

”NU ER DET BARE ET ARBEJDE”

– bindinger på arbejdstiden og faglige selvforståelser under pres

AF ASKE STIGEMO

Artiklen analyserer, hvordan folkeskolelæreres faglige selvforståelser forhandles i forhold til lærerarbejdets tidsmiljø. Den sociologisk funderede artikel tager afsæt i perioden efter 2014, hvor lærerne skulle arbejde under arbejdstidsloven, LOV 409, og hvor især tilstedeværelseskravet udfordrede lærernes faglige selvforståelser. I artiklen eksemplificerer forfatteren, hvordan lærerne tilgik bestemte arbejdsorienteringer i deres løbende forhandlinger med de rammebetingelser og bindinger på tiden, som tilstedeværelseskravet og arbejdstidsloven skaber. Artiklen viser således, hvordan læreres identifikationer med lærerprofessionen kobler sig til vilkår i tidsmiljøet og de deraf forhandlede meningsskabelser, der finder sted ved ændringer i organiseringen af lærerarbejdet i tid og rum.

INDLEDNING

”Jeg har altid haft det sådan, at jeg var lærer. Og det var jeg jo hele tiden, synes jeg. Nu er det bare et arbejde. Altså nu går jeg bare på arbejde. Og det kan jeg godt mærke, at det er en ændring. Altså hvor tidligere, der kunne jeg godt have det sådan, at hvis folk de spurgte mig, så var jeg skolelærer. Nu, hvis folk de spørger mig, hvad jeg laver, så arbejder jeg på den her skole.”¹

Citatet stammer fra et interview med en folkeskolelærer på en mindre landsbyskole på Lolland-Falster. Læreren blev interviewet til mit ph.d.-projekt, der skulle undersøge, hvilke erfaringer lærerne gjorde sig med implementeringen af henholdsvis folkeskolereformen og arbejdstidsloven, LOV 409,² der blev implementeret i årene 2013-14. Jeg ville undersøge, hvilken betydning *tid* fik i lærernes arbejde med at implementere de to reformer. Eller mere specifikt: Hvad der kendetegnede lærernes respons på større ændringer i lærerarbejdets tidsmiljø.³

¹ Pernille, interview 2015.

² Regeringen 2013, LOV 409.

³ Alvin et al. 2006, Holt et al. 2013, Christensen 2017, Stigemo 2020.

Tillægget af *miljø* til tid peger på, at den måde, tid indgår i tilrettelæggelsen af arbejdsdagen, også påvirker dem, der arbejder i tiden. Arbejdsdagen kan være opmålt i timer, minutter og sekunder. Det kan være dikteret via tiden, hvornår der skal laves hvad, og ofte er der særlige kendetegn ved arbejdstiden, som er illustrative for arbejdets karakter. Der kan også være stor forskel på de produktivets- og tidsrationaler, som er dominerende i forskellige typer af arbejde. Produktivets- og tidsrationalet bag stempel- og stopurets opmåling af fabriksarbejderens aktiviteter er væsensforskellig i sin tilblivelse fra den måde, tiden har været tilrettelagt hos folkeskolelæreren. Selvom der i lærerarbejdet ofte er et skema, der strukturerer dele af arbejdsdagen, har lærerne historisk set haft stor indflydelse på tilrettelæggelsen af deres arbejdsdag. Og i lærerarbejdet er produktivetsrationalet ikke på samme vis koblet op på at skulle tilføre produktet en merværdi rettet mod et videresalg. Lærerarbejdet handler ikke, i hvert fald ikke direkte, om vækst, men om at uddanne og danne elever, og det er ofte forstået og formuleret som en velfærdsprofessionel opgave. I de to karakteristikker er der traditionelt set store forskelle på de objektive tidsbetingelser, som individet direkte eller indirekte er underlagt. Det er forskellige tidsmiljøer at arbejde og leve i. Tiden kan således være en kilde til mening og belastning i begge tilfælde, men der er væsensforskel på tidsmiljøets karakteristika, og hvordan de opleves at være i. Samtidig udvikler der sig gennem forståelserne af faglighedens særkendetegn også specifikke subjektive forståelser af, hvilken type af tid der bedst understøtter hvilken type af arbejde.

Forskning i folkeskolelærernes arbejdsliv havde i årene op til de to store reformer af lærerarbejdet karakteriseret lærernes tidsmiljø som udpræget grænseløst.⁴ Det vil sige, at der med tiden var kommet utydelige grænser for, hvornår lærerne skulle arbejde med hvad, hvem der ledte hvem, samt at der var få eller ingen tydelige grænser mellem deres arbejds- og fritid.⁵ Dette gjaldt indtil arbejdstidsloven, LOV 409, blev vedtaget af et politisk flertal, idet loven satte en definitiv grænse mellem arbejdstid og fritid, samt bestemte, hvor lærerne skulle opholde sig i deres arbejdstid – nemlig på skolen. LOV 409 harmonerede umiddelbart ikke med beskrivelserne af læreren som en selvledende projektorganiseret ildsjæl. Omvendt kunne LOV 409 måske medvirke til et opgør med de udtalte belastninger, der var forbundet med et arbejde, hvor så mange af grænserne var diffuse. I interviews til mit ph.d.-projekt fortalte lærerne dog om, at de godt nok havde fået mere fritid, og at det var en lettelse at kunne køre hjem i eftermiddagslyset, inden mørket faldt på, men at det for mange af lærerne var på bekostning af, at passionen, engagementet og glæden var forsvundet.⁶

Selvom de fleste lærere således fik genetableret en form for tålelig rytme, der dæmmede op for det grænseløse arbejde – og endda senere fik noget af den tabte

⁴ Holt et al. 2013.

⁵ Holt et al. 2013, Christensen 2017.

⁶ Christensen 2017.

fleksibilitet tilbage samt mere sammenhængende forberedelsestid – var det tydeligt, at indgrebet og ændringen af arbejdstiden havde forandret deres identifikation med arbejdet som folkeskolelærer. På tværs af interviewene var der således en fælles stemme i Pernilles formulering, at ”nu er det bare et arbejde”. Lærerne gav udtryk for vanskelige bearbejdnings af reformernes konkrete procesforløb, hvor de førte sig ’kørt over’ i forhandlingsforløbet. Der var også de oplevede vanskeligheder ved at indarbejde reformerne: Arbejdstidens tilrettelæggelse og de nye krav til struktureringen af en længere og mere varieret skoledag, hvor lærerne bl.a. skulle have mere bevægelse ind i skoledagen, facilitere understøttende undervisning som et nyt fag på skoleskemaet, arbejde mere sammen med pædagoger og via en præcisering af Fælles Mål tænke læringsmål mere ind i undervisningen samt kunne tilbyde lektiehjælp.⁷

Artiklen giver på den baggrund et indblik i centrale udvekslinger, som lærerne foretog mellem deres opfattelser af tidens betydning i relation til deres faglige selvforståelser, og hvordan ændringerne af deres arbejdstid skabte centrale ambivalenser i deres afvejsninger mellem tid og faglige selvforståelser. Hensigten er at fokusere på lærernes arbejdsorienteringer for at undersøge, hvilke forhandlinger de foretager af deres identitetsmæssige selvforståelser under de karakteristika for arbejdstiden, som var definerende for tidsmiljøet under LOV 409. Genstandsfelt er derfor: Hvordan nøglefortællinger om deres professionsidentitet⁸ var forankret i forståelser af sammenhænge mellem, hvad der blev oplevet som vigtige måder at være lærer på, de krav, som de følte, de måtte indfri, og den type af tid, der blev stillet til rådighed efter indførelsen af LOV 409.

EMPIRI

Artiklen bygger på empiri indsamlet gennem forskellige typer af kvalitative metoder i arbejdet indsamlet i forbindelse med min ph.d.-afhandling i årene 2014-17.⁹ I forbindelse med ph.d.-arbejdet blev der foretaget interviews på to københavnske skoler og seks skoler på Lolland-Falster. 15 lærere blev fulgt over tid, men med varierende intensitet. Alle de interviewede lærere blev interviewet to gange med et halvt til et helt års mellemrum ud fra et ønske om følge lærernes håndteringer, tilpasninger i forhold til reformernes tilblivelse og tilpasninger over tid. Jeg interviewede både yngre og ældre lærere, lærere med både lidt og med megen erfaring. I artiklen trækkes på empiri fra seks af de interviewede lærere. De er udvalgt for at repræsentere et forskelligartet udsnit af orienteringer i overlappet mellem faglige selvforståelser, forskellighed i erfaring samt forskelle i forståelser af lærerrollen og deraf forskellige koblinger til ændringer i tidsmiljøet. Målet er ikke at koble lærernes erfaringer til generationelle typologier, men i stedet at eksemplificere, hvordan

⁷ Regeringen 2013.

⁸ Wackerhausen 2004.

⁹ Christensen 2017.



I forbindelse med overenskomstforhandlinger i 2013 udbrød der konflikt mellem folkeskolelærerne og KL. Uenigheden førte til en 25 dages lang lockout og et politisk indgreb med vedtagelsen af LOV 409. Denne arbejdstidslov medførte tilsammen med Folkeskolereformen, at mere undervisning og nye aktiviteter på skoleskemaet skulle udføres med mindre fleksibilitet og et krav om tilstedeværelse (foto, Jacob Ehrbahn/ Polfoto).

læreres forhandlinger med sig selv om faglighed bliver til i koblinger med afkodninger af tidsmiljøets rammebetingelser for deres faglige virke: Hvad der er vigtigt at gøre, nå og leve op til inden for den rammesatte arbejdstid.

FOLKESKOLENS ARKÆOLOGISKE LAG

I en given historisk periode vil der typisk eksistere flere samtidige arkæologiske lag af reformer.¹⁰ Folkeskolen hviler eksempelvis på flere 'arkæologiske lag' af ideologier, pædagogiske tanker, styringsregimer og reformindgreb samt nationale opdrag til folkeskolens samfundsmæssige formål og virke. De mange betydningstilskrivninger kan betragtes som selvstændige sedimenterede (bundfaldne) 'aflejringer', men i praksis er lagene sammenfiltret. Ofte kan de tilmed opleves som modsatrettede og svært forenelige. Et socialdemokratisk ideal om inklusion, lighed og social mobilitet gennem et uddannelsessystem for alle¹¹ eksisterer eksempelvis som et sedimenteringslag parallelt med en bevågenhed over skolernes faglige præstatio-

¹⁰ Askling et al. 2016: 32-33.

¹¹ Blossing et al. 2014.

ner,¹² som igen skal udfoldes inden for mere klassiske nationalkonservative kundskabskrav.

Lærernes faglige selvforståelse er påvirket af historiske lag af krav og forventninger, der ikke altid kan forenes, og som kan skabe krydspres og spændinger. Forskellige generationer af lærere gennemlever reformer, tilgår forskellige uddannelser og udvikler forskellige forståelser af lærerarbejdets formål, krav til færdigheder og kompetencer.¹³ Implementeringen af reformer eller nye bestemmelser for arbejdstiden sker ikke i et historisk vakuum, ligesom de ikke sætter en helt ny kontekst for lærernes faglige selvforståelser. De bliver et tillæg, korrektiv eller potentielt en modstandsfigur og deraf et nyt eller kortvarigt tillæg til eksisterende idealer, krav og normer. En nyuddannet lærer kan møde skolen med uddannelsens socialisering som indgang og et bestemt ideal for sit fremtidige virke, for derefter at træde ind på skolens arena, hvor der allerede eksisterer traditioner, lag eller rester af bundfaldne sammenfiltrede forståelser af professionens virke, mål og formål. Derudover vil læreres forståelse af rolle, identitet og kollektivt producerede selvforståelser ofte være påvirket af genfortællinger om fortiden, der ofte optræder som stiliserede iscenesættelser af arbejdets særkendetegn, der også påvirker, hvordan lærerne modtager nye ideer og krav.¹⁴ Når jeg i artiklen fokuserer på de forandringer, som LOV 409 medfører for en lærers selvforståelse, er det med det in mente, at kulturelt forankrede nøglefortællinger om rigtige og forkerte lærerroller allerede eksisterer som led i lærernes fortolkningsrepertoire.

PROFESSIONALISME OG KRYDSPRES

Arbejdstidsloven, LOV 409, var en styrings- og effektiviseringsreform. I det politiske reformdesign var indgrebet i arbejdstidsaftalen fra 2008 et vigtigt sidestykke til, at hovedlinjerne i folkeskolereformen kunne føres ud i livet. Med vedtagelsen af LOV 409 blev arbejdstidsaftalen fra 2008 (A08) og alle lokalaftaler afskaffet og bl.a. erstattet med et tilstedeværelseskrav og øget ledelsesbeføjelser over lærernes arbejdstid. Styringsrationalet var, at folkeskolens ledere skulle tildeles større frihed til at indfri de centralt fastsatte mål. Det skulle også ske ved at reducere det omdiskuterede timetælleri.¹⁵ Skoleledelserne skulle lokalt kunne udnytte lærernes arbejdstid og ressourcer mere effektivt for at højne skolernes faglige resultater. Som Kommunernes Landsforening (KL) formulerede rationale: "Fokus flytter sig fra, hvad vi gør, til hvad der kommer ud af det, vi gør (...). I den traditionelle styring af skolen har hovedfokus været på input/output og i mindre grad på outcome".¹⁶ Arbejdstidsloven skulle tilmed muliggøre, at folkeskolereformen kunne afholdes udgiftsneutral.

¹² Regeringen 2013, Askling et al. 2016: 41.

¹³ Thue 2017.

¹⁴ Thue 2017.

¹⁵ Due & Madsen 1990, Mailand 2015.

¹⁶ KL 2013: 5.

LOV 409 var kulminationen på en årtier lang konflikt om ledelses- og styringsretten over lærernes arbejdstid samt ikke mindst arbejdsgivernes forsøg på at bryde med Danmarks Lærerforenings relativt stærke monopol eller kontrol over folkeskolens arbejdsvilkår.¹⁷ Arbejdstidsloven skulle sammenvirkende med folkeskolereformen i 2013¹⁸ være med til at styrke den danske folkeskoles faglige resultater, elevernes trivsel og sidst men ikke mindst forbedre folkeskolens position i de internationale komparative undersøgelser af elevernes læring såsom PISA.¹⁹

Reformerne var tidstypiske for bredere udviklingstendenser. Eksempelvis udspillede der sig en lignende konflikt i Norge i 2014 mellem KS – Kommunesektorens organisasjon og lærerne.²⁰ I Norge var der ligeledes et politisk mål om at styrke skolens læringsresultater, præstationer og derved den nationale konkurrenceevne gennem reformer.²¹ Folkeskolens udvikling har ligeledes været sat i relation til indførelsen af mere neoliberale markedsbaserede konkurrencelogikker i eksempelvis sammenligninger af skoler, rankings eller brug af kvalitetskontrakter mellem forvaltning og skole.²² Det var i dansk såvel som norsk kontekst et politisk forsøg på at formulere en New Deal for grundskolerne.²³ Både i Danmark og i Norge var grundskolen udsat for politiske problematiseringer og mistillidserklæringer til, hvorvidt lærerne på deres stående metode og vidensgrundlag var i stand til at indfri de krav, der blev sat af stat og offentlighed til undervisningen af børn og unge.²⁴ Det skete ikke mindst i takt med, at resultaterne fra de internationale undersøgelser som f.eks. PISA tikkede ind, og school-effectiveness bølgen bredte sig internationalt i 1990'erne og op gennem 2000'erne.²⁵

Som den britiske forsker Julia Evetts har beskrevet, er der – typisk under styringsformen New Public Management – blevet stillet et offentligt krav til stater og deres institutioner om at blive mindre, billigere og mere effektive samtidig med, at der skal leveres bedre offentlige serviceydelser og udvikles mere professionelle praktikere.²⁶ På lignende vis er folkeskolen også blevet underlagt et krav om at retfærdiggøre ressource- og tidsforbruget i relation til de faglige præstationer. Læring betragtes her som folkeskolens kerneprodukt, som er det, skolen producerer. Evetts peger i forhold til løbende professionaliseringsprocesser således på to typiske typologiske særtræk ved moderniseringsprocesserne.

¹⁷ Due & Madsen 2015, Mailand 2015.

¹⁸ Regeringen 2013.

¹⁹ KL 2010, 2012, 2013, Regeringen 2013.

²⁰ Se f.eks. Askling et al. 2016.

²¹ Thue 2017.

²² Ball 2003, Askling et al. 2016, Blossing et al. 2014, Christensen 2017.

²³ Thue 2017.

²⁴ Laursen et al. 2006.

²⁵ Krogh-Jespersen 2002.

²⁶ Evetts 2009: 249.

For det første en opstået professionalisme, der kommer til syne gennem øgede krav til selvreguleringskompetencer f.eks. for læreren eller lærerteamet.²⁷ I styringen via selvreguleringskompetencer udøves der primært kontrol på afstand eller gennem bløde former for ledelse. Der er ikke nødvendigvis en daglig synlig leder, der leder på fagligheden, men læreren eller lærerteamet kan i stedet være styret af både centrale og lokale måltal, test m.m., som de skal indfri eller orientere sig mod. For det andet pointerer Evetts, at en professionalisme inden for en diskurs om selvkontrol også kan fortolkes ideologisk gennem den intense identifikation med arbejdet, som ikke mindst kendetegner mange professioner, og som direkte kan lede til selvudnyttelse i professionens navn.²⁸ I en sådan optik praktiserer den professionelle en arbejdsidentitet og dyrker en kulturel forståelse, hvor det professionelle virke fortolkes som indskrænket, illegitimt eller uprofessionelt, såfremt udøvelsen begrænses af f.eks. tid eller ledelse. Det vigtige er at udleve den rigtige måde at udføre arbejdet på uden faglige kompromiser. Motivationen og engagementet er i en sådan optik vigtigere som moralske pejlemærker end det antal timer, der bruges på at nå til resultatet.

Der kan argumenteres for, at folkeskolelærerne har undergået elementer fra begge typologiske kendetegn samt, at det i lyset af ydre styringstendenser er blevet skabt et ikke uproblematisk krydspres på lærerne. Der er blevet skabt større krav til selvreguleringskompetencer, som det ses i team- og forældresamarbejdet,²⁹ ligesom der er sket en øget brug af projektorganisering, hvor lærerne selv løbende tilrettelægger temauger eller praktiserer flydende skemaer. På samme måde har der fundet en væsentlig øget grad af informations- og kommunikationsudvekslinger sted med bl.a. kolleger og forældre.³⁰ Endelig er der sket en vægtning af nationale mål og brug af lokale styringsparametre såsom løft af karaktergennemsnit, der er eksempler på, hvordan der udøves kontrol på afstand. Der er i tillæg hertil samtidig opstået et øget dokumentationskrav i mange nordiske skolesystemer³¹ i kølvandet på at kvalitetskontrollere skolerne gennem såkaldte 'accountability instrumenter'.³² Her tildeles der øget råderum indadtil koblet med større krav til målbare indikatorer for f.eks. trivsel og præstationer som karakterløft udadtil, ofte bundet op på lokale, kontraktuelle bindinger for skolens udvikling. Og nye opgaver stiller nye krav til brugen og prioriteringen af arbejdstiden. Som den svenske forsker Carola Aili påpeger, er lærerne ofte tvunget til at udvikle en kompetence i tidsprioritering for at kunne overleve i de konfliktende krav og hensyn i et arbejde præget af afbrydelser og forstyrrelser.³³

²⁷ Evetts 2009: 251.

²⁸ Evetts 2009: 252.

²⁹ Wiedemann 2002, 2005, Knudsen 2010.

³⁰ Kamp et al. 2011, Holt et al. 2013: 115-34.

³¹ Aili 2013.

³² Blossing et al. 2014.

³³ F.eks. Aili 2007, 2013.

I forhold til Evetts' anden typologiske forståelse af professionalism kan der argumenteres for, at der eksisterer en særlig kultur moralsk ideologisk orientering, der kan lede og har ledt til 'selvudnyttelse' eller 'gratisarbejde'. I professionsidealet bliver læreren ofte beskrevet som ildsjælen, der opfinder sit materiale fra bunden, altid er årvågen efter inspiration til nyt materiale og altid står til rådighed for elever, kolleger og forældre. Et ideal, hvor lærerens virkelyst og faglighed ikke skal begrænses af timetælleri, ledelse eller kvalitetskontrol. Lærearbejdet i grundskolen har således gennemgået en længere række af udviklingstræk, der skaber et større krydspres på arbejdstiden samtidig med, at der eksisterer forskellige idealfigurer for, hvilken professionsidealiseret lærerkarakteristik det er vigtigt at praktisere som led i lærergerningens ånd. Derudover er lærerne underlagt en øget kritisk bevågenhed rettet mod, hvorvidt deres metodologiske arbejde hviler på et forskningsbaseret grundlag og - jf. Evetts - dermed skal føre til bedre professionelle for de samme eller færre økonomiske ressourcer.



TIDSMILJØER

Som nævnt i indledningen forstår jeg *tidsmiljøet* som udspændt mellem subjektive erfaringer med tiden, der eksisterer i relation til de objektive betingelser for tiden. Tid eller temporalitet medvirker til at skabe de specifikke praksisser, som kendetegner en skole. Tiden former og formes via de praksisser, som skolens lærere og elever lærer at begå sig i. Praksisser der opleves som selvfølgelige, uden at de er

uforanderlige.³⁴ Når læreren og eleven i fællesskab deltager i en praksis, så accepteres samtidig de tilknyttede normer for adfærd i den type af tidsrum. Ifølge normen skal eleven lytte og følge lærerens instruktioner til timen er slut. Når frikvarteret indtræffer, aktiveres et nyt sæt normer for tiden. Læreren kan også vælge at bryde med etablerede undervisningsnormer ved at arbejde i mere flydende tid gennem tilrettelæggelse af projekter og tematikker. Og eleven kan vælge at modsætte sig kravet om at skulle sidde stille og gøre, hvad læreren siger, indtil timen ringer ud. Derimellem foregår løbende forhandlinger om, hvordan tiden i arbejdet kan og skal struktureres, og der opstår ofte markante rytmer, der kommer til at kendetegne arbejdet. I lærerarbejdet har rytmerne især været bundet op på skemaets tilrettelæggelse af undervisning og forberedelse. På den måde bliver tidsmiljøet skabt gennem måden tiden indvirker på, medieres og opleves subjektivt gennem deltagelsen i de måder, som praksisser for f.eks. undervisning og forberedelse er organiseret på i tid og rum.³⁵ Grundrytmer og genkendeligheder formes især af arbejdets traditioner, rutiner og vaner, og arbejdsmønstre synliggør sig som tidskulturelle praksisser. Identitetsmæssigt indadtil kan stabile tidsstrukturer ligeledes give en stabil referenceramme at trække på. Når forholdet mellem arbejdsrytmer, faglighed og tid opleves som relativt overensstemmende, kan tidsmiljøet opleves som harmonisk, da det understøtter, hvad der stilles af krav til udførelsen af arbejdet samt, hvad det opleves som vigtigt at have tid til.³⁶ Omvendt destabiliseres tidsmiljøets grundstrukturer af de forandringer og uforudsigeligheder, som griber ind i de vante måder at udføre arbejdet på eller ved, at der opstår centrale tidskonflikter mellem modsætningsfulde rationaler eller udgrænsning af betydningsfulde værdiorienteringer i arbejdet.³⁷ Her ændres der på den gensidige vekselvirkning mellem faglige selvforståelser og rammebetingelserne.

Når der opstår for store spændinger mellem tilskrivninger af krav til arbejdet, dets betydning og lærernes forventninger til arbejdets indhold, kvaliteter og formål, og hvad tidsmiljøet reelt kan understøtte, kan der opstå ambivalente spændinger eller belastninger. Det sker på grund af udelukkelsen af de betydningstilskrivninger i arbejdet, der opleves som vigtige og meningsfulde.³⁸ Lærerne tilgår en sådan forståelse af arbejdets kvalitative tidsdimensioner ved at afveje og afstemme muligheder for at praktisere deres faglighed inden for de tilstedeværende tidsstrukturer. I lærernes forvaltning af tidens dimensioner bliver det faglige skøn³⁹ og handlerum dermed koblet til arbejdets tidsstrukturer. Tidsmiljøet er i den henseende beroende på en dobbelthed. Der er den objektive meningstilskrivning til feltet udefra, hvad arbejdsgiveren eller lederen pålægger, at tiden skal bruges på, over

³⁴ Orlikowski & Yates 2002.

³⁵ Lund et al. 2014, Orlikowski & Yates 2002, Allvin et al 2006.

³⁶ Allvin et al. 2006, Lund et al. 2014, Holt et al. 2013.

³⁷ Hirvonen & Husso 2012.

³⁸ Kamp 2011.

³⁹ Freidson 2002.

for den enkelte lærers oplevede erfaring i forhold til, hvordan det fagprofessionelle handlerum bør udmøntes i praksis gennem sit faglige skøn af tiden.⁴⁰ Et tidsmiljø kan dermed være genstand for konfliktuelle og ambivalente erfaringsdannelser i forsøget på at finde overensstemmelse mellem modsatrettede krav og ambitioner i arbejdet, der ofte fremstår som særligt belastende, når økonomiske reformer eller rationaliseringsprocesser begrænser centrale dele af arbejdets meningsfylde såsom omsorgen, nærværet, fordybelsen m.m.⁴¹ Modsætninger eller krydspres kan danne grundlag for typer af erfaringsbearbejdnings, hvor lærerne forhandler med sig selv eller sin faglige identitetsforståelse om, hvordan deres orientering i arbejdet skal forstås og tilgås.

ARBEJDSORIENTERINGER

Artiklen trækker på en magtbaseret forståelse af, hvordan forholdet mellem tid, fagidentitet og meningsfuldhed afstemmes og kommer til udtryk som orienteringer i arbejdet.⁴² Som tidligere påpeget vil lærere møde og socialiseres ind i kulturelle nøgleforståelser af deres professionsfelt, der også er tidskulturelt informeret. En orientering er her at forstå som specifikke identifikationer med arbejdet eller bestemte måder, som arbejdet tilskrives mening. Hvis reformer kan have til formål at få de ansatte til at identificere sig med f.eks. bestemte mål, kan individer set fra en magtopsik altid vælge at modsætte sig identifikationskravet eller udøve modstand. De kan gennemskue og ironisere reformens rationaler som 'varm luft' eller proklamere, at reformens intentioner eksisterer afkoblet fra virkelighedens reelle udfordringer. Således kan reformers effekt også overvurderes, da de møder allerede stærke og velbegrundede orienteringer om mål og formål. Identifikationer med specifikke orienteringer kan være forskellige fra lærer til lærer og eksempelvis optræde som generationelle markører. Som når en 'yngre' skolelærer fortæller, at: "Der er altid en eller to, der lige skal... Jeg kalder det øffe", for at pointere, hvordan der fra hendes mere positivt stemte perspektiv findes ældre arketypisk kritiske og forandringsresistente lærere. Andre lærere trækker omvendt på en figur om den kaldsstyrede lærer som typologisk professionsidentitet.⁴³

Artiklen trækker således på en forståelse af lærere som aktive aktører, der individuelt og kollektivt fortolker deres orienteringer. Forsøg på at iværksætte 'identitetsreguleringer' møder derudover ofte modstand på baggrund af de kulturelt forankrede selvbilleder, der er trøge i deres væsen og ophav. Ved større identitetsmæssige forstyrrelser, centrale meningstab eller ligefrem radikale brud i den fagprofessionelle selvforståelse kan der opstå følelsesmæssige reaktioner såsom frustration, vrede og skam. Reaktionerne aktiverer bredere ambivalente følelser af ubehag,

⁴⁰ Christensen 2017, Stigemo 2020.

⁴¹ Se f.eks. Hirvonen & Husso 2012.

⁴² Alvesson & Willmott 2002; 2003.

⁴³ Evetts 2009.

der bl.a. kan lede til regulære modstandsudtryk såsom kritik, vrede, opsigelse eller mere kropslige udtryk såsom stress, depression, udbrændthed m.m.⁴⁴

FRA FLEKSIBILITET TIL NYE TIDSBINDINGER

Tilstedeværelseskravet udgør som nævnt en central historisk omvæltning i udviklingen af lærernes tidsmiljø. Ud over skemaets bindinger på tiden betyder indførelsen af arbejdstidsloven, LOV 409, at der kommer en fast binding på arbejdsdagens begyndelse og afslutning. Der etableres en grænse for arbejdets omfang. Fra at kunne strukturere arbejdstiden relativt frit, være selvledende i tilrettelæggelse af arbejdet og selvstændigt kunne afstemme forholdet mellem arbejdsopgaver og de timer, som ugen stiller til rådighed, medfører LOV 409, at fleksibiliteten udadtil erstattes af bindinger.

I den store omstilling fra en fleksibel tilpasset arbejdsuge til en fastlagt bundet arbejdsuge bliver det særdeles vanskeligt at få skabt en ordentlig grundrytme i arbejdet. Lærerne begynder at orientere sig mere strategisk til udnyttelsen af tiden. Subjektivt opleves tiden anderledes. Flere lærere oplever, at tiden bliver 'kunstig', når de skal blive på skolen, hvis der ikke umiddelbart er mere at lave. Så bliver det "noget underlig tid, fordi man ikke kan bestemme selv," som Pernille siger, hvorefter hun tilføjer: "Forleden sad jeg og ryddede op på mit H-drev, fordi jeg ikke vidste, hvad jeg skulle tage mig til".⁴⁵ Eller som læreren Emilie beskriver skiftet:

"Jeg synes, det var mærkeligt, at jeg skulle i princippet smide, hvad jeg havde i hænderne, klokken ti minutter over tre. Fordi nu havde jeg fri. Altså jeg synes, det var underligt, og det var svært, fordi det gjorde, at den sidste tid, man sad, det var ikke så effektivt. Fordi hvis man kiggede på klokken og sagde, jeg skal nå de her tre ting, det kan jeg ikke, jeg har tyve minutter. Så synes jeg faktisk, det var lidt svært at prioritere, hvad der skal med. Fordi jeg skal nå det hele inden i morgen, og det kan jeg ikke nå. Så jeg synes, det krævede noget tilvænning at finde ud af strukturere sin tid. Også fordi så havde man et skema, hvor man måske havde noget forberedelse den formiddag, og så havde man ikke mere forberedelse før tre dage efter".⁴⁶

Da LOV 409 iværksættes, resulterer det i, at forberedelsestiden bliver lagt ud i små brudstykker mellem undervisningen. Med de nye krav til prioritering af tiden bliver det risikobetonet at bruge tid på f.eks. at søge inspiration til nyt materiale, fordi det tager tid væk fra en øjeblikksorienteret her-og-nu forberedelse. Skematilrettelæggerne kæmper for at finde en model, hvor lærerne har ordentlige overgange mellem

⁴⁴ Alvesson & Willmott: 626.

⁴⁵ Feltnote 2015.

⁴⁶ Interview 2015.

undervisningslektioner og sammenhængende forberedelsestid for at skabe bedre grundrytmer og i et forsøg på at genskabe de tidskvaliteter fra forberedelsen, som lærerne havde været vant til. Alt i alt skaber LOV 409 en ændring af tidsmiljøet, der sætter lærernes sædvanlige undervisnings- og forberedelsespraksisser samt pædagogiske orienteringer under pres. De ser sig nødsaget til at fokusere på det absolut nødvendige eller at arbejde derhjemme alligevel, selvom de kollektivt har aftalt kun at arbejde på skolen. Meget af det, de plejede at gøre, kan ikke længere lade sig gøre. Alt fra forberedelse og samtale med forældre om aftenen til i en pause at hente kaffe på den nærliggende café. Lærerne beskriver skiftet til at gå fra relativ frihed til at være bundet af tiden. Eller som Mie siger det: "Jeg synes, vi arbejder under nogle forkerte rammer. Som binder os."⁴⁷

SPECIALPÆDAGOGIKKEN SOM ARBEJDSORIENTERING

I interview med lærerne er det en gennemgående tematik, at rammebetingelserne for det specialpædagogiske arbejde forandrer sig efter LOV 409. Dette arbejde er den ekstra pædagogiske overvejelse og indsats, lærerne udfører i undervisningen, for at imødekomme de elever, som tidligere ville være placeret på en specialskole, inden inklusionsloven gjorde det til et lovkrav, at flere elever skulle inkluderes i det almene skoletilbud. Lærerne stiller ikke spørgsmålstejn ved eller rejser kritik af inklusionslovens implikationer eller problematiserer, hvorvidt flere elever skal inkluderes i folkeskolen. De reflekterer dog over de konkrete udfordringer, de møder, i og med, at elever, der har svært ved at trives i undervisningen, stiller større krav til, hvordan undervisningen tilrettelægges og udføres. Tilrettelæggelse af undervisning, der trækker på specialpædagogisk viden, er ifølge lærerne mere tidskrævende i både forberedelsen, selve undervisningen og i opfølgningen. Samtidig betragtes de specialpædagogiske indsatser for nogle af lærerne som en ubetinget del af lærerarbejdets fagmoraliske orientering, hvor det er vigtigt, at alle eleverne finder en måde at trives på i klassen. Der er også flere eksempler på, hvordan det specialpædagogiske arbejde også skaber udtalte ambivalenser og belastninger for lærerne. Ikke mindst, fordi oplevelsen af succes for nogle lærere er meget stærkt koblet til deres egen vurdering af, hvorvidt de formår at udvikle et godt og inkluderende undervisningstilbud. Derfor gør de meget for at ændre på tilrettelæggelsen af undervisningen, indretningen af klasseværelset og arbejde med de menneskelige relationer i klassefællesskabet frem for ensidigt at korrigere eller ændre på de enkelte elever, som har vanskeligt ved at trives i skolen.

Hvor de ældre lærere taler om inklusionsreformen som et skifte i folkeskolens historie, er de yngre lærere i højere grad socialiserede til at se det specialpædagogiske arbejde som en integreret del af lærerarbejdet. Arbejdet med elevernes trivsel sætter samtidig andre krav til tiden. Forberedelse er ikke kun et spørgsmål om at sikre det faglige indhold. Særligt i indskolingen og mellemtrinnet skal der bruges tid

⁴⁷ Interview 2015.

på at tænke over, planlægge, koordinere og udføre det specialpædagogiske arbejde. Der analyseres på elevernes dynamikker og adfærd iblandt hinanden. Lærerne anvender tid på at bruge tid som pædagogisk redskab til strukturering af aktiviteterne. De laver korte tempofyldte indslag, mange skift, viser synligt på tavlen nedtællinger med et digitalt ur for at skabe forudsigelighed for eleverne. Eleverne skal minutiøst vide, hvad der ske i løbet af dagen. De pædagogiske tilrettelæggelser gennem anvendelse af tid betragtes som en forudsætning for, at der overhovedet kan opstå undervisning. Som Pernille opsummerer skiftet:

”Og det er ændring i, altså opfattelsen af det at være lærer, ik. Og jeg synes jo, at tidligere... der synes jeg også, at det var mere det at undervise (...) man har ikke kun undervisningsparate børn. Og det vil sige, at meget af tiden går også med ligesom at arbejde med de børn, som ikke lige er klar til og modtage undervisning (...) det er ikke altid, at man faktisk når at undervise”.⁴⁸

Som Pernille beskriver det, har ændringen af elevsammensætningen ændret på måden, tiden bliver anvendt i undervisningen. De pædagogiske udfordringer skaber sin egen tidsorden. De faste bindinger på arbejdstiden under LOV 409 bliver derfor særligt vanskeligt at håndtere for de lærere, der orienterer sig stærkt mod det specialpædagogiske arbejde, da det er forbundet med meget praktisk arbejde. Både i form af koordinering med kolleger, fagprofessionelle og forældre om børnenes adfærd og udvikling samt meget konkret og i den lavpraktiske tilrettelæggelse af fysisk undervisningsmateriale. Der bliver brugt megen tid på at klippe, klistre, laminere, kopiere materiale samt at indlægge brud i undervisningsaktiviteterne, der skal fungere som specialpædagogiske tidsgreb til at fastholde elevernes koncentration. Som Louise fortæller: ”Laminering [af undervisningsmaterialer] betyder rigtig meget, fedtarbejde med noget klippe og klistre og en masse, hvordan sætter man børnene sammen”. Undervisningen er mere og andet end at tilrettelægge et fagligt indhold.

Samtidig udgør det pædagogiske arbejde en type omsorgs- og trivselsarbejde, der af lærerne opleves som en nødvendighed indadtil, men som udadtil ikke i samme udstrækning opleves som noget, der fremhæves som statusgivende. Der finder med andre ord hierarkiske tidshonoreringer sted, der er betinget af, hvad der i relation til omverdens forståelse af gode skoler fremstilles som statusgivende, fordi det kan styrke skolens image udadtil, og hvor lærernes forudgående indsatser for trivslen ikke i samme grad bliver oplevet som anerkendt. Som læreren Louise sagde: ”(...) nu skulle lærerne blive bedre til, både det faglige, og trivslen skulle vi også til at koncentrere os mere om. Trivslen og det sociale, hvor jeg bare tænker, shit, jeg bruger halvdelen af tiden på det herovre, og har gjort det i otte måneder. Sammen

⁴⁸ Interview 2015.

med det faglige – fordi det hele hører jo sammen.”⁴⁹ Der er med andre ord en modsætning mellem lærernes orienteringer mod et specialpædagogisk (tids)behov og de ydre honoreringer af, hvad tiden bruges på.

KREATIVITET OG LYST SOM ARBEJDSORIENTERINGER

En anden gennemgående tematik blandt interviewerne omhandler, hvordan lærerne som følge af LOV 409 føler sig knægtede på deres fagprofessionelle selvforståelse. I mine interviews er der mange beskrivelser af, hvordan LOV 409 og den øgede styring af den pædagogiske tilgang kobler sig til oplevelser af reduceret fagprofessionel autonomi. Ud over at føle sig dikteret på deres tid føler de sig umyndiggjort af, at en tillidsbaseret arbejdstidsaftale er blevet erstattet af en lov. Som Louise udtrykker det: ”Ah, men det minder mig om, ej men, det ved jeg ikke, men det minder mig om, da jeg var yngre, hjemme hos mor og far og spørge: er det okay, at jeg ikke spiser hjemme i dag.”⁵⁰ Det er en følelse af, at hun nu skal til at spørge de ’voksne’ om lov. En central del af lærernes erfaringsbearbejdnings er således, at to centrale kontroldimensioner i lærernes arbejdsliv bliver udfordret udefra: Den faglige autonomi, der i stigende grad enten udlejres til at blive defineret af læringskoncepter, samtidig med retten til at bestemme over sin egen arbejdstid med LOV 409 bliver indskrænket.

Både direkte og indirekte gives udtryk for, hvordan det opleves umyndiggørende ikke selv at have retten til at administrere og sammensætte sin arbejdsdag. Oplevelsen af tildelt tillid for lærerne handler også om at blive set og anerkendt som dedikerede og selvopofrende på fagets vegne – som engagerede og kreative professionelle, der som led i deres professionelle virke skal have tid og rum til at kunne blive drevet frem via deres indre lyst og passion for tilrettelæggelsen af indholdet i undervisningen. Ændringen i den fagprofessionelle autonomi oversættes for en del af lærerne til en oplevelse af, at netop dedikation, engagement og kreativitet er en vigtig grundbetingelse i lærerarbejdet, der ikke kan eksistere inden for den fastlagte arbejdstid, da tilstedeværelseskravet i både konkret og overført forstand binder kreativiteten og virkelysten. Som læreren Mie siger: ”Det er svært at skulle arbejde under de her rammer, hvor de fortæller os, at du skal være kreativ fra, at du møder ind kvart i otte, til du går hjem klokken seksten. Og så er det slut.”⁵¹

Det er rammen, der begrænser. Mie retter en kritik mod ændringen i råderetten over tilrettelæggelsen af arbejdstiden. Her trækker Mie på en tidsorienteret forståelse af lærerarbejdet, der er funderet på et behov for kreativ udfoldelse, der ikke kan opstå på spontant og på kommando. Udmeldingen kan tolkes som en ideologisk orientering, der eksempelvis har historiske (religiøse) tråde tilbage til et embede, læreren er kaldet til, såvel som det kan tolkes som et udtryk for, at muligheden for

⁴⁹ Louise, interview 2015.

⁵⁰ Interview 2015.

⁵¹ Interview 2015.

at udtrykke sig kreativt i og via arbejdet er vigtigt for hendes oplevelse af meningsfuldhed. Mie laver en kobling mellem kreativiteten som et særtræk ved professionen, der udstråler, at faglig selvstændighed og autonomi i arbejdet er en nødvendighed – på linje med andre mere 'statusgivende' professioner. Mie har således en forståelse af lærerarbejdet som profession, hvor det også bør være en legitim del af fagligheden at have rammer til at føle sig kreativ i arbejdet. En central del af den fagprofessionelle selvforståelse og oplevelse af, hvad der er vigtigt at udstråle, hviler således på den ene side blandt lærerne på udfordrede betingelser med at skabe undervisningsparate klasser. På den anden side trækkes der dog også på en forståelse af lærerarbejdet, hvor en vigtig del af den professionelle praksis er knyttet til karaktertræk som kreativitet, dedikation og engagement. Mange af de interviewede lærere har også været vant til at mobilisere anerkendelse af deres arbejde gennem deres engagement over for kolleger, skoleledelse og forældre. Ved at være synlig omkring sit tidsbrug kan læreren udstråle, at der som professionel gøres en ekstra indsats for eleverne i klassen og folkeskolen.

Hos læreren Ditte udgør autonomien over tiden til at føle sig kreativ ligeledes den centrale meningsproducerende arbejdsorientering. Ud over at undervise i dansk underviser hun også i kreative fag som musik og billedkunst. Autonomi i arbejdet kobles med, at arbejdet skal kunne praktiseres via pædagogisk lyst. Da vi sidder på lærerværelset, siger hun, at "lystpædagogikken er forsvundet ud af arbejdet".⁵² Ditte skal selv opleve faglig lyst og kreativt i arbejdet for at kunne facilitere kreativ faglighed sammen med eleverne. Hendes forberedelsespraksis skal spejle hendes undervisningspraksis. Ditte stiller det som et krav til arbejdets tidsmiljø. Lysten bliver modsætningen til en, indforstået, nødvendigheds- eller kravpædagogik, som Ditte oplever i stigende grad dikterer hendes arbejde. Det er især koblingen mellem hendes forberedelse og undervisning i de kreative skolefag, der med LOV 409 bliver så presset, at hun føler, hun går på kompromis med hendes faglige selvforståelse. Heller ikke hos Ditte er kreativitet noget, hun bare kan 'tænde for':

"Fordi det var jo også den der, at når det er, du underviser i kreative fag som billedkunst, håndarbejde, musik, så er det svært at være kreativ (knipser) på kommando. (...) Du har det her tidsrum her. Det kan man ikke gøre. Man skal hen og have fat på det, man skal lægge det fra sig, man skal se på det, man skal have justeret på det. Og det var der ikke tid til (...) Det var hele tiden den her forberedelse, det var hele tiden på kompromis (...) Så det var også en faktor - jeg blev kvalt i mit eget arbejde".⁵³

⁵² Feltnote 2015.

⁵³ Interview 2016.

Når arbejdstiden ikke understøtter en arbejdsform og orientering, hvor hun kan styre tiden, men tiden i stedet for styrer hende, føler hun sig "kvalt". Orienteringen er på sin vis ligeledes formuleret som en egeninteresse, delvist rettet mod undervisningen med eleverne, men inden for særlige individuelt rettede kvalitetskriterier. Dittes kritik tager ikke afsæt i en bredere kollektiv orientering, men er rettet mod et individuelt oplevet manglende behov, som arbejdstiden ikke kan indfri. Dermed bliver tidsmiljøet for Ditte præget af ambivalens og frustration over at føle sig ufri, og hun udviser til sidst modstand ved at skifte til en privatskole:

"Mine gamle kollegaer, de siger, tør det der smil af, ik! Farisæer har jeg fået at vide, jeg er, ik. Og det er jo nok, fordi jeg, jeg smiler nu igen, jeg har lysten til at undervise, jeg har lysten til at være med til at udvikle noget, jeg har lysten til at opdage noget, jeg har lyst til og engagere mig i noget, for jeg føler, at jeg bliver honoreret for det, jeg føler, at jeg kan bruge det til noget. Det er ikke bare tomme floskler."⁵⁴

Spændingsfeltet mellem Dittes faglige orientering eller selvforståelse og arbejdstidens rammebetingelser fører til, at indfrielsen af de personlige behov for at opleve meningsfuldhed kommer til at veje tungere end forpligtelsen over for elever, kolleger og folkeskolen som samfundsprojekt. Da hun begynder på privatskolen, vender lysten til arbejdet tilbage, hun får sin "frihed igen" forstået som "min ret til selv at bestemme" og har dermed fået aktualiseret sit behov for en overensstemmelse mellem hendes arbejdsorientering og arbejdstiden.

MELLEML PROFESSIONEL STOLTHED OG (KOLLEKTIV) SELVBESKYTTELSE

Som en modreaktion på LOV 409s indskrænkning af handlerummet finder der også en selvbeskyttende modstandsorientering sted. Modstanden har afsæt i en både subjektiv og kollektiv afstemning af, hvilke belastninger lærerne oplever relateret til tidsmiljøet. Louise ændrer eksempelvis sin holdning markant i skiftet fra første til andet interview, efter hun har fortalt, hvordan de på skolen har svært ved at nå deres arbejdsopgaver. Samtidig har ledelsen besluttet at afskaffe overarbejde som noget, lærerne kan dokumentere og få afspadsring for. Overarbejde er de selv ansvarlige for at afvikle. Louise taler denne gang ikke lige så udviklingsorienteret, men trækker i stedet på en kollektiv beskyttelsesorientering:

⁵⁴ Interview 2016.

"(...) man skal også passe på sig selv. Og det er det vigtigste. Selvom man har en stolthed, og man har en profession, man ikke har lyst til at gå på kompromis med, så skal man også bare huske at passe på sig selv. Og vi skal også tænke, at nu er der nogen, der ligger den her kasse ned over, og så siger de, sådan vil de gerne have. Så må det være det. For de er jo vores arbejdsgivere. Altså så må det være det."⁵⁵

Ændringen i arbejdsorienteringen er dog ikke uden ambivalens. Louise har, inden LOV 409 trådte i kraft, arbejdet aftener og weekender. Under LOV 409 er hun særlig ramt af den specialpædagogiske orientering samt den forpligtelse, hun føler over for elever og forældre. Hun ender derfor med at arbejde derhjemme i 'det skjulte' uden kollegernes vidende samtidig med, at hun udtrykker en kollektiv sammenhørighed og beskyttelsesorientering. Lærernes tidsfrustrationer handler således både om udfordringen ved at etablere tålelige arbejdsrytmer mellem det intense undervisningsarbejde, fordybelsen og opladningen, for som Louise siger: "Man kan jo godt have dage, hvor det jo ikke er lutter lagkage at være folkeskolelærer", såvel som det handler om frustrationen over fraværet af et tidsmæssigt handlerum til faktisk at arbejde pædagogisk på måder, der korresponderer med et erfaret behov.

Derudover gennemgår lærerne i forhold til arbejdstiden en erfaringsbearbejdning af det fagtemporale virkningsfelt. For lærerne bliver det en gennemgående udfordring at skulle håndtere koblingen mellem egne forventninger og ydre krav i relation til følelsen af anerkendelse, kontrol og deraf tildelt fagprofessionel autonomi. Eller som Mie siger det direkte: Hun forsøger stadig at være den smilende og glade lærer, men: "(...) jeg er ikke lige så passioneret for mit arbejde, som jeg har været tidligere" samt, at hun nu har besluttet sig for, at hun "når det, hun når", og ellers: "(...) så bliver det simpelthen noget med at slå op i bogen på side sådan og sådan."⁵⁶ Eller som Louise skærpet formulerer sin reorientering i forhold til sin tidligere selvopofrelse og stærke professionsidentifikation: "Så det er nok det største og så at jeg har skulle skære ned for mine ambitioner og mine forventninger til mig selv – men også eleverne."⁵⁷ Ditte udøver i sit forsøg på at genfinde lystpædagogikken også modstand mod reformerne ved at sige op og flytte til en privatskole for at genvinde hendes tabte tidsmiljø. Til forskel fra Louises bredere formuleret "man" som beskyttelsesorientering er Dittes overvejelser i sidste ende forankret i en egeninteresse for, hvordan hun kan være til stede i grundskolens tidsmiljø som en praktiserende kreativ lærer.

⁵⁵ Interview 2015.

⁵⁶ Mia, interview 2015.

⁵⁷ Interview 2015.

OPSAMLLENDE DISKUSSION

Med artiklen har jeg villet demonstrere, hvordan folkeskolelæreres faglige selvforståelser forhandles i forhold til *lærerarbejdets tidsmiljø*. Faglige selvforståelser er forankret i en historisk betydningstilskrivning formet af kulturelt producerede forståelser af lærerrollen og reformers påvirkning af feltet. Jeg har peget på, hvordan lærerne under arbejdstiden rammes af LOV 409 føler sig særdeles tidspresset samt, at deres faglige selvforståelser bliver presset af arbejdstidens bindinger. De subjektive erfaringer er gennemgående præget af, at arbejdet i tidsmiljøet medvirker til producere eller intensivere deres ambivalens i afvejningerne af afstanden mellem faglige idealer, daglige krav og faktiske vilkår.

Hvordan relaterer deres faglige selvforståelser sig så til lærerarbejdets tidsmiljø? Rammesætningen af tiden i arbejdet under LOV 409 modvirker de tillærte arbejdsorienteringer, som lærerne på forskellig vis har udviklet i tiden op til LOV 409, og skaber et markant meningstab. Bindingerne på tiden bliver erfaret som bindinger på deres faglige selvforståelse såsom i spændingsfeltet mellem at skulle efterleve både et erfaret pædagogisk behov og ønsket pædagogisk ideal. Lærerne belastes af at arbejde i et tidsmiljø, hvor råderummet og den tid, der er til rådighed i lærerarbejdets, ikke slår til i forhold til de krav, der stilles af omverden, til sig selv eller til hinanden. Som konsekvens foretager lærerne faglige reorienteringer, der på sin vis er både ens og forskellige: Ambitionerne må sættes ned, der må tyes til lærebogsmateriale, det bliver vigtigere at passe på sig selv end den professionelle stolthed, eller behovet for frihed til kreativitet opleves så vigtigt, at jobbet siges op for at finde et tidsmiljø, der understøtter den faglige selvforståelse og praksis.

Mere firkantet kan der konkluderes, at lærerne enten ændrer den faglige selvforståelse som en tilpasning til tidsstrukturernes bindinger, eller at lærerne som modstandsform finder et andet arbejde, der har et tidsmiljø, som understøtter den faglige selvforståelse. Således foregår der løbende afstemninger af, hvad der for dem udgør væsentlige meningstilskrivninger inden for bestemte historiske lag af reformer, socialiseringer og identifikationer med nye krav og erfaringer med at være i tidsmiljøet. Jeg har argumenteret for, at lærernes identifikation med arbejdet sker i forhandlede afstemninger mellem, hvad der eksisterer af nøglefortællinger om faget, og de konkrete praktiske udfordringer indadtil i arbejdet, der igen står i forhold til de konkrete og symbolske tilskrivninger af tillid, der tilskrives over for professionen.

Inden LOV 409 håndterede Louise kravene ved at anvende de grænseløse arbejdsbetingelser og arbejde aftener og weekender. Som følge af LOV 409 ændrer hun arbejdsorientering og sænker forventninger til sig selv og sine elever for at beskytte sig selv. For Mie bliver løsningen at nedjustere engagementet og i større grad blive lærebogslærer. For Ditte bliver løsningen at trække hendes lystpædagogiske behov frem som en valid begrundelse for, at det er i orden at forlade folkeskolen til fordel for den 'frie' arbejdstid og større ret til selvbestemmelse og autonomi på privatskolen. Også selvom hun, i 'spøg', bliver stemplet som "farisæer". For Pernille er skiftet i arbejdsorienteringen et skifte fra at være skolelærer til at arbejde på en skole.

SUMMARY

“Now it is just a job” – constraints on working hours and professional self-understandings under pressure

The article analyzes how primary school teachers' professional self-understandings are negotiated in relation to their time environment. The article is based on empirical material from the period after 2014 when teachers had to work under the Working Hours Act, ACT No. 409, and where the attendance requirement in particular challenged teachers' professional self-understandings. The article exemplifies how teachers approached their work orientations as ongoing negotiations with the work conditions and time constraints created by the Working Hours Act and its concomitant attendance requirement. The article shows how teachers' subjective identifications with the teaching profession connect to conditions in the time environment and the resulting negotiations of sense-making that take place through changes in the organization of the teacher's work in time and space.



Aske Stigemo (tidligere Aske Christensen) (f. 1985), cand.mag i arbejdslivsstudier og filosofi fra Roskilde Universitet 2012, ph.d. fra forskerskolen i livslang læring, Roskilde Universitet, 2017, på en ph.d.-afhandling om ændringer i lærernes arbejdsliv og en interesse for institutionel etnografi og tid. Ansat som post.doc. ved Institut for Mennesker og Teknologi, Roskilde Universitet. Beskæftiger sig forskningsmæssigt for nuværende med at undersøge hverdagslivet for studerende med psykosociale problemer i videregående uddannelse.

LITTERATURLISTE

- Aili, C. (2007), Time-formatives and intermittent work: School and teachers' work in practice. I: Aili, C., Nielsen L., Svensson, L.G., Denicolo, P. (eds.), *In Tension between Organization and Profession: Professionals in Nordic Public Service*, 193-225. Lund: Nordic Academic Press.
- Aili, C. (2013), *Villkor för lärararbetets organisering. Delrapport 1: Kvalitetsdrivande lärararbete – Inledande analys av lärares arbetsuppgiftsfokuserade e-dagböcker*. Kristianstad: Kristianstad University Press.
- Allvin, M., Aronson, G., Hagström, T., Johansson, G., Lundberg, U. (2006), *Gränslöst arbete – socialpsykologiske perspektiv på det nya arbetslivet*. Solna: Liber AB.
- Alvesson, M., & Willmott, H. (2002), Identity Regulation as Organizational Control: Producing the Appropriate Individual. I: *Journal of Management Studies*, 39:5, 619-44.
- Askling, B., Dahl, T., Heggen, K., Kulbrandstad, L., Lauvdal, T., Qvortrup, L., Salvanes, K. G., Skagen, K., Skrøvset, S., Thue, F.W. (2016), *Om lærerrollen. Et kunnskapsgrunnlag*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Ball, S.J. (2003), The Teacher's Soul and the Terrors of Performativity. I: *Journal of Education Policy*, 18:2, 215-28.
- Blossing, U., Imsen, G., Moos, L. (2014), *The Nordic Education Model: A School for All' Encounters Neo-Liberal Policy*. Dordrecht: Springer.

- Christensen, A. (2017), *Den problematiske tid – en institutionel etnografisk undersøgelse af læreres arbejdsliv gennem tid og rum*. Ph.d.-afhandling fra Forskerskolen i Livslang Læring, Roskilde Universitet.
- Due, J. & Madsen, J.S. (1990), "Man kan kun gå på to ben". Lærerne mellem profession og fagfor-ening. En sociologisk undersøgelse af Danmarks Lærerforenings medlemmer og tillidsrepræsentanter. Kbh.: Danmarks Lærerforening.
- Due, J., & Madsen, J.S. (2015), Fra tjenestemænd til overenskomstansatte – en historisk analyse af konfliktformer i det offentlige aftalesystem. I: *Økonomi og Politik*, 89:4, 64-75, 93-94.
- Evetts, J. (2009), New Professionalism and New Public Management: Changes, Continuities and Consequences. I: *Comparative Sociology*, 8:2, 247-66.
- Freidson, E. (2001), *Professionalism: The Third Logic*. Chicago: University of Chicago Press.
- Hirvonen, H. & Husso, M. (2012), Living on a knife's edge: Temporal conflicts in welfare service work. I: *Time & Society*, 21:3, 351-70.
- Holt, H., Hvid, H., Kamp, A., Lund, L. (2013), *Et arbejdsliv i acceleration. Tiden og det grænseløse arbejde*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Kamp, A. (2011), Mening i arbejdet — for lidt, for meget, til forhandling? I: *Tidsskrift for Arbejdsliv*, 13:2, 8-27.
- Kamp, A., Lund, H., Holt, H. Hvid, H. (2011), Retten til egen tid – tid i spændingsfeltet mellem professions- og lønmodtagerstrategier. I: *Tidsskrift for arbejdsliv*, 13:1, 15-30.
- KL (2010), *Nysyn på Folkeskolen*. Kbh.: KL.
- KL (2012), *Plads til ledelse og forandring. Kvalitet og effektivitet på kommunale arbejdspladser. Debatoplæg om overenskomstfornyelsen i 2013*. Kbh.: KL.
- KL (2013), *Omstilling til en ny skole – vi kan, vi vil, vi gør det*. Kbh.: KL.
- Knudsen, H. (2010), *Har vi en aftale? - magt og ansvar i mødet mellem forældre og skole*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Krogh-Jespersen, K. (2002), School effectiveness og dansk skolepolitik. I: *Unge pædagoger*, 2002:1, 1-22.
- Laursen, P. F., Moos, L., Olesen, H. S., & Weber, K. (2006), *Professionalisering. En grundbog*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- LOV 409 (2013), Bekendtgørelse nr. 1534 af 11/12/2015 af lov om folkeskolen.
- Lund, H. L., Christensen, A., & Scheller, V. K. (2014), *Tidsmiljø - En ny vej til bedre psykisk arbejdsmiljø og produktivitet? Forskningsprojekt gennemført i samarbejde med HK Kommunal*. Kbh.: HK-Kommunal.
- Mailand, M (2015), Lærerkonflikten under OK 2013 – fra forberedelse til lovindgreb og perspektiver. I: *Økonomi & Politik*, 88:4, 22-33.
- Orlikowski, W. & Yates, J. (2002), It's About Time: Temporal Structuring in Organizations. I: *Organization Science*, 13:6, 684-700.
- Regeringen (2013), *Aftale om et fagligt løft af folkeskolen. 7. juni 2013*. Kbh. Finansministeriet.
- Stigemo, A. (2020), *Min tid er min tid. Folkeskolelæreres tidsmiljø livshistorisk og aktuelt*. Kbh.: Forlaget UP.
- Thue, F.W. (2017), Lærerrollen lag på lag – et historisk perspektiv. I: *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 101:1, 92-116.
- Wackerhausen, S. (2004), Professionsidentitet, sædvane og akademiske dyder. I: Buur Hansen, N. og Gleerup, J. (red.), *Videnteori, professionsuddannelse og professionsforskning*. Odense: Syd-dansk Universitetsforlag.
- Wiedemann, F. (2002), Lærerarbejde – mellem modernitet og tradition. I: *Tidsskrift for arbejdsliv*, 4:4, 7-21.
- Wiedemann, F. (2005), Teamsamarbejde i folkeskolen – erfaringer og perspektiver. I: *Tidsskrift for Arbejdsliv*, 7:1, 73-87.