerne peger på en række faktorer, der er vigtige for at kunne se sig selv i folkeskolen på lang sigt – især når de aktuelle arbejdsvilkår opleves som belastende. Dialogen med ledelsen om work-life balance i et bredere perspektiv, med fokus på fleksibilitet, mulighed for deltid, orlov og fridage, fremstår som centrale forhold.

Flere lærere fortæller:

"Vi havde en, der i mange år havde snakket om, at hun ville ud og rejse. Hun tog det lidt som en selvfølge, at hun kunne tage orlov og komme tilbage – men nej, det kunne man ikke. Og så sagde hun op."

"En af lærerne ville ned i tid og have det som en fridag, så hun kunne arbejde fire dage og have tre dage fri... men det ville de ikke. Det kunne de ikke garantere. Og det er ikke kun her på skolen – det er ligesom en holdning, der har været i hele [kommunen]. Både omkring det her med at give orlov, og det her med, at hvis man vil på nedsat tid, så kan man ikke forvente at få en fast fridag. Jeg har faktisk også været nede i tid i mange år, og det var for at kunne være her. Og jeg kunne få en fridag, da jeg var på 80 procent, men pludselig kunne man ikke det længere. Det synes jeg også var lidt ærgerligt. Hvert år, når skemaerne skal laves, skal man slås lidt for, at det hænger sammen."

Problemerne i eksemplerne ovenfor er delvist strukturelle, men de vidner også om en manglende dialog om muligheder – en dialog, hvor ledelsen forklarer sig, viser forståelse og engagerer sig i den enkelte lærers livssituation.

Værdier i arbejdslivet - individuelle og faglige muligheder

Friheden, det sociale og kollegiale fylder også meget i lærernes værdier i arbejdslivet, og det gælder i alle ender og i midten af arbejdslivet. I starten af arbejdslivet fremhæver lærere modtagelse af nye medarbejdere, skemafrie dage for nye og mentorordninger. Som en yngre lærer fortæller:

”Der er en indre drivkraft, fordi man gerne vil gøre en forskel, og når man så bliver mødt af virkeligheden efter et studie, som har klædt en på til dele af det, så får man et ordentligt gok i nødden. Og hvis man så ikke bliver grebet på den arbejdsplads, man lander i, hvis man er nyuddannet især og ikke får en god mentorordning og har et team, der har overskud til at tage en i hånden, så er der mange, der brænder ud på det.”

En anden yngre lærer forklarer:

”Og hvis du ikke har en mentorordning på den skole eller nogle kollegaer, der har overskud til at tage sig af dig, så er du overladt helt til dig selv. Og det, tror jeg, er en årsag til, at mange lærere brænder ud i løbet af det første år, fordi der er så mange opgaver, de ikke er blevet klædt på til, de skal klare.”

Lærerne efterspørger også hensyn til seniorer, og til lærere midt i livet er der behov for karrieremuligheder og uddannelse, hvor man ikke nødvendigvis bevæger sig væk fra klasselokalet, men, som den mere erfarne lærer, Søren, siger, får:

”... nye muligheder inden for faget. Især når man rammer de der 15-20 år. Så har man jo i øvrigt været, som lærer, på det, man kalder dødslønnen i 8 år, og man laver det samme, og man har udsigt til, at man skal lave det samme, til man er 70. Og den eneste måde, man kan bevæge sig videre på, det er at bevæge sig væk fra klasselokalerne.”

En anden lærer understreger behovet for dialogen om arbejdslivets muligheder som lærer:

”... at man ikke nødvendigvis har udsigt til at stå stille i ens arbejdsopgaver. At man godt kan... altså nu er jeg blevet uddannet lærer, og jeg har det rigtig dejligt i min 1. klasse og i mit team, men man kan også godt blive præsenteret for andre arbejdsopgaver. Og også ret hurtigt i sin ansættelse herude, ret hurtigt få lov til at få noget ansvar.”

Ledelsesopgaven i folkeskolen handler i disse år om at skabe et arbejdsmiljø og en organisering i skolen, hvor lærerne gerne vil arbejde nu og her, og samtidig også kan se et fremtidigt arbejdsliv for sig. Ledelse i skolen handler om at navigere i det organisatoriske dilemma mellem at imødegå de enkelte læreres arbejds- og livsovervejelser og behov og samtidig holde fokus på organisationen og fællesskabets behov. Som respons på det dilemma vil vi introducere metaforen om ledelse som værtskab.

Ledelse som værtskab som et svar på organisationens kald

Ordet værtskab og billedsproget omkring værtskab mødte vi blandt de ledere, vi interviewede og på læringslaboratoriet. Værtskab som metafor er ikke entydig, men flerstemmig: Pædagogisk værtskab bruges af Alenkær (2023) som en særlig måde at udøve klasserumsledelse på. I ledelsesforskningen optræder værtskab som en af fem kernemetaforer hos Alvesson et al. (2017), hvor den knyttes til det festlige, sjove, positive arbejdsklima med glæde og socialitet. I en analyse af et arbejdsmiljø, hvor lærerne er pressede, er det dog ikke en helt passende metaforik. Værtskabet klinger også af en normativt betonet opfordring til ledelsen om at være i en individuelt servicerende rolle over for læreren, som ovenstående ledelsesmetaforer også kan rumme billeder af. Med introduktionen af værtskab ønsker vi dog at trække metaforen i en fællesskabsorienteret og støttende retning. Den gode vært sørger både for, at den enkelte har det godt, samtidig med at værten har blik for fællesskabet.

Set i lyset af de mere individuelle overvejelser og servicerende ledelsesmetaforer kunne relevante ledelsesspørgsmål til skolen som et organisatorisk fællesskab være eksempler som: Bruger jeg for lang tid som leder på akut at hjælpe nogle lærere frem for andre? Får nogle lærere et bedre skema end andre? Og går nogle læreres fleksible muligheder i arbejdslivet ud over andre? Værtskab handler ikke kun om at servicere den enkelte, men også om at tage vare på, hvad fællesskabet vil, hvad kerneopgaven er og om de organisatoriske rammer, værten sætter for fællesskabet.

Pointen med at introducere værtskab som betegnelse for ledelsesrollen er opstået, fordi lederne og lærerne fik os på sporet af værtskab som ledelsesmetafor, når de i interviews og på laboratoriet bidrog med deres hverdagsovervejelser og eksempler. En leder betegnede selv lederopgaven som værtskab, en anden leder berettede om, hvordan hun var begyndt at bruge bordkort til møder for at skabe mulighed for nye kontakter eller fællesskaber i lærergruppen – og de seneste års fokus på såkaldt ‘onboarding’ i skoler dukkede også op som samtaleemne, der kaldte på ledelsesovervejelser i familie med værtskabet.

Det kan siges, at ledelsesmetaforen om værtskab bygger bro over de ledelsesmetaforer, der er fremherskende i og omkring hverdagslige forståelser af ledelsesrollen i dag, nemlig kontinuummet fra den heroiske leder over den faciliterende til den servicerende leder. Som metafor tilbyder værtskab et rigt og bredt sæt af idéer om ledelse på en måde, der tillader fortolkning til mange forskellige virkelige situationer i skolens praksis. Uden at være endnu et nyt ledelseskoncept tilbyder metaforen om værtskab os mulige refleksioner, der kan give blik for forskellige steder, lederen kan stille sig – både i abstrakt og konkret forstand. Som vært er du aldrig alene, men vært ikke bare for nogen, men for et fællesskab.

Artiklens analyse viser, hvordan det som leder er vigtigt at kunne have individuelt blik på den enkelte lærers situation, men det er i lige så høj grad afgørende at have blik for og være vært for skolen som et fællesskab – tilhørsforhold, fælles rum, fokus på kerneopgaven og organisatoriske rammer – da det er der, lærerne henter næring og faglig og emotionel kraft til at stå stærkt i undervisningen, også i de svære situationer og det lange, seje træk. Som litteraturen om fastholdelse af lærere viser (Plauborg et al., 2022), er der behov for en understøttende skolekultur, og ledelse som værtskab kan fungere som samlende metaforisk greb, der også indbefatter de mere individuelt orienterede og servicerende ledelsesmetaforer.



"ARTIKLENS ANALYSE VISER, HVORDAN DET SOM LEDER ER VIGTIGT AT KUNNE HAVE INDIVIDUELT BLIK PÅ DEN ENKELTE LÆRERS SITUATION, MEN DET ER I LIGE SÅ HØJ GRAD AFGØRENDE AT HAVE BLIK FOR OG VÆRE VÆRT FOR SKOLEN SOM ET FÆLLESSKAB."

Konklusion, artiklens bidrag og ledelsesimplikationer

Denne artikel bidrager med indsigter i læreres overvejelser om at blive eller gå fra folkeskolen. Artiklen peger på tre typer af overvejelser, som er formet af den måde, lærerne skaber mening om deres arbejdsvilkår, og som har betydning for deres overvejelser om, hvorvidt de skal blive eller gå fra folkeskolen, nemlig relations-, opgave- og arbejds- og livsovervejelser. Analysen har vist, at lærerne griber til metaforer for at skabe mening i deres overvejelser om at blive eller gå, som vi samlet kan betegne som magtesløshed og flugt, effektivisering og udmattelse samt livsovervejelser og faglige fristelser.

Det bliver vigtigt, som leder og for skolen som organisation, ikke at give anledning til, at lærerens overvejelser bliver for hyppige, og i stedet skabe anledninger for lærerne til at vælge skolen til som arbejdsplads. Artiklen peger derfor på tilsvarende ledelsesmæssige tilgange og metaforer herpå, som lederne kan gribe til, hvis de vil forsøge at skabe en attraktiv arbejdsplads, lærerne gerne vil blive på: ledelse som akutberedskab, tids- og opgavepuslespiller og arbejds- og livsvejleder.

Skoleledelse som værtskab kommer på banen som en kritisk ledelsesmetafor, når de nævnte ledelsesmetaforer bliver for servicerende og individuelt fokuserede, fordi denne metafor lægger op til overvejelser og handlemuligheder, der både har blik for den enkelte lærer, men også de organisatoriske rammer og kollegiale fællesskaber, lærerne deltager i. I de kollegiale fællesskaber kan lærere finde mulighed for at få støtte og for at se sig selv i folkeskolens fremtid, som litteraturen om fastholdelse af lærere viser, kan fremme, at lærere ønsker at blive i folkeskolen (Plauborg et al., 2022).

De overvejelser, lærerne har om at blive eller gå fra folkeskolen, skal selvfølgelig også ses i lyset af nogle af de "metafortællinger", som har præget den samfundsmæssige debat om folkeskolen og lærerne gennem de seneste par årtier (Bjerg & Vaaben, 2015; Vaaben & Bjerg, 2019). I disse fortællinger har lærerprofessionen fået en del hug, og fornemmelsen af at tilhøre og identificere sig med en anerkendt profession med traditioner, faglige fællesskaber og en nogenlunde klar, attraktiv og legitim fremtidshorisont er gennem en årrække blevet forstyrret og betvivlet (ibid.). Det skaber en usikker eksistens, hvor man mangler klare, langsigtede spor, som ens fremtidige arbejdsliv kan forme sig efter. Og som arbejdsmarkedsforskeren Guy Standing skriver (2014), er den offentlige sektor faktisk blevet til en zone for prekarisering. Prekarisering indebærer, at man mister fornemmelsen af legitimt at høre til i en større fortælling. Dermed mister man også kontrollen over, hvordan man vil bruge sin tid (for den styres af andre), og tiltroen til, at man har

anerkendte veje ind i fremtiden, som man kan se sig selv i. På den baggrund er der ekstra grund til, at skoleledere skal lytte efter den måde, lærerne skaber mening om deres arbejdsvilkår, og hvad denne meningsskabelse betyder for deres overvejelser om at blive eller gå, og de metaforer, som lærerne udtrykker deres overvejelser i.

Analysen viser konkret, at det som leder i folkeskolen, er relevant at tage bestik af, hvilken type overvejelse lærerne engagerer sig i. Er de overvejelser, lærerne udtrykker sig om, noget, der har med relationerne til elever og forældre at gøre, og som er akut og skal håndteres her og nu? Er det noget, der handler om skemaer og arbejdsopgaver? Og ikke mindst skal lederen tage bestik af, hvordan disse relations- og opgaveovervejelser påvirker lærerens mulighed for at kunne se sig selv i en fremtid i folkeskolen på længere sigt. Alt efter typen af overvejelse vil lederne kunne agere som akutberedskab, planlægger eller arbejds- og livsvejleder for bedst muligt at komme lærerne i møde.

Lederen som akutberedskab kan gribe lærerne i akutte situationer – og det skal gå stærkt. Lederen som tids- og opgavepuslespiller kan planlægge skemaer og rykke rundt på opgaver – men det skal ske uden at reducere lærerne til ressourcer eller anonyme brikker. Lederen som arbejds- og livsvejleder kan bidrage til at skabe veje og spor ind i fremtiden – og det skal ske på en måde, der viser, at skolen vil dedikere sig til lærerne, så de også med ro i sindet kan dedikere sig til skolen og tro på, at forholdet er gensidigt, også på den lange bane.

Vi har samlet lærernes overvejelser og ledelsesmetaforerne i denne figur:



Litteratur

Alenkær, R. (2023). *Pædagogisk Værtskab og uro i skolen*. Dafolo.

Alvesson, M., Blom, M., & Svenningsson, S. (2017). *Reflexive Leadership: Organising in an imperfect world*. SAGE Publications.

Alvesson, M., & Spicer, A. (2011). *Metaphors we lead by. Understanding leadership in the real world*. Routledge.

- Alvesson, M., Blom, M. & Sveningsson, S. (2017). *Reflexive Leadership. Organising in an imperfect world*. SAGE.
- Andersen, L. L., Vinstrup, J., Thorsen, S. V., Pedersen, J., Sundstrup, E., & Regulies, R. (2022). "Combined psychosocial work factors and risk of long-term sickness absence in the general working population: Prospective cohort with register follow-up among 69 371 workers." *Scandinavian Journal of Work, Environment & Health*, 48(7).
- Arbejdstilsynet. (2020). *Nationale mål for arbejdsmiljøindsatsen*. Arbejdstilsynet. <https://at.dk/arbejdsmiljoearbejdet/arbejdspladsvurdering-apv/nationale-maal-for-arbejdsmiljoeindsatsen/>
- Bekendtgørelse for psykisk arbejdsmiljø (2020, 26. maj). <https://at.dk/regler/bekendtgørelser/psykisk-arbejdsmiljoe-1406/>
- Birkmose, D. (2013). *Når gode mennesker handler ondt—Tabuet om forråelse*. Syddansk Universitetsforlag.
- Bjerg, H., & Vaaben, N. (2015). Striden om tiden. Når tidsstyring griber ind i professionelles motivation og selvforståelse. I H. Bjerg & N. Vaaben (Red.). *At lede efter Læring. Ledelse og organiseringer i den reformerede skole*. Samfundslitteratur.
- Bloch, C. (2017, 10 maj). Privatskoler stormer frem—Især i yderområderne: "Udviklingen er meget problematisk". *Berlingske Tidende*.
- Boyd, D., Grossman, P., Ing, M., Lankford, H., Loeb, S., & Wyckoff, J. (2011). "The Influence of School Administrators on Teacher Retention Decisions". *American Educational Research Journal*, 48(2), 303–333.
- Böwadt, P. R., Pedersen, R., & Vaaben, N. (2019). *Når verdens bedste job bliver for hårdt. Københavns Professionshøjskole*. Københavns Professionshøjskole.
- Böwadt, P. R., Pedersen, R., & Vaaben, N. (2020). *Lærere mellem engagement og afmagt*. Forlaget Unge Pædagoger.
- Böwadt, P. R., & Vaaben, N. (2021). *Ny i professionen—De første år som lærer*. Københavns Professionshøjskole.
- Christensen, P. N. (2022, 30 august). Ny analyse: Næsten hver anden nyuddannet lærer vælger folkeskolen fra. *Information*. <https://www.information.dk/indland/2022/08/ny-analyse-naesten-hver-nyud...>
- Clausen, T., & Abildgaard, J. S. (2024). *Psykisk arbejdsmiljø og trivsel*. Hans Reitzels Forlag.
- Damvad Analytics. (2021). *Behovet for velfærdsuddannede i 2030*. Damvad Analytics for Danske Professionshøjskoler. <https://danskeprofessionshøjskoler.dk/nyheder/damvad-analytics-behovet-for-velfaerdsuddannede-i-2030/>
- Darling-Hammond, L. (2003). "Keeping Good Teachers: Why it Matters and What Leaders Can Do". *Educational Leadership*, 60(8), 6–13.
- Davy, S. G. (2017). Classroom Emotions and Student Creativity: Why Teacher Well-Being and Relationships Matter in Teaching for Creativity. I T. Chemi, S. G. Davy, & B. Lund (Red.), *Innovative Pedagogy: A Recognition of Emotions and Creativity in Education*. Sense Publishers.

Drejer, C. M. (2015). Hvordan skolelæreren blev en risiko i den globale konkurrence. I H. Bjerg & N. Vaaben (Red.), *At Lede Efter Læring: Ledelse og organiseringer i den reformerede skole*. Samfundslitteratur.

Einola, K., & Alvesson, M. (2019). "The making and unmaking of teams". *Human Relations*, 72(12).

Evetts, J. (2009). "New Professionalism and New Public Management: Changes, Continuities and Consequences". *Comparative Sociology*, 8, 247–266.

Evetts, J. (2014). The concept of professionalism: Professional work, professional practice and learning. I S. Billett, C. Harteis, & H. Gruber (Red.), *International Handbook of Research in Professional and Practice-based Learning* (s. 29–56). Springer.

Harrits, G. S., Johansen, Blok, M. Kristensen, J. E., Larsen, L. T., & Olesen, S. G. (2014). *Professioner under pres—Status, viden og styring*. ViaSysteme.

Hermann, H. A. (2016, august). 16 procent af de nyuddannede lærere fravælger skolen. *Folkeskolen.dk*.

Hjort, K., & Weber, K. (2004). Hvad er værd at vide om professioner? - En indledning. I *De Professionelle* (s. 7–20). Roskilde Universitetsforlag.

Hofman, M. (2018, august 2). Flere vælger privatskolen: Andelen er fordoblet på ti år. *Bornholms Tidende*.

Holm, H. H. (2017). *Forældre vælger privatskole på grund af ry, værdigrundlag og fagligt niveau—Samt utilfredshed med folkeskolen*. Danmarks Statistik.

Jackson, M. (1998). *Minima Ethnographica: Intersubjectivity and the Anthropological Project*. University of Chicago Press.

Krejsler, J. B. (2018). "The 'fear of falling behind regime' embraces school policy: State vs federal policy struggles in California and Texas". *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 31(5), 393–408.

Kristensen, J. E. (2014a). Velfærdsprofessionerne i konkurrencestaten—I lyset af velfærdspolitikens omkalfatring. I *Professioner under Pres: Status, viden og styring*. ViaSysteme.

Kristensen, J. E. (2014b). Velfærdsprofessionerne i konkurrencestaten—I lyset af velfærdspolitikens omkalfatring. I *Professioner under Pres: Status, viden og styring*. ViaSysteme.

Kristensen, T. S. (2024, 29 november). De 6 guldkorn. *Lederweb*. <https://www.lederweb.dk/wp-content/uploads/2011/08/de-6-guldkorn.pdf>

Lakoff, G. & Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. The University of Chicago Press

Laursen, P. F. (2004). Hvad er egentlig pointen ved professioner? - Om professionernes samfundsmæssige betydning. I *De Professionelle—Forskning i professioner og professionsuddannelser*. Roskilde Universitetsforlag.

Loeb, S., Ronfeldt, M., & Wyckoff, J. (2012). "How teacher turnover harms student achievement". *American Educational Research Journal*, 50(1), 4–36.

- Mintrop, R., & Ordenes, M. (2017). "Teacher Work Motivation in the Era of Extrinsic Incentives: Performance Goals and Pro-social Commitments in the Service of Equity". *Education Policy Analyses Archives*, 25(44).
- Munkedal, S. (2023). "Hvordan kan decentrale ledere sikre den nødvendige arbejdskraft til velfærdssagfundets institutioner?" *Lederliv*, 4.
- Møller, A. M., Zinck Pedersen, K., & Pors, A. S. (2022). "The bureaucratic ethos in street-level work: Revitalizing Weber's ethics of office". *Perspectives on Public Management and Governance* Linking school organizational characteristics and teacher retention: Evidence from repeated cross-sectional national data." *Teaching and Teacher Education*, 97.
- Nguyen, T. D., Bettini, Elisabeth, Redding, Christopher, & Gilmour, Alison F. (2022). "Comparing Turnover Intentions and Actual Turnover in the Public Sector Workforce: Evidence from Public School Teachers". *EdWorkingPaper*, 22(537).
- Olesen, K. G., Hasle, P., & Sørensen, O. H. (2016). "Social Capital practices as adaptive drivers for local adjustment of New Public Management in schools". *School Leadership and Management*, 36 (3).
- Pedersen, R., Böwadt, P. R., & Vaaben, N. (2016). *Hvorfor stopper lærerne i folkeskolen?* Professionshøjskolen UCC.
- Pedersen, R., Böwadt, P. R., & Vaaben, N. (2019). *På tærsklen til at blive lærer*. Københavns Professionshøjskole.
- Pihl, M. D. (2021). 18 procent af lærerne har ikke en læreruddannelse. *Arbejderbevægelsens Erhvervsråd*.
- Pihl, M. D., & Lykketoft, A. (2021). *4 ud af 10 læreruddannede arbejder ikke i folkeskolen*. Arbejderbevægelsens Erhvervsråd.
- Plauborg, H., Wieser, C., Petersen, K. B., & Laursen, P. F. (2022). *Lærere, der bliver i professionen*. DPU, Aarhus Universitet.
- Pors, J., & Staunæs, D. (2011). "Hvordan føles det at tabe i OECD?" *Unge Pædagoger*, 3, 27–35.
- Sorensen, L. C., & Ladd, H. F. (2020). "Hidden costs of teacher turn over". *AERA open*, 6(1), 1–24.
- Standing, G. (2014). *The Precariat: The new Dangerous Class*. Bloomsbury.
- Staugård, H. J. (2014). Kaldet til Orden. I G. S. Harrits, M. B. Johansen, J. E. Kristensen, L. T. Larsen, & S. G. Olesen (Red.), *Professioner under pres: Status, Viden, Styring*. ViaSysteme.
- Staunæs, D., Adriansen, H. K., Dupret, K., Høyrup, S., & Nickelsen, N. C. M. (2014). *Læringslaboratorier og -eksperimenter*. Aarhus Universitetsforlag.
- Uddannelses- & Forskningsministeriet. (2022). Stort fald i nye studerende på de fire store uddannelser på velfærdsområdet: "Det er dybt bekymrende". Pressemeddelelse. <https://ufm.dk/aktuelt/pressemeddelelser/2022/stort-fald-i-nye-studerende-pa-de-fire-store-uddannelser-pa-velfaerdsomradet-det-er-dybt-bekymrende>
- Vaaben, N. (2016). Styr på Læringen—Jagten på tegn på produktivitet. I Olesen, K.G. & Pors A.S., *Borgernær Ledelse*. Akademisk Forlag.

- Vaaben, N. (2018). "Reforming Time in Danish schools: Unintended performative effects of working hours legislation." *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 31(5).
- Vaaben, N., & Bjerg, H. (2019). "The Danish School as a Haunted House—Reforming time, work and fantasies of teaching in Danish schools". *Ephemera*, 19(2).
- Vaaben, N., Olesen, K. G., Davy, S. G., Berg-Pedersen, M., & Mouritzen, S. S. (2021). *Trivsel og motivation gennem arbejdslivet i uddannelsessektoren*. Københavns Professionshøjskole.
- Vaaben, N., Olesen, K. G., & Gylling, M. (2023). "Should I stay or should I go? Moralsk stress som push-faktor i politi, folkeskole og ældrepleje". *Tidsskrift for Arbejdsliv*, 25(1).
- Vaaben, N., Rasmussen, N. B., & Mouritzen, S. S. (2024). *Gymnasielæreres arbejdsliv under lup*. Københavns Professionshøjskole.
- Wentzel, K. R. (1997). "Student motivation in middle school: The role of perceived pedagogical caring". *Journal of Educational Psychology*, 89(3).
- Young, S. (2018). "Teacher Retention and Student Achievement: How to Hire and Retain Effective Teachers". *International Journal for Professional Educators*, 84(3), 16–21.
- Økonomiforvaltningen. (2022). *Personalepolitisk redegørelse*. Økonomiforvaltningen København Kommune.