

RETAIN-projektet: At fremme rummelige og innovative arbejdsmiljøer i skolerne

Introduktion

Når man skal håndtere et arbejdsmiljø, organisere et demokratisk samfund og konstruere en personlig identitet, kræver det forskellige færdigheder: akademiske såvel som sociale færdigheder som fantasi, kreativitet, samarbejde og innovation. Disse færdigheder skal også udvikles i skolerne. For at det kan lykkes, kræver det, at lærere og skoler arbejder på at udvikle en fælles vision blandt alle medarbejdere.

Selv om der ikke er et entydigt billede over hele Europa, viser mange skolemiljøer flere mangler i forhold til en fælles vision. I nogle lande har attraktive arbejdsmuligheder for uddannede lærere uden for undervisningsverdenen ført til tab af mange talentfulde lærere, da de ikke føler sig tilstrækkeligt tiltrukket af vilkårene inden for undervisning.

I andre lande med mindre dynamiske arbejdsmarkeder, eller hvor undervisning stadig er et relativt vellønnet professionelt erhverv, er fastholdelse af lærere ikke et problem. Men selv om tallene for lærere, der forlader erhvervet i sådanne sammenhænge, er lave, bliver dem, der forbliver, ofte demotiverede. Udfordringen er altså den samme, især i forhold til hvordan man kan udvikle og støtte et inkluderende og innovativt skolemiljø, der kan facilitere faglig udvikling, en høj motivation og fastholdelsen af lærere.

RETAIN-projektet er designet til at imødekomme denne udfordring. Den oprindelige præmis for projektet er, at visse organisatoriske modeller og pædagogiske muligheder letter fastholdelsen og udviklingen af lærerne. Ved at være åben på det organisatorisk niveau over for nye ideer baseret på strategisk ledelse, og for samarbejdsprojekter, skaber man den lærende skole – en gunstig organisatorisk kontekst til at udvikle de værdier og kompetencer, der er nødvendige for udviklingen og fastholdelsen af lærere og for at opnå det overordnede mål om at fremme læring og uddannelsen af engagerede borgere for fremtiden. En grundlæggende antagelse i RETAIN-projektet er, at et godt arbejdsmiljø kan bidrage til udviklingen og fastholdelsen af lærere på skolerne, og at et sådant arbejdsmiljø er kendetegnet ved at være inkluderende og et, der understøtter innovation.

Denne antagelse understøttes af kortlægningsøvelsen i den første fase af RETAIN-projektet. Den bestod af en gennemgang af relevant litteratur og en undersøgelse blandt 24 skoler i de deltagende lande baseret på



et spørgeskema om læreridentitet, fastholdelse, motivation og grunde til at forlade lærerhvervet.

Temaer, der behandles i værktøjskassen

Kortlægningsøvelsen i RETAIN-projektet forsøgte at skitsere problemstillinger og udfordringer, der kan lette eller hæmme den faglige udvikling og fastholdelsen af nyuddannede lærere. De problemstillinger og udfordringer, der blev identificeret i kortlægningen, er blevet inddelt i fem overordnede temaer. Disse kræver særlig opmærksomhed for at kunne etablere inklusive og innovative arbejds- og læringsmiljøer, som kan bidrage til udviklingen og fastholdelsen af lærere på skolerne. De fem temaer var:

- Differentiering og inklusion
- Co-konstruktion, co-design og samarbejde for at udvikle gode sociale og arbejdsmæssige relationer
- Samarbejde med den ydre verden
- Stresshåndtering og kooperativ planlægning
- Professionsidentiteten

Korte beskrivelser af disse fem temaer findes i bilag 1.

I udviklingen af RETAIN-værktøjet identificerede partnerskabet en række udviklingsværktøjer, der kan bruges i forhold til de fem temaer. For hvert tema blev mindst ét værktøj identificeret, der har særlig relevans for problemerne og udfordringerne inden for hvert tema. Selvom de enkelte værktøjer er fremlagt her i forbindelse med et bestemt tema, kan de fleste af værktøjerne let tilpasses og anvendes i forhold til andre problemer og udfordringer. Denne fleksible anvendelse af de enkelte værktøjer er mulig, fordi de redskaber, der indgår i værktøjskassen, deler nogle fælles elementer i forhold til ledelsens opgaver:

- De er såkaldte **bottom-up**-udviklingsværktøjer i stedet for top-down, hvilket både kræver **en høj grad af ledelsesmæssigt engagement og en høj grad af deltagelse hos personalet**.
- De er udformet som **tidsubegrænsede processer** snarere end lukkede processer og
- De har til formål at indføre ændringer ved at opmuntre til **refleksion og kritisk dialog**.

Fælles ledelsesmæssige overvejelser og tilgange

1. Bottom-up-processer med en høj grad af ledelsesmæssigt engagement og en høj grad af deltagelse hos personalet.

Strategiske udviklingsprocesser kan enten organiseres som bottom-up-processer, som top-down-processer eller som noget midt imellem. Top-down-processer er karakteriseret ved en lukket, ikke-diskutabel vision og en detaljeret, færdigstillet strategiplan designet til at blive gennemført i henhold til en bestemt drejebog.



Graden af involvering og deltagelse af de involverede er lav, og graden af processtyring er høj. I modsætning hertil er graden af involvering af interessenterne i bottom-up-processer høj og ses som et afgørende aspekt af de strategiske processer. Processerne kan være tidskrævende og svære at håndtere. De bliver set som risikable, da de – set fra et ledelsesmæssigt synspunkt - ofte indebærer en fornemmelse af kontroltab. En bestemt type og grad af kontroltab, uddelegering og risikovillighed er imidlertid det, der positivt kendetegner bottom-up-processer, og det er det, der kan skabe engagement blandt interessenterne.

En grundlæggende idé bag redskaberne i RETAIN-værktøjskassen er, at levedygtige strategiske (udviklings-) værktøjer både kræver en høj grad af involvering af interessenter og en høj grad af processtyring. En høj grad af involvering af interessenter kræver, at forskellige interessenters perspektiver tages i betragtning og medtages i planlægnings-, udviklings- og implementeringsprocesserne. En høj grad af processtyring kræver værktøjer, der er håndterbare i den forstand, at de giver en ramme, der kan bruges, som den er, eller let kan tilpasses og udvikles til særlige kontekster (se figur 1).

Figur 1: Forskellige strategier.

	Lav grad af processtyring	Høj grad af processtyring
Høj grad af deltagelse hos interessenter	Høj grad af engagement, men potentielt temmelig kaotiske strategiske processer	Høj grad af engagement; åbne, strategiske bottom-up-processer
Lav grad af deltagelse hos interessenter	Intet engagement og ingen processer	Lavt engagement, lukket og strategiske top-down-processer

2. Åbne processer

Inddragelse af interessenter i strategiske processer kan være risikabelt i den forstand, at forskellige interessenter kan have forskellige og endda modstridende værdier, ideer, ønsker og interesser. En udfordring ved at gennemføre strategiske processer, der er åbne og foregår bottom-up, er at skabe balance mellem kaos og total kontrol. På den ene side den kaos, der kan opstå, når man inddrager alle interessenterne, og på den anden side behovet for at styre processen på en sådan måde, at de værdier og interesser, interessenterne udtrykker, bliver synlige og strukturerede og ender som organisationens fælles værdier.

For at ramme en balance skal der både være et højt deltagelsesniveau blandt interessenterne *og* effektiv processtyring. Det er derfor nødvendigt at overveje, *hvordan* man kan organisere både deltagelse og styring. Ledelsen skal være synlig på en ikke-kontrollerende måde og skal fremsætte klare støttestrukturer for dialog og udveksling af holdninger.

3. Refleksion og kritisk dialog

Det tredje fællestræk ved de værktøjer, der indgår i RETAIN-værktøjskassen, er ideen om at indføre forandringer gennem refleksion og kritisk dialog. For at organisere succesfulde dialogprocesser er det vigtigt at være bevidst om de værdier eller holdninger, der kendetegner dialogprocesser, og de sammenhænge, der er gunstige for at fremme sådanne holdninger.

Under de drøftelser, der fandt sted blandt partnerne i udviklingsfasen af "værktøjskassen", dukkede fem værdier eller holdninger op som centrale elementer i vores bestræbelser på at formulere, hvad der kendetegner reflekterende og kritiske dialogiske processer. De fem værdier er lighed, risikovillighed, reversering, modellering og gennemsigtighed.

I en dialog er der **ingen privilegerede positioner**. Alle deltagere er i princippet ligemænd. Denne idé er for eksempel fundamental i peer-gruppe-mentoring, hvilket tydeligt fremgår af et dialogbaseret mentorprogram udviklet af den finske organisation Osaava Verme og Jyväskylän Universitet. Peer-gruppe-mentoring repræsenterer et skift fra klassiske mentorordninger, hvor en erfaren mentor guider en uerfaren mentee, til en mentorordning, hvor "afstanden" mellem mentor og mentee er fjernet eller minimeret ved at betragte mentor og mentee som ligestillede. Semantisk kan dette gøres ved at droppe ordene "mentor" og "mentee" og i stedet bruge udtrykket "peers" for deltagerne i en mentorordning uanset deres roller. De klassiske mentorordninger er baseret på den antagelse, at læring grundlæggende er et spørgsmål om at overføre viden fra den erfarne til den uerfarne, snarere end det er resultatet af situerede og videnskabende læringsprocesser. Hvis vi antager, at viden (måske ikke alle former for viden, men i det mindste visse former for socio-etisk viden) skal ses som kontekstuel konstrueret snarere end som noget fast og givet, som overføres og anvendes uafhængigt af konteksten, kræver det en dialog-baseret, åben, bottom-up-tilgang til organisering af mentoring.

Som vist nedenfor (i figur 2) kan både mentor og mentee opfattes som enten "vidende" eller "ikke-vidende". Set på denne måde kan vi identificere fire typer mentorordninger: "klassisk mentoring", "peer-gruppe-mentoring", "ikke-mentoring" og "det tilfældige møde". Selv om de to sidste former ikke rigtigt kan



kaldes for mentorordninger, kan typologien hjælpe os til at forstå, hvad der er særligt ved nyere former for mentorordninger, såsom peer-gruppe-mentoring. Her ses mentoring som kollaborative processer mellem lige-vidende individer. Pointen er ikke, at mentor og mentee *ved* det samme, men at begge parter er vidende, og at det, "jeg" ved, også kan være relevant for "dig" og omvendt. Desuden betyder det, at begge parter - når de taler og arbejder sammen - kan identificere forslag, ideer, løsninger (og så videre), der er endnu bedre end det, som de kunne finde på individuelt. I peer-gruppe-mentoring er værdien af lighed ("peer-hed") støttet af et sæt regler, der definerer betingelserne for lige deltagelse. Beslutninger om emner, der skal drøftes, bør nås ved konsensus, og de spørgsmål, der behandles i gruppen, er fortrolige. Sådanne regler definerer en arbejds kontekst præget af tillid og lighed, og denne kontekst er afgørende for vellykkede dialogprocesser.

Figur 2: Typologi af mentorordninger

	Mentor ved ikke	Mentor ved
Mentee ved	<p>Ikke-mentoring Viden er individuelt konstrueret, baseret på "mine" erfaringer.</p> <p><i>"Du er nødt til at gøre dine egne erfaringer. Jeg (= mentor) kan ikke fortælle dig, hvad du skal gøre, eller hvordan det skal gøres."</i></p>	<p>PGM (peer-gruppe-mentoring) Viden er sam- og re-konstrueret igennem social interaktion/situeret praksis.</p> <p><i>"Vi har alle vores egne erfaringer, og ved at tale om disse kan vi kvalificere konklusionerne og den viden, vi er ved at opbygge."</i></p>
Mentee ved ikke	<p>Det "tilfældige" møde (mellem lige ikke-vidende fagfolk, som ikke mødes som professionelle)</p>	<p>Traditionel eller klassisk mentoring Viden er noget, man overdrager.</p> <p><i>'Lyt til mig! Jeg kan fortælle dig, hvad du skal gøre, hvordan det skal gøres, og hvorfor man skal gøre det!'</i></p>

Den anden holdning, der er afgørende for en vellykket dialog, vedrører **risikovillighed**. Risiko opfattes ofte som noget, der skal "styres", som i begrebet "risikostyringen",¹ hvor risiko er forbundet med tab og ses som noget, der skal minimeres, kontrolleres eller endda elimineres. Der er usandsynligt, at der kommer innovation ud af denne tilgang. Alternativt kan risikoen være forbundet med belønning. Risici ses som noget, der kan udforskes positivt og aktivt og kan bruges til at fremme innovation. Denne tilgang til

¹ http://www.nesta.org.uk/sites/default/files/learning_to_take_risks_learning_to_succeed.pdf

risikotagning indebærer, at man udforsker, hvilke risici der kan tages, og hvilke der bør undgås eller minimeres, snarere end at se alle risici som noget, der skal minimeres og elimineres. Den første tilgang til "risikostyring" kan illustreres ved en afdelingsleder, som sagde: "*Jeg føler mig mindre tilbøjelig til at tage risici nu, fordi jeg har brug for at få resultater og frygter, at hvis jeg prøver noget risikabelt, ja, så kan jeg ikke opnå ret meget. Og det har jeg ikke råd til*". Den anden tilgang kan illustreres af en anden afdelingsleder, der blev spurgt om risikovillighed og svarede: "*Hvis jeg ikke optager nye ideer, hvordan kan jeg forvente, at andre i min afdeling vil gøre det?*". Denne anden tilgang til risikostyring udforsker ikke kun, hvilke risici der bør tages, og hvilke bør undgås, men udforsker også, hvilke sammenhænge der er gunstige for innovativ risikovillighed.

Den tredje holdning, som er afgørende for en vellykket dialog, vedrører **vilje og evne til at "reversere"**, som betyder viljen og evnen til at se tingene fra et andet perspektiv. Denne idé er grundlæggende for det danske *Inklusionskompas*, der eksplicit er udformet som et redskab, der tager forskellige interessenters perspektiver i betragtning. At opfattelser, forståelser og foreslåede løsninger er kontekstuel konstruerede er en veletableret tese, i hvert fald inden for social-konstruktivistisk sociologi. *Inklusionskompasset* er baseret på denne måde at forstå viden på, og på tanken om, at vi ved at sætte forskellige perspektiver sammen kan nå til mere inkluderende løsninger end løsninger, der kun er baseret på perspektiverne fra et begrænset udvalg af interessenter. *Inklusionskompasset* går ud fra, at hvis vi systematisk organiserer dialogprocesser på en måde, der omfatter forskellige relevante perspektiver, vil vi sandsynligvis skabe præcis den slags villighed til at reversere, som er afgørende for en vellykket dialog.

En fjerde holdning er **vilje og evne til at engagere sig i modellering**, dvs. at give slip på ens forudfattede ideer og måder at tænke på og at forestille sig, hvad der kunne ske, i stedet for at holde sig til de gamle ideer og måder at gøre tingene på. Modellering i denne forstand har ligheder med kontrafaktisk tænkning. Idéen ligger bag de værktøjer, der er beskrevet i RETAIN-værktøjskassen af den belgiske partner. Denne foreslår, at vi bruger SWOT-matrixen (**styrker, svagheder, muligheder og trusler**) som en måde systematisk at diskutere fordele og ulemper ved forskellige måder at agere på. På denne måde bliver SWOT-modellen et redskab, der - ved en struktureret sammenligning af forskellige forslag - måske kan give os viljen og evnen til at indse, at de alternative forslag, andre kommer med, i virkeligheden har visse styrker, og at de faktisk kunne have ret.

En femte, afgørende holdning for en vellykket dialog er **åbenhed**, som i denne sammenhæng betyder gennemsigtigheden af de *spørgsmål*, der bliver behandlet, *hvorfor* de bliver behandlet, *hvordan* de bliver



behandlet og af *hvem*. En vellykket dialog kræver, at de involverede har en fælles forståelse af, *hvad* de taler om og *hvorfor*, *hvem* de taler med, og *hvordan* de taler. Værdien af gennemsigtighed kan illustreres ved de "Soft guidelines",² der er udviklet af det danske Nationale Forskningscenter for Arbejdsmiljø. Disse retningslinjer er en række anbefalinger om, hvordan man organiserer tiltag, der kan forbedre det psykiske arbejdsmiljø. Der skelnes mellem "grundlæggende vilkår", som er en del af jobbet, og som ikke kan ændres (f.eks. faste skemaer for lærere), og vilkår, som kan ændres. Anbefalingen lyder: "Forsøg ikke at ændre, hvad der ikke kan ændres, og acceptér ikke, hvad der skal ændres". Altså, *gør* det tydeligt, *hvad* man forsøger at ændre på (det, som kan og bør ændres), og *hvorfor* noget ikke bliver behandlet (de grundlæggende betingelser, som ikke kan ændres). Ideen om gennemsigtighed findes også i henstillingen, at "det er en dårlig idé at forsøge at ændre alt på én gang", og at man skal prioritere nogle af de vigtigste faktorer, der burde ændres. Med andre ord, *gør* det tydeligt, hvad der vil blive behandlet. Retningslinjerne foreslår også gennemsigtighed vedrørende, *hvordan* psykosociale problemer kan løses. I forbindelse med dette spørgsmål lyder anbefalingen: "Der findes ingen standardløsninger på problemerne. Løsninger skal udvikles lokalt af folk på arbejdspladsen". Dette begrundes med det faktum, at "løsninger skal tage hensyn til de lokale ressourcer, betingelser og barrierer ..., [og at] selv to tilsyneladende identiske arbejdssituationer kan indeholde forskellige potentialer og barrierer".

Retningslinjerne anbefaler også gennemsigtighed med hensyn til ansvar, fordi det at forbedre arbejdsmiljøet kræver en fælles indsats: "Ledelsen og de ansatte bør deltage og være engagerede i hele processen". Begrundelsen for denne anbefaling er, at "en deltagende fremgangsmåde uden støtte fra ledelsen vil ofte løbe ind i store problemer med hensyn til ressourcer og implementering. Ligeledes vil en "management-tilgang" uden de ansattes medvirken ofte løbe ind i problemer i form af manglende støtte og passiv modstand". At organisere dialogiske processer generelt og især forsøge på at forbedre arbejdsmiljøet på en måde, der *gør* det tydeligt, *hvad*, *hvorfor*, *hvordan* og *hvem* der er involveret, kan bidrage til præcis den slags gennemsigtighed, der er nødvendig for en vellykket dialog eller en vellykket proces i forhold til at forbedre arbejdsmiljøet.

Disse fem værdier - ligestilling, risikovillighed, reversibilitet, modellering og gennemsigtighed - kan ses både som forudsætninger for vellykkede dialogiske processer og som et resultat af en satsning på sådanne processer for at sikre en kritisk dialog.

² Kristensen, Tage S. (uden dato), "General presentation. The Soft Guidelines of NIOH, Copenhagen. How to go from survey to action" (<http://www.arbejdsmiljoforskning.dk/~media/Spoergeskemaer/copsoq/soft-guidelines-of-copsoq.pdf>).



Værktøjerne

Alle værktøjerne i værktøjskassen deler de ledelsesstrategier, værdier og holdninger, som er skitseret ovenfor, men i andre aspekter er de forskellige. De adskiller sig med hensyn til *specificitet* (de er mere eller mindre specifikt rettet mod et bestemt emne). De adskiller sig også med hensyn til *kompleksitet* (antallet af dimensioner, de opererer med). Endelig adskiller de sig i forhold til *grad af involvering* (størrelsen af deltagerkredsen). *Inklusionskompasset* er et eksempel på et værktøj, som både er kompleks, da det opererer med flere dimensioner (værdier, retninger, evalueringer), og som involverer en lang række deltagere eller interessenter, og kan bruges til at tackle en bred vifte af problemer og udfordringer med. Exeter-modellen er et andet eksempel på et komplekst værktøj, der ligeledes kan bruges til at tackle en bred vifte af problemer og udfordringer med.

Disse forskelle (vedrørende specificitet, kompleksitet og graden af involvering) skal tages i betragtning, når skoleledelsen planlægger deres interventioner. Graden af kompleksitet og fleksibilitet skal vurderes i forhold til organisatoriske og ledelsesmæssige kompetencer og de finansielle ressourcer, der til rådighed i organisationen.

For at give en idé om, hvilke krav der er til de kompetencer og ressourcer, det kræves for at bruge de forskellige værktøjer i værktøjskassen, er anvendeligheden af værktøjerne blevet vurderet på basis af deres samlede kompleksitet (specificitet, kompleksitet og graden af inddragelse) i relation til de fem temaer, som er blevet identificeret. Den (foreslåede) anvendelighed af hvert værktøj i forhold til de fem temaer er vurderet som "meget nyttig" (XXX), "nyttig, men kræver tilpasning" (XX), og som "nyttig, men ikke alene, og kun efter tilpasning" (X). (Se figur 3).

Figur 3: Anvendeligheden af værktøjerne

Værktøjer:	Differentiering og inklusion	Co-konstruktion co-design og samarbejde	Samarbejde med den ydre verden	Stresshåndtering og kooperativ planlægning	Professionel identitet
Mentoring	xxx	xx	xx	xx	xx
Exeter-model	xx	x xx	x x	x x	x x
Inklusionskompasset	x xx	x x	xx	xx	xx

Sådan bruger man værktøjskassen

Hvis det skal lykkes at gøre et skolemiljø mere rummeligt og innovativt, er det vigtigt, at skolens ledelse anlægger et strategisk syn på processen, dvs. at de stiller (mindst) tre slags indbyrdes forbundne spørgsmål:³

- Hvad er vores *strategiske mål* vedr. integration og innovation som en måde at fastholde nyuddannede lærere på?
- Hvad skal vi gøre (*strategiske initiativer*) for at øge rummeligheden og innovationsniveauet i vores organisation?
- Hvad er den nuværende *organisations evner og færdigheder*, og hvad skal videreudvikles?

Disse tre strategiske spørgsmål kan beskrives som den overordnede kontekst for brugen af RETAIN-værktøjskassen. Med deres hjælp kan vi analysere det aktuelle miljø og identificere behovet for at starte en udviklingsproces, der tager sigte på at udvikle et inkluderende og innovativt skolemiljø egnet til at fastholde nyuddannede lærere.

På det operationelle niveau betyder det at bruge værktøjskassen - eller de forskellige værktøjer – at man træffer beslutninger vedrørende følgende aspekter af en udviklingsproces:



- **Indikationer:** Hvad er de problemstillinger og udfordringer, vi ønsker at tage fat på?
- **Målsætning:** Hvad er formålet med den proces, vi indleder? Hvad skal vi opnå?
- **Interventioner:** Hvad er de foreslåede handlinger? Hvad skal vi gøre?

³ Baseret på: Klausen, Kurt Klaudi (2014), *Strategisk ledelse i det offentlige. Fremskrive, forudse, forstille*, København, Gyldendal Public, s. 18ff.

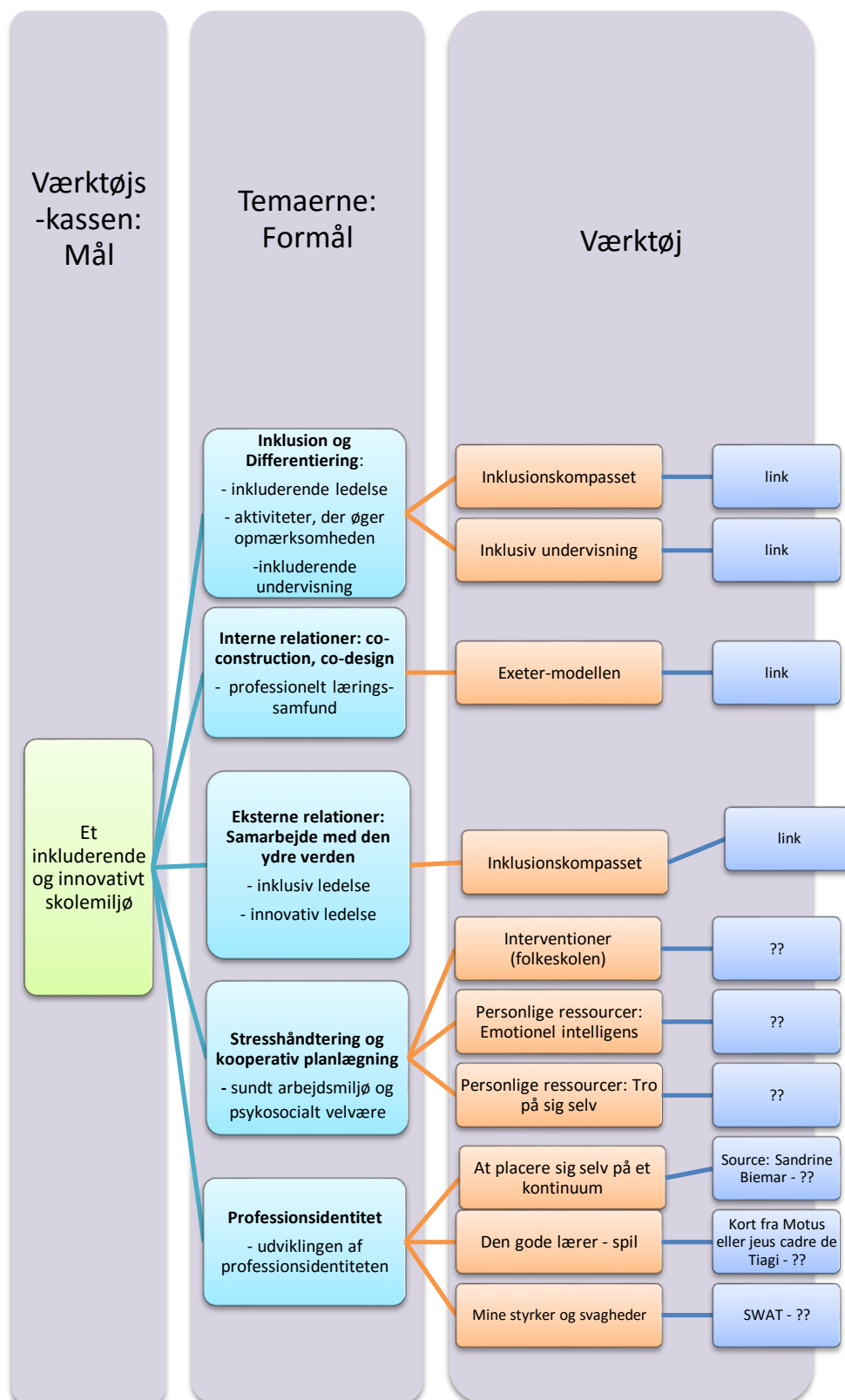
- **Værktøj:** Hvilke konkrete værktøjer kommer vi til at bruge?
- **Kontekst:** Hvad er der af kontekstuelle begrænsninger og muligheder for at gennemføre de foreslåede aktioner?
- **Evaluering:** Hvordan skal vi vurdere resultaterne af de foreslåede initiativer?

Disse spørgsmål er indbyrdes forbundet, og selv om de her er vist i en bestemt rækkefølge, er pointen ikke rækkefølgen, men snarere det, *at* de er indbyrdes forbundet. Når man arbejder med værktøjskassen - og de værktøjer, den omfatter – er der nødvendigt at stille disse spørgsmål.





Grafisk overblik over værktøjskassen



Bilag 1: De fem temaer (problemstillinger og udfordringer)

- **Differentiering og inklusion**

Nyuddannede lærere i alle fem lande taler om inklusion som grundlæggende for et godt undervisningsmiljø. Spørgsmålet om inklusion er tæt forbundet med spørgsmålet om differentiering. Selv om udtrykket "differentiering" ikke anvendes meget ofte i de nationale oversigter fra de fem lande, som er med i projektet, er der mange henvisninger og forklaringer der antyder, at differentiering er en stor udfordring. Blandt de mere specifikke spørgsmål, der er nævnt i forhold til inklusion og differentiering, er vanskelighederne ved klasseledelse. Uden et inkluderende miljø bliver undervisning vanskeliggjort, og differentiering bliver endnu mere problematisk. Lærerne har skrevet, at der er behov for et inkluderende læringsmiljø for at bevæge sig fra lærerstyrede undervisningsmetoder til en mere elevcentreret tilgang med fokus på opdagelse, konstruktion af ny viden, problemløsning og kooperativ læring.

- **Co-konstruktion, co-design og samarbejde**

De vigtigste spørgsmål inden for dette tema er gode sociale og arbejdsmæssige relationer -med elever, kolleger og ledelse. En kollaborativ arbejdskultur er afgørende for at udvikle positive erfaringer som lærer. Konflikter med kolleger, andre interessenter og med skolens ledelse samt mangel på kommunikation kan have en meget negativ indflydelse på moralen. Mange lærere siger, at de ikke får nok anerkendelse fra deres ledelsesteam, og at dette kan føre til en reduktion af deres motivationsniveau, hvad der i nogle tilfælde kan betyde til, at de forlader erhvervet. Konstruktiv feedback fra kolleger og fra ledelsen sammen med regelmæssige møder med kolleger, der underviser i det samme fag eller har lignende ansvarsområder, er afgørende for at udvikle positive arbejdsrelationer.

- **Samarbejde med den ydre verden**

En stor udfordring, som mange lærere bliver konfronteret med i skolerne, er pres fra forældrene. Mange lærere føler sig under pres fra meget krævende forældre, der nærer urealistiske forventninger til deres børn. Et beslægtet spørgsmål vedrører den kendsgerning, at mange lærere, ud over at være lærere, føler sig forpligtet til at spille andre roller, såsom forælder, psykolog eller socialrådgiver i forhold til børnene og deres forældre. Flere og flere familier



overdrager mere ansvar til skoler, og generelt er opfattelsen den, at børn ikke erhverver grundlæggende sociale færdigheder i hjemmet.

- **Stresshåndtering og kooperativ planlægning**

Et af de største problemer under dette tema er stress, og hvordan man kan håndtere det. Det øgede antal opgaver, som lærerne pålægges, opleves ofte som stressende. Der stilles konstant nye krav: nye teknologier, test, faglige mål og bureaukrati. Arbejdsbyrden nævnes som en af grundene til, at lærere udvikler stress og forlader jobbet. Konflikter med andre kolleger eller med ledelsen, en voksende følelse af konkurrence og en oplevet mangel på respekt fra eleverne kan også øge stressniveauet.

- **Professionsidentitet**

At udvikle en professionsidentitet som lærer er en udfordring, der bliver beskrevet på mange måder. For eksempel: at finde sin egen måde at være lærer på, at være i stand til at afvige fra planer og håndtere det uventede, at være involveret og alligevel holde en professionel distance. Nogle nyuddannede lærere har fortalt om en følelse af manglende selvtilid på grund af de overvældende krav, man står over for som lærer i et konstant skiftende skolemiljø. Tillid er ikke bare et problem, der rammer nyuddannede lærere. I stigende grad kan også mere erfarne lærere miste tilliden til deres professionsidentitet i et stadig mere resultatorienteret og ændringsfikseret skolemiljø.