

Tage Søndergård Kristensen, Eva Thoft, Karen Albertsen

# Professionel kapital på gymnasieuddannelserne – en håndbog



*GYMNASIESKOLERNES LÆRERFORENING*

“Professionel kapital på gymnasieuddannelserne – en håndbog” er udgivet af Gymnasieskolernes Lærerforening, og er udarbejdet af professor emeritus Tage Søndergård Kristensen for GL. Håndbogen er revideret i 2020 i samarbejde med Eva Thoft og Karen Albertsen, TeamArbejdsliv.

De refleksionsspørgsmål, som er knyttet til de enkelte dimensioner, er udarbejdet af Eva Thoft og Karen Albertsen, TeamArbejdsliv.

Layout og fotos: Stig Nørhald

Gymnasieskolernes Lærerforening  
Vesterbrogade 16  
1620 København V  
33 29 09 00  
[www.GL.org](http://www.GL.org)  
[gl@gl.org](mailto:gl@gl.org)

Håndbogen er trykt i 2.000 eksemplarer,  
og kan downloades på [www.gl.org](http://www.gl.org)  
ISBN 978-87-88379-04-4  
September 2020

## A. Professionel kapital

1. Professionel kapital . . . . .	side 6
2. Social kapital . . . . .	8
3. Tillid . . . . .	10
4. Retfærdighed . . . . .	12
5. Samarbejdet mellem kolleger . . . . .	14
6. Samarbejdet mellem ledelsen og medarbejderne . . . . .	16
7. Human kapital . . . . .	18
8. Beslutningskapital . . . . .	20

## B. Kerneopgaven

9. Oplevet kvalitet . . . . .	22
10. Kriterier for kvalitet . . . . .	24
11. Eleverne: Manglende motivation . . . . .	26
12. Eleverne: Støj og uro i timerne . . . . .	28
13. Eleverne: Sociale og psykiske problemer . . . . .	30

## C. Jobfaktorer

14. Arbejds mængde . . . . .	32
15. Indflydelse i arbejdet . . . . .	34
16. Mening i arbejdet . . . . .	36

## D. Relationelle faktorer

17. Ledelseskvalitet . . . . .	38
18. Anerkendelse fra ledelsen . . . . .	40
19. Anerkendelse fra kollegerne . . . . .	42
20. Anerkendelse fra eleverne . . . . .	44
21. Anerkendelse fra samfundet . . . . .	46
22. Mobning . . . . .	48

## E. Individ og arbejde

23. Arbejde-privatlivskonflikt . . . . .	50
24. Loyalitet . . . . .	52
25. Tilfredshed med arbejdet . . . . .	54
26. Engagement i arbejdet . . . . .	56

## F. Helbred og velbefindende

27. Stress . . . . .	58
28. Udbrændthed . . . . .	60
29. Søvnbesvær . . . . .	62
30. Selvvurderet helbred . . . . .	64

## Det videre arbejde

Hvordan kommer man fra kortlægning til handling? . . . . .	66
Hvordan skal resultaterne tolkes og forstås? . . . . .	70
Litteratur . . . . .	74
Sådan foregår en afdækning . . . . .	75

## Læservejledning

Denne håndbog er først og fremmest tænkt som en hjælp til de skoler, der har gennemført en kortlægning af skolens professionelle kapital ved hjælp af det spørgeskema, som GL har fået udviklet. Derfor er håndbogen disponeret på samme måde som de resultatrapporter, der udfærdiges til skoler, der har gennemført kortlægningen. I slutningen af håndbogen er der desuden et lidt længere afsnit om at komme fra kortlægning til handling. Derefter et afsnit om de mere tekniske detaljer ved kortlægningen såsom de anvendte spørgsmål, udregningen af point, og hvordan dimensionerne skal tolkes.

Spørgeskemaet indeholder 51 spørgsmål, der tilsammen måler 30 forskellige dimensioner, fordelt på seks temaer. De seks temaer er: Professionel kapital, Kerneopgaven, Jobfaktorer, Relationelle faktorer, Personarbejde faktorer samt Helbred og velbefindende. Hvert tema omfatter et antal dimensioner, fx tillid, retfærdighed, samarbejde mellem kolleger, stress, loyalitet osv. For hver dimension bringer håndbogen en beskrivelse af selve dimensionen samt af, hvordan dimensionen er målt. I de fleste tilfælde er der tale om to spørgsmål, som er hentet fra det Nationale Forskningscenter for Arbejdsmiljø (NFA's) landsdækkende kortlægninger af lønmodtagernes arbejdsmiljø i 2005, 2010 eller 2012. I enkelte tilfælde er der anvendt andre spørgsmål, og her er der ikke mulighed for at sammenligne med det nationale benchmark.

Ud over disse grundlæggende informationer bringes der en række citater, eksempler, undersøgelsesresultater og lignende, der forhåbentlig kan tjene til inspiration og dialog. Disse appetitvækkere indeholder en række holdninger og ideer, som ikke nødvendigvis deles af forfatterne eller GL. Eva Thoft og Karen Albertsen fra TeamArbejdsliv har udformet refleksionsspørgsmål til de enkelte dimensioner, som også kan bruges som inspiration, når tilbageoversættelsen begynder på skolen. De forskellige opslag om de målte dimensioner kan udmærket læses uafhængigt af hinanden. I den udstrækning, der er behov for det, henvises der på tværs af opslagene. Til slut i håndbogen findes en liste over relevante kilder og henvisninger.

Man kan forhåbentlig også have glæde af håndbogen, selv om man ikke har gennemført en kortlægning. For eksempel kan den tjene som informationskilde for skoler, hvor man overvejer at gå i gang med en kortlægning.

Det overordnede formål med både kortlægning og håndbog er at fremme udviklingen i retning af bedre gymnasiale uddannelser. Dette kræver, at der samtidigt sættes fokus på kvaliteten i undervisningen, elevernes trivsel og læring samt lærernes arbejdsmiljø. Begrebet professionel kapital er netop i stand til at favne alle disse problemstillinger samtidigt. Dette skulle håndbogen gerne demonstrere.

**Tage Søndergård Kristensen**

**Eva Thoft**

**Karen Albertsen**

August 2020

## Forord

Skoler med høj professionel kapital gør eleverne dygtigere end andre skoler. Som gymnasielærer eller -leder er målet med arbejdet at gøre eleverne så dygtige og almindannede som muligt, og vi ved, at lærernes trivsel kommer af stoltheden af at levere et godt stykke arbejde.

Derfor er der al mulig grund til at koncentrere sig om kvaliteten i kerneopgaven, så elever og kursister sikres den bedst mulige undervisning og læring.

For GL er målet med professionel kapital at inspirere til fagligt samarbejde med fokus på kerneopgaven. Vi håber, at lærere, ledere og TAP vil bruge skolens professionelle kapital som et lokalt samarbejdsværktøj. Erfaringerne fra de ca. 160 skoler, der arbejder med professionel kapital, viser, at professionel kapital giver et frugtbart fælles sprog om kvalitet i arbejdet og om skolen som et godt sted at arbejde og lære.

For at den enkelte skole kan have et udgangspunkt for at arbejde med skolens professionelle kapital, har GL fået arbejdsmiljøforsker, professor emeritus Tage Søndergård Kristensen til at udvikle et koncept, der kan bruges til at kortlægge professionel kapital på institutioner med gymnasieuddannelser. Det er blevet til et spørgeskema med ca. 50 spørgsmål, som alle på en skole besvarer. Et eksternt dataindsamlingsbureau, som har specialiseret sig i kortlægningsværktøjer, forestår dataindsamlingen og udarbejder resultatrapporter til de enkelte skoler. GL kender ikke den enkelte skoles resultater.

En afdækning af professionel kapital kombineret med afdækning af fysisk arbejdsmiljø med GL's værktøj udgør samlet lovpligtig APV.

Når man står med resultatet af afdækningen af skolens professionelle kapital, rejser der sig sikkert en række spørgsmål. Hvad fortæller resultaterne? Hvordan skal resultaterne forstås? Hvad betyder de enkelte dimensioner? Er billedet genkendeligt?

Og hvordan følger man op, når man har kortlagt skolens professionelle kapital?

Til brug for det arbejde, der følger efter en kortlægning, har GL bedt Tage Søndergård Kristensen om at udarbejde denne håndbog. Håndbogen er revideret i 2020 i samarbejde med Eva Thoft og Karen Albertsen. Håndbogen kan fx være til gavn for samarbejdsudvalget, hvor det vil være naturligt at drøfte, hvordan man på baggrund af de resultater, man har fået, kan arbejde med at videreudvikle skolens kultur.

God arbejdslyst.

**Tomas Kepler**

Formand for Gymnasieskolernes Lærerforening

# 1

## Professionel kapital

Med begrebet Professionel kapital bliver det synligt, at der er en sammenhæng mellem trivsel og kvalitet. Derfor er der gode grunde til at sætte fokus på begrebet. Det kan understøtte skolen i at skabe et fælles sprog om væsentlige forhold, der er afgørende for, at man i fællesskab kan skabe den gode skole og det gode arbejdsliv.

Hargreaves' og Fullan's bog "Professional Capital" fra 2012 repræsenterer en tilgang til at udvikle skoler af høj kvalitet. Bogen formidler et forsøg på en samlet teori om den fremragende skole. De to forfatteres model omfatter de tre nøglebegreber *social kapital*, *human kapital* og *beslutningskapital*. Vægten er hermed i høj grad lagt på lærerne som faggruppe og på kvaliteten af samarbejdet mellem lærerne indbyrdes og mellem ledelsen og lærerne.

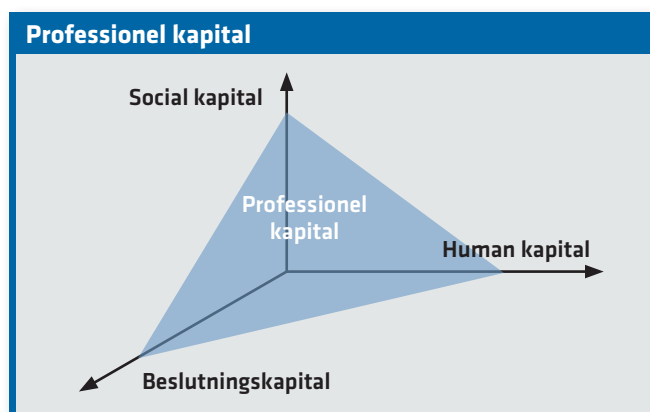
At en skole er kendetegnet ved høj *human kapital* indebærer, at lærerne til stadighed udvikler deres evner og færdigheder for derigennem at forbedre undervisningen med henblik på at løse skolens centrale kerneopgave: størst mulig læring for eleverne. Udvikling af human kapital er ikke et individuelt projekt, men en fælles opgave, hvilket kræver gensidig coaching, feedback og videndeling. En høj *beslutningskapital* indebærer, at lærere og ledere er i

stand til at træffe fagligt velbegrundede beslutninger i situationer, der ikke er ens, og som kræver hurtig vurdering og afgørelse. Dette kræver åbenhed, stadig dialog og klar ledelse.

Endelig har vi det centrale af de tre begreber, nemlig den *social kapital*, som er de to andre kapitalformers grundlag idet sociale relationer og samarbejde er forudsætninger for at udvikle kvalifikationer og beslutninger i fællesskab. Høj social kapital er baseret på et højt niveau af tillid, retfærdighed og samarbejdsevne og kræver en stadig indsats fra både ledelse og ansatte.

De tre grundbegreber gennemgås mere detaljeret på de kommende sider. Her skal det blot pointeres, at beslutningskapital er et nyt begreb, som er udviklet af de to forskere, mens de to øvrige begreber er velkendte fra litteraturen og den internationale forskning.

Der er ikke et benchmark for det samlede danske arbejdsmarked for professionel kapital. Til orientering bringes gennemsnittet for de ca. 12.350 ansatte fra 160 gymnasier og gymnasiale institutioner, som har besvaret de spørgsmål (se modsatte side), der indgår i dimensionen professionel kapital. Gennemsnitlig score: 63,5 point.



### Kvalitet, arbejdsmiljø og professionel kapital

*"Vi ønsker med aftalen at understøtte vores fælles målsætning om at skabe størst mulig kvalitet i undervisningen, understøtte et godt arbejdsmiljø og styrke den professionelle kapital."*

Aftale om arbejdstid mellem Danmarks Lærerforening og Kommunernes Landsforening, 2020

### Kerneopgave og kerneydelse

Kerneopgaven er arbejdspladsens overordnede opgave som skaber værdi for nogen. På en skole er kerneopgaven elevernes læring og dannelse. Lærernes kerneydelse er undervisning, som er central for elevernes læring og

dannelse. Men andre grupper på skolen bidrager også til, at kerneopgaven løses. Lærerne ville ikke kunne lykkes med deres undervisning uden ledelse, administration og teknisk personale.

## Måling af professionel kapital

I den internationale litteratur findes der ikke en bestemt standardiseret måde at måle professionel kapital på. I undersøgelsen af professionel kapital på institutioner med gymnasiale uddannelser blev det besluttet at anvende et mål, som direkte tager udgangspunkt i definitionen af professionel kapital som et begreb, der indeholder tre underdimensioner: human, beslutnings- og social kapital.

Dette indebærer, at målingen af professionel kapital på skolerne er baseret på de 11 spørgsmål, der vises nedenfor. De tre dimensioner – human kapital, beslutningskapital og social kapital – indgår med lige stor vægt i det overordnede mål. Det vil altså sige, at en skole, der scorer 70 point på human kapital, 65 på beslutningskapital og 60 point på social kapital, i alt vil få en score på 65 for professionel kapital.

Det skal i denne sammenhæng pointeres, at det ikke giver mening at sammenligne scorerne på forskellige dimensioner med hinanden. Man kan altså ikke sige, at 70 point på human kapital og 60 point på social kapital indebærer, at skolen klarer sig bedre på det første område end på det andet. Det antal point, en dimension får, afhænger af, hvilke spørgsmål der indgår i dimensionen. Ved nogle spørgsmål er det mere sandsynligt, at mange svarer fx "i høj grad" end ved andre spørgsmål. Det 'naturlige leje' for de forskellige dimensioner afhænger af de spørgsmål, der er valgt. Den rigtige sammenligning er at se på, hvordan andre erhverv eller skoler ligger. Man kan se mere om pointberegning på side 70.

## Følgende spørgsmål indgår i målingen af professionel kapital:

### Human kapital:

"Hvor ofte har du inden for den sidste måned følt dig sikker på dine evner til at klare vanskeligheder på arbejdet?"

"I hvor høj grad har du mulighed for at lære noget nyt gennem dit arbejde?"

### Beslutningskapital:

"Er medarbejderne overvejende enige, når der træffes afgørelser og beslutninger på arbejdspladsen?"

"Bliver medarbejderne på din arbejdsplads overvejende bakket op af ledelsen, når de har truffet afgørelser og beslutninger?"

"Har I en fælles vision for undervisning og læring på din skole?"

"Arbejder I systematisk med at forbedre undervisningens kvalitet på din skole?"

"Har du fået feedback på dit arbejde fra ledere, kolleger eller andre på skolen?"

### Social kapital:

"Stoler ledelsen på, at de ansatte gør et godt stykke arbejde?"

"Kan man stole på de udmeldinger, der kommer fra ledelsen?"

"Bliver arbejdsopgaverne fordelt på en retfærdig måde?"

"Bliver alle forslag fra de ansatte behandlet seriøst af ledelsen?"

Man kan se mere om målingen af de tre underdimensioner på side 8, 18 og 20.

## 2 Social kapital

Der er ikke klarhed over, hvem der anvendte begrebet *social kapital* først, men den amerikanske forfatter Lyda Hanifan er en god kandidat. I 1916 skrev hun om, hvordan naboer i fællesskab kunne føre opsyn med skolerne i naboskabet, og i den forbindelse refererede hun til social kapital som *“de håndgribelige fordele der betyder mest i folks dagligdag, nemlig velvilje, venskab, sympati og socialt samvær mellem de mennesker og familier, som udgør en social enhed.”*

Når man i vore dage skal redegøre for pionererne på området, nævner man ikke den amerikanske kvinde, men tre mandlige forskere: Pierre Bourdieu, James Coleman og Robert Putnam. I perioden 1986-1993 udkom deres klassiske værker på området, som i høj grad satte social kapital på dagsordenen. Dette gælder især for Putnam, hvis bog *“Making Democracy Work”* beskrev, hvordan effektiviteten hos de italienske lokalregeringer kunne forklares ud fra den sociale kapital i de forskellige regioner. Siden beskrev han i bestselleren *“Bowling Alone”*, hvordan den sociale kapital i USA havde udviklet sig i negativ retning i anden halvdel af 1900-tallet. Fra at være medlem af en sportsklub gik man over til at *“bowle alene”*.

I mange år var social kapital et begreb, der først og fremmest blev brugt til at forklare, hvorfor nogle områder eller lande havde fremgang og vækst, mens andre oplevede stagnation og fattigdom. For eksempel havde Nigeria og Sydkorea næsten samme niveau efter anden verdenskrig. 40-50 år senere var Sydkorea et af verdens rigeste lande med en blomstrende økonomi og en højt uddannet befolkning, mens der stadig var fattigdom, korrupsion og voldelige sammenstød i Nigeria. I Danmark har økonomer anvendt social kapital-begrebet til at forklare, hvordan det kan være, at vi har høj konkurrenceevne, selv om den høje løn i forbindelse med kort arbejdstid og lang ferie burde medføre, at vi ikke kunne konkurrere. (Social kapital gør, at *“humlebien alligevel kan flyve”*).

Ifølge Verdensbanken refererer social kapital til normer og netværk, som sætter os i stand til at handle i fællesskab. De vigtige komponenter er: grupper og netværk, tillid og solidaritet, kollektiv handling og samarbejde, social sammenhængskraft og inklusion samt åben information og kommunikation. I praksis kan man danne sig et indtryk af et lands sociale kapital ved at se på niveauet for korrupsion. Jo mere korrupsion, jo lavere er den sociale kapital.

### Social kapital på arbejdspladsen

I mange år var social kapital således først og fremmest et begreb, som økonomer anvendte til at karakterisere lande og områders udviklingspotentiale, men efter år 2000 har der i mange lande været stigende interesse for *virksomhedens sociale kapital*. I Danmark udgjorde publiceringen af hvidbo-

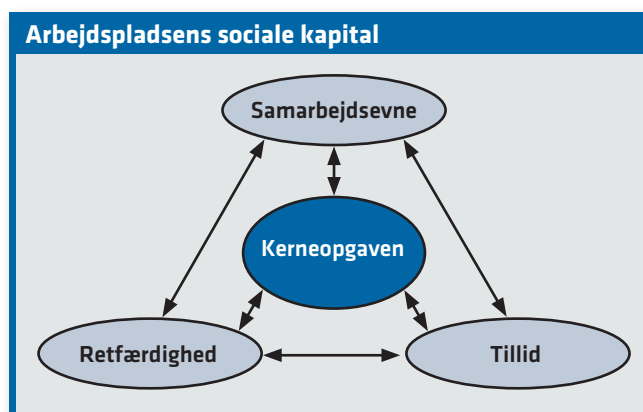
gen *“Virksomhedens sociale kapital”* i 2008 startskuddet til en voldsomt stigende interesse for at se på social kapital som en egenskab ved den enkelte arbejdsplads.

Hvidbogen definerer arbejdspladsens sociale kapital som *den egenskab, der sætter organisationens medlemmer i stand til i fællesskab at løse dens kerneopgave. For at kunne det er det nødvendigt, at de ansatte evner at samarbejde, og at samarbejdet er baseret på et højt niveau af tillid og retfærdighed.*

Arbejdspladsens sociale kapital hviler altså på de tre søjler *tillid, retfærdighed og samarbejdsevne*. Og det blev samtidigt pointeret, at formålet med en arbejdsplads er at kunne løse sin *kerneopgave*.

### Social kapital i tre dimensioner

I litteraturen om social kapital taler man om social kapital i flere dimensioner. Der er den forbindende sociale kapital som ligger i relationerne mellem medarbejdere og ledelse (linking), den samlende sociale kapital som ligger i relationerne mellem kolleger i samme team eller afdeling (bonding) og endelig brobyggende social kapital i relationerne mellem forskellige team eller afdelinger (bridging). På arbejdspladser med høj social kapital er relationerne stærke og underbygger den fælles kerneopgave på alle tre dimensioner. Men der kan også være ubalance med fx stærke relationer i de enkelte teams, men svage imellem dem. Hvis det er tilfældet, er det sværere at udvikle professionel kapital på skolen.



Social kapital er den ressource, der ligger i relationerne på arbejdspladsen - dvs. de relationer der er nødvendige for at kunne udføre den fælles kerneopgave. Er relationerne båret af en god samarbejdsevne samt høj grad af tillid og retfærdighed, har arbejdspladsen en høj social kapital.



## Måling af social kapital

Som det fremgår af forrige side, defineres social kapital som en egenskab ved arbejdspladsen, der omfatter tillid, retfærdighed og samarbejdsevne. Den logiske måde at måle social kapital på vil derfor være at måle de tre delkomponenter og så tage et gennemsnit af de tre scorere. Det har dog i praksis vist sig, at komponenterne tillid og retfærdighed er stærke indikatorer for arbejdspladsens sociale kapital. Sandsynligvis fordi de beskriver vigtige kvaliteter for samarbejdet. Endvidere er samarbejdsevnen kompliceret at måle.

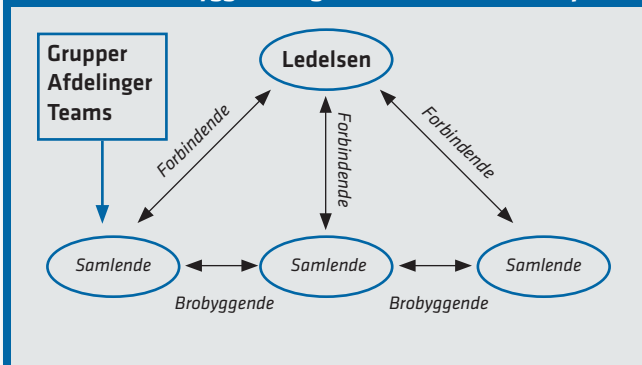
Der er stor forskel på størrelse, struktur og sammensætning på forskellige arbejdspladser i Danmark. Nogle steder

er der mange ledelseslag, mens der andre steder er en meget flad struktur. Nogle steder skal mange faggrupper samarbejde, og nogle steder arbejder man med team, andre steder ikke. På grund af disse forskelle er det umuligt at anvende de samme standardiserede spørgsmål til at måle samarbejdets karakter og kvalitet på alle arbejdspladser.

Derfor anvendes de to dimensioner *tillid* og *retfærdighed* i denne måling som indikatorer for den sociale kapital.

Der spørges dog til samarbejde - se dimensionerne side 14 og 16.

### Samlende, brobyggende og forbindende social kapital



### På en arbejdsplads er der tre slags relationer:

1. Relationerne mellem kollegerne i en afdeling, faggruppe eller team. De kaldes de samlende relationer (bonding).
2. Relationerne mellem afdelinger, faggrupper eller team. De kaldes brobyggende (bridging).
3. Relationerne mellem ledelsen og de ansatte. De kaldes forbindende (linking).

Det er vigtigt, at alle tre typer af relationer er stærke og bæret af tillid. Og det er vigtigt, at der er balance mellem de tre typer. Hvis den ene type er stærk på de andres bekostning, kan der ikke udvikles en stærk professionel kapital på skolen.

## Social kapital måles ved hjælp af følgende fire spørgsmål - to om tillid og to om retfærdighed:

### Tillid:

“Stoler ledelsen på, at de ansatte gør et godt stykke arbejde?”

“Kan man stole på de udmeldinger, der kommer fra ledelsen?”

### Retfærdighed:

“Bliver arbejdsopgaverne fordelt på en retfærdig måde?”

“Bliver alle forslag fra de ansatte behandlet seriøst af ledelsen?”

Det har vist sig, at der næsten altid er en klar sammenhæng mellem tillid og retfærdighed på en arbejdsplads, men det er vigtigt at inkludere begge dimensioner, idet de udgør vigtige dele af arbejdspladsens sociale kapital - og dermed også af den professionelle kapital.

# 3 Tillid

Tillid kan defineres som en forventning om, at andre ikke vil udnytte ens sårbarhed. Hermed er det også præciseret, at tillid altid handler om at løbe en risiko. Danmark er kendt for at være et samfund med meget høj tillid. Man skelner i den forbindelse mellem *generel tillid* mellem mennesker ("man kan stole på de fleste mennesker") og *institutionel tillid* ("man kan stole på offentligt ansatte og offentlige institutioner").

Mens Danmark som nation er kendetegnet ved høj tillid, gælder det samme ikke umiddelbart for arbejdspladserne. De senere års forskning har vist, at der er meget stor forskel på arbejdspladser – også inden for samme sektor eller branche. Dette er også tilfældet, når vi ser på skoler og andre uddannelsesinstitutioner. Især er der forskel, når vi ser på den 'lodrette' tillid mellem ledelse og ansatte.

Tillid er ikke noget, man kan forlange eller købe. Tillid skal fortjenes, og det tager derfor tid at opbygge tillid. På arbejdspladser, hvor tilliden mellem ansatte og ledelse er lav, vil det ofte tage mindst 5 år at (gen)opbygge tilliden.

Ledelsen kan gøre meget for at opbygge tilliden:

- at være troværdig: "Sig, hvad du gør, og gør, hvad du siger."
- at uddelegere opgaver og kompetencer. Herigennem vises tillid til, at de ansatte kan løse opgaverne.
- at lytte til de ansatte og tage forslag alvorligt. Herved viser man, at man tror, at de ansatte har noget værdifuldt at meddele.
- at undgå unødigt kontrol og dokumentation.

En meget omfattende international forskning viser, at høj tillid på arbejdspladsen fremmer trivsel, engagement, psykisk helbred, kvalitet, produktivitet og innovation.

## Tillid på arbejdspladsen

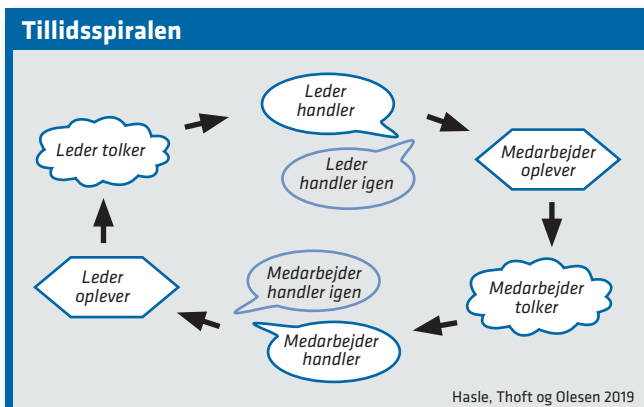
	Kommunikation	Arbejde
<b>Nede fra og op</b>	De ansatte stoler på det, ledelsen siger	De ansatte stoler på, at ledelsen gør et godt stykke arbejde
<b>Vandret</b>	De ansatte stoler på det, kollegerne siger	De ansatte stoler på, at kollegerne gør et godt stykke arbejde
<b>Oppe fra og ned</b>	Ledelsen stoler på det, de ansatte siger	Ledelsen stoler på, at de ansatte gør et godt stykke arbejde

### ■ Sådan måles tillid

(Tallene stammer fra NFA's landsdækkende undersøgelser)

	I meget høj grad	I høj grad	Delvist	I ringe grad	I meget ringe grad	I alt	Point
<b>Stoler ledelsen på, at de ansatte gør et godt stykke arbejde?</b>	17,5%	58,9%	19,8%	2,9%	0,9%	100,0%	<b>72,3</b>
<b>Kan man stole på de udmeldinger, der kommer fra ledelsen?</b>	13,8%	40,4%	35,4%	7,7%	2,7%	100,0%	<b>63,7</b>

Samlet landsgennemsnit for tillid: 68,0 point



Figuren viser hvordan handlinger kan forstærke enten opbygning af tillid eller nedbrydning af tillid.

Når en leder eller medarbejder handler, medfører det en oplevelse. Oplevelsen tolkes og danner grundlag for en ny handling. Handlinger kan både være noget man gør, beslutter eller siger.

Det kan fx være en leder, der sætter et nyt projekt i gang. Medarbejderne oplever sig ikke tilstrækkeligt inddraget, har svært at se sammenhængen med kerneopgaven eller, hvor tiden skal komme fra, så de tolker, at deres arbejdsopgaver og meninger ikke er vigtige. De handler nu ved at bidrage så lidt som muligt eller ved at kritisere projektet. Lederen oplever

modstand og tolker, at medarbejderne ikke er interesserede i at bidrage til skolens udvikling, hvorfor lederen i næste handling inddrager medarbejderne endnu mindre.

Det kan også være en medarbejder, der fx foreslår at gøre noget på en anden måde. Ledelsen oplever det som kritik og manglende tillid og handler ved at forsvare sig og appellere til, at medarbejderne har tillid. Medarbejderen oplever sig ikke hørt, tolker at ledelsen ikke anerkender medarbejdernes situation, og snakker med andre om sin utilfredshed.

Skal spiralen vendes til positiv udvikling er nogen nødt til at gøre noget på en anden måde og bryde spiralen.



## Sagt om tillid og mangel på tillid

*“Vi har en god ledelse der har tillid til medarbejderne og giver lærerne medansvar og dette finder jeg utroligt vigtigt med henblik på at have en stor arbejdsglæde og det gør det hele værd selv i travle perioder.”*

*“Jeg véd godt, at jeg skal tage ja-hatten på og holde op med alt det brok, at det jo er ‘det muliges kunst’. Men jeg ville ønske, vi som skole og gymnasium havde modet til at trække*

*i en anden og mere overskuelig og læringsfremmende retning, at vi var meget mere villige til at gå efter ‘det umuliges kunst’ så at sige. Først og fremmest ville jeg dog ønske, at jeg trygt kunne tale med min ledelse om ovenstående frustrationer, og at de var villige til at lytte og indgå i en åben dialog om dette og alt andet, der handler om at styrke vores fælles intention om at lave en så god skole som overhovedet muligt.”*

Citater fra afdækning af professionel kapital



## Refleksionsspørgsmål om tillid

**1**

Howdan kan ledelsen vise, at den stoler på, at medarbejderne gør et godt stykke arbejde?

**2**

Hvad skal der til, for at medarbejderne kan stole på de udmeldinger, der kommer fra ledelsen?

**3**

Hvilke handlinger hos henholdsvis ledelse og medarbejdere kan styrke tilliden, og hvilke kan svække tilliden?

# 4

## Retfærdighed

Retfærdighed er et fundamentalt begreb – både i samfundet og på den enkelte arbejdsplads. Som alle ved, opleves det som krænkende at blive uretfærdigt behandlet, og vi reagerer i reglen meget negativt, når det sker.

Selv om vi reagerer kraftigt på uretfærdighed, er det ikke så klart, hvad der ligger til grund for vores vurdering. For eksempel kan det i høj grad diskuteres, hvad en 'retfærdig løn' vil sige. Betyder det, at alle skal have samme løn, eller at det er indsatsen, der skal belønnes? Skal de ansatte belønnes for resultatet, eller skal der være en fast aftalt løn? Skal lønnen stige med alderen? Bør bonusaftaler være individuelle eller tilfalde gruppen? Den slags spørgsmål kan ikke afgøres ved at henvise til retfærdighed. Pointen er, at kriterierne for retfærdighed på en arbejdsplads godt kan diskuteres og ændres over tid, men de skal være *klare, kendt af alle og alment accepterede*. Der skal med andre ord være transparens og legitimitet.

Man skelner ofte mellem resultat- og procesretfærdighed. En omfattende forskning viser, at det ikke er nok, at resultatet

er retfærdigt (at løn, frynsegoder, opgaver osv. er retfærdigt fordelt) – det er mindst lige så vigtigt, at det går 'ordentligt til', dvs. at der er procesretfærdighed (se de to rammer om retfærdighed på næste side).

Udover resultat- og procesretfærdighed, kan man tale om informativ retfærdighed og interpersonel retfærdighed. Informativ retfærdighed handler om hvorvidt man oplever at få de informationer, der er brug for i opgaveløsningen, og om man kan få dem på de rigtige tidspunkter. Interpersonel retfærdighed drejer sig om den måde, vi behandler hinanden på. Fx om vi oplever at blive mødt med åbenhed og respekt.

Forskningen viser, at manglende retfærdighed er en af de kraftigste risikofaktorer for dårligt psykisk helbred, herunder dårlig søvn, stress, depression og udbrændthed. Alt i alt er retfærdighed således en vigtig hjørnesteen i skolens professionelle kapital.



### Sagt om retfærdighed

#### Forslag bliver behandlet seriøst

*“Forslag bliver altid behandlet seriøst, men derfor er resultatet af behandlingen ikke nødvendigvis tilfredsstillende”*

*af at trække et væsentlig større læs for den samme løn, ikke er behagelig, og uvilkårligt skaber modvilje mod dem, der blot er tildelt færre opgaver, eller dem der øjensynligt har tid til uendelige kaffepauser på skatteydernes regning.*

#### Synlig ulighed

*“Der er en meget synlig ulighed i fordelingen af arbejdsopgaver, hvilket i dén grad påvirker stemningen, da oplevelsen*

Citater fra afdækning af professionel kapital

#### ■ Sådan måles retfærdighed

(Tallene stammer fra NFA's landsdækkende undersøgelser)

**Bliver arbejdsopgaverne fordelt på en retfærdig måde?**

	I meget høj grad	I høj grad	Delvist	I ringe grad	I meget ringe grad	I alt	Point
Bliver arbejdsopgaverne fordelt på en retfærdig måde?	6,3%	39,1%	46,4%	6,9%	1,3%	100,0%	60,6

**Bliver alle forslag fra de ansatte behandlet seriøst af ledelsen?**

Bliver alle forslag fra de ansatte behandlet seriøst af ledelsen?	7,0%	35,2%	44,1%	10,9%	2,9%	100,1%	58,2
---	------	-------	-------	-------	------	--------	------

Samlet landsgennemsnit for retfærdighed: 59,4 point

## Retfærdig fordeling af arbejdsopgaverne?

Af hensyn til undervisningens kvalitet er det afgørende, at lærernes ressourcer anvendes og fordeles bedst muligt. Det er samtidigt afgørende, at opgaverne fordeles retfærdigt. Hvis ikke det sker, vil der være utilfredshed og modstand blandt lærerne og lav tillid mellem ledelse og ansatte. En retfærdig fordeling af arbejdsopgaverne er kendetegnet ved to ting:

**A. Processen er transparent.** Det vil sige, at kriterierne for tildeling af opgaver er kendte og tilgængelige for alle implicerede. Hvis man fx tildeler nye lærere en mindre opgaveportefølje, skal dette være åbent og gælde for alle nye lærere. Retfærdighed handler ikke om at behandle alle ens, men om at behandle alle i samme situation ens.

**B. Resultatet er optimalt.** Dette vil sige, at opgaverne bliver fordelt således, at alle får den opgaveportefølje, som de ville vælge, hvis de kunne vælge frit mellem alle opgaveporteføljer. (Hvis flere ville vælge opgaveportefølje A, og ingen ville vælge B eller C, er det tegn på, at opgaverne er uretfærdigt fordelt).

Hvis alle får den portefølje, de ville have valgt, hvis de kunne vælge frit, vil det have følgende konsekvenser for skolen: 1. Man får alle opgaver varetaget bedst muligt. 2. Der vil være en oplevelse af høj retfærdighed og respekt for de ansatte. 3. De ansatte vil være højt motiverede og engagerede.

## Hvad er "procesretfærdighed"?

Allerede i 1977 formulerede G. S. Leventhal nogle principper for procesretfærdighed, der siden er blevet en hjørnesteen i forståelsen af fairness på arbejdspladsen.

**1. Konsistens.** De samme kriterier skal anvendes over for alle, der er i samme situation. Dette kræver, at kriterierne er klare og kendte af alle implicerede.

**2. Ingen systematiske skævheder.** Det er vigtigt, at bias (systematiske skævheder) undgås. Dette indebærer fx, at personlige sym- og antipatier ikke må få indflydelse på processen.

**3. Godt informationsgrundlag.** Beslutninger og afgørelser skal træffes på grundlag af præcise, relevante og valide informationer.

**4. Ankemulighed.** Det skal være muligt at omgøre og ændre beslutninger, hvis der kan påvises mangler og fejl i procedurer eller ved beslutningsgrundlaget.

**5. Repræsentation.** De personer, der berøres af processen, skal høres og være repræsenteret på passende måde i organisationen.

**6. Etik.** I hele processen skal det sikres, at fundamentale etiske principper og regler respekteres.

(G. S. Leventhal: "What should be done with equity theory? New approaches to the study of fairness in social relationships", 1977).



## Refleksionsspørgsmål om retfærdighed

1

Opleves processen omkring opgavefordeling som retfærdig?

2

Hvilke principper er der for fordeling af arbejdsopgaverne – og er principperne kendt for alle?

3

Er det tydeligt, hvilke forhold medarbejderne har indflydelse på, samt hvordan og hvornår de har indflydelse?

# 5

## Samarbejdet mellem kolleger

I GL's medlemsundersøgelse fra 2016 lød et spørgsmål: "Hvad er du mest tilfreds med ved din arbejdsplads?". I svarene spiller kollegerne en altdominerende hovedrolle. Kollegerne nævnes 508 gange mens fx elever nævnes 341 gange og ledelsen 152 gange. Det understreger, at fællesskabet mellem kollegerne er afgørende for, om man betragter sin skole som en attraktiv arbejdsplads. Ikke desto mindre ser det ud til, at der er en række forhindringer for, at dette samarbejde kan udfolde sig på en tilfredsstillende måde.

I den traditionelle gymnasiale uddannelse underviste hver lærer sine klasser i nogle bestemte fag, og behovet for koordinering og samarbejde var minimalt. Denne måde at undervise på er ikke forsvundet, men kraftigt udfordret og under opbrud. Der skal i dag også tages hånd om fagligt samspil, teamsamarbejde og videndeling.

I bestræbelserne på at forbedre samarbejdet mellem underviserne bør man nøje overveje tre fundamentale forhold:

1. Er samarbejdet *nødvendigt og meningsfuldt*? Med andre ord: Er det nødvendigt for at kunne levere undervisning af højere kvalitet?
2. Er der de *nødvendige ressourcer* i form af fx tid til møder eller it-faciliteter til videndeling og udveksling af undervisningsmateriale?
3. Er den rigtige *kultur* til stede på skolen? Det afgørende er her, at der er fælles mål, fælles sprog og gensidig respekt. Ellers vil samarbejdet ikke kunne fungere.

På skoler, hvor disse tre betingelser er opfyldt, vil samarbejdet kunne bidrage til bedre undervisning og engagement hos lærere og elever. Hvor det ikke er tilfældet, vil samarbejdet møde modstand og opleves som tidsspilde.

### ■ Sådan måles samarbejdet mellem kolleger

(Tallene stammer fra NFA's landsdækkende undersøgelser)

	I meget høj grad / altid	I høj grad / ofte	Delvist / somme tider	I ringe grad / sjældent	I meget ringe grad / Aldrig/næsten aldrig	I alt	Point
Hvor ofte hjælper du og dine kolleger hinanden med at opnå det bedst mulige resultat?	33,9%	50,6%	13,1%	2,0%	0,5%	100,1%	78,9
Hvor ofte er dine kolleger villige til at lytte til dine problemer med arbejdet?	30,1%	42,6%	21,6%	4,3%	1,4%	100,0%	74,0
Er der et godt samarbejde blandt kollegerne på din arbejdsplads?	29,2%	46,3%	19,4%	3,7%	1,4%	100,0%	74,5
Går du og dine kolleger til hinanden, når der opstår problemer, der kræver fælles løsninger?	29,1%	51,7%	15,4%	2,9%	1,0%	100,1%	76,3

Samlet landsgennemsnit for samarbejdet mellem kolleger: 75,9 point



## Sagt om samarbejdet mellem kollegerne

### Godt kollegialt arbejdsmiljø

“Det kollegiale arbejdsmiljø er af usædvanlig høj kvalitet på skolen. Underviserne er fantastiske til at hjælpe og støtte hinanden både fagligt og socialt. Desuden hersker der en meget stor imødekommenhed i forhold til vidensdeling, hvilket er med til at højne kvaliteten af vores arbejde. Den øverste ledelse viser i mine øjne også stor imødekommenhed i forhold til at bevare skolen som et sted, hvor både ansatte og kursister trives. Trivslen er afgørende for, at kvaliteten er i top, så det er et meget vigtigt punkt.”



### Svært at få viden fra kolleger

“Det kan være svært at få viden fra sine kolleger. Hver enkel underviser har svært ved at dele, hvordan vedkommende underviser. Det er et stort problem, at vi ikke kan dele vores undervisning. Jeg er selv meget interesseret i at dele og har delt hele forløb, men der er ikke den samme hjælp den anden vej.”

Citater fra afdækningen af professionel kapital.

### Godt kollegaskab

#### (“Organizational citizenship”)

#### Kollegerne i min arbejdsgruppe –

“hjælper hinanden, hvis nogle kommer bagud”

“deler deres viden med hinanden”

“prøver at mægle, hvis der opstår uenighed”

“opmuntrer andre, hvis de er nede med flaget”

“kommer med gode ideer til at øge produktiviteten”

“deltager aktivt i gruppens møder”

“fokuserer altid på det, der går godt, og ikke på det, der mislykkes”

“bruger ikke tid på brok over småting”

“bruger ikke tid på at finde fejl ved hinanden”

Podsakoff et al. Journal of Applied Psychology 1997; 82: 262-270.

# 6

## Samarbejdet mellem ledelsen og medarbejderne

Ledelse kan forstås som det at skabe resultater sammen med og via sine medarbejdere. Det handler med andre ord om at formulere og arbejde hen imod opfyldelsen af arbejdspladssens mål. Når det drejer sig om højt uddannede professionelle grupper, er dette lettere sagt end gjort. For det første har højtuddannede medarbejdere opgaver, der ikke lader sig beskrive i detaljer. De skal i vidt omfang kunne lede sig selv. Og for det andet dur det ikke, hvis motivationen ikke er til stede.

Ledelse af lærere og andre på de gymnasiale uddannelser handler derfor ikke om at styre i detaljen, hvad medarbejderne skal foretage sig, men om at skabe de optimale rammer for, at de kan levere undervisning af høj kvalitet for at løse skolens kerneopgave. Lederen skal altså "holde sig på afstand, men alligevel vide, hvad der foregår".

I litteraturen om ledelse har man ofte skelnet mellem to former for ledelse: transaktionsledelse og transformationsledelse.

*Transaktionsledelse* indebærer, at man belønner de ansatte for at gøre et godt stykke arbejde. Belønningen kan fx være i form af ros og anerkendelse, mere i løn eller en bedre karriere. Der kan også være tale om negative belønninger i form

af kritik, påtaler og evt. afskedigelser. Det siger sig selv, at disse belønninger skal være retfærdige i forhold til indsats og resultater. Lederen skal altså have et klart billede af, hvad der foregår på skolen.

*Transformationsledelse* handler om, at lederen øger medarbejdernes motivation og ændrer deres værdier ved at opstille klare mål. Man kalder det også visionsledelse. Transformationslederen forklarer med andre ord, hvor man skal hen, snarere end at fortælle i detaljer, hvordan man kommer derhen.

Det har i mange år været almindeligt at anse disse to former for ledelse for at være hinandens modsætninger. Man anså ofte transformationsledelse for at være bedst, mens der blev set ned på transaktionsledelse. I de senere år er det imidlertid blevet klart, at de to former ikke udelukker hinanden, og at man opnår det optimale resultat ved at kombinere dem.

God ledelse handler med andre ord om at etablere et samarbejde med de ansatte, så de både ved, hvor de skal hen, og hvordan de kommer derhen. Altså at gå på to ben i fællesskab.

### ■ Sådan måles samarbejdet mellem ledelsen og medarbejderne

(Tallene stammer fra NFA's landsdækkende undersøgelser)

	I meget høj grad / altid	I høj grad / ofte	Delvist / somme tider	I ringe grad / sjældent	I meget ringe grad / Aldrig/næsten aldrig	I alt	Point
Taler din nærmeste leder med dig om, hvor godt du udfører dit arbejde?	5,3%	21,4%	34,7%	27,0%	11,5%	99,9%	45,5
Får du den hjælp og støtte, du har brug for, af din nærmeste leder?	20,7%	33,1%	29,6%	13,1%	3,6%	100,1%	63,6
Hvor ofte forklarer din nærmeste leder dig skolens mål, så du forstår, hvad de betyder for dine opgaver?	13,8%	31,6%	30,8%	17,0%	6,8%	100,0%	57,2

Samlet landsgennemsnit for samarbejdet mellem ledelsen og medarbejderne: 55,4 point





## Sagt om samarbejdet mellem ledelsen og medarbejderne

### Problemer forties

*“Jeg savner åbenhed mellem ledelse og lærere. At der fra ledelsens side meldes klart ud, i stedet for at problemer eller svære sager forties. Jeg savner overblik, og fokus på undervisning. Der lægges alt for mange lag på af opgaver, som ikke omhandler det at undervise. Alt for lidt fokus rettes mod undervisningen.”*

### Kort vej mellem kolleger og ledelse

*“Dejligt med den store gennemsigtighed i timeplanlægning og skemaet. Det giver en følelse af fairness og åbenhed. Dejligt at vi stadig kan tale om tingene og lytte til hinanden. Godt at der er så kort vej mellem kolleger og ledelse.”*

Citater fra afdækningen af professionel kapital på de gymnasiale uddannelser.



## Refleksionsspørgsmål om samarbejde

**1**

Er der fælles forventninger til samarbejdet mellem ledelse og medarbejdere?

**2**

Hvilke forventninger har medarbejderne til hjælp og støtte fra ledelsen – og i hvilket omfang kan ledelsen leve op til disse forventninger?

**3**

Er der behov for at afklare skolens mål samt kommunikation omkring dem?

# 7

## Human kapital

Human kapital er et begreb, som har været anvendt i flere hundrede år af en lang række forfattere og institutioner.

Allerede i 1776 beskæftigede Adam Smith sig med human kapital, idet han skrev om "de opnåede og nyttige evner, som indbyggerne i et land besidder". Han anså læretid, uddannelse og studier for at være investeringer i mennesker på samme måde som tilsvarende investeringer i maskiner og anlæg. I nyere tid er tankegangen videreført af økonomer som amerikanerne Gary Becker og Jacob Mincer. I Beckers ofte citerede bog "Human Capital" fra 1964 afgrænses human kapital-teorien til at omhandle aktiviteter (human kapital investeringer), der øger de fremtidige forbrugsmuligheder via en forøgelse af et menneskes ressourcer. Uddannelse er et eksempel på en sådan human kapital investering.

Human kapital defineres ofte som summen af en persons ressourcer: Viden, talenter, færdigheder, evner, erfaringer, intelligens, træning, dømmekraft og visdom, som sætter personen i stand til at producere varer/tjenesteydelser af økonomisk værdi. Begrebet kan også anvendes på samfundsniveau om en befolknings samlede humane kapital, der i sagens natur primært handler om uddannelsesniveaulet. Tankegangen er ofte den, at et højt uddannelsesniveau øger samfundets samlede produktivitet og dermed borgernes levestandard og velfærd.

I vore dage er ideen om human kapital blevet en så integreret del af den almindelige samfundsmæssige og politiske diskurs, at den store udfordring består i *ikke* at tænke på

det enkelte menneske som en produktionsfaktor. I Tyskland blev ordet "Humankapital" således i 2004 udnævnt til årets "ikke-ord" af en jury af sprogvidenskabsfolk, idet man anså det for upassende og inhumant at reducere mennesket til en kvantificerbar produktionsfaktor.

### Human kapital i professionel kapital

Hos Hos Hargreaves & Fullan præsenteres vi for en definition af human kapital, der på en række måder bryder med den snævre opfattelse af human kapital som en rent økonomisk investering (se H & F's definition i rammen på næste side). For det første indeholder definitionen en række psykologiske og moralske komponenter som fx empati, engagement, moralsk forpligtelse og forståelse for forskellige kulturer. Man nærmer sig i høj grad det lidt forkætrede begreb "*et kald*". For det andet defineres begrebet ud fra lærernes og skolens verden, hvor begrebet har to fokuspunkter: Lærerne og eleverne. Skolens opgave er at øge elevernes humane kapital i bred forstand, og for at kunne det skal lærerne selv have høj human kapital. Og for det tredje pointerer H & F, at det er en kollektiv opgave at opbygge lærernes humane kapital. Det afgørende er det daglige arbejde med at øge undervisningens kvalitet gennem dialog, feedback og videndeling. For at få høj human kapital er det med andre ord nødvendigt at have høj social kapital.

### ■ Sådan måles human kapital

(Tallene stammer fra NFA's landsdækkende undersøgelser)

**Hvor ofte har du inden for den sidste måned følt dig sikker på dine evner til at klare vanskeligheder på arbejdet?**

Altid / i meget høj grad  
Ofte / i høj grad  
Somme tider / delvist  
Sjældent / i ringe grad  
Aldrig/næsten aldrig / i meget ringe grad  
I alt  
Point

**I hvor høj grad har du mulighed for at lære noget nyt gennem dit arbejde?**

20,9%	46,9%	18,9%	9,0%	4,3%	100,0%	<b>67,8</b>
15,1%	42,5%	31,5%	8,0%	2,8%	99,9%	<b>64,8</b>

Samlet landsgennemsnit for human kapital: 66,3 point



## Hargreaves & Fullan om human kapital

“Human kapital i undervisningen handler om at have og at udvikle den fornødne viden og de relevante færdigheder. Det handler om at kende sit fag og vide, hvordan man underviser i det, at kende børn og vide hvordan de lærer, at forstå elevernes forskellige kulturelle og sociale vilkår, at være bekendt med og være i stand til at vurdere forskningen om succesrig og innovativ undervisning samt at have de følelsesmæssige evner, der skal til for at kunne indleve sig i de forskellige grupper af børn og voksne i og omkring skolen. Det handler om at være i besiddelse af engagement, følelsen af moralsk forpligtelse til at hjælpe alle børn og ønsket om at blive stadigt bedre til at udføre dette arbejde.

Som før nævnt kan man ikke øge sin humane kapital ved at fokusere på den i enrum. Nogle af de mest magtfulde, men sjældent anvendte, strategier i al slags undervisning indebærer en bevidst brug af teamwork – at sætte lærere i stand til at lære af hinanden i og på tværs af skoler – og at opbygge kulturer og netværk, der bygger på tillid, videndeling og udveksling af erfaringer omkring disse team. Det gælder i alle undervisningsmæssige sammenhænge, at hvis man ønsker at øge undervisningens kvalitet, skal man fokusere på **gruppen**. Dette er **social kapital**.”

Hargreaves & Fullan, 2012, side 89.



## Sagt om human kapital

“De forholdsvis frie rammer betyder noget for min faglighed, planlægning og kvalitet i min undervisning, og er med til at skabe de gode relationer til eleverne. Ville ønske der var mere tid til at være kreativ og tænke nyt. Så vi sammen kan blive endnu bedre :-).”

“Jeg er glad for mine opgaver, jeg føler mig tilpas udfordret og kompetent til at varetage de opgaver jeg har. Men vilkårene for at løse dem er håbløse, jeg er påvirket af en dårlig ledelse der demonstrerer manglende kendskab til ikke kun mine, men også kollegers arbejdsområder.”

“Jeg føler ikke, at min viden og mine kompetencer bliver sat i spil – eller anerkendt. Der bliver ofte ‘nikket’ (fra min leder), når jeg kommer med input til, hvordan vi kan øge kvaliteten i undervisningen, men det er så det! Jeg føler mig tilsidesat trods stor indsigt! Der ‘satses’ ikke på mig – heller ikke når det gælder videreuddannelse. Jeg synes, jeg yder og yder og gør en kæmpe indsats for at være fagligt opdateret, men får aldrig ‘noget’ igen.”

Citater fra afdækningen af professionel kapital



## Refleksionsspørgsmål om human kapital

1

I hvilken grad er der overensstemmelse mellem krav til opgaveløsning og medarbejdernes kompetencer?

2

Hvilken rolle kan videndeling og feedback have for udvikling af den humane kapital?

3

Er der et fælles billede af, hvilken kompetenceudvikling, der er behov for for at kunne udføre kerneopgaven i en tilfredsstillende kvalitet?

# 8

## Beslutningskapital

Beslutningskapital (decision capital) er ét af de tre ben, som arbejdspladsens professionelle kapital består af. Mens de to andre ben (human og social kapital) er anvendt af hundreder af forfattere, institutioner og forskere, så er beslutningskapital et nyt begreb, som er opfundet af Hargreaves og Fullan (H & F) og lanceret i deres bog om professionel kapital.

Man kan få et indtryk af forskellen på de tre begrebers anvendelse, hvis man googler dem. Man får cirka 43 millioner hits på "human capital", cirka 15 millioner på "social capital" og cirka 164.000 på "decision capital". Når H & F har udviklet dette nye begreb, er det fordi, de mener, at høj beslutningskapital er en vigtig egenskab ved den fremragende skole.

Ifølge H & F er en profession kendetegnet ved evnen til at foretage velbegravede faglige beslutninger og vurderinger. Som lærer (eller som læge eller jurist) kommer man meget ofte i den situation, at der skal træffes en beslutning, og at den rigtige beslutning ikke kan findes ved at slå op i en manual. Og selv om der ikke findes standardsituationer og standardsvar, skal beslutningerne alligevel være fagligt velbegravede.

Det er ikke betryggende, hvis den ene læge undersøger en patient og konkluderer, at patienten ingenting fejler, mens den anden læge finder en livstruende sygdom. Det er heller ikke

betryggende, hvis den ene dommer frifinder en tiltalt, mens den anden idømmer en dom på 10 års fængsel. På samme måde forholder det sig med andre professioner – herunder lærergerningen. I forlængelse af disse overvejelser definerer H & F beslutningskapital således:

*"Beslutningskapital er den kapital, som en professions indehavere opnår gennem strukturerede og ustrukturerede erfaringer, praksis og refleksion – en kapital der sætter indehaverne i stand til at foretage kloge vurderinger under omstændigheder, hvor der ikke er faste regler eller entydig evidens, der kan vejlede dem. Beslutningskapitalen øges ved at trække på kollegers indsigt og erfaring, som de har vundet gennem mange års praksis."* (H & F, 2012, side 93-94).

Som det fremgår af denne definition, vil en fælles beslutningskapital på en arbejdsplads ikke kunne udvikles uden gensidig respekt, tillid, anerkendelse og samarbejde. Med andre ord kræves der en høj social kapital.

En høj beslutningskapital på en skole vil ytre sig på mange måder i dagligdagen. Eleverne vil fx opleve en fælles holdning hos lærerne til fravær, at komme for sent, brug af mobiltelefoner, uro og støj, behandling af klager over karakterer osv. Hermed vil ledelsen og lærerne i fællesskab kunne signalere en fælles fokus på skolens kerneopgave: Elevernes læring.

### ■ Sådan måles beslutningskapital

(Beslutningskapital er et begreb udviklet af Hargreaves og Fullan og der findes ikke et benchmark for det samlede danske arbejdsmarked. Til orientering bringes svarfordelingen for de 8.800 ansatte fra gymnasier og gymnasiale institutioner, som har besvaret disse spørgsmål til sommeren 2020).

**Er medarbejderne overvejende enige, når der træffes afgørelser og beslutninger på arbejdspladsen?**

Altid / I meget høj grad  
Ofte / I høj grad  
Sommetider / Delvist  
Sjældent / I ringe grad  
Næsten aldrig / I meget ringe grad  
I alt  
Point

**Bliver medarbejderne på din arbejdsplads overvejende bakket op af ledelsen, når de har truffet afgørelser og beslutninger?**

**Har I en fælles vision for undervisning og læring på din skole?**

**Arbejder I systematisk med at forbedre undervisningens kvalitet på din skole?**

**Har du fået feedback på dit arbejde fra ledere, kolleger eller andre på skolen?**

	Altid / I meget høj grad	Ofte / I høj grad	Sommetider / Delvist	Sjældent / I ringe grad	Næsten aldrig / I meget ringe grad	I alt	Point
Er medarbejderne overvejende enige, når der træffes afgørelser og beslutninger på arbejdspladsen?	2,0%	26,8%	55,2%	13,1%	2,9%	100%	53,0
Bliver medarbejderne på din arbejdsplads overvejende bakket op af ledelsen, når de har truffet afgørelser og beslutninger?	8,1%	43,0%	37,5%	8,4%	3,1%	100,1%	61,2
Har I en fælles vision for undervisning og læring på din skole?	10,7%	39,0%	34,7%	11,0%	4,5%	99,9%	60,1
Arbejder I systematisk med at forbedre undervisningens kvalitet på din skole?	10,4%	37,2%	36,8%	11,7%	3,9%	100%	59,6
Har du fået feedback på dit arbejde fra ledere, kolleger eller andre på skolen?	3,0%	27,6%	44,9%	19,7%	4,8%	100%	51,1

Samlet gennemsnit for 159 gymnasier og gymnasiale institutioner: 57 point

## Beslutningskapital og elevfravær

Efter afdækningen af professionel kapital blev det på en skole tydeligt, at der bl.a. var brug for at arbejde for en mere fælles retning i forhold til elevfravær. Der blev derfor arbejdet på at sikre klare procedurer og kommunikationsveje med henblik på at styrke gennemsigtighed og samarbejde om elever med højt fravær.

### Før

Jeg sagde til eleven: "Du kan ikke gå her længere. Jeg informerer ledelsen." (Underviser)

Jeg sagde til eleven: "Du har X% i fravær, men jeg kan forstå, at du har en række udfordringer, der skal tages med i betragtningen. Desuden har jeg kun hørt fra en enkelt lærer og ikke fra hele teamet. Du får en chance mere for at blive på skolen." (Studievejleder)

"Jeg ville ikke reagere på én lærers holdning, så vi afventede enighed i teamet. Måske var vi heller ikke helt tro mod vores fraværregler, som lærerne jo reagerede på baggrund af." (Ledelse)

### Efter

Jeg siger til eleven: "Du er meget tæt på den fraværsgænse, vi har. Tal med studievejlederen." Og så tager jeg det op i teamet, og vi orienterer ledelse og studievejleder. (Underviser)

Jeg siger: "Vi har regler om nærvær og fravær. I dit tilfælde kan vi lave en konkret aftale – jeg informerer din lærer, teamet og ledelsen om vores aftale." (Studievejleder)

Vi bliver informeret og bakker op om beslutningen om, hvorvidt eleven kan blive på skolen eller ikke gå her længere. (Ledelse)

Kilde: "Erfaringer med professionel kapital i praksis", GL 2019



## Vi har brug for hinandens støtte og dømmekraft

*"Psykologisk tryghed skruer op og ned for, hvor meget af vores individuelle dømmekraft, situationsforståelse og dygtighed, der bliver til en del af fællesskabets opgaveløsning og læring. Som afgør, om problemerne kommer frem i tide, mens det er let at gøre noget ved det, eller sent, hvor katastrofen lurser. Hvis forandringer kun handlede om at gøre mere af det samme, at skynde sig, at være under et pres, hvor det at*

*handle hurtigt er løsningen, ja, så kan trygheden hentes i autoriteter og deres planer. Men for at kunne håndtere uforudsigelighed, kompleksitet og skiftende, modstridende krav har vi brug for hinanden. Vi har brug for hinandens støtte og dømmekraft."*

Ledelsesrådgiver, forfatter og foredragsholder Christian Ørsted



## Refleksionsspørgsmål om beslutningskapital

1

Hvordan kan I skabe enighed om beslutninger? Skal der altid være enighed for at beslutninger er forpligtende og skal følges?

2

Drøft hvordan organiseringen af jeres arbejde henholdsvis kan fremme eller hæmme beslutningskapitalen.

3

Hvordan kan I arbejde med at skabe fælles mål for arbejdet?

# 9

## Oplevet kvalitet

Alle kan blive enige om, at kvalitet er godt, men ikke om hvad kvalitet er. En del af forklaringen er, at kvalitet et stykke hen ad vejen er 'subjektivt', men også at kvalitetsbegrebet dækker over tre meget forskellige aspekter ved kvalitet:

**1. Den faglige kvalitet.** Her taler vi om kvalitet, som det vurderes af de personer, der normalt anses for at have faglig indsigt i området. Bileksperter tager sig af at vurdere de nye biler, og film anmelderne anmelder film. Således også på skoleområdet, hvor den faglige kvalitet vurderes ud fra, om elevernes læring svarer til de faglige mål. Dette kræver en profession, hvor der er konsensus om de faglige kvalitetskriterier. Det er med andre ord et spørgsmål om høj professionel kapital.

**2. Den organisatoriske kvalitet.** Dette aspekt ved kvalitet handler om, hvordan ressourcerne anvendes. Optager man de rigtige elever? Går der for meget tid med, at elever og/eller lærere kommer for sent eller har fravær? Bruges der for meget tid på unødvendige møder? Fungerer it-systemerne optimalt? Er der de rigtige platforme for videndeling? Kort sagt, er det sådan, at man anvender tid og andre ressourcer optimalt ud fra ønsket om at levere høj kvalitet i undervisningen?

**3. Den oplevede kvalitet.** Både lærere og elever (og andre) har en oplevelse af kvaliteten i undervisningen. Den oplevede

kvalitet behøver ikke at stemme overens med den faglige, men der er ofte en ret høj korrelation. I den offentlige sektor gennemføres der et stigende antal undersøgelser af borgernes oplevelse af kvaliteten i de leverede ydelser, mens der er længere mellem kortlægninger af de ansattes oplevelse.

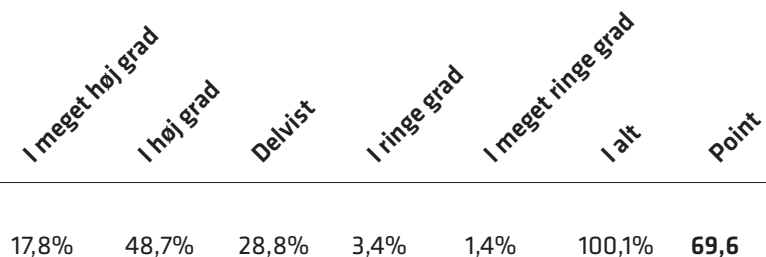
I denne sammenhæng fokuseres der på lærernes oplevelse af kvaliteten i undervisningen. Den underliggende antagelse er, at en oplevelse af høj kvalitet i undervisningen er en vigtig kilde til stolthed og engagement.

På nationalt plan deler man undertiden de forskellige faggrupper op i tre: A. Dem, der arbejder med *ting* (industri, bygge og anlæg m.v.). B. Dem, der arbejder med *symboler* (medier, reklame m.v.). C. Dem, der arbejder med *mennesker* (undervisning, sundhed, ældrektor m.v.). Når man sammenligner disse tre store grupper, viser der sig et interessant mønster, idet de faggrupper, hvor man arbejder med ting, er mest tilfredse med kvaliteten, mens der er den laveste tilfredshed i de fag, hvor der arbejdes med mennesker. Dette skyldes sandsynligvis, at kvaliteten her er mindre håndgribelig og synlig, hvilket understreger behovet for fælles kriterier for kvalitet.

### ■ Sådan måles oplevet kvalitet

(Tallene stammer fra NFA's landsdækkende undersøgelser)

**Kan du udføre dit arbejde i en kvalitet, som du er helt tilfreds med?**



Samlet landsgennemsnit for oplevet kvalitet: 69,6 point

## Fagligheden forandres

“Det giver ikke mening at konkludere, at fagligheden er faldet eller steget i gymnasiet i forhold til tidligere. Der er sket en enorm udvikling i gymnasiet, for eksempel er der blevet langt mere fokus på det metodiske og det analytiske i fagene. Indholdsdimensionen i fagene udvides med tiden, og det er klart, at når man bruger mere tid på en ting, er der mindre tid til noget andet.

Fagligheden i gymnasiet er forandret helt enormt, og det er afgørende at få en nuanceret debat om, hvad vi fokuse-

rer på, og hvad vi udelader i gymnasiet. Når nogle oplever et fald i fagligheden, handler det måske også om, at det, man tidligere fokuserede på, forsvinder, og at man ikke ser det positive i det nye, som kommer i stedet. Men i stedet for en ufrugtbar diskussion om fagligheden er faldet eller steget, kan vi måske med denne undersøgelse tale om forskellige faglighedsbegreber på en mere nuanceret måde.”

Professor Ane Qvortrup, Institut for Kulturvidenskaber på SDU, på baggrund af undersøgelsen “Faglighed i Gymnasiet”.



## Sagt om faglighed

### Relationer og faglige resultater

“Når man som gymnasielærer træder ind ad døren til gymnasieverdenen med sin faglighed, opdager man hurtigt, at relationen til eleverne er af stor betydning for de faglige resultater, man kan skabe. Det er i klasselokalet, man føler, man udlever sin kerneopgave, at give eleverne faglig indsigt.”

DeltagerDanmark for GL, 2020

### Vi lever af kvaliteten

“Som lærere lever vi af kvaliteten af undervisningen. Så længe jeg kan stå inde for min undervisning, og jeg opfylder kriterierne for gymnasielærerjobbet – og jeg kan se mig selv i øjnene – så bliver jeg.”

Citat fra fokusgruppeinterview. DeltagerDanmark for GL, 2020

### Betydningsfuldt at være gymnasielærer

“Vi kommer der og synes, at vores fag er det vigtigste. Jeg tror, det giver noget til undervisningen, at eleverne kan mærke vores engagement. Hvis vi skal klare os som land, så er vi nødt til at have nogle uddannede mennesker, og det er vi med til at skabe som gymnasielærere. Det er noget af det, der gør det betydningsfuldt at være gymnasielærer.”

Citat fra individuelt interview. DeltagerDanmark for GL, 2020



## Refleksionsspørgsmål om oplevet kvalitet

1

Ser I forskelle på elevernes oplevelse af kvalitet og jeres oplevelse af kvalitet? Hvad betyder det?

2

Hvordan kan I bruge målinger af oplevet kvalitet til forbedringer af den faglige kvalitet?

3

Drøft hvordan organiseringen af jeres arbejde henholdsvis kan fremme eller hæmme feedback og udvikling af undervisningens kvalitet.

# 10

## Kriterier for kvalitet

De fleste af os kan sikkert godt acceptere, at to kunstanmeldere kan have meget forskellige opfattelser af en kunststilling med ny kunst. Derimod er der noget fundamentalt i vejen, hvis en censor vil give 02, mens læreren vil give 7. Hvis det er den samme præstation, de tager stilling til, må der enten være noget i vejen med dømmekraften eller med evalueringskriterierne.

Dømmekraft er behandlet i afsnittet om beslutningskapital. Her skal det handle om kriterierne for kvalitet.

Fælles kriterier for kvalitet i undervisningen er en vigtig del af skolens samlede humane kapital og en nødvendig betingelse for høj professionel kapital. I dagligdagen betyder sådanne kriterier, at man kan handle på dårlig kvalitet og fejre den gode. Begge dele er vigtigt.

På skoler med høj professionel kapital vil der hele tiden være fokus på undervisningskvalitet. Det centrale spørgsmål vil være, om undervisningen fører til den ønskede effekt, dvs. optimal læring hos eleverne. Dette kræver, at der er fokus på kvaliteten, og at der er klare kriterier for kvalitet, hvilket forudsætter, at man lærer af forskningen, af hinanden indbyrdes

og af egne erfaringer. Lærerne har en relativ metodefrihed, hvor der skal være tydelighed i graden af uddelegering til den enkelte lærer, lærerteam mv. Hvis hver enkelt lærer havde en absolut metodefrihed og dermed underviste i egne fag løst fra bekendtgørelser og læreplaner, ville det i praksis betyde vilkårlighed for eleverne og manglende videndeling mellem lærerne.

Blandt de allermest effektive metoder til at øge kvaliteten i undervisningen er kvalificeret og systematisk feedback og sparring om lærerens undervisning. Dette kan fx ske i den almindelige undervisning (formativ evaluering). Det kræver, at der er meget klare kriterier for kvalitet, som i sidste instans udspringer af skolens kerneopgave.

Der er kriterier for kvalitet i fx læreplaner og i Undervisningsministeriets tilsyn med fx gennemførselsprocenter, karaktergennemsnit og elevtrivsel. Men det kan være nødvendigt at prioritere i en travl hverdag og der kan være modsatrettede krav. Derfor er det vigtigt at man i fællesskab på skolen diskuterer, hvordan kriterierne skal forstås, prioriteres og handles efter på netop denne skole med disse elever og de tilgængelige ressourcer.



## Sagt om kvalitet

### Svært at måle kvaliteten

*“Jobbet som lærer er svært målbart i forhold til arbejdets kvalitet. Ledelsen er ikke til stede i undervisningen, så man får ikke anerkendelse ad den vej. Og elevernes læring kan man kun ‘fornemme’.*

### Hvad er kvalitet?

*“Jeg tror der er en del, der er uenige om, hvad kvalitet i undervisningen er.”*

### Måske har vi glemt at tale om kvalitet

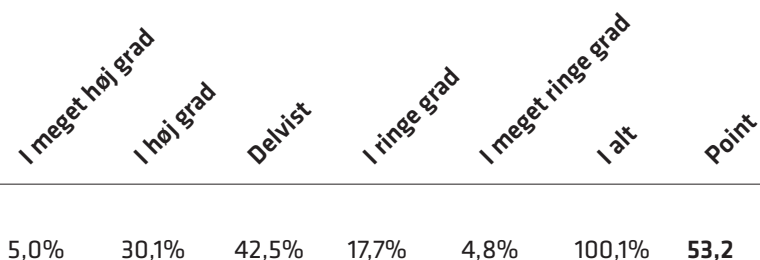
*“Jeg er helt fuld af forståelse for, at der er en hæl og en tå der nogle gange skal kappes, men det giver bare mig en følelse af, ikke at kunne levere kvalitet i fagene og fx opretholde de værdier skolen har om fx dannelse. Måske det bare er fordi vi har ‘glemt’ at tale om kvalitet i kerneydelsen.”*

Citater fra afdækning af professionel kapital

### ■ Sådan måles kriterier for kvalitet

(Der findes ikke et benchmark for det samlede danske arbejdsmarked for denne dimension. Til orientering bringes svarfordelingen for de ca. 11.700 ansatte fra gymnasier og gymnasiale institutioner, som har besvaret disse spørgsmål til sommeren 2020).

### Er der klare kriterier for høj kvalitet på din arbejdsplads?



Gennemsnit for 159 gymnasier og gymnasiale institutioner: 53,2 point



## De 12 pejlemærker for god undervisning

### Formål og værdier

**1.** God undervisning fremmer elevernes faglige, sociale og personlige udvikling og dannelse og lever op til uddannelsernes mål, formål og værdier.

### Rammer og forudsætninger for god undervisning

**2.** God undervisning bygger på lærerens engagement, motivation og professionelle ansvar og dømmekraft.

**3.** God undervisning udføres og udvikles af fagligt og pædagogisk kompetente og opdaterede lærere.

**4.** God undervisning sker inden for tidsmæssige, fysiske og organisatoriske rammer, der skaber rum til faglig dialog, udvikling, planlægning, opfølgning og feedback.

**5.** God undervisning udvikles fagligt og pædagogisk i et miljø præget af tillid, åbenhed og samarbejde.

### God undervisning – i samspillet mellem lærer og elever

**6.** God undervisning har faglig ambition, en tydelig retning og struktur.

**7.** God undervisning bygger på høje forventninger til alle elever og fremmer elevernes progression.

**8.** God undervisning fremmer og praktiserer demokratiske principper.

**9.** God undervisning bygger videre på og udvider elevernes erfaringsverden.

**10.** God undervisning sker i et trykt læringsmiljø med rum til at stille spørgsmål, reflektere og begå fejl.

**11.** God undervisning bygger på gensidig respekt mellem lærere og elever.

**12.** God undervisning er varieret og sætter elevgruppens mangfoldige kompetencer i spil.

Danske Underviserorganisationers Samråd og Undervisningsministeriet har i fællesskab udarbejdet 12 pejlemærker for, hvad der kendetegner god undervisning.



## Refleksionsspørgsmål om kriterier for kvalitet

**1**

Hvilke kriterier bruger I hver især til vurdering af kvalitet i jeres arbejde?

**2**

Hvad vil synlige og fælles kriterier for kvalitet betyde for jeres arbejdsmiljø og samarbejde? Hvem skal opstille fælles kriterier og hvordan kan det foregå?

**3**

Hvordan ser I de 12 pejlemærker omsat i jeres daglige praksis?

# 11

## Eleverne: Manglende motivation?

Begrebet motivation refererer til de drivkræfter, som får mennesker til at investere tid og energi i at opnå bestemte mål. Man skelner i reglen mellem ydre og indre motivation. Den indre motivation hos elever ytrer sig ved lyst til at lære, engagement i undervisningen, nysgerrighed i forhold til nye og ukendte emner samt udholdenhed, når stoffet er svært. Ydre motivation handler om at gøre en indsats, hvis det kan svare sig for at få en bestemt karakter, bestå en eksamen, beholde sin SU osv.

Elever med et højt niveau af motivation lærer mere end umotiverede elever. Groft sagt kan man sige, at motivationen afhænger af to forhold: 1. Elevens sociale baggrund og miljø i øvrigt. 2. Selve undervisningen. Hvad det sidste angår, så er der enighed om, at en række forhold i undervisningen kan fremme elevernes motivation:

- Undervisningen skal opleves som udfordrende og spændende. For høje krav giver modløshed, for lave giver kedsomhed.

- Eleven skal opleve at have indflydelse på undervisningsforløbet.
- Eleven skal have anerkendelse for sin indsats.
- Eleven skal have feedback og vejledning.
- Der skal være klare læringsmål.

Den enkelte lærer kan således gøre meget for at øge elevernes motivation: Den er ikke formet en gang for alle, men bliver påvirket af undervisningens indhold og kvalitet. Men som sagt ovenfor har det også stor betydning, om eleverne møder op til undervisningen med manglende motivation. Både elevens baggrund og normerne i elevens netværk har i denne sammenhæng stor betydning, og hvis der er for mange elever i en klasse med lav motivation, kan opgaven være umulig for selv den mest kompetente lærer.

En stor andel af elever med manglende motivation vil derfor ikke alene påvirke undervisningens kvalitet og effekt, men også lærerens trivsel og engagement.

### Måling af dimensionen:

#### ■ Eleverne: Manglende motivation

(Der findes ikke et benchmark for det samlede danske arbejdsmarked for denne dimension. Til orientering bringes svarfordelingen for de ca. 11.700 ansatte fra gymnasier og gymnasiale institutioner, som har besvaret disse spørgsmål til sommeren 2020).

**Hvor ofte bliver effekten af din undervisning påvirket af elever/kursister med manglende motivation og lyst til at lære?**

	Altid	Oft	Sommetider	Sjældent	Aldrig/næsten aldrig	I alt	Point
	4,6%	29,3%	45,0%	18,4%	2,7%	100%	53,6

Høje værdier på denne dimension er negativt. Jo højere score, jo oftere vurderer lærerne, at undervisningen påvirkes negativt af elevernes manglende motivation.



## Sagt om elevernes motivation

“Motivation handler blandt andet om, at eleverne skal se mening med det, de bliver undervist i. De skal kunne forholde sig til faget og dets indhold. Der ser vi mange problemer. Det kan være erhvervsskoleelever, som har svært ved at se, at det, de lærer, kan bruges. Måske er maskinerne forældede eller undervisningen for langt fra det, som de mener, de skal kunne. Det kan også være gymnasieelever, som starter i 1.g og glæder sig. Men når de kommer til 3.g, bliver de ikke skoletrætte. De bliver derimod skoleudmattede. Fordi de skal præstere og have høje karakterer.”

Noemi Katznelson, centerleder på Center for Ungdomsforskning på Aalborg Universitet i KBH.

“Føler mig klemmt mellem stort pensumpres oppefra og useriøse/umotiverede, respektløse/udisciplinerede elever nedefra, samtidig med, at jeg selv er presset på tid for at nå mine arbejdsopgaver, som derfor må udføres suboptimalt og på en for mig selv og for eleverne utilfredsstillende måde.”

Citat fra afdækning af professionel kapital



### Elever skriver ti bud om motiverende undervisning til lærerne

1. Vær engageret
2. Vær konsekvent
3. Variér din undervisning
4. Udvis respekt – modtag respekt
5. Inddrag eleverne i undervisningen
6. Tilpas afleveringer og lektier
7. Hav et formål med undervisningen
8. Evaluér din undervisning
9. Tilpas dig dine klasser
10. Vær med på både et socialt og fagligt plan

Elevernes 10 bud til lærerne på Virum Gymnasium, jf. Gymnasieskolen.dk, januar 2015



## Refleksionsspørgsmål om motivation

### 1

Drøft, hvad der henholdsvis fremmer og hæmmer forskellige elevers forskellige motivation.

### 2

Hvilke muligheder har I som skole for at øge elevernes motivation?

### 3

Drøft eksempler på samtidig motivation hos lærer og elev.

# 12

## Eleverne: Støj og uro i timerne

I Det Nationale Forskningscenters (NFA's) seneste undersøgelse af danske lønmodtageres arbejdsmiljø fra 2012 angiver 44% af de deltagende gymnasielærere, at de udsættes for "forstyrrende støj" i forbindelse med deres arbejde. Definitionen på støj er uønsket eller generende lyd, og man har en omfattende viden om, hvad der gør lyd til støj.

Følgende forhold øger risikoen for, at lyd opleves som støj:

### Lydstyrken:

Jo højere decibel, jo større vil sandsynligheden være for, at lyden generer.

### Lydens karakter:

Skrattende, hvæsende og uregelmæssig lyd er ofte generende.

### Mening:

Hvis lyd har en mening, opfattes den sjældent som støj.

### Forudsigelighed:

Hvis man ved, hvornår lyden begynder og/eller holder op, vil den i reglen kunne accepteres.

### Indflydelse:

Hvis man selv kan påvirke lydens styrke eller varighed, vil man sjældent generes af den.

### Social kontekst:

Hvis lyden hænger sammen med nyttige aktiviteter, kan den accepteres. Hvis lyden opfattes som udtryk for manglende omtanke, dårlige vaner eller direkte chikane, vil det modsatte være tilfældet.

Uro i timerne opfylder de fleste af disse kriterier for støj. Det er med andre ord ikke decibelniveauet eller høreskader, det drejer sig om. Støj og uro i timerne er først og fremmest et problem, fordi det går ud over kerneopgaven. Støj og uro er ofte tegn på manglende respekt for den opgave, man er samlet om. En lærer, der hele tiden bliver afbrudt og skal bruge tid og energi på at skabe ro, vil opleve manglende respekt og anerkendelse. Mange af eleverne er også frustrerede, når der er uro i timerne. Uroen er en stressbelastning, som kun kan reduceres eller helt undgås gennem adfærdsændringer.

### Måling af dimensionen:

#### ■ Eleverne: Støj og uro

(Der findes ikke et benchmark for det samlede danske arbejdsmarked for denne dimension. Til orientering bringes svarfordelingen for de ca. 10.400 ansatte fra gymnasier og gymnasiale institutioner, som har besvaret disse spørgsmål til sommeren 2020).

#### Hvor ofte bliver effekten af din undervisning påvirket af støj og uro i timerne?

	Altid	Oft	Sommetider	Sjældent	Aldrig/næsten aldrig	I alt	Point
	2,3%	19,2%	39,3%	30,1%	9,0%	100,1%	43,9

Høje værdier på denne dimension er negativt. En høj score betyder med andre ord, at lærerne oftere oplever, at undervisningen forstyrres af støj og uro.

## Om støj

“Arbejdstilsynet har fastsat en grænseværdi på 85 dB(A), gældende som et gennemsnit over en 8 timers arbejdsdag. Denne grænseværdi vil man i forbindelse med undervisning dog kun komme i nærheden af i visse faglokaler, som fx musiklokaler, idrætshaller, omklædningsrum og sløjdllokaler. Undervisere udsættes således kun lejlighedsvis for støjbelastninger, der kan skade hørelsen. Arbejdets karakter medfører dog, at selv relativt lave lydniveauer på afgørende måde spiller ind på vilkårene for arbejdets udførelse. Arbejde, der kræver stor opmærksomhed og koncentrationsevne, er vanskeligere at udføre ved høje lydniveauer. Vi har i vores hjerne et 'spamfilter' som hedder reticular activating system (RAS), som sørger for at kun den lyd, som vi har behov for, bliver 'lukket ind' og analyseret. Dette betyder i praksis at systemer sorterer alt andet fra, hvorfor man kan blive træt, udkørt, irriteret osv. hvis hjernen er på overarbejde. Er man i lokaler med megen lyd (også ikke-høreskadende lyd), vil RAS være på overarbejde, da det vil filtrere og arbejde konstant.”

Uddrag af publikationen 'Støj i skolen', udgivet af Branchefællesskaberne for Arbejds miljø 2006, opdateret 2018.

“Gode lydforhold forbedrer kommunikation mellem lærere og elever. En ubesværet kommunikation er en del af fundamentet for det pædagogiske arbejde med elevernes trivsel og læring. Dermed understøtter gode lydforhold også god trivsel og læring. De dårlige lydforhold påvirker ikke kun hørelsen. De påvirker også opmærksomhed, hukommelse og koncentration. Når eleverne ikke kan høre, hvad der bliver sagt, gætter de ubevidst på budskabet. Det lægger beslag på ressourcer i arbejdshukommelsen, så der er mindre kapacitet til at forstå og huske indholdet i undervisningen.”

Uddrag af publikationen '30 nye veje til bedre trivsel i skolen' udgivet af Dansk Center for Undervisningsmiljø 2015.



## Sagt om støj

### Støjende kursister

*“Det, der går mest ud over arbejds glæden, er uengagerede og/eller støjende kursister, som ødelægger det for dem, der gerne vil lære, og manglende sanktioner/opbakning fra ledelsesside.”*

Citat fra afdækning af professionel kapital



## Refleksionsspørgsmål om støj og uro

1

Hvilke faktorer bidrager til støj og uro i timerne?

2

I hvilke situationer forekommer der især støj og uro?

3

Kan andre måder at organisere undervisning og skole på mindske støj og uro?

# 13

## Eleverne: Sociale og psykiske problemer

Forholdet til eleverne giver mening i arbejdet som lærer.

Ikke desto mindre giver lærere udtryk for, at elevernes vilje eller evne til at deltage i undervisningen udgør en udfordring. Man gør i den forbindelse gældende, at der med det større indtag af elever i de gymnasiale uddannelse følger en gruppe elever med, som har ganske omfattende sociale og/eller psykiske problemer.

I GL's medlemsundersøgelse fra 2020 lyder en delkonklusion at "Gymnasielærerne oplever, at elevgruppen har ændret sig og er blevet mere kompleks og stiller større følelsesmæssige krav til lærerne. Der er flere elever med sociale og psykiske

udfordringer. Gymnasielærerne engagerer sig i relationsarbejdet og er hurtige til at problemløse på den korte bane, når eleverne står med konkrete udfordringer. Men de følelsesmæssige krav fremprovokerer også både sårbarhed, usikkerhed og frustration hos gymnasielærerne."

I denne situation giver mange lærere udtryk for, at de står over for nogle problemer, som de ikke føler sig klædt på til at tackle. Blandt de mulige løsninger nævnes både bedre kompetencer hos de enkelte lærere og inddragelse af særlige resourcepersoner. Undersøgelse af professionel kapital bidrager til at kortlægge lærernes oplevelse af problemets omfang.

### Måling af dimensionen:

#### ■ Eleverne: Sociale og psykiske problemer

(Der findes ikke et benchmark for det samlede danske arbejdsmarked for denne dimension. Til orientering bringes svarfordelingen for de ca. 10.300 ansatte fra gymnasier og gymnasiale institutioner, som har besvaret disse spørgsmål til sommeren 2020).

**Hvor ofte bliver effekten af din undervisning påvirket af elever/kursister med sociale eller psykiske problemer?**

	Altid	Ofte	Sommetider	Sjældent	Aldrig/næsten aldrig	I alt	Point
	2,4%	16,8%	35,5%	35,8%	9,5%	100%	41,7

Høje værdier på denne dimension er negativt. Det vil altså sige, at scoren er højere, hvis mange lærere vurderer, at undervisningen påvirkes negativt af elever med sociale eller psykiske problemer.



## Sagt om sårbarhed og krav

*“Mange unge i Danmark trives og har det godt. Faktisk kan man sige, at unge objektivt set aldrig har haft bedre muligheder end i dag. Men samtidig ser vi, at oplevelsen af mistrivsel, udsathed og sårbarhed breder sig blandt et stort antal unge. Der er mange bud på hvorfor – hvis ansvar er det, og hvorfor bliver flere unge sårbare? Det er en hyperkompleks udfordring, og vi mangler stadig forskning på området.*

*Vi ser en sårbarhed hos unge i krydsfeltet mellem en øget præstationskultur og perfektionskultur. Samtidig skal vi passe på, at vi ikke sygeliggør en hel generation. Det er uhyre vigtigt at få skabt en balance mellem at tage sårbarheden alvorligt, men ikke tro, at alle unge bliver stressede, hvis vi stiller krav til dem.”*

Professor Noemi Katznelson, Center for Ungdomsforskning på Aalborg Universitet.

*“Når det lykkes at flytte nogle mennesker, nogle man aldrig troede kunne rykke sig, så bliver jeg så stolt.”*

*“Vi har mange elever med diagnoser, og der kører også en ordning med gratis psykologhjælp som bliver brugt. Nogle elever skal sidde tæt på døren, og andre skal fritages fra at holde elevoplæg eller aflevere opgaver i en periode. Og det er udfordrende, når man er underviser og skal have undervisningen til at fungere for en hel klasse.”*

Citater fra interview med GL-medlemmer, DeltagerDanmark for GL, 2020.



## Refleksionsspørgsmål om elevernes sociale og psykiske problemer

**1**

Er der brug for særlige tiltag i forhold til elevernes sociale og psykologiske problemer?

**2**

Er der brug for kompetenceudvikling af lærere og/eller andre medarbejdere?

**3**

Drøft hvad der skal til for at elever med sociale og/eller psykiske problemer inkluderes og udfordres i undervisningen

Næsten alle offentligt ansatte oplever et misforhold mellem omfanget af deres arbejdsopgaver og den tid, der er til rådighed. Denne konflikt ytrer sig ved, at man kommer bagefter, ikke når det, man har sat sig for, og i det hele taget har for mange opgaver, som hænger én over hovedet. Ofte oplever de ansatte også, at kvaliteten er under pres. Man har ikke tid til at gøre arbejdet så godt, som man gerne ville.

Manglen på tid præger ikke kun arbejdslivet, men også familie- og privatlivet, hvor der er en oplevelse af manglende tid til at være sammen med børn, venner og slægtninge. Denne 'mangel på tid' er paradoksalt i lyset af, at vi aldrig har haft så meget tid som i dag. Vi lever længere end nogensinde, er omgivet af tidsbesparende teknologier, har en historisk kort arbejdsuge og får langt færre børn end tidligere. Så ret beset er det ikke tid, vi mangler. Fokus bør rettes imod det, vi anvender tiden til.

I den offentlige sektor i Danmark bliver paradokset sat endnu mere i relief, idet oplevelsen af at mangle tid synes at vokse parallelt med antallet af ansatte. Dette antal er steget stort set hvert eneste år siden 1960, men mange har alligevel oplevelsen af nedskæringer, besparelser og stigende krav.

Hvis man vil forstå dette paradoks, er der i hvert fald tre forhold, man bør have for øje:

For det første får man ikke nødvendigvis mere tid, fordi der bliver flere ansatte. I 'gamle dage' lærte man eleverne, at hvis 10 mand er 14 dage om at grave en grøft, så kan 20 mand gøre det på 7 dage. Denne logik holder imidlertid ikke, når det gælder vore dages arbejdspladser. Når der er flere ansatte,

flere ledelseslag og flere faggrupper, så stiger behovet for koordination, møder, kommunikation og konfliktløsning. Dertil kommer, at der opstår flere misforståelser og mere spildtid. På en arbejdsplads med 5 ansatte er der i alt 10 relationer mellem de ansatte. På en arbejdsplads med 20 ansatte er der 190, og relationer tager tid.

For det andet er der i de fleste sektorer – og her er skoler ingen undtagelse – opstået en lang række opgaver, der ikke fandtes tidligere. Disse opgaver handler om koordinering med andre lærere, tilrettelæggelse og forberedelse af særlige temaer og forløb, specielle behov hos de enkelte elever, koordinering ud af huset til institutioner og myndigheder, ny teknologi, dokumentation, evaluering osv. Man kan diskutere, om alle disse opgaver bidrager tilstrækkeligt til løsning af kerneopgaven. Under alle omstændigheder hører man ofte de ansatte sukke: "Bare vi kunne få lov til at passe vores arbejde."

Samtidigt med, at der er flere relationer og flere opgaver, er en stigende andel af medarbejderne på en skole ansat til at varetage opgaver, som ikke er direkte undervisningsrelaterede. Den egentlige undervisning skal således varetages af en stadig mindre andel af de ansatte, hvilket også kan bidrage til, at man oplever et stort tidspres.

Når arbejds mængden opleves som meget høj, kan det med andre ord svare sig at se nærmere på to prioriteringer:

1. Hvilke opgaver er særligt vigtige for at kunne løse kerneopgaven – og hvilke vil kunne nedprioriteres?
2. Hvor stor en del af lærernes arbejdstid er afsat til at varetage kerneydelsen?

### ■ Sådan måles arbejds mængde

(Tallene stammer fra NFA's landsdækkende undersøgelser)

**Hvor ofte er dit arbejde ujævnt fordelt, så det hober sig op?**

	Altid	Ofte	Somme tider	Sjældent	Aldrig/næsten aldrig	I alt	Point
Hvor ofte er dit arbejde ujævnt fordelt, så det hober sig op?	3,7%	25,5%	43,5%	18,7%	8,6%	100,0%	49,2

**Hvor ofte sker det, at du ikke når alle dine arbejdsopgaver?**

Hvor ofte sker det, at du ikke når alle dine arbejdsopgaver?	3,0%	17,0%	37,2%	29,3%	13,4%	99,9%	41,7
--	------	-------	-------	-------	-------	-------	------

Samlet landsgennemsnit for arbejds mængde: 45,5 point

For denne dimension gælder det, at høje værdier anses for at være negativt.





## Sagt om arbejdsmængde



*“Hvad kan reelt lade sig gøre indenfor den ramme, vi nu en gang har. Hvis vi huskede det hver gang, så tror jeg på, at vi kunne komme langt.”*

*“Det er meget utilfredsstillende at have en følelse af, at man sjældent har tid til at udføre opgaverne. Det er problematisk, at jeg føler mig så presset fra alle sider og kanter, men i høj grad også fra mig selv, da jeg stiller meget høje krav til mine arbejdsopgaver. Det oplever jeg i øvrigt, at de fleste af mine kolleger gør.”*

*“Der har været reformer på skolen nu i tre år, især i det flerfaglige udvalg, hvor det er gået for stærkt. Nu bør vi altså sætte farten ned og fokusere på at forfine det arbejde der er foretaget. Vi skal ikke finde på mere reform-nyt og slet ikke når vi også skal spare.”*

*“Generelt kunne man godt bruge noget mere ro til sit arbejde som lærer i gymnasieskolen. Der er for mange ting der konstant skal afprøves eller implementeres oven i hinanden, hvilket kan opleves som både stressende og forstyrrende.”*

Citater fra afdækning af professionel kapital



## Refleksionsspørgsmål om arbejdsmængde

**1**

Er der fælles kriterier for prioritering af arbejdsopgaver?

**2**

Er der hjælp og støtte at hente, hvis arbejdsmængden bliver for stor?

**3**

Hvilken type opgaver giver det største arbejdspress, og kan I gøre noget for at mindske belastningen fra disse opgaver?

**4**

I hvilken grad kan deling af viden og metoder nedsætte arbejdsmængden?

**5**

I hvor høj grad har du selv indflydelse på at prioritere arbejdsopgaverne i forhold til hinanden?

# 15

## Indflydelse i arbejdet

Alle mennesker vil gerne have indflydelse på deres eget liv. Det gælder både for de store beslutninger – hvem vi gifter os med, hvilken uddannelse vi får, hvor vi skal bo – og for dagligdagens mange gøremål – hvilket tøj vi tager på, hvad vi skal spise osv. osv. I forbindelse med det psykiske arbejdsmiljø har indflydelse i de sidste 40 år været en af de helt centrale dimensioner.

Indflydelse i arbejdet handler om, hvordan arbejdsdagen tilrettelægges, hvem man arbejder sammen med, hvordan arbejdsopgaverne løses, arbejdsstedets indretning og meget andet. Denne dimension betragtes som fundamental for at have et godt job. Indflydelse er en vigtig komponent i begrebet "Det udviklende arbejde".

Både dansk og international forskning har overbevisende vist, at lav indflydelse i arbejdet er forbundet med en række negative forhold: Høj stress, højt fravær, lavere motivation og engagement samt lavere produktivitet. På længere sigt er lav indflydelse en risikofaktor for hjertekarsygdomme og andre

stress-relaterede lidelser. Især har forskerne haft fokus på kombinationen af høje krav i arbejdet (fx arbejdsmængde) og lav indflydelse.

På en arbejdsplads er indflydelsen aldrig ubegrænset. Som nogle arbejdere på Vestas bemærkede: "Vi starter jo ikke hver morgen med at diskutere, om vi skal lave vindmøller". På samme måde på en skole: Den enkelte lærers indflydelse er i sagens natur begrænset af en lang række forhold, som nødvendigvis må ligge fast. Der kan være tale om ydre rammer, som skolen ikke har indflydelse på, eller de pædagogiske og didaktiske principper, som skolen arbejder efter. På en skole med høj professionel kapital har man netop et fælles sprog og nogle fælles forståelser vedrørende kerneopgaven, kvalitet og indbyrdes relationer. Lærernes indflydelse handler først og fremmest om, hvordan man når målene. Det kræver et råderum, hvor der er plads til den enkeltes professionelle skøn og til de faglige beslutninger, som giver arbejdet indhold og mening.

### ■ Sådan måles indflydelse i arbejdet

(Tallene stammer fra NFA's landsdækkende undersøgelser)

**Hvor ofte har du indflydelse på, hvordan du løser dine arbejdsopgaver?**

Altid	Oft	Somme tider	Sjældent	Aldrig/næsten aldrig	I alt	Point
49,1%	39,8%	8,9%	1,7%	0,5%	100,0%	83,8

**Har du stor indflydelse på beslutninger om dit arbejde?**

18,1%	41,1%	24,7%	11,4%	4,7%	99,9%	64,1
-------	-------	-------	-------	------	-------	------

Samlet landsgennemsnit for indflydelse i arbejdet: 74,0 point

## Medindflydelse

“Gymnasierne er overordnet underlagt de folkevalgte politikeres bestemmelser, men inden for lovens rammer har skolerne og lærerne ret til selvstændigt at forvalte deres myndighed. Foruden dette formelle demokrati forudsættes det, at samfundet opretholder en demokratisk kultur, der indebærer offentlig debat og samtale med respekt for modpartens synspunkter. Det betyder også inddragelse af berørte interesser. I overensstemmelse med dette deltagerdemokratiske synspunkt forventes demokratiet jævnfør bekendtgørelsen også at udfolde sig på de enkelte skoler.”

Samme undersøgelse konkluderer, at gymnasielærerne definerer medindflydelse som enten graden af indflydelse på deres undervisning og metodefrihed eller som mulighederne for at påvirke ledelsens beslutninger på skolens mere overordnede beslutninger.

Gymnasielærere og medarbejderdemokrati,  
Jesper Vestermark Køber for GL, 2020



## Sagt om indflydelse

### Nyder at kunne disponere

*“Til gengæld nyder jeg den frihed man som gymnasielærer har til selv i høj grad at kunne disponere sit arbejde. Vi har på vores gymnasium haft en ledelse, som på mange områder har implementeret de nye reformer med hensyntagen til lærerne i langt højere grad end det er tilfældet på mange andre gymnasier. Og det er jeg dybt taknemmelig for. Her tænker jeg bl.a. på forhold som fysisk tilstedeværelse og tidsregistrering.”*

Citat fra afdækning af professionel kapital



## Refleksionsspørgsmål om indflydelse i arbejdet

**1**

På hvilke områder er det særligt vigtigt for medarbejderne at have indflydelse?

**2**

Hvad skal der til for at opleve, at man har indflydelse?

**3**

Er der områder, hvor indflydelse ikke er mulig eller meget begrænset?

Det ser ud til at være et fundamentalt menneskeligt træk, at vi prøver at finde en mening med tilværelsen. Det gælder også for vores arbejde. Men mening er ikke noget let begreb at have med at gøre. For det første kan man spørge sig selv, om mening er noget, vi *skaber*, eller noget, vi *finder*. Med andre ord: Er mening en slags egenskab ved arbejdet, eller skal vi selv skabe denne mening sammen med kolleger, elever og andre?

En anden udfordring ligger i, at mening både kan anskues 'lodret' og 'vandret'. Den 'lodrette' mening består i, at vores indsats bidrager til et *højere mål* som fx uddannelse, sundhed eller bekæmpelse af fattigdom. Den 'vandrette' mening består i, at den enkeltes indsats bidrager til, at man når virksomhedens *samlede mål*. For eksempel er det meningsfuldt at gøre rent, fordi indbydende og lækre lokaler fremmer læringen på skolen.

Og endelig gemmer der sig en tredje diskussion under overskriften "mening i arbejdet". For nogle mennesker er det sådan, at *selve det at have et arbejde* er meningsfuldt, uanset arbejdets indhold, idet meningen med arbejdet består i at kunne forsørge sig selv og sin familie. For dem ligger den egentlige mening med livet *uden for arbejdet* – sammen med familien, vennerne osv.

Siden anden verdenskrig har en lang række filosoffer diskuteret spørgsmålet om mening i livet. En af de mest indflydelsesrige er Aaron Antonovsky, som beskæftigede sig indgående med, hvad det er, der sætter os i stand til at tackle livets udfordringer og fortrædeligheder. Han nåede frem til et centralt begreb, nemlig *Sense of Coherence* (Følelse af sammenhæng). En sådan følelse af sammenhæng i tilværelsen har tre komponenter, nemlig begribelighed, håndterbarhed og meningsfuldhed. Et menneske, der oplever sin omverden som begribelig, håndterbar og meningsfuld, vil med andre ord få et bedre og sundere liv. En anden af de helt centrale figurer er Viktor Frankl. Ifølge ham skal den enkelte ikke spørge, hvad meningen med livet er, men hvordan man selv kan give livet mening.

Til trods for, at den enkelte altså spiller en stor rolle i forbindelse med at skabe og finde mening i livet, er det stadig sådan, at nogle jobs opleves som langt mere meningsfulde end andre. I Danmark er det specielt ansatte inden for sundhed, undervisning og den sociale sektor, der finder deres arbejde meningsfuldt. Uddannelsesinstitutioner tilhører således den del af arbejdsmarkedet, hvor det er lettest at finde mening i arbejdet.

### ■ Sådan måles mening i arbejdet

(Tallene stammer fra NFA's landsdækkende undersøgelser)

	I meget høj grad	I høj grad	Delvist	I ringe grad	I meget ringe grad	I alt	Point
Er dine arbejdsopgaver meningsfulde?	22,9%	53,4%	20,6%	2,5%	0,7%	100,1%	73,9
I hvor høj grad føler du, at du yder en vigtig arbejdsindsats?	26,8%	54,2%	15,9%	2,3%	0,9%	100,1%	76,0

Samlet landsgennemsnit for mening i arbejdet: 74,9 point



## Sagt om meningsfuldt arbejde

### Mit arbejde er ekstremt meningsfyldt

“Mit arbejde falder på mange måder i to dele: I klasseværelset, hvor jeg selv bestemmer og styrer, har jeg masser af beslutningsfrihed, og mit arbejde er ekstremt meningsfyldt. Og så de administrative tiltag, som min ledelse pålægger mig. Det sidste fylder mere og mere og kan være en stor kilde til frustration, da det desværre ofte er dårligt planlagt og ugenomtænkt og derfor ikke meningsfyldt. Jeg elsker mit arbejde som underviser, men er frustreret over ikke at blive lyttet til, når det handler om ting, der har direkte indflydelse på mit arbejdsmiljø.”

### Mit arbejde har en højere mening

“Jeg elsker, når vi som skole sammen har bragt en mønsterbryder videre. Det giver mit arbejde en højere mening, og jeg føler, at vi gør en forskel :-)”



### Mening er afgørende

“Afgørende at kunne finde mening i arbejdet – ikke nødvendigvis den mening/det mål, som defineres af organisationen, men en art personlig eller eksistentiel mening. Og afgørende at have udtalt autonomi i.f.h.t udførelsen af arbejdsopgaver”.

### Meningsfuldt job

“Dejligt, meningsfuldt, varierende, udviklende job med ansvar for egne områder og et godt samarbejde med ledelsen/øvrige kolleger og en bred daglig kontaktflade i huset. Sætter stor pris på den tillid og imødekommenhed, man altid mødes med.”

Citater fra afdækning af professionel kapital.



## Refleksionsspørgsmål om meningsfuldt arbejde

1

Hvad er afgørende for at opleve at der er mening i arbejdet?

2

Hvilke forhold kan mindske oplevelsen af mening i arbejdet?

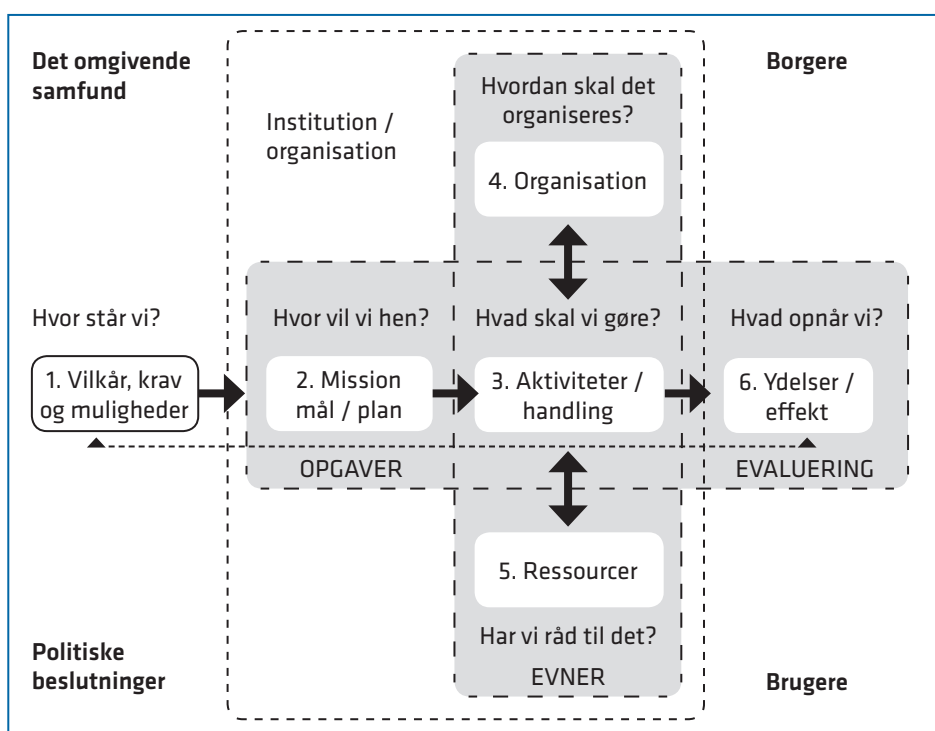
3

Hvad kan ledelsen gøre for at medarbejderne oplever mening i arbejdet?

Hvis man følger med i den meget omfattende litteratur om ledelse, opdager man hurtigt, at der tilsyneladende ikke er nogen ende på, hvad en god leder skal kunne og gøre. Det er ikke vanskeligt at konstruere lange lister med ting, der kendetegner god ledelse, men formuleret ganske kort er lederens opgave at skabe resultater gennem og sammen med andre mennesker. Dette sker, når lederen sætter medarbejderne i stand til at løse virksomhedens kerneopgave bedst

muligt. Det vil bl.a. sige at sikre, at arbejdet bliver planlagt så medarbejderne har gode muligheder for at løse deres opgaver, og at medarbejderne udvikler deres kompetencer. Det er de to parametre, der indgår i afdækningen af professionel kapital.

På næste side er der flere spørgsmål, der måler ledelseskvalitet. Dem kan I bruge til inspiration, hvis I ønsker at undersøge temaet nærmere ved at inddrage flere aspekter



Lederskabets stjernebillede over de væsentlige opgaver.

I organisationer er der ofte for meget fokus på rammer, punkt 4 og 5, og for lidt fokus på det, der mere direkte handler om kerneopgave, opgaveløsning og den værdi der skabes, punkt 1, 2, 3 og 6

Kilde: Nissen, Christian: "Lederskab - til borgernes bedste" Gyldendal Business, 2011

### ■ Sådan måles ledelseskvalitet

(Tallene stammer fra NFA's landsdækkende undersøgelser)

	I meget høj grad	I høj grad	Delvist	I ringe grad	I meget ringe grad	I alt	Point
<b>Er din nærmeste leder god til at planlægge arbejdet?</b>	6,9%	28,7%	44,0%	13,6%	6,9%	100,1%	<b>53,8</b>
<b>Sørger din nærmeste leder for, at den enkelte medarbejder har gode udviklingsmuligheder?</b>	6,4%	30,0%	41,6%	15,6%	6,4%	100,0%	<b>53,6</b>

Samlet landsgennemsnit for ledelseskvalitet: 53,7 point.

## Hvordan man måler ledelseskvalitet

Da man på det Nationale Forskningscenter for Arbejdsmiljø (NFA) omkring 2005 skulle udvikle spørgeskemaet til beskrivelse af det psykiske arbejdsmiljø, begyndte man med at anvende følgende 8 spørgsmål om ledelseskvalitet:

I hvor høj grad kan man sige, at den nærmeste ledelse på din arbejdsplads –

- 1** værdsætter medarbejderne og tager personlige hensyn?
- 2** sørger for, at den enkelte medarbejder har gode udviklingsmuligheder?
- 3** prioriterer uddannelses- og personaleplanlægning højt?
- 4** prioriterer trivslen på arbejdspladsen højt?
- 5** er god til at planlægge arbejdet?
- 6** er god til at fordele arbejdet?
- 7** er god til at løse konflikter?
- 8** er god til at kommunikere med medarbejderne?

Disse otte spørgsmål beskriver mange af de ting, der hører med til ledelseskvalitet, men da otte spørgsmål om én enkelt dimension i reglen er alt for mange i et spørgeskema, der skal indeholde mange emner, reducerede man antallet af spørgsmål til fire, nemlig nummer 2, 4, 5 og 7. Analyser viste, at man med disse fire spørgsmål var i stand til at indfange stort set det samme som med de otte spørgsmål.

I skemaet til afdækning af Professionel Kapital har man yderligere reduceret antallet af spørgsmål til to. De to er nummer 2 om udviklingsmuligheder og nummer 5 om at planlægge arbejdet. Denne korte skala dækker naturligvis ikke 'hele paletten', men andre aspekter ved ledelse – herunder løsning af konflikter, anerkendelse og samarbejde – er dækket ind via andre af skemaets dimensioner.



## Refleksionsspørgsmål om ledelseskvalitet

**1**

Hvilke opgaver er det vigtigt at ledelsen løser for at skabe gode rammer for medarbejdernes opgaveløsning?

**2**

I hvilken grad skal medarbejderne inddrages i planlægning og beslutninger?

**3**

Hvilken rolle kan ledelsen spille i at fremme medarbejdernes udviklingsmuligheder?

## Anerkendelse fra ledelsen

Forskningen viser, at anerkendelse har en stadigt stigende betydning for de ansatte. Medarbejdere, der føler sig anerkendte, trives bedre, producerer mere og bedre, er mere loyale over for arbejdspladsen og har lavere fravær. Anerkendelse kan betragtes som en form for belønning for den indsats, som den enkelte yder. Andre former for belønning er løn, frynsegoder og forfremmelse. I alle tre sammenhænge spiller lederen en helt central rolle.

Anerkendelse forveksles ofte med ros, men det er meget vigtigt at skelne mellem disse to begreber. For det første kan ros betragtes som en form for dom, hvor den rosende gør sig til en større ekspert end den roste. For det andet er uberettiget ros (skamros) værre end ingenting. Og for det tredje udgør selv berettiget ros kun en mindre del af begrebet anerkendelse.

Anerkendelse handler grundlæggende om at blive værdsat som den person, man er. I alle sociale sammenhænge spejler vi os i de andre, som også spejler sig i os. Anerkendelse går

altså begge veje, hvilket betyder, at det har særlig stor betydning af være anerkendt af de personer, som man selv sætter højt.

Anerkendelse fra en leder kan – som nævnt – godt bestå af ros, men der er andre former for anerkendelse, som har mindst lige så stor betydning. Det kan være at lytte til de ansatte og tage deres kritik alvorligt, og det kan være at betro medarbejderne opgaver, som måske ligger lidt ud over det, de plejer at lave. Dette viser, at lederen har blik for den ansattes positive potentialer, og den ansatte får på den måde lejlighed til at 'vokse med opgaven'.

Det er udmærket at rose medarbejdere i andres påhør, men lederen skal være opmærksom på begrebet "fordelingsretfærdighed". Det går galt, hvis kolleger, der ikke fortjener ros, bliver rost, og det går lige så galt, hvis kolleger, der fortjener ros, bliver glemt.

### Anerkendelse er meget mere end ros

Det er fx også:

- At give en medarbejder en kvalificeret opgave
- At spørge interesseret til den andens opgaveløsning
- At bede om andres god råd
- At tage andres meninger alvorligt og prøve at forstå dem
- At acceptere retten til at være anderledes og gøre noget anderledes
- At rumme de andres svagheder og mangler (og sine egne)
- At se forskelligheder og konflikter som en styrke

### Fair proces – lederen har tre vigtige opgaver

1. at sætte konteksten. Hvorfor skal vi dette? Hvad er vores rammer og betingelser, som vi ikke er herre over?
2. at involvere de ansatte. Hvordan kan vi løse opgaven bedst muligt? Hvilke nye ideer har vi? Hvordan styrker vi kvaliteten i arbejdet?
3. at forklare, hvorfor nogle løsninger foretrækkes frem for andre. At holde kursen.

Bo Vestergaard. Fair proces, 2013.

### ■ Sådan måles anerkendelse fra ledelsen

(Tallene stammer fra NFA's landsdækkende undersøgelser)

	I meget høj grad	I høj grad	Delvist	I ringe grad	I meget ringe grad	I alt	Point
<b>Bliver dit arbejde anerkendt og påskønnet af ledelsen?</b>	13,3%	44,7%	30,9%	8,0%	3,0%	99,9%	<b>64,3</b>

Lands gennemsnit for anerkendelse fra ledelsen: 64,3 point





## Sagt om ledelsen

### Mangler påskønnelse fra ledelsen

“Jeg oplever ikke, at mit arbejde bliver påskønnet af ledelsen. Hvor jeg tidligere har oplevet, at vi sammen arbejder mod et fælles mål (at levere undervisning af høj kvalitet og hjælpe elever/kursister, der har det svært), er arbejdspladsen nu præget af skepsis, mistillid og manglende anerkendelse og påskønnelse fra ledelsens side. Der mangler især anerkendelse og tillid til de ansatte i forbindelse med tilrettelæggelsen af undervisningen. Det er meget ærgerligt.”

### Ingen falsk anerkendelse

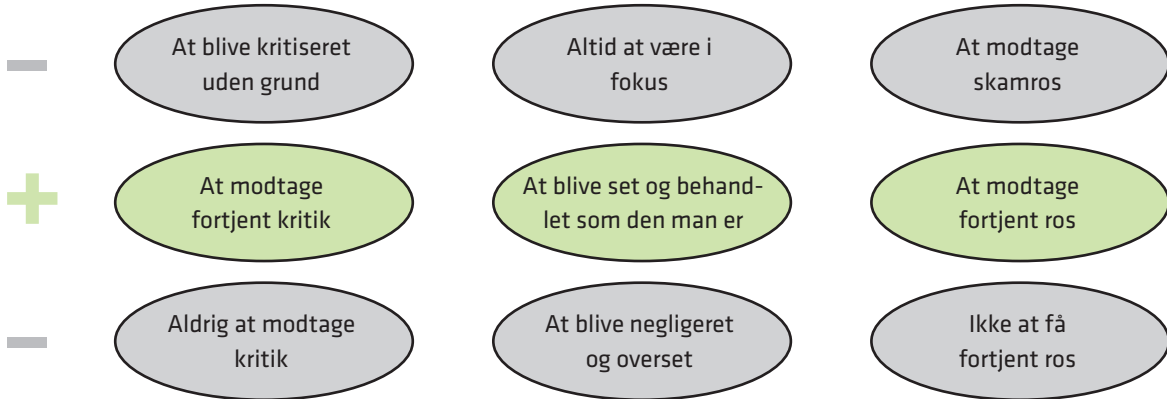
“Jeg ønsker ingen falsk anerkendelse og ønsker ikke anerkendelse for noget som skolen ikke kan vide noget om. Men jeg ønsker respekt for lærernes arbejde.”

Citater fra afdækning af professionel kapital.

### Der mangler anerkendelse af ledelsen

“Der er udpræget mangel på anerkendelse og accept af ledelse generelt, og ledelsesmæssige beslutninger anfægtes løbende. Det er derfor særdeles vanskeligt at kunne passe sit arbejde/sin funktion, hvilket er yderst utilfredsstillende personligt og – vigtigst – flytter fokus fra kerneopgaven for både lærere og ledelse. Der er mangel på accept af beslutninger foretaget i kompetente organer.”

### Hvad anerkendelse er og ikke er



## Refleksionsspørgsmål om anerkendelse

# 1

Hvad skal der til for at føle sig anerkendt af ledelsen som medarbejder?

# 2

Hvilke handlinger opleves som anerkendende, hvilke gør det modsatte?

# 3

Er anerkendelse kun ledelsens ansvar?

## Anerkendelse fra kollegerne

Anerkendelse handler grundlæggende om at blive set og anerkendt som den person, man er. Det er imidlertid ikke ligegyldigt, hvem vi bliver anerkendt af. I socialpsykologien anvender man begrebet "signifikante andre" om de personer, der er ekstra vigtige for det enkelte menneske. I opvæksten er det naturligvis forældre, familie og øvrige sociale netværk. Som voksen er kollegerne på arbejdspladsen i reglen en vigtig del af den enkeltes "signifikante andre". Anerkendelse fra kollegerne er derfor en central dimension i det psykiske arbejdsmiljø.

Hvis man ønsker at opbygge en høj professionel kapital på arbejdspladsen, går en af vejene gennem udveksling af viden og erfaringer, feedback fra kolleger, hjælp i vanskelige situationer osv. Alt dette kræver relationer, der er kendetegnet ved gensidig respekt og anerkendelse.

I forbindelse med afdækningen af professionel kapital på gymnasierne i perioden 2015-20 har det vist sig, at anerkendelse fra kollegerne vurderes lavere, end man generelt gør i andre brancher og sektorer. Præcis det samme har man fundet på folkeskoleområdet. Dette resultat er kommet bag på mange, og man har haft svært ved at forklare resultatet. I de dialoger, der har været på skolerne, er man imidlertid nået frem til følgende fire forhold, som måske kan forklare det uventede resultat:

For det første foregår en stor del af arbejdet stadigvæk på den måde, at den enkelte lærer underviser alene i et klasseværelse. Det er med andre ord ret begrænset, hvad andre ved om, hvad der egentlig foregår i undervisningen.

For det andet er der mange lærere, der har svært ved at give ris og ros til kolleger. Ikke blot fordi, de mangler noget 'at have det i', men også fordi, de har en følelse af, at de hermed gør sig selv til dommere over andres indsats. Mange har lettere ved den slags, hvis det sker i forbindelse med en formel status som vejleder, supervisor eller mentor.

For det tredje spiller det en rolle, at mange arbejdspladser arbejder med "den anerkendende tilgang", som i praksis ofte kan indebære, at man "siger udfordring i stedet for problem", og at faglig feedback og egentlig kritik ikke er velkommen. Paradoksalt nok forsvinder den ærlige og anerkendende feedback, når den herskende sprogbrug kun består af positive ord og vendinger.

Og for det fjerde er der en tendens til, at lav kvalitet på mange skoler er et tabuemne, som man har svært ved at få en åben dialog om. Hermed beskyttes såvel den enkelte som den samlede skole. Problemet er, at man på denne måde ikke lærer af fejl og lav kvalitet. Det er vigtigt at kunne reflektere over både høj og lav kvalitet.

Anerkendelse fra kolleger er med andre ord vigtig, men ikke altid let at praktisere. Der kræves en kultur, der er kendetegnet af tryghed og tillid.

### ■ Sådan måles anerkendelse fra kollegerne

(Tallene stammer fra NFA's landsdækkende undersøgelser)

#### Hvor ofte anerkender du og dine kolleger hinanden i arbejdet?

	Altid	Oft	Sommetider	Sjældent	Aldrig/næsten aldrig	I alt	Point
Hvor ofte anerkender du og dine kolleger hinanden i arbejdet?	26,5%	52,3%	17,9%	2,8%	0,5%	100,0%	74,5

Landsgennemsnit for anerkendelse fra kollegerne: 74,5 point

## “Vi er hinandens arbejdsmiljø” – de fire gyldne regler

- 1 “Forskellige mennesker gør ting forskelligt” – acceptér *forskellighed*, men ikke dårlig kvalitet.
- 2 “Kritiser ikke personen, fokusér på handlingen” – alle kan *fejle* og alle kan *lære*.
- 3 “Bliv på egen banehalvdel” – sig hvad det gør ved dig, både når det gør ondt og godt.
- 4 Og husk, at vi alle har en tendens til at bedømme *egne* handlinger ud fra *hensigten*, men andres ud fra *konsekvenserne*.

## Modige læringsfællesskaber

Modige læringsfællesskaber kendetegnes ved, at deltagerne:

- Viser sårbarhed ved at kunne indrømme uvidenhed og spørge om hjælp
- Indrømmer fejl og mangler og dermed skaber grobund for forbedringer
- Har evnen og viljen til at hjælpe og støtte kolleger, der har behov for det og til at udfordre hinanden og tage nødvendige konflikter.

Erhvervspsykolog Camille Leicht



## Refleksionsspørgsmål om anerkendelse fra kollegerne

1

Hvilke handlinger opleves som anerkendende, og hvilke handlinger opleves modsat?

2

Hvilke strukturer og rammer vil kunne fremme anerkendelse mellem kollegerne?

3

Hvilken betydning har anerkendelse for jeres arbejdsmiljø?

# 20

## Anerkendelse fra eleverne

GL's medlemsundersøgelser viser igen og igen, at arbejdet med eleverne i særlig høj grad giver arbejdet som lærer mening og indhold.

Samtidigt er det typisk sådan, at en lærer bruger mere tid sammen med eleverne end sammen med andre lærere, ledere eller andet personale. Det er af disse grunde ikke mærkeligt, at anerkendelse fra eleverne spiller en stor rolle for de allerfleste lærere.

Denne anerkendelse bliver blandt andet formuleret gennem forskellige former for trivsels- og elevtilfredshedsundersøgelser. Den form for anerkendelse er typisk generel og upersonlig.

Den vigtigste form for anerkendelse er den, der kommer til udtryk i den daglige undervisning. Dette sker først og frem-

mest ved at eleverne viser interesse, er aktive og engagerede, gør faglige fremskridt og i det hele taget tager medansvar for, at de får et højt udbytte af undervisningen.

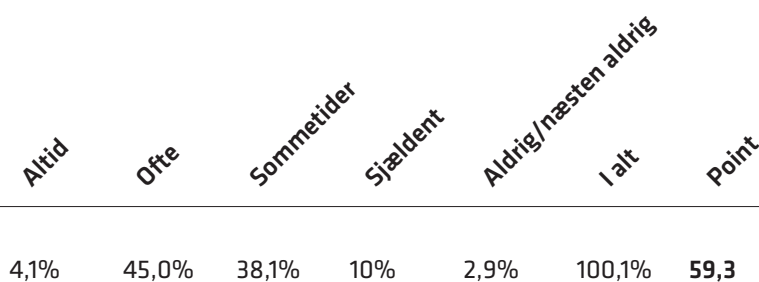
Omvendt kan manglende anerkendelse af lærerens arbejde ytre sig ved uro, uopmærksomhed, støj, at komme for sent til timerne, fravær, manglende aflevering af opgaver osv. Det er klart, at den slags adfærd fra elevernes side kan være belastende og gå ud over lærerens trivsel og engagement.

Som med alle andre former for anerkendelse gælder det også her, at anerkendelse går begge veje. Selv om der ikke er undersøgelser om dette, er det en rimelig antagelse, at elever, der føler sig værdsatte og anerkendte, vil være bedre til at anerkende læreren og lærerens arbejde.

### ■ Sådan måles anerkendelse fra eleverne

Der findes intet dansk benchmark for denne dimension. Til orientering bringes gennemsnittet for de ca. 12.900 ansatte fra 159 gymnasier og gymnasiale uddannelser, som har besvaret dette spørgsmål indtil sommeren 2020.

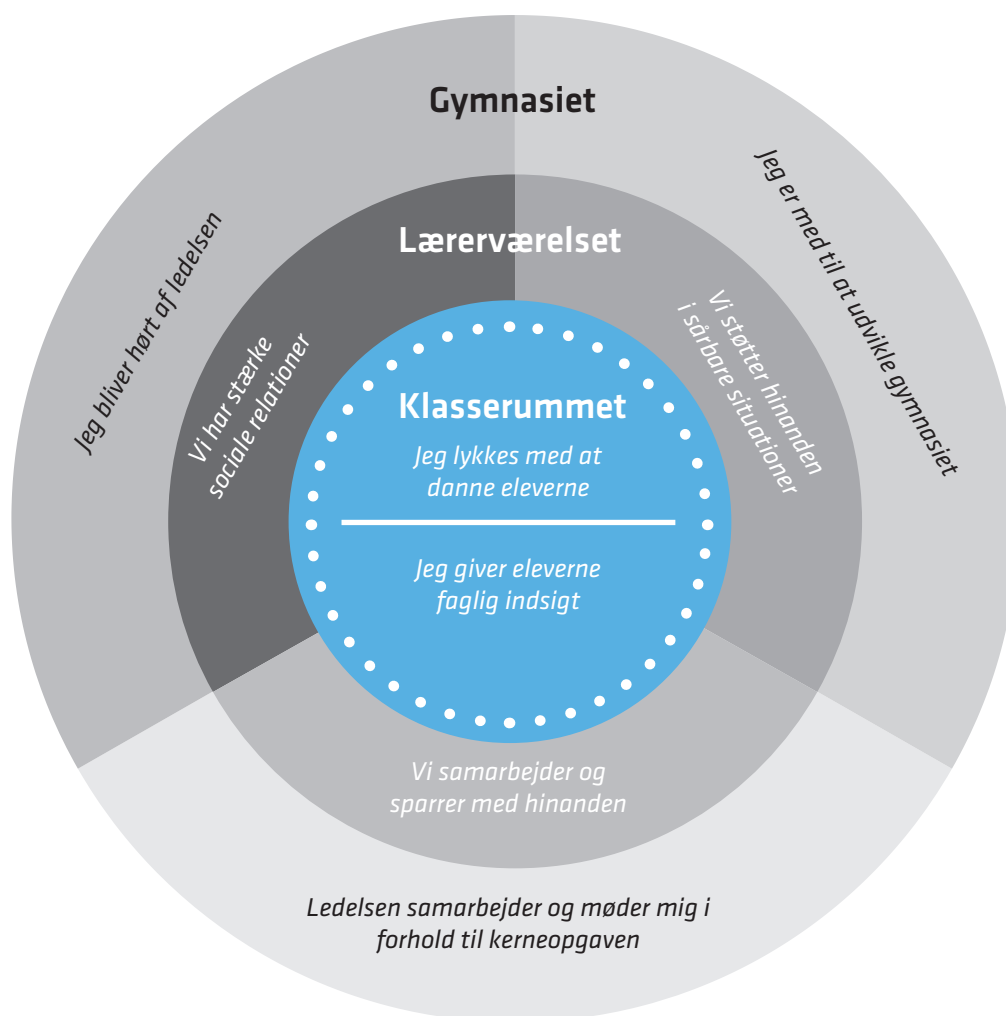
#### Hvor ofte bliver dit arbejde anerkendt og påskønnet af eleverne/kursisterne?



Gennemsnit for de 159 gymnasier og gymnasiale uddannelser: 59,3 point

## Eleverne i centrum

Det er arbejdet med eleverne, der står i centrum af det gode lærerarbejdsliv



DeltagerDanmark for GL 2020



### Refleksionsspørgsmål om anerkendelse fra eleverne

**1**

Hvordan ser anerkendelse fra eleverne ud? Og husker I at dele den med hinanden?

**2**

Har eleverne de rette rammer og muligheder for at kunne udtrykke anerkendelse?

**3**

Er det klart for eleverne, hvad de kan forvente af lærere og undervisning?

# 21

## Anerkendelse fra samfundet

For et par generationer siden var der knyttet stor anseelse, respekt og prestige til en række professioner, såsom læge, apoteker, lærer, sagfører eller præst. Sådan er det ikke nødvendigvis i dag, idet den automatiske respekt for autoriteter er reduceret ganske betydeligt.

I takt med at respekten for autoriteter er dalet, er der sket det, at respekt og anerkendelse knytter sig mere til den enkelte udøver af en profession end til den samlede gruppe. Borgerne ønsker i stigende grad at kunne vælge praktiserende læge, børnehave, skole osv. Og hvis der ikke er tilfredshed med undervisningen, sker der oftere det, at eleverne skifter til en anden skole.

Samtidigt hermed er offentlige ydelser og institutioner i stigende grad udsat for mediernes og borgernes kritiske op-

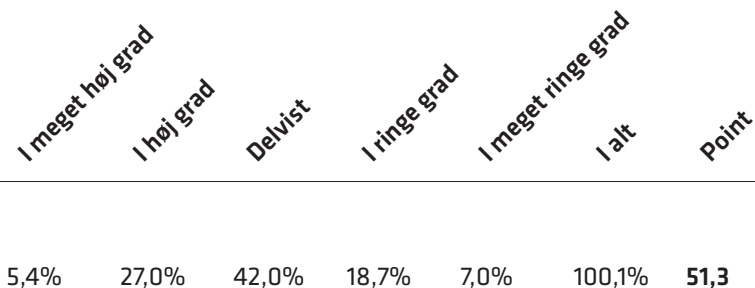
mærksomhed. Hver eneste uge er der nye historier om dårlig lægebehandling, misbrug af offentlige midler, manglende omsorg for de ældre og – ikke mindst – oplevelsen af lav kvalitet i skoler og universiteter.

Selv om dette ikke er intentionen, oplever lærerne meget ofte denne kritik af kvaliteten i undervisningen som en kritik af deres indsats. De oplever, at de bliver beskyldt for at være dovne eller dårlige til deres arbejde. Undertiden bestyrkes denne oplevelse, når forældre til eleverne forsøger at fortælle læreren, hvordan de kan forbedre undervisningen. Alt i alt kan det ofte knibe med anerkendelsen fra det omgivende samfund.

### ■ Sådan måles anerkendelse fra samfundet

(Tallene stammer fra NFA's landsdækkende undersøgelser)

I hvor høj grad kan man sige, at dit arbejde bliver anerkendt og påskønnet af samfundet i almindelighed?



Landsgennemsnit for anerkendelse fra samfundet: 51,3 point

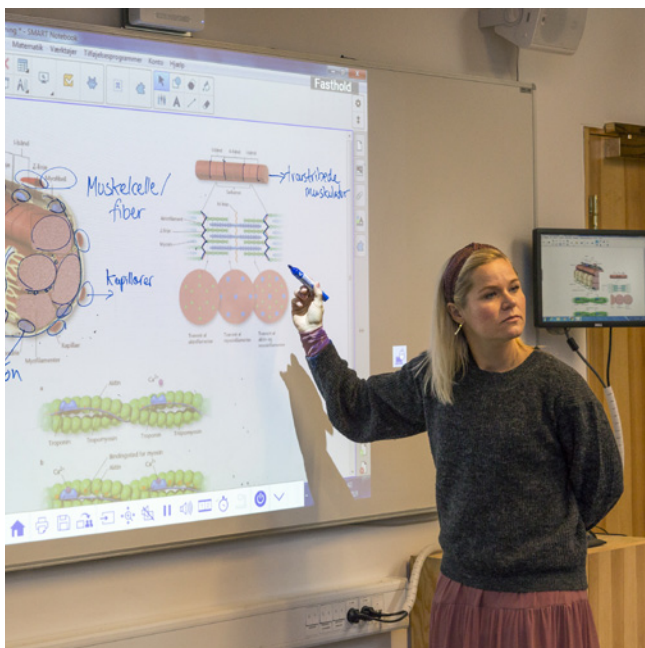


## Sagt om anerkendelse fra samfundet

### Gymnasielærernes arbejde respekteres ikke mere

*“Det eneste, der for alvor irriterer mig ved at være gymnasie-lærer, er, at gymnasielærerstandens arbejde ikke respekteres og påskønnes mere. Jeg har selv utallige erfaringer med diverse job, hvor hovedparten af arbejdsdagen blev tilbragt foran en computer eller til diverse møder, og det er uforholdsmæssigt meget mindre krævende end at have ansvaret for en eller flere undervisningssituationer.”*

Citat fra afdækning af professionel kapital.



## Refleksionsspørgsmål om anerkendelse fra samfundet

1

Hvilken betydning har manglende anerkendelse fra samfundet for skolens arbejdsmiljø?

2

Kommer manglende anerkendelse fra samfundet til at fylde u hensigtsmæssigt meget?

# 22

## Mobning

Ved mobning forstår man, at man gennem længere tid er blevet udsat for ubehagelig eller nedværdigende behandling, som det er svært at forsvare sig imod.

En ganske omfattende international forskning har dokumenteret, at mobning kan have meget alvorlige konsekvenser for den mobbede. I værste fald kan der være tale om selvmord. Blandt de øvrige mulige følger af mobning kan nævnes hjertekarsygdom, depression, brug af sove- og nervemedicin, øget fravær og udstødning fra arbejdsmarkedet, stress, søvnløshed og nedsat selvværd. I en dansk undersøgelse fra 2014 fandt man således en fordoblet risiko for depression blandt ansatte, der var blevet mobbet "af og til" og en tidoblet risiko blandt ansatte, der var blevet mobbet "ofte".

Mobning er i en subjektiv størrelse. Det er den mobbede, der afgør, om der er tale om mobning eller ej. Ofte vil man kunne opleve, at den mobbede føler sig mobbet, mens den påståede mobber gør gældende, at der var tale om almindeligt drilleri eller endog positiv opmærksomhed. Undertiden hører man bemærkningen "hos os har vi en rå, men kærlig omgangsform". Det er sjældent, at alle på arbejdspladsen tilslutter sig denne karakteristik, men der kan være en tone på en arbejds-

plads, som man føler sig tvunget til at acceptere. I forbindelse med trivselsundersøgelser på arbejdspladsen sker det ofte, at man går på 'jagt' efter den eller de mobbede, når man har fået resultaterne af kortlægningen. Det er en simpel øvelse at regne ud, hvor mange der har svaret, at de har følt sig mobbet. Det er i høj grad uhensigtsmæssigt, at gætte på, hvem der kan være tale om, da det kan forholde sig helt anledes end man tror. Samtidig er det afgørende at respektere, at der er tale om en anonym undersøgelse.

I denne undersøgelse spørges der ikke, om svarpersonerne har været udsat for mobning, men om de har været vidne til mobning. Derved undgår man at lægge op til 'jagt' på de mobbede, og der vil formentlig være mindre diskussion om, hvorvidt rapporteringen er valid eller ej. Viser en undersøgelse, at der er mobning, kan man som sagt ikke vide hvem eller hvad det drejer sig om. Derfor kan man ikke umiddelbart handle på det. Ledelse og medarbejderrepræsentanter må i stedet sikre sig, at alle trygt kan henvende sig med oplevelser om krænkelser og mobning. Alle arbejdspladser bør have en kendt mobbepolitik, så alle ved hvem der gør hvad, og så man ved, hvem man skal henvende sig til med oplevelser om krænkelser og mobning.



### Sagt om mobning

#### Hilser på dem der er inde i varmen

*"Det er dejligt, at det nu er blevet gjort til noget dårligt, at man kun hilser til dem, der er 'inde i varmen'. Man kalder det vist førerbunker, og dette begreb er meget rammende for vores arbejdsplads. Hvis I vil vide, hvem dette drejer sig om, kan I bare kigge ned i sofahjørnet og se, hvem der sidder der og bestemmer, hvem der er med i bunker, og hvem der bare skal gøres nar af. Jeg aner ikke, hvordan jeg er blevet en af*

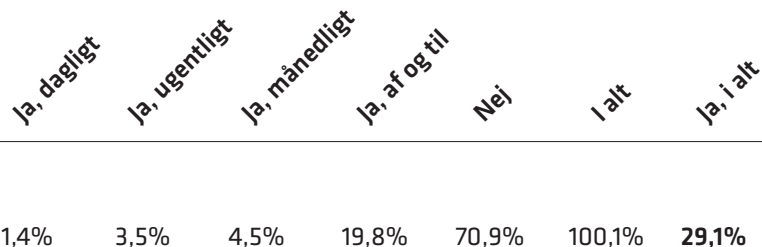
*dem, der absolut ikke kan lukkes ind i den bunker. Jeg kan ikke huske, hvad jeg kan have gjort galt. Det er dog stadig tydeligt, at det er de samme (to), der bestemmer det hele på vores arbejde, men nu er de trods alt begyndt at hilse, og det er da rart."*

Citat fra afdækning af professionel kapital

#### ■ Sådan måles mobning

(Tallene stammer fra NFA's landsdækkende undersøgelser)

Har du inden for de sidste 12 måneder været vidne til, at ansatte på din arbejdsplads er blevet udsat for mobning?



Lands gennemsnit for mobning: 29,1%

#### Hvis ja, hvem mobbede?

(Mulighed for flere svar). Kolleger 70,8%. Ledere 30,6%. Underordnede 7,5%. Forældre, kursister eller elever 11,8%



## Dagliglivets små krænkelser

Da den schweiziske forsker Norbert Semmer for nogle år siden skulle undersøge det psykiske arbejdsmiljø på en række arbejdspladser, benyttede han en metode, der er meget almindelig blandt antropologer, men ikke så udbredt i arbejdsmiljøforskningen, nemlig *deltagerobservation*. I stedet for at dele spørgeskemaer ud deltog han i arbejdspladsernes normale daglige rutiner, og folk glemte ret hurtigt, at han ikke var en normal ansat.

Som et resultat heraf opdagede han et fænomen, som forskerne ikke tidligere havde været opmærksom på, nemlig *dagliglivets små krænkelser*. Man havde i mange år studeret mobning, chikane, trusler og vold, men ikke haft blik for de krænkelser, der så at sige befandt sig under vandlinjen (se figuren nederst på siden). Det drejer sig om bevidst negative handlinger, manglende omtanke og hensyn samt urimelige arbejdsopgaver.

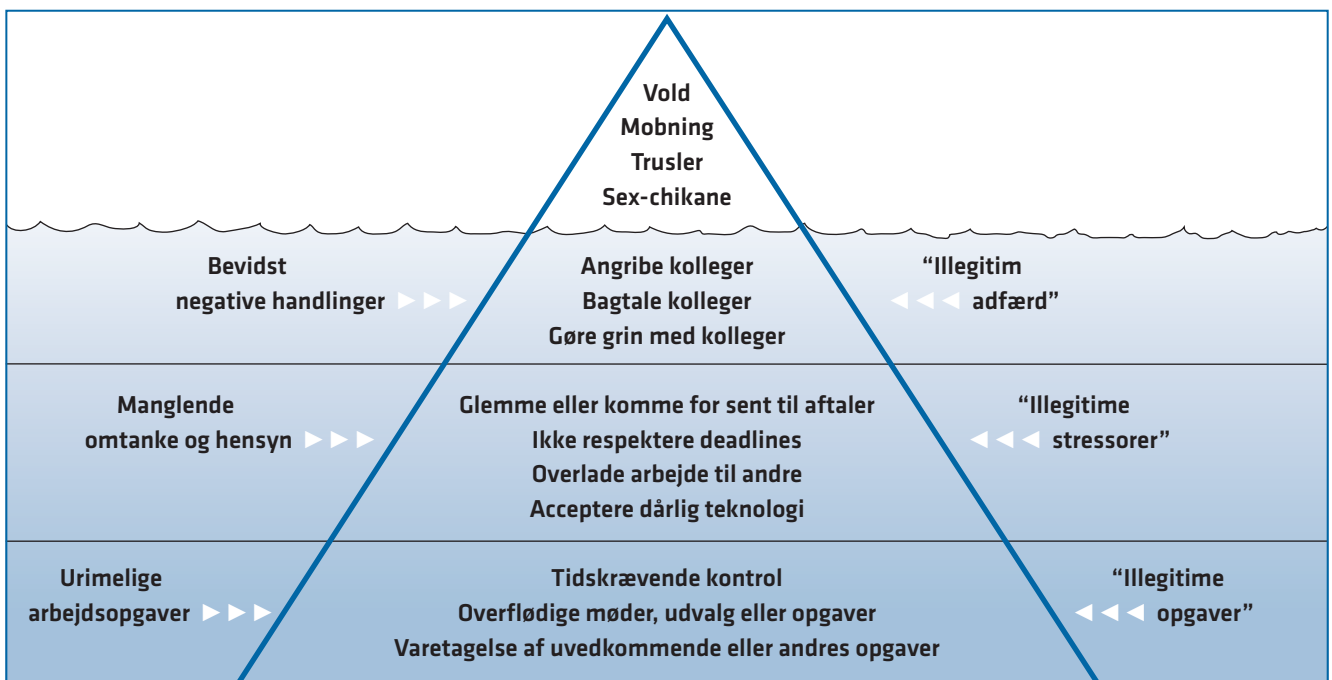
Eksempler på sådanne handlinger kunne være at kritisere kolleger bag deres ryg, ignorere kollegers indlæg i diskussioner, at glemme aftaler, aldrig at melde sig til særlige indsatser, unødige dokumentationsopgaver osv. Figuren viser flere eksempler af samme skuffe. Disse handlinger bliver ikke kortlagt i forbindelse med undersøgelsen af professionel kapital, men det er en god ide at have øje for dem, når man diskuterer mobning og andre former for chikane på arbejdspladsen.

Det, som Semmer opdagede, var, at hver enkelt handling var for lille og 'betydningsløs' til at blive taget op i situationen. Mange af de ansatte havde ikke mod til at påpege, at de følte sig krænkede, og hvis de endelig gjorde det, skete der ofte det, at krænkelser blev benægtet eller bagatelliseret. Undertiden fik den krænkede tilmed at vide, at vedkommende var nærtstående eller manglede humor.

Selv om hver enkelt hændelse var 'lille' i forhold til de klassiske former for krænkende adfærd, så hobede de små krænkelser sig op, og for mange ansatte betød det, at de havde det meget dårligt og forsøgte at komme væk fra arbejdspladsen.

En række undersøgelser tyder på, at disse små krænkelser er meget almindelige på danske arbejdspladser. Hvis man ønsker at komme dem til livs, er det vigtigt, at den krænkede får støtte af en eller flere kolleger eller sin leder. I det øjeblik at andre bevidner, at det skete faktisk fandt sted – og at det er uacceptabelt – vil der være gode muligheder for at få sat en stopper for det. Hvis man derimod overværer krænkelserne uden at gøre noget, signalerer man, at det er i orden at handle sådan på arbejdspladsen.

Det er vigtigt at være klar over, at "vi er hinandens arbejdsmiljø", og at det starter forfra hver morgen. Også når det gælder de små krænkelser.



Semmer 2007.

Når den mulige konflikt mellem arbejde og privatliv/familieliv er blevet et vigtigt tema i dagens danske samfund, har det to årsager: For det første har vi en meget høj erhvervsfrekvens blandt kvinder. En af de højeste i verden. Og for det andet ønsker både mænd og kvinder at have et aktivt familie- og fritidsliv, hvor begge køn spiller en rolle.

Da man sjældent kan være til stede på begge 'arenaer' samtidigt, opstår der konflikter, og det viser sig i praksis, at det ganske ofte er arbejdet, der trækker det længste strå. Konflikten viser sig gennem det kendte citat: "Jeg forlader mit arbejde for tidligt – kun for at opdage, at jeg kommer for sent hjem". Man har en fornemmelse af, at man helst skulle være begge steder på samme tid, og at arbejdet tager for meget af ens tid og energi.

I modsætning til, hvad mange tror, ligger Danmark fint i de internationale statistikker på dette felt: Vi har et relativt lavt niveau af arbejde-privatlivskonflikt til trods for den høje erhvervsfrekvens hos begge køn. Dette skyldes blandt andet vore børneinstitutioner, fritidsordninger, sygedagpenge, lange ferier og andre velfærdsordninger.

Blandt danske lønmodtagere er dette en af de få belastninger, der ikke vender den tunge ende nedad: Arbejde-privatlivskonflikt hænger især sammen med det grænseløse arbejde, som kendetegner højt lønnede og ansatte med lang uddannelse. Det grænseløse arbejde – også kaldet karrierelivsformen – har tre kendetegn:

1. *Sted*: Man kan arbejde alle steder – i hjemmet, i toget, på ferien osv.

2. *Tid*: Man kan arbejde døgnet rundt og i weekenderne.

3. *Personlighed*: Den professionelle identitet udgør en vigtig del af personens samlede identitet. Man siger somme tider, at personer med karrierelivsformen "lever for at arbejde – snarere end at arbejde for at leve".

Et (for) højt niveau af arbejde-privatlivskonflikt hænger næsten altid sammen med stor arbejds mængde/lang arbejdsdag og højt stressniveau. Ofte er de personer, der drejer sig om, så optaget af deres arbejde, at de har vanskeligt ved at gøre noget ved det. Det er tit ægtefællen og eventuelle børn, der har det klareste billede af problemet.

#### ■ Sådan måles arbejde-privatlivskonflikt

(Tallene stammer fra NFA's landsdækkende undersøgelser)

Hvor ofte oplever du, at dit arbejde tager så meget af din *energi*, at det går ud over privatlivet?

	Altid	Ofte	Sommetider	Sjældent	Aldrig/næsten aldrig	I alt	Point
Hvor ofte oplever du, at dit arbejde tager så meget af din <i>energi</i> , at det går ud over privatlivet?	3,3%	18,5%	38,8%	30,7%	8,8%	100,1%	44,3

Hvor ofte oplever du, at dit arbejde tager så meget af din *tid*, at det går ud over privatlivet?

Hvor ofte oplever du, at dit arbejde tager så meget af din <i>tid</i> , at det går ud over privatlivet?	2,4%	12,9%	32,1%	37,7%	15,0%	100,1%	37,5
---	------	-------	-------	-------	-------	--------	------

Samlet landsgennemsnit for arbejde-privatlivskonflikt: 40,9 point  
For denne dimension gælder det, at høje værdier anses for at være negativt.



## Sagt om arbejde og privatliv

### Det er hårdt at balancere arbejde og familie

“Man burde genoverveje hvilke (aften)-arrangementer, vi kan undvære. Det er hårdt at møde kl. 8, og så skulle deltage i elevfester, forældreaften(er) og andet, når man også skal balancere med privat- og familieliv ved siden af. Uger med lange arbejdsdage ødelægger fx forberedelsen og energien til at udøve god undervisning/kernekompetencen, og det stresser. Ingen ønsker dage til kl. 21.30, når man også har haft timer. Ledelsen og lærere bør åbent drøfte, hvad vi kan undvære af fx arrangementer – og hvem der evt. skal deltage/løfte opgaverne, så arbejdsbyrden fordeles, og nogle opgaver måske helt kan udelades. Der kommer løbende flere aktiviteter til, men der tages ikke andre væk på trods af, at mængden af lærernes tid og energi til at løfte opgaver er konstant.”

### Skæv arbejdsfordeling

“Den skæve arbejdsfordeling mellem forår og efterår betyder, at man ikke kan have et fritidsliv. Derudover er der meget sene udmeldinger mht skemaændringer. Dette gør det svært at planlægge sin tid.”

### Kan jeg holde balancen?

“Jeg er ret overbevist om, at vores gymnasium er det bedste gymnasium at være ansat på lige nu – pga. en dygtig ledelse. Jeg er mere i tvivl om, om jeg kan få arbejde, arbejdsglæde og privatliv til at balancere.”

Citater fra afdækning af professionel kapital



## Refleksionsspørgsmål om arbejde og privatliv

1

Hvordan kan I hjælpe hinanden med at mindske konflikten mellem privatliv og arbejde? Er problemet individuelt eller fælles?

2

Hvordan kan I skabe rammer, hvor I udveksler erfaringer om, hvordan I hver især håndterer konflikten/balancen?

3

Hvis deltid er en mulighed på jeres arbejdsplads – er det så muligt at holde arbejdstiden indenfor deltid?

# 24

## Loyalitet

Mens jobtilfredshed er et samlet mål for "det hele", så handler loyalitet om den ansattes forhold til *arbejdspladsen*. Er man tilfreds med at være ansat dér, hvor man er, eller ser man sig om efter andet arbejde?

I den internationale litteratur er *intention to quit* (planer om at forlade arbejdspladsen) et meget anvendt mål for loyalitet. Hvis der er mange, der "læser stillingsannoncer", har det to vigtige konsekvenser for arbejdspladsen:

For det første er det sådan, at ansatte med lav loyalitet allerede "har meldt sig ud af arbejdspladsen", selv om der måske går lang tid, inden de holder op. De deltager ikke i nye initiativer, melder sig ikke, når der er brug for "frivillige", sætter sig

ikke ind i nye områder osv. De er kort sagt ikke så værdifulde for arbejdspladsen mere.

Og for det andet har det vist sig, at *intention to quit* er en god prædikator for, hvor mange der rent faktisk viser sig at forlade arbejdspladsen. De fleste arbejdspladser tager ikke skade af en personaleomsætning på omkring 10% om året, men hvis man mister mere end 20% af de ansatte per år, har det store omkostninger – både direkte og indirekte.

Af disse grunde er loyalitet en vigtig indikator, som det på alle måder kan betale sig at være opmærksom på.

### ■ Sådan måles loyalitet

(Tallene stammer fra NFA's landsdækkende undersøgelser)

**Hvor ofte tænker du på at søge arbejde et andet sted?**

	Altid / i meget høj grad	Ofte / i høj grad	Sommetider / delvist	Sjældent / i ringe grad	Aldrig/næsten aldrig / i meget ringe grad	I alt	Point
Hvor ofte tænker du på at søge arbejde et andet sted?	4,4%	11,7%	22,8%	30,1%	31,0%	100,0%	67,9
Vil du anbefale andre at søge en stilling på din arbejdsplads?	15,4%	35,8%	29,9%	9,7%	9,2%	100,0%	59,6

**Vil du anbefale andre at søge en stilling på din arbejdsplads?**

Samlet landsgennemsnit for loyalitet: 63,8 point



## Sagt om loyalitet

### Jeg kan ikke længere anbefale jobbet

“For 5 år siden anbefalede jeg mange at blive gymnasielærere og elskede mit job – hvis folk spørger i dag tænker jeg, at de skal løbe skrigende bort.”

### Kæmpe udskiftning i medarbejderstaben

“Største problemer er en kæmpe udskiftning i medarbejderstaben og en tilsyneladende ligegyldighed fra ledelsens side om, hvorfor dette sker. Manglende vilje fra ledelsen til at se problemer i øjnene og til at lytte til medarbejderne for at finde ud af, hvad problemerne bunder i, og hvis man endelig hører

efter, bliver det afvist som ligegyldigt, ‘klynk’ e.l.. Endvidere er der den generelle følelse af, at det er meget svært inden for de nye tidsrammer at nå den kvalitet i arbejdet, som man selv synes, der bør være – der skal bare effektueres, så pyt med kvaliteten – en meget anderledes holdning i forhold til, hvordan dette arbejde har været tidligere, og på trods af løfter om det modsatte, så oplever alle vist, at der er flere timer/ arbejdsopgaver inden for de 37 ugentlige timer end nogensinde før. Det giver frustrationer.”

Citater fra afdækning af professionel kapital.



## Refleksionsspørgsmål om loyalitet

**1**

Er det et ideal, at ingen overvejer at søge et arbejde et andet sted?

**2**

Hvor ligger den rette balance mellem udskiftning og stabilitet?

**3**

Hvad betyder det for jer og skolen at mange gerne vil anbefale arbejdspladsen til andre?

# 25

## Tilfredshed med arbejdet

Jobtilfredshed er ikke noget særlig præcist begreb. Det er i familie med andre lignende – lidt løse – begreber som fx trivsel og arbejdsglæde. Det betyder dog ikke, at det er klogt at se bort fra denne dimension. Tværtimod. Der er to meget frugtbare måder, man kan anvende jobtilfredshed på.

For det første er jobtilfredshed en god samlet *indikator* for, hvordan arbejdsforholdene er. Kort fortalt er der to ting, der skaber høj jobtilfredshed. Det ene er et godt og udviklende arbejde med indhold og mening. Og det andet er gode relationer til ledere og kolleger. Hvis jobtilfredsheden er lav, er der med stor sikkerhed noget i vejen med et eller begge disse forhold.

Og for det andet er jobtilfredshed en ualmindelig god *prædikator*. Graden af jobtilfredshed siger altså noget om, hvad der kommer til at ske fremover. Hvis jobtilfredsheden er lav, vil der med stor sandsynlighed blive større fravær og personaleomsætning, lav produktivitet, mere stress osv.

Det kan altså ikke betale sig for nogen – hverken ansatte eller arbejdsgivere – at se bort fra jobtilfredshed, blot fordi det er et 'blødt' og lidt upræcist begreb. Bløde dimensioner har ofte meget hårdtslående følger.

### ■ Sådan måles tilfredshed med arbejdet

(Tallene stammer fra NFA's landsdækkende undersøgelser)

	Meget tilfreds	Tilfreds	Utilfreds	Meget utilfreds	I alt	Point
Hvor tilfreds er du med dit job som helhed – alt taget i betragtning?	41,2%	52,2%	5,5%	1,1%	100,0%	77,8

Landsgennemsnit for tilfredshed med arbejdet: 77,8 point  
Her er der kun fire svarkategorier, som kodes sådan: 100; 66,7; 33,3; 0.



## Sagt om tilfredshed med arbejdet

### Fantastisk arbejdsplads

“Jeg har kun gode ting at sige. Hver dag giver og bruger energi i en god balance, og jeg føler at jeg bruger min tid og energi på noget godt. Det er en fantastisk arbejdsplads, med god balance af frihed og støtte. Jeg glæder mig til at komme på arbejde. Den eneste bekymring er, om budgettet vil tillade, at jeg får lov til at tilbringe mere tid her.”

### Tilfredsheden der blev væk

“Har været her i 25 år. Var jeg blevet spurgt tidligere, havde jeg været super tilfreds. Men arbejdspresset er blevet langt hårdere, og dermed er kvaliteten af undervisningen blevet ringere, og dermed selvfølgelig også min arbejdsglæde. Jeg ville nødig være nystartet gymnasielærer i dag.”

### Vores arbejdsplads er dejlig

“Jeg synes, at vores arbejdsplads er dejlig. Der vil altid være dem, man kan arbejde bedre sammen med end andre, men med vores ledelse kan man altid komme i dialog og ønske forandring, som kan gøre, at man kommer videre. Det lykkedes for mig, da jeg følte mig mobbet af et par kolleger. Jeg søgte om at flytte kontor, og siden da har jeg ikke oplevet, at ‘nissen flyttede med’. Det var en løsning for mig”.

Citater fra afdækning af professionel kapital.



## Refleksionsspørgsmål om tilfredshed med arbejdet

1

Hvad vil det sige at være tilfreds med sit arbejde – hvilke parametre er afgørende?

2

Hvor mange skal være tilfredse med arbejdet for at I vurderer, at det er et godt resultat?

3

Hvad er dit/jeres eget bidrag til at sikre tilfredshed i arbejdet?

# 26

## Engagement i arbejdet

Mens loyalitet handler om den ansattes forhold til arbejdspladsen, så drejer engagement sig om forholdet til selve arbejdsopgaven.

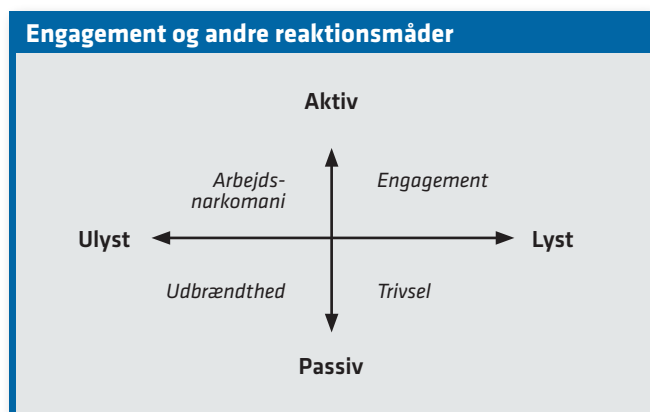
I forskningen om engagement opererer man tit med tre delkomponenter: energi, dedikation og absorption:

*Energi* handler langt hen ad vejen om det modsatte af udbrændthed. Man er vedholdende og god til at overvinde hindringer undervejs. Man virker smittende på kolleger og elever.

*Dedikation* er et begreb, der ligger tæt ved et andet begreb, som nok er gået lidt af mode, nemlig kald. At være dedikeret indebærer at være entusiastisk, inspirerende og føle, at man gør en forskel.

*Absorption* refererer til en tilstand, hvor man er fordybet i sit arbejde. Det er i familie med begrebet *flow*, hvor man er så opslugt af det, man laver, at man glemmer tid og sted.

Figuren på siden viser, hvordan nogle af verdens førende forskere på feltet illustrerer engagement: Det er noget *andet* end arbejdsnarkomani, det *modsatte* af udbrændthed og *mere* end trivsel.



Figuren viser, hvordan nogle af verdens førende forskere på feltet illustrerer engagement: Det er noget andet end arbejdsnarkomani, det modsatte af udbrændthed og mere end trivsel.

### ■ Sådan måles engagement i arbejdet

(Tallene stammer fra NFA's landsdækkende undersøgelser)

#### I hvor høj grad føler du dig motiveret og engageret i dit arbejde?

I meget høj grad	I høj grad	Delvist	I ringe grad	I meget ringe grad	I alt	Point
24,3%	52,7%	19,3%	2,7%	0,9%	99,9%	74,2

Lands gennemsnit for engagement i arbejdet: 74,2 point





Ordet stress er blevet en del af dagligsproget, men det er stadig uklart, hvilken betydning, vi lægger i ordet. Er stress en sygdom eller en normal del af livet? Er det noget, vi er udsat for, eller en tilstand inden i personen? Osv. osv.

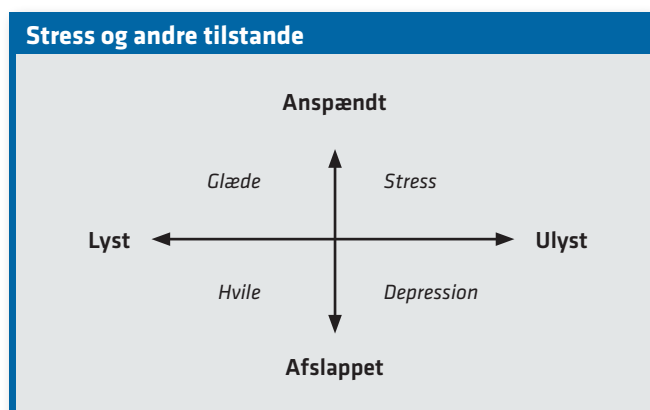
I menneskehedens udviklingshistorie har stress været en betingelse for at overleve trusler og farer. Stress betyder, at man bliver klar til kamp eller flugt: Blodet indeholder mere fedt og sukker, blodtrykket stiger, blodet løber til musklerne, opmærksomheden fokuseres, man mærker mindre smerte osv. Evnen til at blive stresset har øget chancen for overlevelse. I dag er det nærmest omvendt. På en arbejdsplads er det sjældent relevant at indlede fysiske kampe eller at flygte bort fra arbejdsstedet, selv om man måske kunne have lyst til det. Langvarig stress fører i stedet til livsstilssygdomme så som hjertekarsygdomme, diabetes og depression. Det, som er funktionelt i en faresituation, er bestemt ikke smart på den lange bane.

Man kan forstå stress som en reaktion på, at individet oplever vigtige mål eller værdier truet. Det kan skyldes, at man er i en situation, hvor man oplever sig utilstrækkelig, fx fordi kravene overstiger ressourcerne, eller det kan skyldes, at man oplever, at ens sociale værdi bliver truet, fx fordi andre

mennesker omkring en udviser mangel på respekt (se Tage Søndergaard Kristensens fremstilling af Norbert Semmers teori s. 49).

Stress kan skyldes arbejdsmæssige forhold, forhold i privatlivet eller kombinationer af belastninger fra arbejde og privatliv. Uanset om stressen skyldes arbejdsmæssige eller private forhold, så spiller personligheden en vigtig rolle ift. hvordan stressbelastningerne opleves og håndteres af den enkelte. Tal fra en repræsentativ undersøgelse af danske lønmodtagere (Arbejds miljø og Helbred 2018) viser, at ca. 40% af de der har følt sig stressede indenfor de sidste to uger, mener, at det alene skyldes forhold på arbejdet, ca. 13% mener, at det alene skyldes deres privatliv, og 47% mener, at deres stress både hænger sammen med forhold i deres arbejdsliv og i deres privatliv.

Hvis man vil forebygge stress, kan man gå to veje. Enten ved at fjerne eller reducere forhold i omgivelserne, der giver stress, eller ved at ruste den enkelte til at blive bedre til at tackle stressende situationer. Den første tilgang fokuserer på, "hvordan vi har det", mens den anden fokuserer på, "hvordan vi ta'r det". De to tilgange bør naturligvis kombineres.



#### ■ Sådan måles stress

(Tallene stammer fra NFA's landsdækkende undersøgelser)

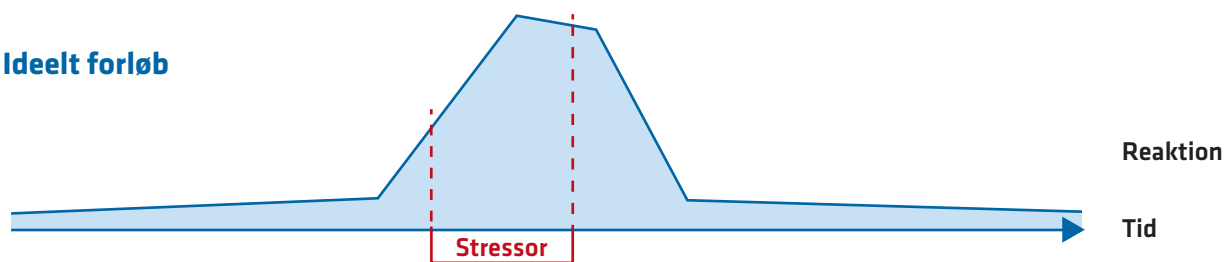
	Hele tiden	En stor del af tiden	En del af tiden	Lidt af tiden	På intet tidspunkt	I alt	Point
Hvor tit har du været stresset?	1,7%	10,8%	18,3%	44,2%	25,0%	100,0%	30,0
Hvor tit har du været irriteret?	0,3%	5,0%	17,2%	61,3%	16,2%	100,0%	28,0

Samlet landsgennemsnit for stress: 29,0 point

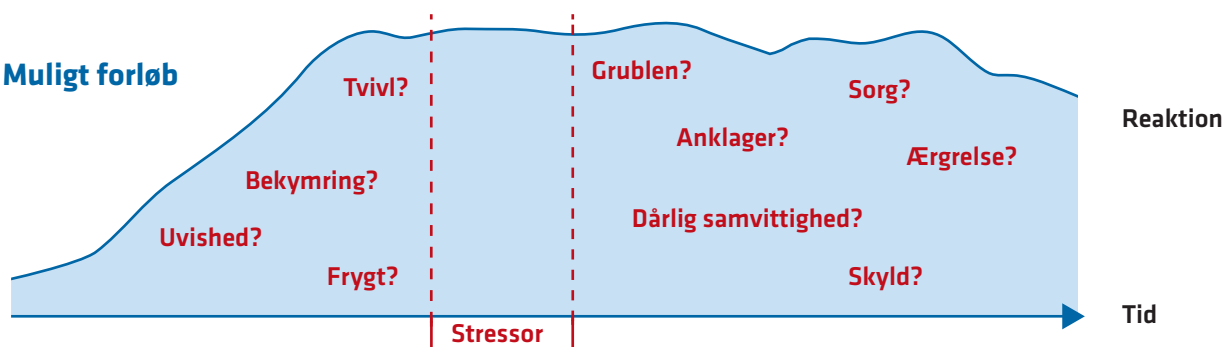
For denne dimension gælder det, at høje pointværdier anses for at være negativt.

## Når stress varer for længe

### Ideelt forløb



### Muligt forløb



Ved det ideelle forløb stiger stressniveauet, når man udsættes for en stressor – fx en eksamen – men så falder det hurtigt igen. Hvis stressbelastningen medfører et højt stressniveau i tiden både før og efter, kan det påvirke både søvn og helbred negativt.



## Sagt om om stress

### For mange nye tiltag

“Der bliver generelt sat for mange nye tiltag i gang, hvilket øger risikoen for stress og medfører en utilstrækkelighedsfølelse. Den ene reform efter den anden, nye læreplaner og brugen af Teams kan nævnes som eksempler.”

### Vi har for travlt

“Vi har alt for travlt. Mange er stressede. Nogle går på deltid for at klare det.”

Citater fra afdækning af professionel kapital



## Refleksionsspørgsmål om stress

1

Er det klart hvem man skal henvende sig til, hvis man oplever sig belastet/stresset over en længere periode?

2

Er der nogen særlige situationer eller belastninger i arbejdet, som giver anledning til stress?

3

Kan I gøre mere for at spotte stresssymptomer hos jer selv og jeres kolleger, før det er for sent?

Begrebet udbrændthed blev lanceret af amerikanerne Herbert Freudenberger og Christina Maslach i midten af 1970'erne. De havde begge arbejdet med frivillige socialarbejdere, der arbejdede med underprivilegerede grupper – Freudenberger på østkysten og Maslach i Californien – og observeret en tilstand, som de kaldte *burnout*.

Det blev Christina Maslach, der kom til at præge ikke blot den amerikanske forskning, men hele den internationale forståelse af, hvad udbrændthed er, og hvordan tilstanden måles. I begyndelsen var der meget stor modstand i forskerverdenen mod dette "poppede hverdagsbegreb", men det skal siges, at modstanden blev overvundet. I dag er der gennemført tusinder af undersøgelser af udbrændthed i snesevis af lande ved hjælp af Maslachs spørgeskema. Det viste sig nemlig, at begrebet sagde folk noget. Man havde næsten fornemmelsen af, at verden havde ventet på ordet *burnout*.

Udbrændthed blev introduceret som en tilstand, som man i ganske særlig grad finder hos mennesker, der "*arbejder med mennesker*", og de vigtigste årsager så ud til at være emotio-

nelle krav og krævende menneskelige relationer i arbejdet. Mange gav udtryk for, at man i den slags arbejde hele tiden skal give mere, end man får igen, hvilket med tiden fører til, at 'batteriet er fladt'. I overensstemmelse hermed brugte man næsten udelukkende begrebet i forbindelse med sygeplejersker, lærere, socialrådgivere, hjemmehjælpere osv.

I de senere år har forskningen vist, at tilstanden findes inden for alle fag og erhverv. Tilstanden er først og fremmest kendetegnet ved, at man er psykisk og fysisk træt i en grad, så det ikke hjælper at få en god nats søvn. Tværtimod, søvnen er ofte dårlig, og man er inde i en ond spiral af stress, udbrændthed og dårlig søvnkvalitet.

Udbrændthed er en forløber for højt sygefravær, førtidspension og en række sygdomme og skal naturligvis tages alvorligt. Alle de faktorer i arbejdet, som kan give stress og søvnbesvær, øger også risikoen for udbrændthed. Det kan fx være stor arbejdsmængde, lav ledelseskvalitet, konflikter med elever eller manglende retfærdighed.

#### ■ Sådan måles udbrændthed

(Tallene stammer fra NFA's landsdækkende undersøgelser)

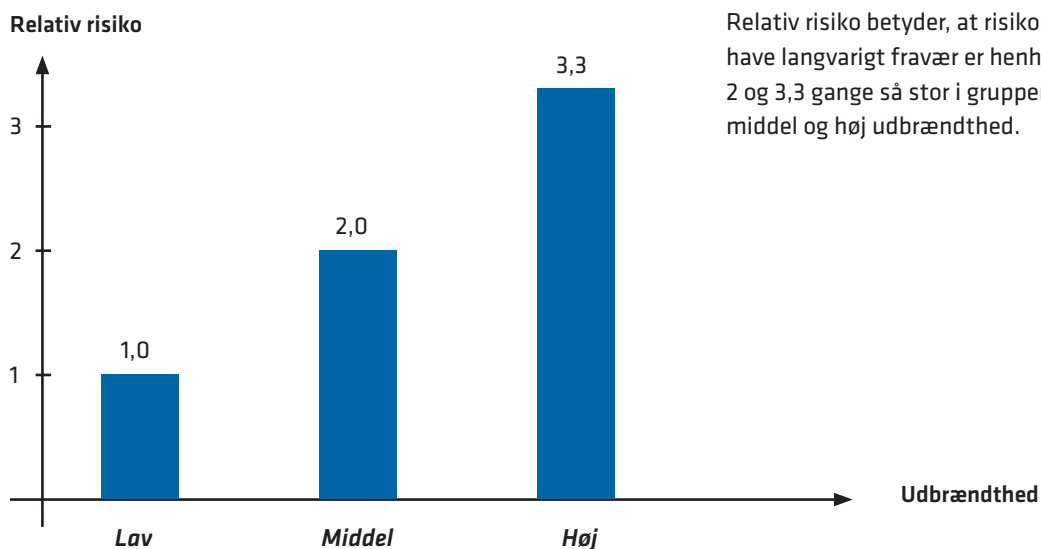
	Hele tiden	En stor del af tiden	En del af tiden	Lidt af tiden	På intet tidspunkt	I alt	Point
Hvor tit har du følt dig udkørt?	1,5%	12,6%	27,5%	47,3%	11,1%	100,0%	36,5
Hvor tit har du været følelsesmæssigt udmattet?	0,9%	7,5%	15,5%	42,9%	33,1%	99,9%	25,0

Samlet landsgennemsnit for udbrændthed: 30,8 point

For denne dimension gælder det, at høje pointværdier anses for at være negativt.

## Udbrændthed og langtidsfravær

Sammenhængen mellem udbrændthed og fravær på mindst 8 uger i de efterfølgende 1,5 år



Kilde: Borritz m.fl. 2009



### Refleksionsspørgsmål om udbrændthed

**1**

Er der kendte retningslinjer for, hvad man skal gøre, hvis man som medarbejder føler sig udbrændt?

**2**

Er det klart, hvilken støtte man kan forvente at få, hvis man oplever sig udbrændt?

**3**

Er der nogen, der holder øje med om medarbejdere er i fare for at blive udbrændt?

# 29

## Søvnbesvær

I mange år var det sådan, at søvnbesvær og søvnkvalitet var noget, man kun diskuterede i forbindelse med nat- og skifteholdsarbejde. Sådan er det ikke i dag. Der er stigende opmærksomhed på sammenhængen mellem psykisk arbejdsmiljø og søvn, og samtidigt er der mere og mere belæg for, at søvnlængde og -kvalitet har meget stor betydning for vores helbred, livskvalitet og produktivitet.

At sove dårligt og at sove for lidt hænger ofte sammen. De fleste mennesker skal have 6-8 timers søvn af god kvalitet hver nat for at fungere optimalt. Dårlig søvnkvalitet viser sig blandt andet ved, at man har svært ved at falde i søvn, at man sover uroligt og 'på overfladen', og at man vågner for tidligt uden at kunne falde i søvn igen.

Søvnen kan naturligvis blive forstyrret af ydre forhold, såsom grædende børn, snorkende ægtefæller, nabostøj osv. Men i

arbejdsmiljøet, drejer det sig specielt om de forhold, der giver anledning til "ruminering" hos den enkelte. Ved ruminering forstås en tilstand, hvor tankerne går i ring, og hvor man er ude af stand til at slippe bestemte tankemønstre. Det viser sig blandt andet ved, at man vågner for tidligt og straks tænker på en bestemt begivenhed eller konflikt.

Det, som specielt giver anledning til søvnproblemer, er uafsluttede opgaver og uafklarede konflikter. Det er derfor ikke så mærkeligt, at de forhold i arbejdet, som har særlig stor betydning, er uretfærdighed, manglende tillid, for mange og for uklare arbejdsopgaver, konflikter og manglende anerkendelse.

### ■ Sådan måles søvnbesvær

(Tallene stammer fra NFA's landsdækkende undersøgelser)

	Hele tiden	En stor del af tiden	En del af tiden	Lidt af tiden	På intet tidspunkt	I alt	Point
<b>Hvor tit har du haft svært ved at falde i søvn?</b>	0,9%	5,1%	10,5%	35,2%	48,3%	100,0%	<b>18,8</b>
<b>Hvor tit har du vågnet for tidligt uden at kunne falde i søvn igen?</b>	0,6%	6,4%	13,1%	31,9%	48,0%	100,0%	<b>19,9</b>

Samlet landsgennemsnit for søvnbesvær: 19,4 point

For denne dimension gælder det, at høje pointværdier anses for at være negativt.



## Sagt om søvnbesvær

To af nordens førende forskere vedrørende søvnbesvær er svenskerne Magnus Svartengren og Torbjörn Åkerstedt. De slår begge til lyd for at betragte søvnbesvær som et vigtigt faresignal.

*“Arbejdsgivere, som ønsker at vide, hvordan medarbejderne trives, kan spørge dem om, hvordan de sover. Sover de dårligt, er der sandsynligvis noget galt med arbejdsmiljøet. Det går både ud over produktiviteten og helbredet, uanset hvad årsagen til søvnbesværet er.”*

*“Konflikter, manglende følelse af kunne tackle problemerne i arbejdet og manglende støtte fra ledere og kolleger giver mange søvnløse nætter. Stigningen i de psykiske lidelser har sandsynligvis en sammenhæng med dette.”*

Professor Magnus Svartengren, Ekspert i arbejdsmiljø og søvnbesvær. Uppsala Universitet, 2015.

*“De senere års forskning har vist, at for kort og/eller for dårlig søvn med tiden kan bidrage til blandt andet forhøjet kolesterol, hjertekarsygdom, diabetes, depression og udbrændthed.”*

*“Søvnen forstyrres af, at man har svært ved at slippe tankerne om arbejdet, når man skal sove. Man kredser om det, der er sket, og om det, der skal ske. Det fører til fysiologisk opvågning, som modvirker søvnen.”*

*“Problemerne med søvn, der forstyrres af stress, er størst i de fag, hvor man arbejder med mennesker – for eksempel lærere og sundhedspersonale. Når man engagerer sig i andre mennesker i forbindelse med arbejdet, har man sværere ved at falde ned.”*

Professor Torbjörn Åkerstedt. Ekspert i søvn og helbred. Stressforskningsinstituttet, Stockholms Universitet, 2013.



## Refleksionsspørgsmål om søvnbesvær

**1**

Hvor mange er for mange, der har søvnbesvær?

**2**

Hvordan kan I tale fælles om søvnbesvær og hvilke faktorer i arbejdet, der kan føre til det?

Når man skal finde ud af, hvordan en persons helbred er, kan man gå tre veje:

1. Man kan forsøge at finde ud af, hvad personen *fejler*. Her er vi inden for det biomedicinske felt, hvor en læge undersøger en person og eventuelt stiller en eller flere *diagnoser*. Det kan fx være lungebetændelse, iskias eller diabetes.
2. Man kan se på, hvad personen *kan*. Her ser man med andre ord på *funktionsevnen* – herunder erhvervsevnen. Kan personen passe sit arbejde, løbe, læse bøger, gøre rent, lave mad osv. Funktionsevnen er helt central, når vi ser på tilknytning til arbejdsmarkedet, men også på ældreområdet er der stigende fokus på funktionsevnen.
3. Endelig kan man se på, hvad folk *selv siger*. Altså forsøge at få belyst, hvordan personen har det. Der er altså per definition tale om en subjektiv vurdering, men denne vurdering har ikke desto mindre vist sig at indeholde en masse viden og information.

I 1982 kom den første forløbsundersøgelse af selvvurderet helbred, og den fik mange til at spærre øjnene op. Forskerne Mossey og Shapiro havde spurgt en stor gruppe ældre mennesker, hvordan de havde det, alt i alt (excellent, good, fair eller poor). Efter nogle år gjorde man resultatet op, og det viste sig, at dødeligheden hang klart sammen med svarpersonernes besvarelse af dette ene spørgsmål. Sammenlignet med dem, der svarede "excellent", var dødeligheden henholdsvis 1,4, 2,0 og 2,9 gange så høj i de andre tre grupper! Det er ikke hver dag, at man finder et enkelt spørgsmål, der signalerer en næsten tredoblet risiko for at dø, så man analyserede sammenhængen nærmere og fandt, at det selvvurderede helbred var bedre til at forudsige dødeligheden end lægelige

diagnoser, som de ældre havde mange af. Konklusionen var med andre ord, at folk var bedre til at 'forudsige' deres egen død, end lægerne var, at de "vidste noget, som lægerne ikke vidste".

Siden er der gennemført mange hundrede undersøgelser af det selvvurderede helbreds betydning, og man har fundet sammenhænge til en lang række forskellige forhold: Hospitalsindlæggelser, hyppigheden af hjertekarsygdomme, medicinbrug, sygefravær, førtidspension, forbrug af egen læge og meget andet. Vel at mærke når man omhyggeligt kontrollerer for de lægediagnosticerede sygdomme.

I Norge har man fx set på risikoen for at komme på førtidspension, og det viste sig, at hvis man havde både dårligt selvvurderet helbred og dårlig søvnkvalitet, havde man en *seksdoblet* risiko for at blive førtidspensioneret i løbet af 4 år. I Danmark har man konstateret 66 sygefraværdsdage i gennemsnit hos personer med dårligt selvvurderet helbred mod 7 dage hos dem med "fremragende" helbred.

Selvvurderet helbred er altså en subjektiv størrelse, som har en lang række yderst objektive konsekvenser. Derfor er der grund til at være opmærksom på, hvordan både grupper og enkeltpersoner scorer på dette simple mål.

På nationalt plan har man i forskellige faggrupper fundet gennemsnitlige scores for selvvurderet helbred lige fra 55 point til 75 – altså en meget betydelig variation. Generelt hænger selvvurderet helbred sammen med social status, således at ufaglærte ligger lavest og akademikere højest. Gymnasielærerne ligger normalt på linje med andre akademiske grupper – altså bedre end gennemsnittet for lønmodtagerne.

#### ■ Sådan måles selvvurderet helbred

(Tallene stammer fra NFA's landsdækkende undersøgelser)

	Fremragende	Vældig godt	Godt	Mindre godt	Dårligt	I alt	Point
Hvordan synes du, at dit helbred er alt i alt?	12,5%	41,2%	36,6%	8,9%	0,8%	100,0%	63,9

Lands gennemsnit for selvvurderet helbred: 63,9 point





## Sagt om helbred

### Omsorg fra arbejdspladsen

*“Mht helbred - dødsfald i nærmeste familie gør at jeg har følt mig lidt træt og udkørt. Det har intet med jobbet/arbejdspladsen at gøre - jeg har tværtimod oplevet stor omsorg, forståelse og hjælpsomhed fra både nærmeste leder og kolleger.”*

### Mit mindre gode helbred skyldes ikke skolen

*“Generelt synes jeg min arbejdsplads er et utroligt behageligt sted at være, og mine kolleger er støttende og engagerede i at hjælpe både hinanden og elever med at komme igennem dagligdagen. Mit mindre gode psykiske helbred er fra personlige problemer og ikke fra skolens side.”*

Citater fra afdækning af professionel kapital



## Refleksionsspørgsmål om selvvurderet helbred

**1**

Hvad er for jer et tilfredsstillende resultat i forhold til selvvurderet helbred?

**2**

Tror I, at det selvvurderede helbred er påvirket af arbejdsmiljøet på jeres skole?

## Hvordan kommer man fra kortlægning til handling?

Formålet med en kortlægning af den professionelle kapital er at skabe en bedre skole, hvor der er stor arbejdsglæde, og hvor eleverne modtager den optimale undervisning. For at komme fra kortlægning til handling kan det være en god ide at overveje følgende spørgsmål i fællesskab på skolen.

### Tolkning og forståelse

Når man har gennemført en kortlægning af skolens professionelle kapital og sidder med en rapport foran sig, er der en række spørgsmål, der melder sig. Det første drejer sig om, hvordan man skal *forstå* resultaterne. Der er tre hovedpunkter: 1. *Hvad betyder de forskellige dimensioner?* 2. *Hvordan skal point-tallene forstås?* 3. *Hvordan skal forskellen til landsgennemsnittet forstås?* De to sidste spørgsmål – som er mere tekniske – bliver besvaret i næste afsnit, side 70. Her vil vi fokusere nærmere på spørgsmålet om, hvad dimensionerne egentlig måler.

Når man spørger de ansatte på en arbejdsplads om forskellige egenskaber ved det psykiske arbejdsmiljø – herunder professionel kapital – er det i sagens natur de ansattes vurderinger og opfattelser, man får noget at vide om. Besvarelserne vil være påvirket af den enkeltes humør og trivsel, og man kan meget vel forestille sig, at der kan være aktuelle begivenheder, som påvirker besvarelserne. Der vil altid være tale om et øjebliksbillede, som tegnes ved hjælp af en række personers subjektive opfattelser.

Alligevel viser det sig, at det billede, der tegner sig, når man bruger denne metode, har stor gyldighed og relevans. På arbejdspladser med lav arbejdsglæde og engagement finder man højt fravær, høj personaleomsætning, lav kvalitet og lav produktivitet. Den internationale forskning om professionel og social kapital viser meget entydigt, at et højt niveau på disse dimensioner har afgørende betydning for både de ansatte, for løsningen af kerneopgaven og for elevernes læring og trivsel. Bløde data har meget hårdtslående konsekvenser.

Når man skal finde ud af, hvad en dimension egentlig betyder, kan man gå to veje: Man kan læse de beskrivelser, der findes i denne håndbog og forhåbentlig blive klogere ad den vej. Man kan også gå tilbage til de spørgsmål, der er stillet i spørgeskemaet. Når man gør det, får folk ofte en form for aha-oplevelse. Spørgsmålene udgør en form for operationel definition af begrebet.

### Genkendelse

Når man har klarlagt, hvad dimensioner, point og benchmark betyder, melder det første spørgsmål sig: *Kan vi genkende og anerkende billedet?* Hvis billedet ikke svarer til det forventede, er det så fordi, man har haft nogle problemer, som man ikke har villet se i øjnene, eller viser undersøgelsen et falsk billede? Det sidste kan skyldes, at der var en helt speciel situation, da spørgeskemaerne blev udfyldt.

Det sker ofte, at man 'bortforklarer' et mindre godt resultat ved at henvise til, at der netop omkring undersøgelsestidspunktet foregik nogle store ændringer, som påvirkede resultaterne i negativ retning. Man glemmer tit, at sådanne ændringer langt hen ad vejen er det normale i mange institutioners liv. ("Det eneste konstante er forandringerne"). Det kan med andre ord være en illusion at forestille sig en 'normal situation', hvor der ikke sker ændringer i organisationen.

Undertiden hører man folk sige, at billedet er fuldstændigt som forventet. Der kan dog være et element af bagklogskab i dette, og mange har fundet det hensigtsmæssigt at tippe resultaterne, inden man får dem at se. På den måde undgår man at falde i bagklogskabens fælde.

### Tilbageoversættelse

Når man udfylder et spørgeskema, går man (i tankerne) fra sit eget konkrete arbejde til nogle generelle og måske lidt for almene spørgsmål, som man skal besvare ved at sætte et entydigt kryds i et felt, selv om det måske er vanskeligt og undertiden lidt misvisende.

Når man så efterfølgende skal *fortolke* besvarelserne, skal man gå den modsatte vej: Fra de 'kontekstløse' svarmønstre tilbage til den konkrete arbejdsplads. Spørgsmålet er nu: *Hvad betyder fx human kapital eller anerkendelse fra ledelsen for os?* Det samme svarmønster og den samme score kan fortolkes og forklares vidt forskelligt afhængig af, hvilken arbejdsplads der er tale om. Tilbageoversættelsen giver med andre ord besvarelserne kød og blod. I forbindelse med tilbageoversættelsen er det ofte en god ide med *eksempler*, der kan illustrere de forskellige dimensioner. Når man gør det, er man allerede i gang med at tage hul på den proces, der skal føre fra kortlægning til handling.

Det skal pointeres, at tilbageoversættelsen kun kan gennemføres af de personer, der til daglig arbejder i den pågældende gruppe eller afdeling. Når man skal tilbageoversætte, er der ingen 'rigtige' eller 'forkerte' svar, og det er vigtigt, at der er repræsentanter for alle relevante grupper til stede.

## Vurdering: Er det et problem for os?

Når man får en rapport i hånden, er det naturligt for de fleste at tolke de røde bjælker som problemer (eller udfordringer) og de grønne som ressourcer eller styrkepositioner. Dette kan meget vel være et godt udgangspunkt, men det skal pointeres, at en måling af professionel kapital ikke er en dom eller en karakterbog. Det er ikke rapporten, der bestemmer om arbejdspladsen har et problem eller ej. Det er noget, som man beslutter på arbejdspladsen, og man behøver ikke altid at være enige. Rapporten er en anledning til at få tænkt over og snakket om, hvorvidt man har nogle forhold på arbejdspladsen, som det kunne være en ide at få lavet om på.

Det er også vigtigt at gøre sig klart, at virkeligheden ikke består af adskilte faktorer, såsom arbejdsmængde, stress, loyalitet, beslutningskapital osv. I dagligdagen påvirker alle disse – og mange andre – forhold hinanden, og det er måske forhold, der slet ikke er undersøgt, som man har størst behov for at få gjort noget ved. Hvis arbejdspladsen har en klar strategi, som man i forvejen arbejder ud fra, er det nok klogest at tage udgangspunkt i strategien og vurdere, hvordan den skal justeres i lyset af undersøgelsens resultater.

## Vilkår eller noget, der kan ændres?

Både for organisationer og for det enkelte menneske er det i reglen en god ide at skelne imellem forhold, man kan lave om på, og forhold, som man ikke har mulighed for at ændre. Når det gælder arbejdspladser, skelner man i reglen mellem tre typer af forhold:

1. *Forhold, der skyldes ydre vilkår og omstændigheder.* Det kan være lovgivning, økonomiske rammer, elevernes forudsætninger, overenskomster og lignende.
2. *Forhold, der gælder hele arbejdspladsen, og som er besluttet af ledelsen og/eller bestyrelsen.* Det kan være skolens strategi, ansættelsen af nye medarbejdere, større investeringer og prioriteringer m.v.
3. *Forhold, som kan ændres af de ansatte selv eller i deres grupper.* Det kan dreje sig om måden, man afholder teammøder, videndeling, omgangstonen, indbyrdes hjælp og støtte osv.

Det er ikke sikkert, at der er klare grænser mellem disse tre niveauer, men pointen er, at man skal drøfte de rette forhold på det rette niveau. Den største fare er i reglen, at man på de 'lavere' niveauer bruger meget tid og energi på at diskutere og endevende forhold, som hører hjemme på et 'højere' niveau.

Nogle forhold hører ikke rigtig hjemme på nogen af de tre niveauer, men er 'en del af jobbet'. Det gælder fx at arbejde med syge og døende, hvis man er sygeplejerske og at have uregelmæssige arbejdstider, hvis man er brandmand. Tilsvarende gælder det, at man som lærer skal sætte pris på de mange udfordringer, der opstår, når man arbejder med mennesker – det være sig kolleger, elever eller ledere.

## Vilje til forandring?

På moderne danske arbejdspladser forventes det, at man udarbejder en handleplan, når man har gennemført en trivselsundersøgelse. Meget ofte sker der så det, at handleplanen træder i stedet for de reelle handlinger. Når det gælder psykisk arbejdsmiljø og professionel kapital, er det ikke viden og handleplaner, der er det afgørende, men vilje.

På enhver arbejdsplads er det vigtigt at vide, hvor man står, hvor man vil hen, og hvordan man kommer derhen. Hvis man derimod mangler en strategi og vilje til handling, hjælper nok så mange undersøgelser og handleplaner ikke ret meget. Det er langt bedre at beslutte ikke at gøre noget ved et bestemt problem og så melde det klart ud, end at formulere en handleplan, der efterfølgende løber ud i sandet.

## Prioritering

Hvis man prioriterer alting, prioriterer man ingenting. På enhver arbejdsplads er det afgørende, at der fokuseres på nogle områder og emner, som er vigtige for, at man kan løse sin kerneopgave. For de *ansatte* er der to ting, der betyder noget for, om man har det godt på sin arbejdsplads:

1. *Selve arbejdet.* Altså det at være lærer, at være sammen med eleverne og løse kerneopgaven sammen med dem. Arbejdet som lærer er helt grundlæggende udviklende, meningsfuldt og spændende.
2. *Relationerne til kolleger, ledere og elever.* Høj professionel kapital handler netop om gode relationer, som ikke er et mål i sig selv, men er nødvendige for at løse kerneopgaven bedst muligt.

På tilsvarende måde vil der for ledelsen være to helt afgørende strategiske områder, som bør prioriteres:

1. *Kerneopgaven:* At anvende skolens ressourcer bedst muligt med henblik på at øge elevernes læring og trivsel. Høj kvalitet og høj produktivitet.
2. *Samarbejdet:* At skabe en skole med høj professionel

kapital, dvs. høj tillid, høj retfærdighed, godt samarbejde, høj beslutningskapital og høj human kapital. Den afgørende pointe er her, at der er fuld overensstemmelse mellem de forhold, som ledelsen skal prioritere for at skabe en fremragende skole og de forhold, som gør, at lærerne får et godt psykisk arbejdsmiljø.

Når man efter en kortlægning skal prioritere indsatsen og træffe bindende beslutninger, gælder det altså om at have en klar forestilling om, hvordan indsatsen skal knyttes an til de to fokusområder: Kerneopgave og professionel kapital.

Nogle eksempler kan illustrere dette:

*1. Høj arbejdsmængde og arbejde-privatlivskonflikt.* Det er et almindeligt fænomen, at de ansatte 'mangler tid' og føler, at privatlivet er under pres. I denne situation kan det være en god ide at se på, hvad tiden bliver brugt til. Bidrager møderne i tilstrækkelig grad til, at man bliver bedre til at løse kerneopgaven? Går der for meget tid med koordinering og kommunikation, som er blevet et 'mål i sig selv'? Sparer man tilstrækkelig tid gennem videndeling, brug af formativ evaluering og 'genbrug' af undervisningsmaterialer og forløb? Bliver tiden sammen med eleverne udnyttet godt nok? Ved at arbejde på denne måde med arbejdsmængden er der samtidigt fokus på kerneopgaven og kvalitet i undervisningen.

*2. Lavt engagement, loyalitet eller tilfredshed med arbejdet.* Disse tre dimensioner er "indikatorer". Hvis de ligger lavt, bør man fokusere på årsagerne dertil. Engagementet handler i høj grad om kvalitet i kerneopgaven, og loyalitet om gode relationer til ledelse og kolleger. Hermed er vi igen tilbage ved de to fokusområder.

*3. Søvnbesvær, udbrændthed og stress.* Vi ved fra forskningen, at omkring en tredjedel af disse symptomer hos lønmodtagerne er arbejdsbetingede. På arbejdspladser med et meget højt niveau på disse dimensioner, vil det være en endnu højere andel, der skyldes arbejdet, og man bør i høj grad tage disse symptomer alvorligt. Årsagen kan være høj arbejdsmængde, men man bør også have blik for andre faktorer, herunder konflikter, manglende retfærdighed, lav ledelseskvalitet, manglende anerkendelse og manglende kollegial støtte.

*4. Lav ledelseskvalitet og manglende anerkendelse fra ledelsen.* Forskningen viser entydigt, at ledelseskvaliteten har afgørende betydning for den professionelle kapital og dermed for skolens psykiske arbejdsmiljø i det hele taget. En del af forklaringen på god ledelse finder man i lederens personlighed, men det har også afgørende betydning, at lederen er klædt på til at lede en moderne skole gennem træning, coa-

ching og uddannelse. Når dette er sagt, bør det erindres, at lederskab ikke er en egenskab ved lederen, men en relation, hvor de ansatte i høj grad skal spille med og fremme lederens muligheder for at udøve god ledelse. Det kaldes undertiden godt kollegaskab.

*5. Lav tillid og retfærdighed.* Tillid og retfærdighed er to af de helt centrale faktorer i skolens professionelle kapital. På begge felter gælder det, at det i høj grad handler om ledelsens måde at lede på, og at det centrale budskab er: "Sig, hvad du gør, og gør hvad du siger". Og hvis det ikke blev som du sagde, så sig det højt, forklar grunden og anerkend eventuelle skuffelser eller frustrationer. Man kan ikke forlange tillid, men den kan opbygges gennem troværdighed og ved at udvise tillid. Hvad retfærdighed angår, skal man især være opmærksom på den processuelle retfærdighed, som fx kræver transparens og kendte kriterier for tildeling af arbejdsopgaver. Med høj tillid og retfærdighed bliver der højere engagement og et bedre samarbejde om at øge undervisningens kvalitet.

*6. Manglende anerkendelse og dårligt samarbejde blandt kolleger.* Samarbejdet mellem kollegerne handler ikke om "at komme hinanden ved", og anerkendelse handler ikke om at rose hinanden. Det er vigtigt at gøre sig klart, at kollegialt samarbejde og anerkendelse skal tage udgangspunkt i den fælles opgave, hvilket betyder, at opbyggelsen af skolens beslutningskapital bør være et fælles anliggende. Det samme gælder udviklingen af kendte og fælles kriterier for kvalitet i undervisningen. Videndeling, kollegial hjælp og støtte, formativ evaluering og åbenhed om skolens udfordringer hører også hjemme her.

Som disse eksempler illustrerer, gælder følgende kriterier for at komme "fra kortlægning til handling":

1. Det er ikke en god ide at se isoleret på de enkelte dimensioner. Dimensionerne hænger indbyrdes sammen, og indsatsen skal ses i lyset af skolens samlede situation og strategi.

2. Alle indsatser bør tage udgangspunkt i de to fokusområder: Kerneopgaven og den professionelle kapital.

3. Der er ikke tale om handleplaner, hvor man gør en indsats en gang for alle. Alle de forhold, der er vigtige for en skole, kræver stadig opmærksomhed. Der er således ikke tale om tidsbegrænsede indsatser, hvor man nedsætter særlige projektgrupper.

4. Man skal ikke bruge særlige redskaber eller koncepter. Det handler om det lange seje træk. Hovedredskabet er fælles fokus og vilje til at skabe en fremragende skole.



## Hvordan skal resultaterne tolkes og forstås?

### Dimensioner og spørgsmål

En dimension er en egenskab ved det psykiske arbejdsmiljø og/eller den professionelle kapital, der måles ved hjælp af et eller flere spørgsmål. Eksempler på dimensioner er *tillid*, *indflydelse i arbejdet*, *engagement i arbejdet*, *ledelseskvalitet* og *søvnbesvær*. I de fleste tilfælde bruges der et eller to spørgsmål per dimension. Når man bruger to eller flere spørgsmål, er det for at øge pålideligheden. Ideelt skulle man anvende flere spørgsmål til måling af hver af dimensionerne, men det er erfaringen, at svarprocenten bliver lavere, hvis spørgeskemaet er for langt. Det skema, der er valgt i denne sammenhæng, har 47 spørgsmål og kan besvares på mindre end ti minutter.

### Udregning af point

De fleste af spørgsmålene har fem svarkategorier. Disse går enten på *hyppighed* (Altid – Ofte – Sommetider – Sjældent – Aldrig/næsten aldrig) eller på *intensitet* (I meget høj grad – I høj grad – Delvist – I ringe grad – I meget ringe grad). De fem svarkategorier tildeles en score fra 0 til 100: 0, 25, 50, 75, 100. Hvis der er flere spørgsmål i en dimension, får svarepersoneren en score på dimensionen, der udgør gennemsnittet af scoren på spørgsmålene. På denne måde har alle svarpersoner en score på 0 til 100 point på alle dimensionerne. På dette grundlag kan gennemsnittet for grupper af ansatte udregnes.

Det er vigtigt at pointere, at det ikke giver mening at sammenligne scorer på forskellige dimensioner med hinanden. Hvis en skole fx har et gennemsnit på 60 point på dimensionen *retfærdighed* og 70 på *tillid*, kan man med andre ord ikke sige, at "tilliden er højere end retfærdigheden". Hver dimension har et 'naturligt niveau', som afhænger af, hvilke spørgsmål der er anvendt.

### Hvor kommer spørgsmålene fra?

De allerfleste af de anvendte spørgsmål stammer fra nationale kortlægninger af lønmodtagernes arbejdsmiljø, som er gennemført af det Nationale Forskningscenter for Arbejdsmiljø i perioden 2005-2012. Det drejer sig om fire forskellige undersøgelser:

2005: Undersøgelsen af helbred, livsstil og arbejdsmiljø. (Den Nationale Arbejdsmiljøkohorte – NAK).

2005: Undersøgelsen af helbred og trivsel på arbejdspladsen. (Den såkaldte tredækker-undersøgelse af psykisk arbejdsmiljø).

2010: Undersøgelsen af arbejdsmiljø og helbred i Danmark.

2012: Undersøgelsen af arbejdsmiljø og helbred i Danmark.

Disse nationale undersøgelser havde svarprocenter i området 50-60%. Den laveste svarprocent fandt man i de yngre aldersgrupper.

Der er to grunde til, at disse nationale undersøgelser blev valgt. For det første er spørgsmålene gennemprøvet og fundet anvendelige af det institut, som antages at rumme den bedste ekspertise på området. Og for det andet åbner det mulighed for at sammenligne svarene med det nationale gennemsnit (benchmark) for danske lønmodtagere.

Som det fremgår, bygger det nationale benchmark på undersøgelser fra perioden 2005-12. Man kan med rette spørge, om dette benchmark ikke er blevet forældet. Der er to grunde til, at benchmarket er blevet bevaret uændret. For det første har det vist sig, at det psykiske arbejdsmiljø i Danmark har udviklet sig forbavsende lidt gennem de sidste 10-15 år. Og for det andet ville en justering skabe stor forvirring, når man sammenligner 'bagud' på de enkelte skoler og for det samlede materiale. Fordelene ved at bevare benchmarket er således væsentlig større end en eventuel gevinst ved at foretage justeringer.

I enkelte tilfælde har det ikke været muligt at finde relevante spørgsmål i de nationale undersøgelser. Det gælder for dimensionerne *beslutningskapital* og *kriterier for kvalitet* samt for de fire dimensioner, der har med *elever* at gøre. Her må man nøjes med interne sammenligninger mellem grupper og skoler. Til orientering bringes svarfordelingerne på disse spørgsmål fra de skoler, der indtil sommeren 2020 er blevet kortlagt.

### Brug af benchmark

Det er en almindelig erfaring, at en bestemt svarfordeling eller score på en dimension ikke siger folk så meget i sig selv. Hvis man fx får en score på 30 point på *stress*, vil de fleste spørge, om det er godt eller skidt? Mange vil nok mene, at det optimale niveau for stress er nul point, altså slet ingen stress, men det er ikke sikkert, at et liv helt uden stress ville være særlig interessant, og det er under alle omstændigheder utopisk. I de fleste sammenhænge er det relevant at sammenligne med en 'normal' gruppe, og her vælger man ofte det nationale gennemsnit. Dette kaldes også et *eksternt benchmark*.

Et andet yderst relevant benchmark er det *historiske benchmark* for en bestemt arbejdsplads – fx en skole. Her sammenligner man altså med tidligere målinger, hvilket naturligvis kræver, at man bruger det samme instrument flere gange. I USA har man fx målt lærernes jobtilfredshed siden 1984, hvilket giver en unik mulighed for at følge en central indikator over en periode på mere end 35 år.

Mange koncepter, der bruges til trivselsundersøgelser, anvender en fast målestok på alle dimensioner – såkaldt

*fast benchmark*. Det kan fx være 0-49: Meget lavt niveau, 50-59: Lavt niveau, 60-69: Middel niveau, 70-79: Højt niveau, 80-100: Meget højt niveau. Som allerede nævnt må sådanne faste benchmark kraftigt frarådes, idet det i reglen er de samme dimensioner, der gang på gang udnævnes til at ligge henholdsvis 'godt' og 'skidt'.

Der er mange, der spørger, om det ikke ville være mere relevant med en sammenligningsgruppe, som ligner den undersøgte gruppe mere. I denne sammenhæng kunne det fx være offentligt ansatte, samtlige skoler i landet eller samtlige gymnasiale uddannelser. Også dette må kraftigt frarådes. Hvis man vælger en sammenligningsgruppe, som ligner den undersøgte gruppe, går man glip af de karakteristika, som gælder for hele sektoren. Hvis fx alle skoler har *høj mening* i arbejdet, vil dette fine resultat forsvinde, hvis man sammenligner med andre skoler. Halvdelen af de undersøgte skoler vil så pludselig ligge under gennemsnittet, og man vil gå rundt og tro, at man har lav mening i arbejdet, selv om man ligger fint i forhold til andre grupper. Og omvendt: Hvis skolerne har et fælles problem med høj *arbejdsomængde*, vil halvdelen af skolerne ligge under gennemsnittet og således konkludere, at arbejdsomængden ikke er så høj endda. Alt i alt vil man både gå glip af de fælles udfordringer og de fælles styrkepositioner.

### Hvor stor skal en forskel være?

Når man sammenligner med landsgennemsnittet eller over tid, kan det være rart med en bagatelgrænse. De fleste vil nok intuitivt have på fornemmelsen, at en forskel mellem 68 og 70 point nok ikke er så betydningsfuld, men hvor stor skal den være, for at man kan mærke det?

Dette spørgsmål har forskningen beskæftiget sig en del med, og konklusionen er, at en forskel på 5-10 point på en skala fra 0 til 100 er stor nok til at være væsentlig for de ansatte. Hvis scoren for *tillid* altså går fra 65 til 70 point, så betyder det noget for de ansatte, og en forskel på 10 point er helt klart mærkbar. I nærværende undersøgelse er en forskel på 7,5 valgt som grænsen for betydningsfulde forskelle.

I rapporten til skolerne har dette betydning, idet positive afvigelser er markeret med grønt, mens negative afvigelser fra det nationale benchmark er markeret med rødt. I alle andre tilfælde bruges den gule farve. Undertiden kan man se forskelle på 15-25 point, hvilket er meget markant. Større forskelle ses meget sjældent.

Det skal pointeres, at grænsen på 7,5 point ikke handler om *statistisk signifikans*. Den statistiske signifikans afhænger af to ting: Dels hvor stor forskellen er, og dels antallet af undersøgte. Det betyder, at selv meget små forskelle kan

være statistisk signifikante, hvis man undersøger store grupper, mens store forskelle ikke er det, hvis grupperne er små. I nationale undersøgelser, hvor man har grupper på omkring 100 i mange fag, kan man se, at forskelle på helt ned til 2 point er signifikante. Det er korrekt, men de betyder (næsten) ingenting for de ansatte.

### Er en høj score altid positivt?

Det er et tilbagevendende problem i denne slags undersøgelser, hvordan dimensionerne skal 'vende'. I denne undersøgelse er det besluttet at 'følge sproget'. Det betyder fx, at en høj score på indflydelse i arbejdet betyder, at man har høj indflydelse. I langt de fleste tilfælde betyder dette, at en høj score er positivt. Der er dog nogle undtagelser, idet fx en høj score for søvnbesvær betyder, at svarepersoner har store problemer med at sove, hvilket jo er negativt.

Følgende dimensioner vender *omvendt*, således at en høj score er *negativ*:

- Arbejdsomængde
- Arbejde-privatlivskonflikt
- Stress
- Udbrændthed
- Søvnbesvær
- Mobning
- Eleverne: Manglende motivation
- Eleverne: Støj og uro i timerne
- Eleverne: Sociale og psykiske problemer

I praksis giver dette ingen problemer, idet man netop 'følger sproget'. Desuden angiver farverne på søjlerne i rapporten jo, om afvigelser fra landsgennemsnittet er positive eller negative.

### Gruppestørrelse

Som allerede nævnt, har gruppestørrelsen betydning for, hvor sikre tallene er. Jo større gruppe, jo mindre er den statistiske usikkerhed. På mange arbejdspladser er der imidlertid et stærkt ønske om at få resultaterne delt op på særlige grupper, fx kontorpersonale, ledere, teknisk personale, særlige faggrupper osv. Dette ønske er både naturligt og legitimt. Man skal imidlertid gøre sig klart, at man får to slags problemer, når grupperne bliver små. Dels er den statistiske usikkerhed stor, og dels kan der opstå problemer med oplevelsen af anonymitet, når der fx kun er fem svarpersoner i en gruppe. På nogle arbejdspladser ønsker man positivt samtykke fra alle medlemmer af de små grupper, før man udfærdiger rapporter for disse grupper.

## Overvejelser om den videre proces

*Spørgsmål, som en drøftelse i SU kan tage udgangspunkt i*

Er billedet genkendeligt, eller er der resultater, der overrasker – hvorfor?

---

---

---

Hvad fortæller resultaterne? Hvordan kan vi skabe fælles mening med tallene?

---

---

---

Hvordan sikres et kollektivt medejerskab til tilbageoversættelsen?

---

---

---

Hvor vil vi som skole hen?

---

---

---

Er der noget konkret, der bør ændres?

1. 

---
2. 

---
3. 

---



Hvordan kan vi sammen begynde at handle på vores mål?

---

---

---

Hvem gør hvad, hvornår?

---

---

---

Hvem skal inddrages, hvornår og hvordan?

---

---

---

Hvordan og hvornår følges op?

---

---

---

## Litteratur og andre kilder

### Bøger og artikler

A. Hargreaves, M. Fullan. **“Professionel Kapital. En forandring af undervisningen på alle skoler”**. Frederikshavn: Dafolo, 2016. *Her redegør de to internationale “guruer” på området for, hvad man forstår ved professionel kapital, og hvorfor en satsning på høj social, human og beslutningskapital fører til en fremragende skole.*

P. Hasle, E. Thoft, K. G. Olesen. **“Ledelse med social kapital i den offentlige sektor”**. København: Akademisk forlag, 2019. *Tre af forfatterne til hvidbogen om social kapital udvikler her begrebet med særligt henblik på, hvad ledelsen kan gøre for at øge og anvende organisationens sociale kapital.*

T. S. Kristensen, H. J. Limborg, K. Albertsen, F. Pedersen. **“Jobbet eller arbejdspladsen – hvad betyder mest? En analyse af social kapital i folkeskoler”**. Tidsskrift for Arbejdsliv 2013, vol. 15, side 62-77. *En analyse af social kapital i en kommunes skoler. Det vises, at skoler med samme ydre betingelser har meget forskellig social kapital og dermed også forskellig trivsel og stress.*

C. S. Nissen. **“Lederskab – til borgernes bedste”**. København: Gyldendal Public, 2011. *Med udgangspunkt i “Lederskabets stjernebillede” beskriver Nissen, hvordan god ledelse kan bidrage til at øge fokus på kerneopgaven og kvalitet for borgerne.*

B. Vestergaard. **“Fair proces. Fra upopulære forandringer til medarbejdere, der udvikler løsninger”**. Aalborg: Fair Proces, 2013. *En god fremstilling af, hvordan høj social kapital, klar og tydelig ledelse og stor involvering af de ansatte kan kombineres.*

A. Hargreaves, M. T. O'Connor. **“Kollaborativ professionalisme. Når samarbejde fører til bedre læring for alle”**. Frederikshavn: Dafolo, 2019. *En opdateret bog om professionelle læringsfællesskaber baseret på eksempler fra en lang række lande.*

L. Alnor, M. Brandsen, red. **“Nye veje mod professionelle læringsfællesskaber. PLF i en dansk skolepraksis”**. Frederikshavn: Dafolo, 2019. *En bog baseret på danske erfaringer med kapitler af 6 skolefolk. Bogen tager afsæt i de fem søjler i det professionelle læringsfællesskab: Samarbejde, deprivatisering af praksis, reflekterende dialoger, fokus på elevernes læring og fælles visioner og værdier.*

L. Qvortrup. **“Det ved vi om professionelle læringsfællesskaber”**. Frederikshavn: Dafolo, 2016. *En kort indføring i begrebet professionelle læringsfællesskaber med vægt på de tre grundlæggende ideer: Fokus på læring, samarbejdskultur og orientering mod resultater.*

R. J. Marzano, T. Heflebower, J. K. Hoegh, P. Warrick, G. Grift. **“Næste skridt i professionelle læringsfællesskaber. Kollaborative teams der transformerer skolens praksis”**. Frederikshavn: Dafolo, 2016. *En amerikansk fremstilling med afsnit om kollaborative teams med afsnit om transformation af læreplaner, evalueringer, undervisningen, lærerudviklingen og ledelsen.*

M. Christensen, A. Seneca. **“Kend din kerneopgave”**. København: Gyldendal, 2012. Og: **“Løs din kerneopgave”**. København: Gyldendal, 2017. *To centrale bøger hvor forfatterne definerer, hvad kerneopgaven er og ikke er samt redegør for, hvilke konsekvenser det har, at forskellige faggrupper skal samarbejde om den samme kerneopgave.*

### Internet

**Om afdækning:** <https://www.gi.org/uddannelse/professionel-kapital/Sider/Professionel-kapital-paa-gymnasieuddannelserne.aspx>

**Gymnasiale institutioners erfaringer med professionel kapital:** <https://www.gi.org/uddannelse/professionel-kapital/Documents/Professionel%20kapital%20i%20praksis.pdf>

**“30 nye veje til bedre trivsel i skolen”**, Dansk Center for Undervisningsmiljø 2015: <https://dcum.dk/vaerktoejer-og-inspiration/30-veje-til-bedre-trivsel-i-skolen>

**“Støj i skolen”**, Branchefællesskaberne for Arbejdsmiljø 2018: [https://www.arbejdsmiljoweb.dk/stoej\\_lys\\_og\\_luft/stoej-paa-arbejdspladsen/stoj\\_i\\_skolen](https://www.arbejdsmiljoweb.dk/stoej_lys_og_luft/stoej-paa-arbejdspladsen/stoj_i_skolen)

**“De skjulte velfærdsreserver. Viden og visioner om offentlig ledelse med social kapital”**. Væksthus for Ledelse, 2011. *Her sættes begreberne i forbindelse med social kapital på plads og samtidigt bringes en række inspirerende eksempler.* <https://www.lederweb.dk/udgivelser/de-skjulte-velfaerds-reserver/>

## Sådan foregår en afdækning

**Lovkrav:** En afdækning af professionel kapital kombineret med afdækning af fysisk arbejdsmiljø med GL's værktøj udgør samlet lovpligtig APV. En afdækning af professionel kapital alene kan erstatte en trivselsundersøgelse og udgøre den psykiske del af den lovpligtige APV, såfremt skolen sammenligner undersøgelsen med sygefravær og årsager til sygefravær.

**Tilmeldingsfrist** er 1. september for efterårets afdækning og 1. februar for forårets afdækning.

**Tilmelding** til afdækning af professionel kapital sker på [www.gl.org/protilmeld](http://www.gl.org/protilmeld)

**Afdækning af fysisk arbejdsmiljø** kan tilvælges ved tilmelding til professionel kapital. Afdækning af fysisk arbejdsmiljø foregår tidsmæssigt forskudt fra afdækning af professionel kapital.

**Kontaktpersoner** angives ved tilmelding: mindst en ledelsesrepræsentant og en valgt medarbejderrepræsentant. Typisk er det nyttigt med flere kontaktpersoner for at styrke indsigt, ejerskab og transparens i organisationen. Kontaktpersonerne får mail om, hvordan skolen skal indberette medarbejdernes maildata til brug for afdækning, de får info, når undersøgelsen sættes i gang, de får svarprocenter undervejs, og de får alle resultatrapporter, når afdækning er afsluttet. Ikke al info vil være lige relevant for alle kontaktpersoner. Det påhviler skolen at afklare, hvem der agerer på det tilsendte.

**Svarprocent:** Kontaktpersonerne har et fælles ansvar for at arbejde for en høj svarprocent på spørgeskemaet.

**Alle medarbejdere er dækket ind.** Afdækning sker typisk for alle medarbejdere på arbejdspladsen, evt. opdelt efter funktion, afdeling eller andet. Medarbejdere, der ikke underviser, får ikke de tre spørgsmål, der specifikt går på undervisning.

**Anonymitet:** Professionel kapital afdækkes anonymt. Fysisk arbejdsmiljø afdækkes ikke-anonymt.

**Betaling:** Skolen faktureres efter endt afdækning. Gældende priser kan ses på [www.gl.org/pro](http://www.gl.org/pro)

**Opfølgingsseminar:** Skolen har fem gratis pladser på opfølgingsseminar og flere kan normalt tilkøbes. Datoer meldes ud i hhv. september og februar.

**Konsulenthjælp til opfølgning:** Har I brug for at få en konsulent ud på skolen og formidle, fortolke og/eller arbejde med jer om resultaterne, så kan I hente inspiration her: [www.gl.org/pro](http://www.gl.org/pro)

**Viljen er afgørende:** Når skolen/institutionen afdækker professionel kapital er det vigtigt, at ledelse, lærere, TAP'ere og andre medarbejdere samt TR og AMR har viljen til at arbejde med at højne skolens professionelle kapital.



GYMNASIESKOLERNES LÆRERFORENING

Professionel kapital er foreningen af *human kapital*, altså lærernes personlige viden, færdigheder og kompetencer, *social kapital*, som er tillid, retfærdighed og samarbejdskultur på skolen, og *beslutningskapital*, som er lærernes evne til at træffe fagligt begrundede professionelle valg i komplicerede situationer.

Skoler med en høj professionel kapital gør eleverne dygtigere end andre skoler. Bag begrebet professionel kapital står Andy Hargreaves og Michael Fullan, som giver et samlet bud på, hvordan man skaber en fremragende skole med godt psykisk arbejdsmiljø og høj kvalitet i undervisningen.

Gymnasieskolernes Lærereforening ser afdækning af professionel kapital som et samarbejdsværktøj og anbefaler derfor ledere og lærere på institutioner med gymnasieuddannelser at kortlægge skolens professionelle kapital for at videreudvikle skolens kultur. Til brug for denne kortlægning har professor emeritus Tage Søndergård Kristensen for GL udviklet et værktøj til kortlægning af professionel kapital.

Denne håndbog er skrevet som en hjælp til skoler, der har fået den professionelle kapital kortlagt, og forhåbentlig som en inspiration til skoler, hvor man endnu ikke har gjort det.