



# Professionel kapital på gymnasier, erhvervsskoler og VUC – en håndbog

Tage Søndergård Kristensen

*Gymnasieskolernes Lærereforening og Uddannelsesforbundet*



“Professionel kapital på erhvervsskoler, gymnasier og VUC – en håndbog” er udgivet af Gymnasieskolernes Lærerforening og Uddannelsesforbundet, og er udarbejdet af professor emeritus Tage Søndergård Kristensen.

De refleksionsspørgsmål, som er knyttet til de enkelte dimensioner, er udarbejdet af chefkonsulent Claus Have, Dacapo.

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)

Uddannelsesforbundet  
Nørre Farimagsgade 15  
1364 København K  
70 70 27 22  
[www.uddannelsesforbundet.dk](http://www.uddannelsesforbundet.dk)  
[info@uddannelsesforbundet.dk](mailto:info@uddannelsesforbundet.dk)

Håndbogen er i dette oplag trykt i 1.200 eksemplarer, og kan downloades på [www.gl.org](http://www.gl.org) og på [www.uddannelsesforbundet.dk](http://www.uddannelsesforbundet.dk)

ISBN 978-87-88379-04-4

Udgivet i april 2015 af GL og opdateret november 2017 i samarbejde med Uddannelsesforbundet.

## **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. Person-arbejde faktorer**

23. Arbejde-privatlivskonflikt . . . . .	50
24. Loyaltitet . . . . .	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 og andet materiale . . . . .	72

## 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 taget initiativ til at få udviklet. Derfor er håndbogen disponeret på samme måde som de rapporter, der udfærdiges til de skoler, der har gennemført kortlægningen.

Spørgeskemaet indeholder 51 spørgsmål, der tilsammen måler 30 forskellige dimensioner, såsom tillid, human kapital, samarbejde mellem kollegerne, stress, loyalitet osv. For hver af dimensionerne bringer håndbogen en beskrivelse af selve dimensionen, således at det forhåbentlig bliver klart, hvorfor netop disse dimensioner er medtaget. Dernæst gøres der rede for, 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 naturligvis ikke nødvendigvis deles af forfatteren, GL eller Uddannelsesforbundet. Endvidere har konsulent Claus Have fra Dacapo udformet en række 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. 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, om man skal gå i gang med en kortlægning eller ej.

I slutningen af håndbogen er der tre mere generelle afsnit. Først 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. Og til slut en liste over relevante kilder og henvisninger.

Det overordnede formål med både kortlægning og håndbog er naturligvis at fremme udviklingen i retning af bedre 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**

November 2017

## Forord

Skoler med en høj professionel kapital gør eleverne dygtigere end andre skoler. Som lærer eller leder er det målet med ens arbejde at gøre eleverne så dygtige 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 sikres den bedst mulige undervisning.

For Gymnasieskolernes Lærerforening (GL) og Uddannelsesforbundet er målet at initiere og inspirere lærere og ledere til fagligt samarbejde med fokus på kerneopgaven.

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 er målrettet til at kortlægge professionel kapital på institutioner med gymnasieuddannelser. GL og Uddannelsesforbundet har siden besluttet at udbyde konceptet sammen.

Vi håber, at lærere og ledere vil se skolens professionelle kapital som et lokalt samarbejdsværktøj.

Konceptet er blevet til et spørgeskema med ca. 50 spørgsmål, som alle på en skole svarer på. Et eksternt bureau for dataindsamling, som har specialiseret sig i kortlægningsværktøjer, står for indsamling af data og udarbejder en rapport til den enkelte skole. GL eller Uddannelsesforbundet kender derfor ikke den enkelte skoles resultater.

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 her?

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

Til brug for det arbejde der følger, har vi bedt Tage Søndergård Kristensen om at udarbejde denne håndbog.

Afdækning af professionel kapital er et professionelt værktøj, som man kan have glæde af på skolerne. Vi forestiller os, at håndbogen især kan være til gavn for samarbejdsudvalget, hvor det vil være naturligt at drøfte, hvordan man kan arbejde med at videreudvikle skolens kultur på baggrund af afdækningen.

Håndbogen kan forhåbentlig også inspirere skoler, hvor man endnu ikke har kortlagt den professionelle kapital.

### **Annette Nordstrøm Hansen**

Formand for Gymnasieskolernes Lærerforening og

### **Hanne Pontoppidan**

Formand for Uddannelsesforbundet

# 1

## Professionel kapital

Både nationalt og internationalt er der enighed om, at uddannelse er vejen til en bedre fremtid for såvel den enkelte som for samfundet. Vi bruger en stor del af vores nationalprodukt på uddannelse, men i de senere år har der bredt sig den opfattelse, at vi ikke får helt nok for pengene. Dette skyldes ikke blot de meget omtalte internationale sammenligninger såsom PISA, PIRLS og TIMSS, men også en temmelig vedvarende kritik fra skolernes egne rækker.

Et af de gennemgående temaer i diskussionen om uddannelserne har været, at hele undervisningssystemet i højere grad burde være *evidensbaseret*. Man refererer stadigt oftere til forskningen, og der er bred enighed om, at "vi skal gøre det, der virker". I denne forbindelse repræsenteres forskningen ofte af John Hatties bog "Visible Learning", som indeholder en syntese af over 800 metaanalyser om undervisning og læring.

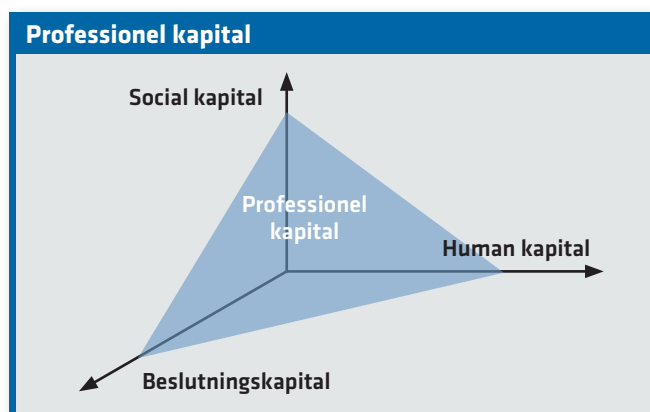
Hargreaves' og Fullan's bog "Professional Capital" fra 2012 repræsenterer en anden tilgang til at udvikle skoler af høj kvalitet. Bogen indeholder ikke en systematisk gennemgang af empiri, men et forsøg på en samlet teori om den fremragende skole. De to forfatters model omfatter de tre nøglebegreber *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. 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.



## 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 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 otte 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 "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 pointberegningen 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, hvoraf den sidste stadig lever. I perioden 1986-1993 udkom deres klassiske værker på området, som i høj grad satte social kapital på dagsordenen. Dette gælder især for Coleman, 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”*).

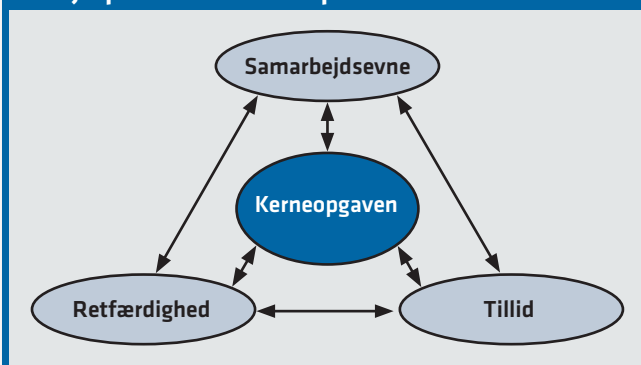
Ifølge Verdensbanken refererer social kapital til normer og netværk, som sætter os i stand til at handle i fællesskab. De vigtige komponenter er: grupper og netværk, tillid og solidaritet, kollektiv handling og samarbejde, social sammenhængskraft og inklusion samt åben information og kommunikation. I 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.

I mange år var social kapital således først og fremmest et begreb, som økonomer anvendte til at karakterisere lande og områders udviklingspotentialer, men efter år 2000 har der i mange lande været stigende interesse for *virksomhedens sociale kapital*. I Danmark udgjorde publiceringen af hvidbogen *“Virksomhedens sociale kapital”* i 2008 startskuddet til en voldsomt stigende interesse for at se på social kapital som en egenskab ved den enkelte arbejdsplads.

I denne hvidbog blev virksomhedens sociale kapital defineret 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.*

Hermed blev det slået fast, at en virksomheds sociale kapital hviler på tre søjler – *de tre diamanter* – som er *tillid, retfærdighed og samarbejde*. Og det blev samtidigt pointeret, at formålet med en virksomhed er at kunne løse sin *kerneopgave*.

### Arbejdspladsens sociale 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. Selv om denne fremgangsmåde virker simpel og rigtig, har det vist sig, at den ikke fungerer i praksis. Dette skyldes en række problemer ved at måle den dimension, der hedder samarbejde, på en entydig og valid måde.

For det første omfatter "samarbejde" flere forskellige former for samarbejde. I litteraturen om social kapital taler man både om *forbindende* relationer mellem medarbejdere og ledelse (*linking*), *samlende* relationer mellem kolleger i samme team eller afdeling (*bonding*) og *brobyg-gende* relationer mellem forskellige team eller afdelinger (*bridging*). På arbejdspladser med høj social kapital er alle disse relationer kendetegnet ved godt samarbejde, men der kan også være ubalance, hvor nogle af relationerne går godt, mens andre ikke gør det. For eksempel kan der være

gode relationer inden for de forskellige team, men dårlige relationer imellem teamene.

For det andet er der 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.

Alt i alt har det således vist sig, at det ikke er en god ide at forsøge at inkludere spørgsmål om samarbejde i målingen af social kapital. I stedet anvendes de to dimensioner *tillid* og *retfærdighed*, som har fungeret som glimrende indikatorer for den sociale kapital i en lang række undersøgelser.

## 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 svaghed. 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.

På nationalt plan er der stor interesse for at øge tilliden på arbejdspladserne, hvilket illustreres af Tillidsreformen fra 2013, indgået mellem regeringen og de store organisationer på arbejdsmarkedet (se rammen øverst på næste side).

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

## Tillid på arbejdspladsen

	SAMTALE	ARBEJDE
<b>Nede fra og op</b>	De ansatte stoler på ledelsen	De ansatte stoler på, at ledelsen gør et godt stykke arbejde
<b>Vandret</b>	De ansatte stoler på hinanden	De ansatte stoler på, at kollegerne gør et godt stykke arbejde
<b>Oppe fra og ned</b>	Ledelsen stoler på de ansatte	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



## Sagt om direktionens lydhørhed

*“Det savnes generelt, at direktionen er mere lydhør over for, hvad medarbejderne mener og tager dem mere seriøst. Manglen på denne lydhørhed gør, at tilliden til direktionen stort set ikke er eksisterende. Der er også en opfattelse af, at direktionen heller ikke har tillid til medarbejderne. Der er en stemning blandt medarbejderne, der er præget af frygt for at miste arbejdet, hvis man IKKE spiller med på direktionens melodi – man tør ikke frit give udtryk for egne holdninger. De mange projekter, der er sat i søen, fylder ALT for meget*

*i hverdagen, når der også skal afleveres kvalitet til skolens kunder. Der er meget fokus på synlig læring – men alt, hvad der hedder fag-faglig efteruddannelse, er stort set ikke eksisterende – eller i bedste fald mangelfuld, dette gør, at man har en oplevelse af ikke at kunne levere tilfredsstillende kvalitet til kunderne.”*

(Citat fra afdækning af professionel kapital)

### “Den lille tillidsreform” inden for den offentlige sektor.

#### Indgået mellem regeringen, Akademikerne (AC), Danske Regioner, FTF, KL og OAO

Den 20. juni 2013 blev der indgået en aftale om at udvise større tillid til ansatte i det offentlige og fremme udvikling af den offentlige sektor. Reformen er aftalt mellem regeringen og repræsentanter for arbejdsgivere og lønmodtagere.

Der er afsat 30 millioner kroner i alt – fordelt over årene 2014-2016 – til at gennemføre reformen. Heraf skal 28 millioner kroner gå til et nyt Center for Offentlig Innovation. Læs mere på [www.oao.dk](http://www.oao.dk) eller [www.oim.dk](http://www.oim.dk)

#### Der er syv principper i tillidsreformen:

- 1 Styring i den offentlige sektor skal fokusere på mål og resultater.**
- 2 Dialog, åbenhed og klare mål skal være udgangspunkt for opgaveløsningen.**
- 3 Ledelse og styring skal tage afsæt i tillid og ansvar.**
- 4 Udvikling og fagligt handlerum skal bygge på velbegrundet dokumentation.**
- 5 Opgaveløsningen skal baseres på viden om, hvad der virker.**
- 6 Ledelse og engagement skal fremme innovation.**
- 7 Offentlig service skal inddrage borgernes ressourcer.**



## Refleksionsspørgsmål om tillid

**1**

Hvordan ser I sammenhængen mellem mål og resultater på jeres skole?

**2**

Hvad gør henholdsvis ledelse og medarbejdere for at få tillid ind på kontoen?

**3**

Hvordan og hvilken viden deler I på jeres skole?



# 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*

*almment 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 denne og næste side).

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.

### ■ Sådan måles retfærdighed

(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 arbejdsopgaverne fordelt på en retfærdig måde?</b>	6,3%	39,1%	46,4%	6,9%	1,3%	100,0%	<b>60,6</b>
<b>Bliver alle forslag fra de ansatte behandlet seriøst af ledelsen?</b>	7,0%	35,2%	44,1%	10,9%	2,9%	100,1%	<b>58,2</b>

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

## Hvad er "procesretfærdighed"?

Allerede i 1977 formulerede G. S. Leventhal nogle principper for procesretfærdighed, der siden er blevet en hjørnesten 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

Skal sol og vind deles lige? Og hvad betyder det for jer?

2

Hvilken rolle spiller belønning og hvad betyder det for jer, når vi fokuserer på retfærdighed?

3

Hvordan påvirker jeres gensidige relationer opfattelsen af retfærdighed?

# 5

## Samarbejdet mellem kolleger

Ifølge GL's medlemsundersøgelse fra 2009 er det sociale fællesskab mellem kollegerne en af de tre forhold, der betyder mest 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 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. Nogle af de nyere dagsordener hedder flerfaglighed, teamsamarbejde og videndeling.

I GL's medlemsundersøgelse var der kun en fjerdedel, der syntes, at der "altid" var et godt samarbejde mellem kollegerne, og mange efterlyste mere videndeling. Hvad teams angår, var der stor skepsis, idet kun cirka en tredjedel mente, at det skabte faglig udvikling hos eleverne eller højnede det faglige niveau i det hele taget.

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)

**Hvor ofte hjælper du og dine kolleger hinanden med at opnå det bedst mulige resultat?**

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

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.”*

### Fantastiske kolleger og inspirerende job

*“For få år siden scorede min arbejdsplads toppoint i en trivselsundersøgelse. Siden har der været total udskiftning i ledergruppen. Min nærmeste leder er sygemeldt med stress, og en nyansat leder har nu overtaget, og der er usikkerhed og frustrationer i vores afdeling. Gensidig tillid og dialog er udskiftet med forhør, mistænkeliggørelse og manglende kendskab til vores arbejde. Jeg har fantastiske kolleger og et udfordrende, alsidigt og inspirerende job, som jeg holder meget af. Jeg håber ikke, at den nyansatte leder, som nu afløser vores stressramte leder, får ødelagt motivationen.”*

(Citater fra afdækning 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. J Applied Psychol 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 arbejdspladsens mål. Når det drejer sig om undervisere og andre, der arbejder med unges uddannelse, er det lettere sagt end gjort. For det første har disse 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, og den skal som bekendt komme indefra.

Ledelse af lærere og andre på ungdomsuddannelserne 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 kar-

riere. 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



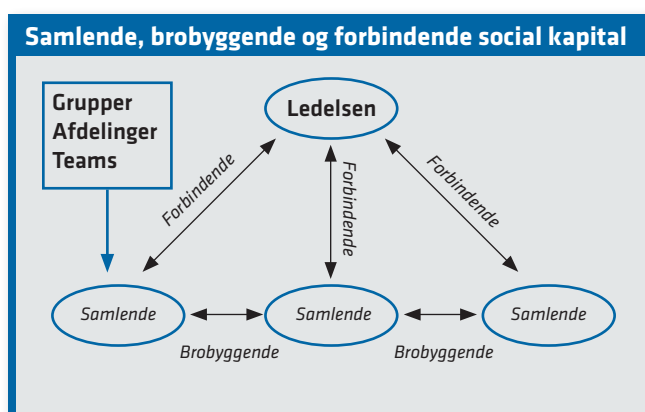
## Sagt om samarbejdet mellem ledelsen og medarbejderne

### Jeg siger min mening

“Jeg har valgt ‘Meget tilfreds’ med mit job som helhed. Det er IKKE fordi, jeg synes, at ledelsen gør et godt stykke arbejde, tværtimod. Men fordi jeg er blevet så ‘gammel’, er jeg ikke ‘bange’ for at blive fyret. Det betyder, at jeg kan sige min mening – og tage diskussioner/henvende mig direkte til min leder UDEN angst. Det hjælper gevaldigt på ens trivsel. Generelt er mine ledere ‘gode mennesker’ personligt, men de

er ualmindeligt dårlige ledere. Som lærer bliver man ‘hørt’ – får informationer – men man har INGEN indflydelse på noget mere (efter OK13). Det er dybt skræmmende. Fagforeningens magt er reduceret til nærmest 0, så nu er det alle mod alle, og det giver virkelig et dårligt arbejdsmiljø.”

(Citat fra afdækning af professionel 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.



## Refleksionsspørgsmål om samarbejde

**1**

Hvad betyder samarbejdet i kollega-gruppen for elevernes læring? Bliv gerne konkret med eksempler.

**2**

Hvordan samarbejder ledelse og medarbejdere om løsningen af kerne-opgaven?

**3**

Drøft lighedspunkter/forskelligheder mellem ledelse i klasserummet og ledelse af lærere. Hvad er god ledelse?



# 7

## Human kapital

Mens begrebet beslutningskapital er udviklet af Hargreaves & Fullan (H & F) i forbindelse med deres bog om professionel kapital, så forholder det sig lige omvendt med *human kapital*. Det 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 uddannelsesniveaet. 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.

Hos H & F 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?**

	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
Hvor ofte har du inden for den sidste måned følt dig sikker på dine evner til at klare vanskeligheder på arbejdet?	20,9%	46,9%	18,9%	9,0%	4,3%	100,0%	67,8
I hvor høj grad har du mulighed for at lære noget nyt gennem dit arbejde?	15,1%	42,5%	31,5%	8,0%	2,8%	99,9%	64,8

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).



## Refleksionsspørgsmål om human kapital

**1**

Hvilke faktorer på jeres skole er barrierer eller drivkræfter for human kapital?

**2**

Hvordan oplever eleverne den humane kapital i klasseværelset og i lærerkollegiet?

**3**

Hvordan forstår I gensidig afhængighed i jeres opgaveløsning?

# 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 24 millioner hits på "human capital", cirka 8 millioner på "social capital" og cirka 14.000 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

(Dette er et nyt begreb, som er udviklet af Hargreaves og Fullan. Der findes intet dansk benchmark. Til orientering bringes svarfordelingen for de ca. 4000 svarpersoner, som har besvaret disse spørgsmål indtil sommeren 2017).

	Altid / I meget høj grad	Oftede / I høj grad	Sommetider / Delvist	Sjældent / I ringe grad	Næsten aldrig / I meget ringe grad	I alt	Point
<b>Er medarbejderne overvejende enige, når der træffes afgørelser og beslutninger på arbejdspladsen?</b>	1,8%	25,3%	55,6%	14,4%	2,9%	100,0%	<b>52,2</b>
<b>Bliver medarbejderne på din arbejdsplads overvejende bakket op af ledelsen, når de har truffet afgørelser og beslutninger?</b>	7,6%	41,2%	38,6%	9,2%	3,5%	100,1%	<b>60,1</b>
<b>Har I en fælles vision for undervisning og læring på din skole?</b>	9,4%	36,7%	35,1%	13,4%	5,3%	99,9%	<b>57,8</b>
<b>Arbejder I systematisk med at forbedre undervisningens kvalitet på din skole?</b>	10,3%	35,1%	37,0%	13,0%	4,7%	100,1%	<b>58,4</b>
<b>Har du fået feedback på dit arbejde fra ledere, kolleger eller andre på skolen?</b>	3,1%	25,6%	45,4%	21,2%	4,8%	100,1%	<b>50,3</b>

Samlet gennemsnit for skolerne: 55,7 point





## Sagt om læringskultur

*“Hvis man har en gruppe af nyuddannede lærere og sender den ene halvdel til et sted med en dårlig læringskultur og den anden halvdel til en velfungerende skole med en god læringskultur, vil den sidste gruppe være bedre lærere end den anden, hvis man undersøger dem tre år senere. Med andre ord er det et problem på systemniveau. Hvis vi bare ser det som et spørgsmål om, hvordan den enkelte lærer kan blive dygtigere,*

*og forventer, at de selv klarer det, er det en forkert måde at italesætte problemet på. Man skal tale om læring på jobbet som en del af det at være lærer.”*

Professor Paul Cobb om et stort forskningsprojekt om udvikling af lærerne, i Uddannelsesbladet.



## Refleksionsspørgsmål om beslutningskapital

**1**

Hvad skal der til for, at I interesserer jer for hinandens handlinger og beslutninger?

**2**

Drøft situationer, hvor I har oplevet, at forskellige holdninger hos jer som professionelle har ført til negative oplevelser for/med eleverne.

**3**

Drøft hvordan organiseringen af jeres arbejde henholdsvis fremmer eller er en barriere for beslutningskapitalen.

# 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.

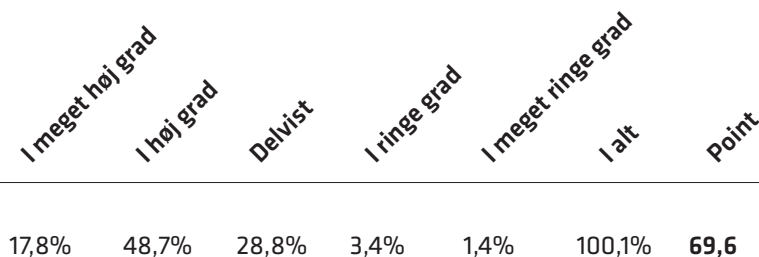
I denne sammenhæng fokuseres der på lærernes oplevelse af kvaliteten i undervisningen. Den underliggende antagelse er, at en oplevelse af høj kvalitet i undervisningen er en vigtig kilde til stolthed og engagement.

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, ældresektor 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





## Sagt om oplevet kvalitet

### Uddannelsespolitikere: Stop nu klynkeriet!

#### Hvorfor dyrker politikerne en forfaldshistorie om gymnasiet, når vi aldrig har gjort det bedre end nu?

»KVALITETEN ER ikke høj nok i gymnasiet!«. »Der går for mange i gymnasiet!«. »Den er gal med det faglige!«. Disse og tilsvarende udtalelser hører vi ofte fra uddannelsespolitikere – som regel underforstået, at alt var bedre i gamle dage. Var det, da 8 procent gik i gymnasiet (som da jeg selv blev student), og man kunne være næsten helt sikker på, at sekretærens og pedellens børn ikke kom i gymnasiet? Hvorfor dyrker uddannelsespolitikere denne forfaldshistorie? Er de ikke stolte af, at vi i løbet af 1-2 generationer har løftet uddannelsesniveaet massivt i Danmark? ALDRIG HAR SÅ mange unge mennesker fået en uddannelse som nu. Og aldrig har så stor en del af dem været så rasende dygtige.

En meget stor gruppe af mine studenter er lysår foran det, jeg kunne, da jeg forlod gymnasiet i 1971 (hvis det var de gode gamle dage). Selvfølgelig har vi udfordringer i gymnasiet, men de er trods alt overskuelige.

Hvis politikerne kunne stoppe klynkeriet, kunne vi få arbejdsro til at løse de reelle problemer, vi står over for, i stedet for en vanvittig og forfejlet debat om karakterniveau ved indgangen til gymnasiet. Det er også svært at forstå klynkeriet, når man ved, at 85 procent af dem, der starter på en gymnasial uddannelse, gennemfører, og mere end 80 procent er i gang med en videregående uddannelse 2-3 år efter endt eksamen. Så høje succesrater kan ingen andre uddannelser præstere! Husk nu lige, at der er tale om unge mennesker, og nogle af dem skal altså et par omveje, inden de finder det rigtige.

TIDENS MANTRA er, at de unge skal være målrettede fra barnsben og gå hurtigt og effektivt igennem uddannelsessystemet, klar til at blive en effektiv arbejdskraft. Men uddannelse er også et individuelt dannelsesprojekt, som indebærer en række valg – og det er altså ikke alle, der vælger det helt

rigtige i første forsøg. Sådan har det aldrig været – heldigvis. HVIS uddannelsespolitikere skal finde noget at klynke over, vil jeg anbefale dem at tage fat på de 15-20 procent af en ungdomsårgang, som ikke får en ungdomsuddannelse. Det er et reelt samfundsproblem og hamrende synd for eleverne. Hvad vil I gøre for dem? Hvis projektet med at få færre i gymnasiet lykkes, hvor skal de så gå hen? Skal de stille sig op i køen af dem, der ikke får en uddannelse? Hvis det er strategien, skal vi nok alle få noget at klynke over.

Aldrig har så mange unge mennesker fået en uddannelse som nu. Og aldrig har så stor en del af dem været så rasende dygtige.

Rektor Mogens Hansen, Rungsted Gymnasium, Politiken, 22. marts 2015

### Von hørensagen

”Fra politisk side har man ligesom lavet følgeslutningen: Vi tager udgangspunkt i, at uddannelserne har et dårligt renommé. Det skal vi have brudt, så derfor sætter vi adgangsbegrænsninger op. Men der er ingen evidens for, at det hænger sådan sammen. Altså på ingen måde. Det er som så meget andet i den forbindelse mavefornemmelser og von hørensagen, som driver politikken.”

Docent på Nationalt Center for Erhvervspædagogik Peter Koudahl om EUD-reformen i Uddannelsesbladet.

### Dårligere udført arbejde end man kan være bekendt

”Det er provokerende at skulle udføre et stykke arbejde dårligere, end man fagligt kan være bekendt. Undervisning kan godt finde sted under reglerne, men læring, dannelse, kreativitet og engagement har det meget svært med at passe ind i rammerne.”

Lærer i medlemsundersøgelse i Uddannelsesbladet 2015



## Refleksionsspørgsmål om oplevet kvalitet

# 1

Hvem er det relevant for dig at diskutere den faglige kvalitet i dit arbejde med?

# 2

Hvilke organisatoriske og styringsmæssige rammer henholdsvis fremmer/hæmmer kvaliteten i jeres arbejde?

# 3

Hvordan bør kvalitet måles/drøftes?

# 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.

I denne sammenhæng vil vi overlade dømmekraften til afsnittet om beslutningskapital. En høj beslutningskapital handler netop om evnen til at tage fagligt velbegrundede beslutninger i situationer, der ikke er standardiserede eller forudsigelige, hvilket i høj grad gælder for mundtlige eksaminer.

På skoler med høj professionel kapital vil der hele tiden være fokus på undervisningens kvalitet. 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.

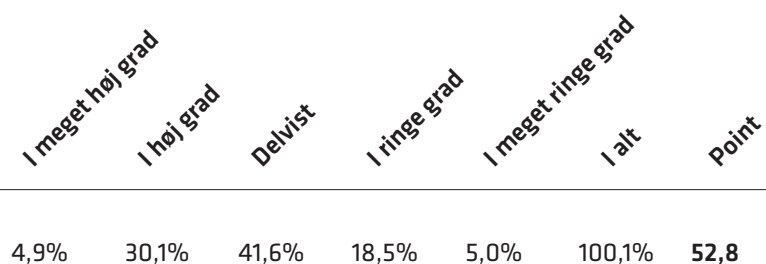
Blandt de allermest effektive metoder til at øge kvaliteten i undervisningen er kvalificeret og systematisk feedback og sparring om lærerens undervisning. Dette kan fx ske i den almindelige undervisning (formativ evaluering). Det kræver, at der meget klare kriterier for kvalitet, som i sidste instans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

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.

### ■ Sådan måles kriterier for kvalitet

(Der findes intet dansk benchmark for denne dimension. Til orientering bringes gennemsnittet for de knap 8.000 svarpersoner fra 124 skoler, som har besvaret dette spørgsmål indtil sommeren 2017).

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



Gennemsnit for de 124 skoler: 52,8 point



## 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’. Alt i alt oplever jeg dog jobbet som meningsfuldt og mine kolleger som fantastiske og loyale sparringspartnere. Det er et job som til tider er næsten umenneskeligt krævende,

fordi opgaverne er mangefacetterede, og man hver eneste dag skal være ‘på’, når man er sammen med eleverne – og alligevel kunne jeg ikke forestille mig et mere tilfredsstillende arbejde...”

(Citat fra afdækning af professionel kapital)

## 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. Pejlemærkerne udgør ikke en facitliste, men er et oplæg til en lokal og national faglig debat om, hvad god undervisning er og hvordan god undervisning skabes.



## Refleksionsspørgsmål om kriterier for kvalitet

**1**

Hvad er de 3 vigtigste kriterier for kvalitet i jeres arbejde?

**2**

Hvornår har du/I sidst oplevet, at bedømmelse af kvalitet har fået vidt forskelligt udfald?

**3**

Drøft med kolleger, hvordan ret forskellige kriterier for kvalitet kan forekomme.

# 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 indre 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 intet dansk benchmark for denne dimension. Til orientering bringes gennemsnittet for de ca. 6600 undervisere fra 124 skoler, som har besvaret dette spørgsmål indtil sommeren 2017).

**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
	4,5%	30,1%	45,5%	17,5%	2,5%	100,1%	54,2

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



## Sagt om 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.

### 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

Hvilken rolle spiller I i forhold til elevers 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 2016 angiver 50% af underviserne på erhvervsskolerne og 42% af gymnasielærerne, 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. Uroen er en stressbelastning, der generer både læreren og (de fleste af) eleverne, og som kun kan reduceres eller helt undgås gennem adfærdsændringer.

### Måling af dimensionen:

#### ■ Eleverne: Støj og uro

(Der findes intet dansk benchmark for denne dimension. Til orientering bringes gennemsnittet for de ca. 6600 undervisere fra 124 skoler, som har besvaret dette spørgsmål indtil sommeren 2017).

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

	Altid	Oft	Sommetider	Sjældent	Aldrig/næsten aldrig	I alt	Point
	1,9%	19,4%	40,2%	30,2%	8,3%	100,0%	44,1

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.

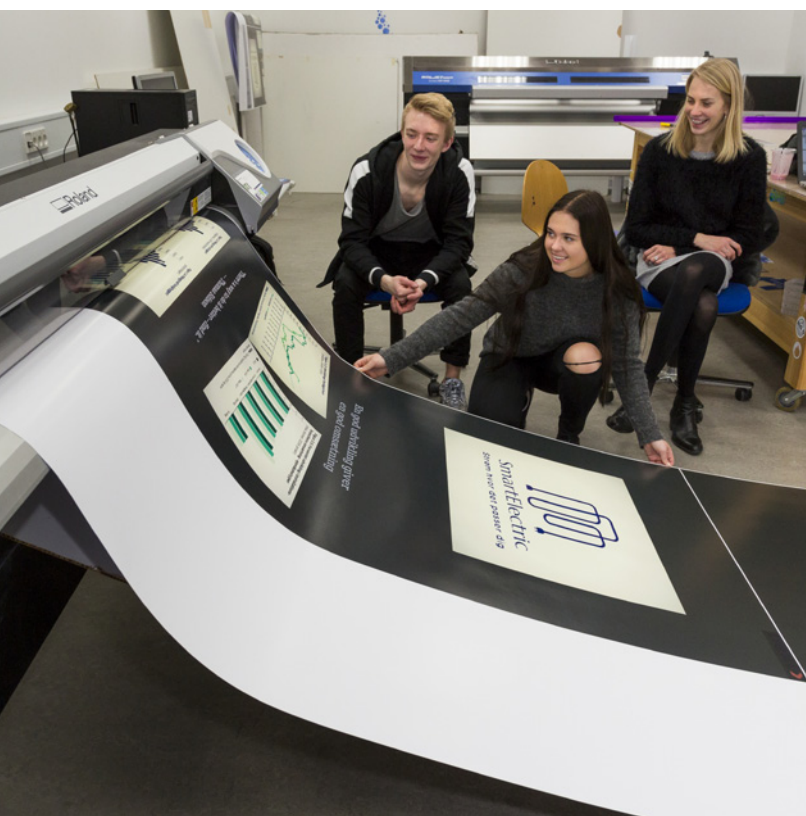


## Sagt om støj

### Støjende kursister

“Det, der går mest ud over arbejdsglæden, 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)



## Undersøgelse af elevtrivsel

Fra 2010 – 2012 er elevtrivselen blevet målt på baggrund af svar fra i alt ca. 54.000 elever. Eleverne har bl.a. vurderet undervisningen på en skala fra 1 til 100, hvor 100 er bedst. Arbejdsro er den dimension, der får den laveste vurdering.

	2012	2010
Der er arbejdsro i undervisningen	55	52
Vi drøfter resultaterne af undervisningsevalueringer i klassen	57	57
Vi har indflydelse på undervisningen	59	61
Variationen i de undervisningsformer du modtager	60	58
Jeg lærer noget nyt hver dag på min uddannelse	67	68
Jeg oplever sammenhæng mellem fagene i min uddannelse	69	70
Undervisningen forbereder mig til at læse videre	71	72
Vi bruger skolens læringsplatform i forbindelse med undervisningen	76	72

Kilde: Elevtrivselsundersøgelse Gymnasieuddannelserne 2012, GL maj 2013



## Refleksionsspørgsmål om støj og uro

### 1

Hvilke faktorer bidrager til støj og uro i timerne?

### 2

Hvordan kan I som undervisere gøre noget ved dette fænomen?

### 3

Kan et højt lydniveau være befordrende for læringen, og hvornår bliver det en barriere?

# 13

## Eleverne: Sociale og psykiske problemer

Titlen på GL's medlemsundersøgelse fra 2009 er: "Det er eleverne, der gør arbejdet værd at svede for." Denne titel signalerer ret tydeligt, at selve arbejdet som lærer muligvis kan være hårdt, men at det er forholdet til eleverne, der giver det hele mening. Af samtlige de arbejdsforhold, der blev spurgt om i undersøgelsen, var det *samarbejdet med eleverne*, der scorede højest, idet 86% var meget tilfredse eller tilfredse, mens kun 2% var utilfredse hermed. I den modsatte ende kom omfanget af det administrative arbejde, som kun 23% var tilfredse med.

Ikke desto mindre hører man oftere og oftere lærere, der giver udtryk for, at elevernes vilje eller evne til at deltage i under-

visningen udgør en udfordring. Med et større indtag af elever i ungdoms- og voksenuddannelser følger en gruppe elever med, som har ganske omfattende sociale og/eller psykiske problemer.

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 ressourcepersoner. Foreløbigt bidrager denne undersøgelse til at kortlægge lærernes oplevelse af problemets omfang.

### Måling af dimensionen:

#### ■ Eleverne: Sociale og psykiske problemer

(Der findes intet dansk benchmark for denne dimension. Til orientering bringes gennemsnittet for de ca. 6600 undervisere fra 124 skoler, som har besvaret dette spørgsmål indtil sommeren 2017).

**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
	1,8%	14,9%	35,5%	38,1%	9,7%	100,0%	40,3

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 at nå alle eleverne

*“Hvis jeg fornemmer, at tærsklen er nået for Jonas nede i hjørnet, bliver jeg nødt til at skifte og variere i min undervisning. Det er meget vigtigt, at jeg kender min tavletid, for dermed undgår vi mange problemer. Når han ikke kan mere, handler det om at gribe ham dér – i for eksempel den afbrydelse, han gør, og anerkende, at det nu er tid til noget andet. I klasseledelse er der et begreb, som hedder Rolig nu. Det vil sige, at der er nogle ting, man som lærer lader glide igennem, og andre, som man har fokus på.”*

Lærer og vejleder Rikke Haugaard Belcher, VUC Nordjylland.

*“Jeg taler i høj grad for, at man får etableret en kultur, hvor det, der er personligt udfordrende, bliver legitimt at tale om: Vi kan jo alle blive vrede, irriterede og stressede, så vi ikke er nærværende. Men det, at man for eksempel kan tale om det, betyder, at man erkender problemet: At det går ud over relationen, og dermed kursistens læringsproces, hvis man ikke kan sætte sig ud over negative personlige følelser.”*

Skolekonsulent Louise Klinke og ekspert i relationskompetencer, i Uddannelsesbladet.



## Sagt om frustration og glæde

### Frustrerende at skulle rumme eleverne

*“Blot en kommentar til, at jeg tænker på nye jobudfordringer. Den primære grund er den voksende frustration over at skulle rumme så mange elever i klassen med ekstremt forskellige forudsætninger. Det er en næsten umulig opgave, selvom man prøver og prøver – at tænke kreativt, dele klassen op osv. Resultatet er ofte utilfredsstillende for de rigtig dygtige – og desværre bliver de ofte ‘glemt’ i dette spil. Den primære grund til, at jeg stadig ‘hænger’ fast, er det fantastiske sammenhold, der er blandt kollegerne, og det ekstremt gode humør. Endvidere har der på det seneste været lidt for mange ‘dik-tater’ ovenfra angående på-tværs-dage og lignende projekter, der uanset om det er praktisk muligt eller ej, skal gennemføres.”*

### Utrolig glad for eleverne

*“Jeg er utrolig glad for mit arbejde, min arbejdsplads, mine kolleger og ikke mindst mine elever.”*

(Citerer fra afdækning af professionel kapital)



## Refleksionsspørgsmål om elevernes sociale og psykiske problemer

1

Drøft, hvorvidt håndteringen af elever med andre vanskeligheder end de konkret faglige er i tråd med jeres faglighed.

2

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. Det stadige omkvæd er: "Gid vi dog havde noget mere tid."

Manglen på tid præger ikke kun arbejdslivet, men i stadig højere grad også familie- og privatlivet, hvor der klages over 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 sker der det, at behovet for koordination, møder, kommunikation og konfliktløsning vokser nærmest eksponentielt. 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. Hvor stor en andel af de ansatte bidrager direkte til kerneydelsen? 2. Hvor stor en del af deres 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

### Presset på tiden

“Vi er så presset med vores tid, at der ikke er tid nok til at forberede undervisningen, og alle de andre opgaver vi skal løse. Det betyder, at vi nogle gange ikke får forberedt undervisningen, og ligeledes, at stemningen i teamet er rigtig dårlig. Især når der skal uddeles opgaver. Har oplevet, at mine kolleger græder, og at vi skændes i teamet og bider af hinanden. Det har vi aldrig gjort før. Jeg har været så belastet med undervisning, at jeg har hovedpine tre ud af ugens fem dage.”

(Fra medlemsundersøgelse i Uddannelsesforbundet)

### Jeg har aldrig fri

“Jeg elsker kerneydelsen i jobbet: at undervise, men jeg føler mig generelt stresset. Der er mange undervisningsmoduler, mange skriftlige opgaver, som skal rettes, mange møder og mange udenoms-administrative opgaver (planlægge studieture, kopiere, scanne, skrive ind i lectio, udfylde undervisningsbeskrivelser, planlægge møder, AT-forløb). Jeg føler kun lige, at jeg får nået det, som er til i morgen – og allerede står der 100 andre deadlines på lur, som skal eksekveres nu. Jeg har aldrig fri om aftenen og arbejder altid en dag i weekenden – oven i en arbejdsuge fra 8-16. Jeg er træt, mangler overblik og kan ikke se, hvornår der kommer luft i skemaet.”

(Citat fra afdækning af professionel kapital)



## Refleksionsspørgsmål om arbejdsmængde

1

Hvad er kerneydelsen for dig?

2

Hvem bestemmer, hvad du bruger din tid til?

3

Hvordan ser den perfekte arbejdsdag ud?

# 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 er et af de såkaldte "seks guldorn", som betragtes som fundamentale 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)

	Altid	Oft	Somme tider	Sjældent	Aldrig/næsten aldrig	I alt	Point
Hvor ofte har du indflydelse på, hvordan du løser dine arbejdsopgaver?	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

## Hvad er vigtigt for lærerne at have indflydelse på?

Er det vigtigt for dig – i **meget høj grad** – at have indflydelse på ....



Kilde: "Det er eleverne, der gør arbejdet værd at svede for", Cowi for GL, 2009



### Refleksionsspørgsmål om indflydelse i arbejdet

1

Hvordan ser dit råderum ud, og hvor har du mest indflydelse?

2

Hvilke situationer, rammer og relationer kan være begrænsende for dit råderum?

# 16

## Mening i arbejdet

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 skulle være 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.”

### Meningen forsvinder

“Den del af arbejdet, som vækker utilfredshed, har faktisk meget lidt med min egentlige kerneopgave at gøre, men den har meget at gøre med nye ledelsesprincipper, og den såkaldte “normalisering” af lærernes arbejdstid. Pseudokontrol via flueben i titusindvis i on-line skemaer skal foregive at illustrere vores arbejde og elevernes læring. Den er intet værd, men den giver administration og ledelse en falsk idé om, at de kan overskue, følge med – og endda drage kloge konklusioner om læring og undervisning på basis af disse digitale flueben. Alle mål og al registrering er kvantitativ og kontraproduktiv, når det gælder egentligt motiverende og engageret undervisning – set fra både elevens og lærerens synspunkt. Utilfredsheden stiger med hvert nyt krav om registrering, dokumentation og retfærdiggørelse af aktiviteter. Disse tidsrøvere (fx Lectios studieplaner og beskrivelser og registreringer af skriftligt arbejde) fungerer fint som kontrolinstrument af lærerens arbejde. For lærerens planlægning er det ingen hjælp.”

### 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.”

### Mit arbejde har en højere mening

“Mit mål er at gøre min elever så dygtige som overhovedet muligt indenfor mine fag. Jeg underviser altid et niveau højere, end jeg skal, og opnår derfor stolte elever, der får meget høje karakterer. De vokser også samtidigt med opgaven på det personlige plan og får større selvtillid. Så jeg slår to fluer med et smæk. 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 :-)”

(Citater fra afdækning af professionel kapital)

### Trial and error

“De fede løsninger kommer, når jeg tillader eleverne at gøre noget, vi aldrig har set før. På spørgsmålet fra dem om, hvorvidt det er en god ide, er mit svar ofte: Det ved jeg ikke, men vi må jo prøve at se, om det virker. De må gerne komme derud i trial and error, hvor det er ok at fejle. Man kan ikke gå igennem en erhvervsuddannelse uden at lave fejl. Hvis man for eksempel ikke ved, hvad fyldningsmaterialer gør, når de er rørt forkert ud, hvordan skal man så vide, hvornår de er rigtige.”

Faglærer Annette Smed Svanholm, Skolen for Klinikassistenter og Kliniske Tandteknikere i Aarhus



## Refleksionsspørgsmål om meningsfuldt arbejde

1

Har jeres job en helt særlig mening? Hvilken?

2

Hvordan skaber ledelsen mening i din/jeres dagligdag på skolen?

3

Hvordan skabes mening i din/jeres dagligdag på skolen? Er det noget, man gør sammen eller hver for sig?



Som det fremgår af rammen på næste side om måling af ledelseskvalitet, så omfatter begrebet ledelseskvalitet et stort antal forskellige elementer. 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 snarere at kunne formulere ganske kort, hvad lederens opgave er, nemlig at skabe resultater gennem og sammen med andre mennesker. Dette sker, når lederen sætter medarbejderne i stand til at løse virksomhedens kerneopgave bedst muligt.

I bogen "Lederskab – til borgernes bedste" har C. S. Nissen sammenfattet, hvad god ledelse handler om i seks punkter, som han kalder "lederskabets stjernebillede". Hans pointe er, at god ledelse til borgernes bedste består i at kunne besvare seks centrale spørgsmål på en tilfredsstillende måde:

1. Hvor står vi? (Vilkår, krav og muligheder).
2. Hvor vil vi hen? (Mission, mål og planer).
3. Hvad skal vi gøre? (Aktiviteter, handling).
4. Hvordan skal det organiseres? (Organisation).
5. Hvad har vi råd til? (Ressourcer).
6. Hvad opnår vi? (Ydelser, effekt).

Selv om Nissen anerkender, at virkeligheden sjældent er så simpel, som den slags modeller antyder, så formulerer han alligevel to vigtige pointer: 1. De seks spørgsmål er en nogenlunde udtømmende beskrivelse af, hvad ledelse handler om. 2. Der er i de fleste offentlige organisationer alt for meget fokus på punkt 4 og 5 (budget og struktur), mens der er for lidt opmærksomhed omkring *formålet* med organisationen: Bruger vi vore ressourcer optimalt på at opnå de mål, vi er sat i verden for at realisere?

Skoler med høj professionel kapital er kendetegnet ved et lederskab, som fremmer og stimulerer samarbejde baseret på tillid og retfærdighed og som derigennem skaber resultater i form af undervisning af høj kvalitet.

### ■ 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**

Drøft lighedspunkter mellem ledelse i klasserummet og lederrollen generelt – i et kvalitetsperspektiv.

**2**

Hvad har I hver især behov for af ledelse?

**3**

Hvad har eleverne behov for af klasseledelse?

# 18

## Anerkendelse fra ledelsen

Anerkendelse er ét af de seks guldkorn i det psykiske arbejdsmiljø. 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.

### ■ Sådan måles anerkendelse fra ledelsen

(Tallene stammer fra NFA's landsdækkende undersøgelser)

#### Bliver dit arbejde anerkendt og påskønnet af ledelsen?

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

Landsgennemsnit 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. Samtidig oplever jeg meget ubehagelige samtaler med nærmeste leder, der i den grad sætter spørgsmålstegn ved min arbejdsindsats. Når ledelsen har valgt at ignorere en ekstra arbejdsindsats (ofte sat i værk fra samme sted), falder motivationen og arbejdsglæden hos mig. Det er stærkt problematisk, at man i den grad sætter årnormer og porteføljer højere end den virkelighed, der foregår i klasseværelset og på skolen generelt. Alt i alt skaber dette et rigtigt dårligt arbejdsklima, hvor man som ansat ikke føler sig værdsat og ikke ønsker at bidrage med noget ekstra. Det skaber et arbejdsklima, hvor man prøver at skubbe arbejdsopgaver over på andre gode kolleger, så man selv kan holde sig inden for den udstukne årnorm.”

### Der mangler anerkendelse af ledelsen

“Det 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.”

### Store frustrationer

“Store frustrationer i hele organisationen hvilket til dels skyldes udefra kommende faktorer herunder lov 409 og ny reform på eud-området. Men det skyldes også interne forhold, hvor fokus først og fremmest er på topstyring/økonomi. Det har medført: Fyringer, andre søger væk frivilligt, mange sygemeldinger, herunder langtidssygemeldinger. Samtidig sættes interne projekter/efteruddannelse, som igen er med til at forøge det i forvejen høje arbejdspress. Den daglige drift har mellemlederne ikke fokus på, fordi de ikke har tid og sidder i andre møder/efteruddannelse m.m. Det betyder igen, at lærerstaben ikke føler sig hørt, og arbejdsopgaver ikke bliver præciseret.”

(Citerer fra afdækning af professionel kapital)

## 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 vil kvaliteten i arbejdet?**
- 3 at forklare, hvorfor nogle løsninger foretrækkes frem for andre. At holde kursen.**

Bo Vestergaard. Fair proces, 2013.



## Refleksionsspørgsmål om anerkendelse

# 1

Hvordan oplever I anerkendelse i jeres indbyrdes relationer på skolen?

# 2

Hvad betyder anerkendelse for dig/jer?

# 3

Hvornår har du sidst modtaget eller givet noget, der ligner anerkendelse til/fra ledelsen?

# 19

## 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.

Alligevel kan det være vanskeligt for de ansatte på en skole at vise anerkendelse af kollegernes arbejde. Dette skyldes primært tre forhold:

For det første foregår en stor del af arbejdet stadigvæk på den måde, at den enkelte lærer underviser alene i et klasse-

værelse. 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.

Og for det tredje spiller det en rolle, at mange arbejdspladser arbejder med "den anerkendende tilgang", som i praksis meget ofte indebærer, 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.

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



### Refleksionsspørgsmål om anerkendelse fra kollegerne

1

Hvad skal der til for, at I kan give hinanden ærlig og anerkendende feedback i kollegagruppen?

2

Del situationer med hinanden, hvor I virkelig har haft fokus på de fire gyldne regler ovenfor.

3

Del tilsvarende situationer med hinanden, hvor en eller flere af de fire regler er 'overtrådt'.

## Anerkendelse fra eleverne

I GL's undersøgelse af attraktive arbejdspladser fra 2009 blev følgende to faktorer nævnt som de mest attraktive ved det gymnasiale arbejde: "Formidlingen af faget" (63%) og "Samværet/kontakten med eleverne" (55%). Som nummer seks på listen kom "Uddannelsen af selvstændige/dygtige elever" (41%). Der er således ingen tvivl om, at selve undervisningen og elevernes læring (dvs. skolens kerneopgave) er det, som 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 nu om stunder blandt andet formuleret gennem forskellige former for trivsels- og elevtilfredshedsundersøgelser, men den vigtigste form for aner-

kendelse er den, der kommer til udtryk i den daglige undervisning. Dette sker først og fremmest 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. 7800 svarpersoner fra 124 skoler, som har besvaret dette spørgsmål indtil sommeren 2017).

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

	Altid	Ofte	Sommetider	Sjældent	Aldrig/næsten aldrig	I alt	Point
	3,8%	45,5%	38,4%	9,9%	2,4%	100,0%	59,6

Gennemsnit for de 124 skoler: 59,6 point

## Anerkendelse

Ligesom for andre faggrupper har anerkendelse væsentlig betydning for lærere. De lægger især vægt på at få anerkendelse fra eleverne, kollegerne, ledelsen og fra politisk side – i den nævnte rækkefølge. 85% lægger stor vægt på at få anerkendelse fra eleverne, 79% lægger stor vægt på at få anerkendelse fra kollegerne, 72% lægger stor vægt på at få anerkendelse fra skolens ledelse og 65% lægger stor vægt på at få anerkendelse fra politisk hold, dvs. fra Regeringen og Folketinget.

Der er et klart behov for en mere anerkendende kultur på området – både internt og eksternt. Internt på skolerne står det værst til med hensyn til anerkendelse fra ledelsens side. Halvdelen af lærerne (51%) føler ikke, at de får en høj grad af anerkendelse fra ledelsens side. Samtidig føler en tredjedel af lærerne ikke, at de får en høj grad af

anerkendelse fra kollegernes side. Det samme er tilfældet med hensyn til anerkendelsen fra eleverne.

Eksternt står det meget dårligt til med hensyn til anerkendelsen fra politisk hold. 69% af lærerne føler kun, de får en ringe grad af anerkendelse herfra.

Kun 2% føler, de får en høj grad af anerkendelse fra politisk side. Eftersom mange som sagt lægger stor vægt på anerkendelsen herfra, må det antages, at denne fornemmelse af manglende anerkendelse virker temmelig demotiverende for mange.

Kilde: "Det er eleverne, der gør arbejdet værd at svede for"  
Cowi for GL, 2009



### Refleksionsspørgsmål om anerkendelse fra eleverne

**1**

Hvordan kommer anerkendelse fra eleverne til udtryk i din/jeres praksis?

**2**

Hvad betyder anerkendelse fra eleverne for dig/jer?

**3**

Hvilke dynamikker kan få anerkendelsen i spil?

# 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-

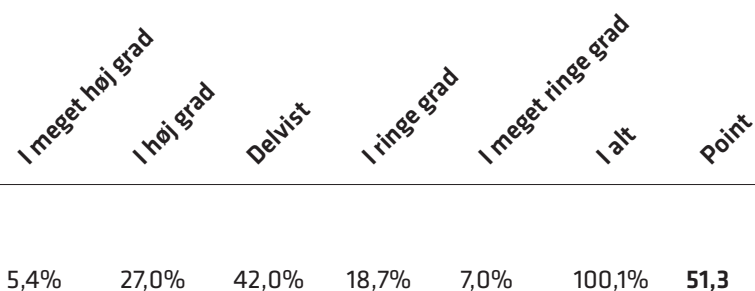
mærksomhed. Hver eneste uge er der nye historier om dårlig lægebehandling, misbrug af offentlige midler, manglende omsorg for de ældre og – ikke mindst – oplevelsen af lav kvalitet i skoler og universiteter.

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 gymnasielærer, 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. Derfor mener jeg, at det er vanvittigt, at man fra politisk hold vil have både folkeskolelærere og gymnasielærere til at bruge mere af deres samlede arbejdstid på at undervise. Gymnasielærere (og især folkeskolelærere) er jo ikke specielt godt lønnede, og jeg mener der er et absurd misforhold mellem lønnen og det enormt betydningsfulde arbejde landets lærere udfører. Derfor er det demotiverende at læse diverse avisartikler og indlæg skrevet af journalister og forskere, der mener at vide, hvordan lærernes undervisning bliver bedre – eksempelvis den nye ph.d.-afhandling, der anbefaler, at gymnasielærerne skal gøre en større indsats

for at opbygge personlig relationer til eleverne. Hver gang jeg hører et godt forslag til, hvordan undervisningen og udbyttet af den kan forbedres, bliver jeg irriteret, fordi det er min klare opfattelse, at jeg og mine kolleger har et enormt krævende arbejde med langt flere deadlines end de mange akademikere og journalister, der gør sig kloge på, hvordan lærere i landets folkeskoler og gymnasier kan arbejde bedre og mere effektivt. Med andre ord skal politikerne efter min mening gå den modsatte vej og sørge for, at der er råd til at ansætte flere lærere i stedet for at bruge de statslige og kommunale midler på pædagogiske forskningsprojekter og konsulentfirmaer osv. Hvis lærerne får mere forberedelsestid, vil det rent faktisk være muligt at bruge flere kræfter på at nytænke og udvikle sin undervisningspraksis.”

(Citat fra afdækning af professionel kapital)



## Refleksionsspørgsmål om anerkendelse fra samfundet

1

Hvad kan den enkelte skole gøre for, at det omgivende samfund forholder sig på en konstruktivt kritisk måde til kerneydelsen?

2

Hvilken rolle spiller den enkelte lærer, når vi taler om samfundets blik på arbejdet?



Ved mobning forstås man, at man gennem længere tid er blevet udsat for ubehagelig eller nedværdigende behandling, som det er svært at forsvare sig imod. I 2005 angav cirka 8% af danske lønmodtagere i forskellige undersøgelser, at de havde været udsat for mobning inden for de seneste 12 måneder. I 2012 var andelen steget til 12%.

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 den seneste danske 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 sagens natur en subjektiv størrelse. Det er den mobbede, der afgør, om der er tale om mobning eller ej. Ret ofte vil man derfor kunne opleve, at den mobbede føler sig mobbet, mens den påståede mobber gør gældende, at der

var tale om almindelig 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 arbejdsplads, 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. Dette er i høj grad uhensigtsmæssigt, da der er tale om en anonym undersøgelse. Alle arbejdspladser bør have en kendt mobbepolitik, og hvis den mobbede ønsker, at der bliver grebet ind, bør det stå klart, hvem man skal henvende sig til.

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.



## Sagt om mobning

### Mobning er stort ord

"Mobning er stort ord, men en del lærere, inkl. mig selv, er af nærmeste leder blevet behandlet/talt til på en ubehagelig og nedværdigende måde. Man bliver udsat for en "jeg alene vide og jeg alene bestemme"-behandling, som virker ydmygende og intimiderende. Jeg har hørt flere sige, at de ikke tør sætte spørgsmålstegn ved noget mere, da de frygter konsekvenserne."

### Mobning er et stærkt ord...

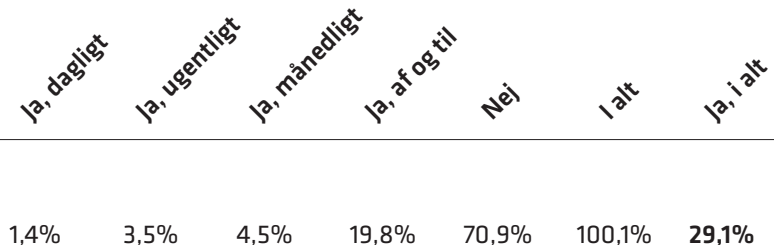
"Der er en klar drilsk tone, der til tider kører over i mobning, men der tales meget om det, så det er mere drilleri, lærerne imellem, end det er mobning."

(Citeret 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.

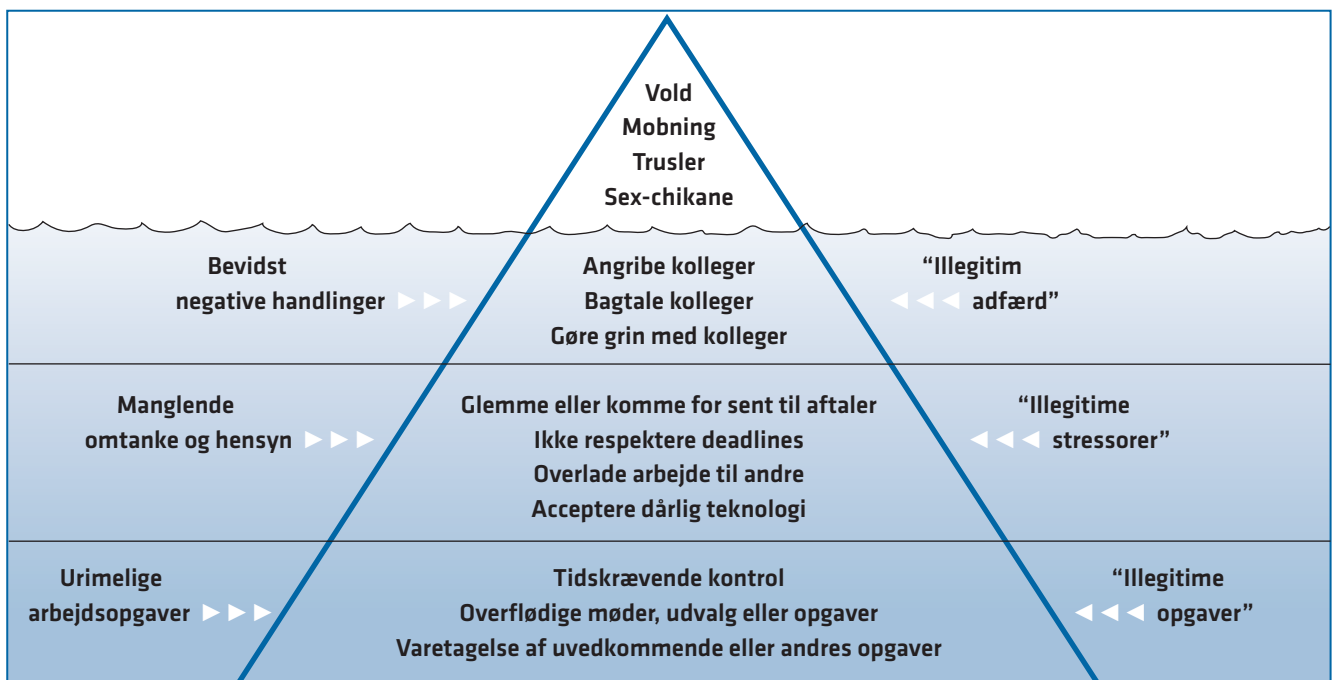
Eksempler på sådanne handlinger kunne være at kritisere kolleger bag deres ryg, ignorere kollegers indlæg i diskussioner, at glemme aftaler, aldrig at melde sig til særlige indsatser, unødige dokumentationsopgaver osv. Figuren viser flere eksempler af samme skuffe. Disse handlinger bliver ikke kortlagt 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 erhvervskvotient 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 stress-niveau. Ofte er de personer, det 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)

	Altid	Oft	Sommetider	Sjældent	Aldrig/næsten aldrig	I alt	Point
Hvor ofte oplever du, at dit arbejde tager så meget af din energi, 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?	2,4%	12,9%	32,1%	37,7%	15,0%	100,1%	37,5

Samlet landsgennemsnit for arbejde-privatlivs konflikt: 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.”

### Jeg er træt og har aldrig fri om aftenen

“Jeg elsker kerneydelsen i jobbet: at undervise, men jeg føler mig generelt stresset. Der er mange undervisningsmoduler, mange skriftlige opgaver, som skal rettes, mange møder og mange udenoms-administrative opgaver (planlægge studieture, kopiere, scanne, skrive ind i Lectio, udfylde undervisningsbeskrivelser, planlægge møder, AT-forløb). Jeg føler kun lige, at jeg får nået det, som er til i morgen – og allerede står der 100 andre deadlines på lur, som skal eksekveres nu. Jeg har aldrig fri om aftenen og arbejder altid en dag i weekenden – oven i en arbejdsuge fra 8-16. Jeg er træt, mangler overblik og kan ikke se, hvornår der kommer luft i skemaet.”

(Citater fra afdækning af professionel kapital).

### Gratis arbejde

“Mange af mine kolleger er dødtrætte af, at jeg presser på, for at de skal føre tidsregnskaber. Men rent fagforeningsmæssigt er jeg bange for, at det begynder at blive traditionen på vores område, at man arbejder gratis i det skjulte. Måske fordi folk er bange for at miste deres arbejde? For mig går der en lige streg fra det og til hele debatten om ytringsfrihed: Det handler om, at folk ikke tør melde ud til ledelsen, at de har et problem. Og digitaliseringen er bare med til at skabe mere pres på det her.”

Anne Grethe Sørensen, TR og tovholder på it på Københavns Syd HF & VUC Amager i Uddannelsesbladet

### Fokus på tid

“Konkret har det fjernet alt, hvad der hedder fleksibilitet i mit lærerarbejde. Jeg føler, der nu er fokus på tid i stedet for opgaven. Jeg føler mig dermed i højere grad fremmedgjort i forhold til løsningen af opgaverne, og adskillelsen mellem arbejdstid og fritid er blevet markant skarpere. Nu kan jeg ikke længere finde på at tage eksempelvis opgaver med hjem for at rette dem, nu skal det gøres på skolen.”

EUD-lærer i Uddannelsesforbundets medlemsundersøgelse



## Refleksionsspørgsmål om arbejde og privatliv

1

Hvordan oplever du/I balancen mellem privatliv og arbejde?

2

Hvem er ansvarlig for at sikre den rette balance for det enkelte individ?

3

Hvordan ser I jeres professionsidentitet lige nu – i kølvandet på reformer, overenskomst og meget andet?

# 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?**

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
--	-------	-------	-------	------	------	--------	------

Samlet landsgennemsnit for loyalitet: 63,8 point





## Sagt om loyalitet

### Mange har sagt op

“Problemerne her er efter min opfattelse i høj grad forankret i den nye ledelsesret og de indførte stramme tilstedeværelsesregler (som nu lempes lidt). Derudover handler lærerflugten fra afdelingen om uoverensstemmelse mellem mængden af opgaver og tid til opgaverne. Der er rigtig mange forskellige opgaver, hold, projekter og andre ting i forhold til de 40 ugentlige timer. Derudover er vores afdeling i dagligdagen mærket af de mange, der har sagt op. Det betyder i praksis, at vi er rigtig mange nye lærere uden indarbejdede rutiner, hvilket betyder, at tingene tager længere tid, de flyder ikke så let. Det er derfor særligt vigtigt med meget tydelige kommandoveje, kommunikation, detaljerede fremgangsmåder, procedurer og tydelig ansvarsfordeling. Det er vigtigt, og vi arbejder på, at få lærere til at blive meget længere, især fordi vi i forvejen er et udkantsområde. Det skal være det bedste sted at arbejde, ikke det sted, der omtales som “den værste skole.””

### 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

Kan man være loyal og illoyal på samme tid? Hvis I kan nikke til dette billede, bedes I drøfte situationer, hvor I har oplevet/oplever dette paradoks!

2

I hvilke situationer er loyaliteten for alvor i klemme på jeres skole?

3

I hvilke situationer er loyaliteten i top på jeres skole?

# 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)

#### Hvor tilfreds er du med dit job som helhed – alt taget i betragtning?

Meget tilfreds	Tilfreds	Utilfreds	Meget utilfreds	I alt	Point
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

### Haltende kontinuitet

“Jeg brænder for at undervise. Det, der halter mest på skolen, er struktur og kontinuitet i driften. Der er alt for mange hovsaløsninger, og ofte løses problemstillinger, når det er for sent. Det bliver værre og værre for hver dag, der går. Det er meget frustrerende. Jeg finder min energi i undervisningen, blandt eleverne og via sparring sammen med meget få kolleger. De andre vil til enhver tid være klar til at stikke en kniv i ryggen på mig.”

### Glad for jobbet – men frustreret

“Jeg er rigtig glad for mit arbejde, min leder, mine kolleger. Når jeg skriver, at jeg har vanskeligheder ved at udføre nogle af opgaverne, skyldes det SU Styrelsens krav, LUDUS Web og frustrerede undervisere efter den nye overenskomst. Derfor

kan det virke misvisende at læse, at jeg i høj grad er tilfreds med mit job og på den anden side ikke synes, at jeg trives med mulighederne for at løse mine opgaver optimalt.”

### 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 er tilfredshed med arbejdet for dig/jer?

2

Kan man være utilfreds og tilfreds på samme tid? Hvis ja, hvordan kunne det så se ud?

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.

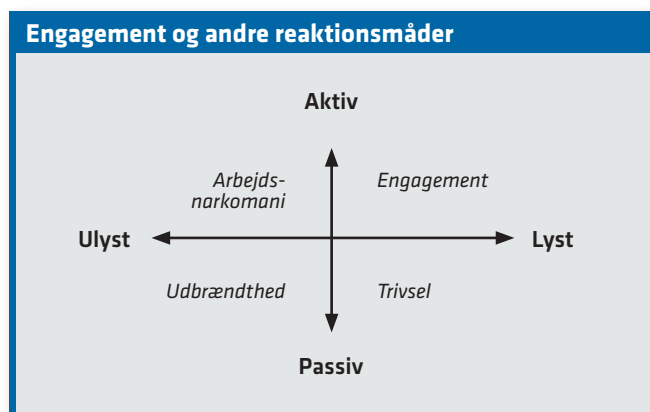
I forskningen om engagement opererer man tit med tre delkomponenter: energi, dedikation og absorption:

*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.



### ■ 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



## Sagt om engagement

### Undervisning er fedt!

“Undervisning er fedt! Det er min rette hylde, også selvom der periodevis er for travlt og det derfor går ud over familien og nattesøvnen. At være med til at bygge fremtidens unge er faktisk en ret stor ære, som burde anerkendes i større grad i samfundet, men så længe kursisterne anerkender én, synes jeg, at man har gjort en god indsats.”

(Citat fra afdækning af professionel kapital).

### De unge mennesker motiverer mig

“Det motiverer mig at se de unge mennesker gå ind ad døren og sige: “Jeg vil gerne lære noget og blive en af de bedste”. Det skaber motivation af se dem udvikle sig.”

Henrik Sørensen, faglærer Svendborg Erhvervsskole og landstræner for snedkerne, der deltager i VM i Skills



## Fagligt engagement

Lærernes faglige engagement og betydningen af kontakten med eleverne er tydelig, når vi beder lærerne om at angive de 5 mest attraktive elementer ved det gymnasiale lærerarbejde. Flest – to tredjedele af lærerne (63%) – peger på ‘formidlingen af faget’, 55% peger på ‘samværet/kontakten med eleverne’, og det at kunne arbejde fagligt med fagene.

Som en lærer siger: *Det er eleverne, der gør arbejdet værd at svede for. Sådan har det altid været.*

50% af lærerne nævner ‘mulighederne for indflydelse på arbejdet’ og mange nævner også kontakten og samværet med kollegerne (42%), uddannelsen af dygtige og selvstændige elever (41%), mulighederne for variation og afveksling i arbejdet (35%), friheden i arbejdet (33%), mulighederne for at arbejde selvstændigt (30%) og det pædagogiske arbejde med tilhørende udfordringer (27%).

Kilde: “Det er eleverne, der gør arbejdet værd at svede for” Cowi for GL, 2009



## Refleksionsspørgsmål om engagement

1

Hvornår har du/I sidst oplevet at ‘være i flow’ med udførelsen af jeres arbejdsopgaver?

2

Hvad vil det egentlig sige at gøre en forskel i jeres arbejde?



Ordet stress er for alvor blevet en del af dagligsproget i de senere år, men det er stadig temmelig uklart, hvad det egentlig betyder. Er stress en sygdom eller en normal del af livet? Er det noget, vi er udsat for, eller en tilstand inden i personen? Hvornår er stress skadeligt og hvorfor? Hvordan forebygges stress? Osv. osv.

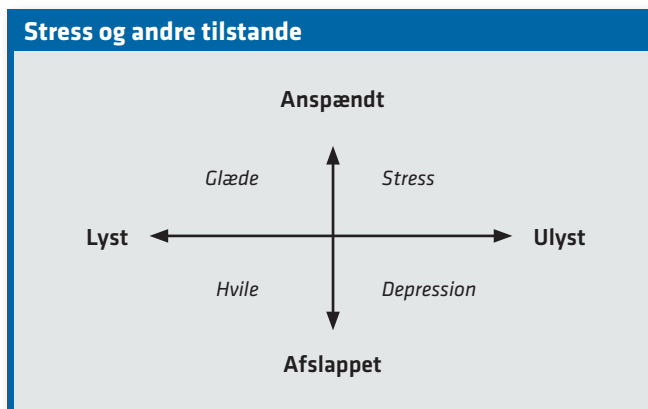
I de sidste 30 år har der blandt forskere i Danmark været nogenlunde enighed om at definere stress som en tilstand, der er karakteriseret ved både ulyst og anspændthed (se figur forneden). At personen er anspændt vil sige, at man er "oppe på dupperne" og forbereder sig på en ekstra indsats. Og ulyst indebærer, at situationen er præget af uro, angst, vrede eller andre negative følelser.

I menneskehedens udviklingshistorie har stress været en nødvendig betingelse for at overleve de mange trusler og farer, man blev udsat for. Stress betyder, at man bliver klar til kamp eller flugt på grund af nogle ændringer, som øger chancen for overlevelse: Blodet indeholder mere fedt og sukker, blodtrykket stiger, blodet løber til musklerne, opmærksomheden fokuseres, man mærker mindre smerte osv. Man kan med andre ord sige, at 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 de velkendte livsstilssygdomme såsom hjertekarsygdomme, diabetes og depression. Det, som er funktionelt i en faresituation, er bestemt ikke smart på den lange bane.

Stress hænger sammen med arbejdet, men det er ikke al stress, der er arbejdsbetinget. Hvis man maler med en meget bred pensel, kan man sige, at cirka en tredjedel af danskernes stress er arbejdsbetinget, mens en tredjedel skyldes andre forhold (fx familie, bolig, helbred) og den sidste tredjedel hænger sammen med personligheden.

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 kan 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.



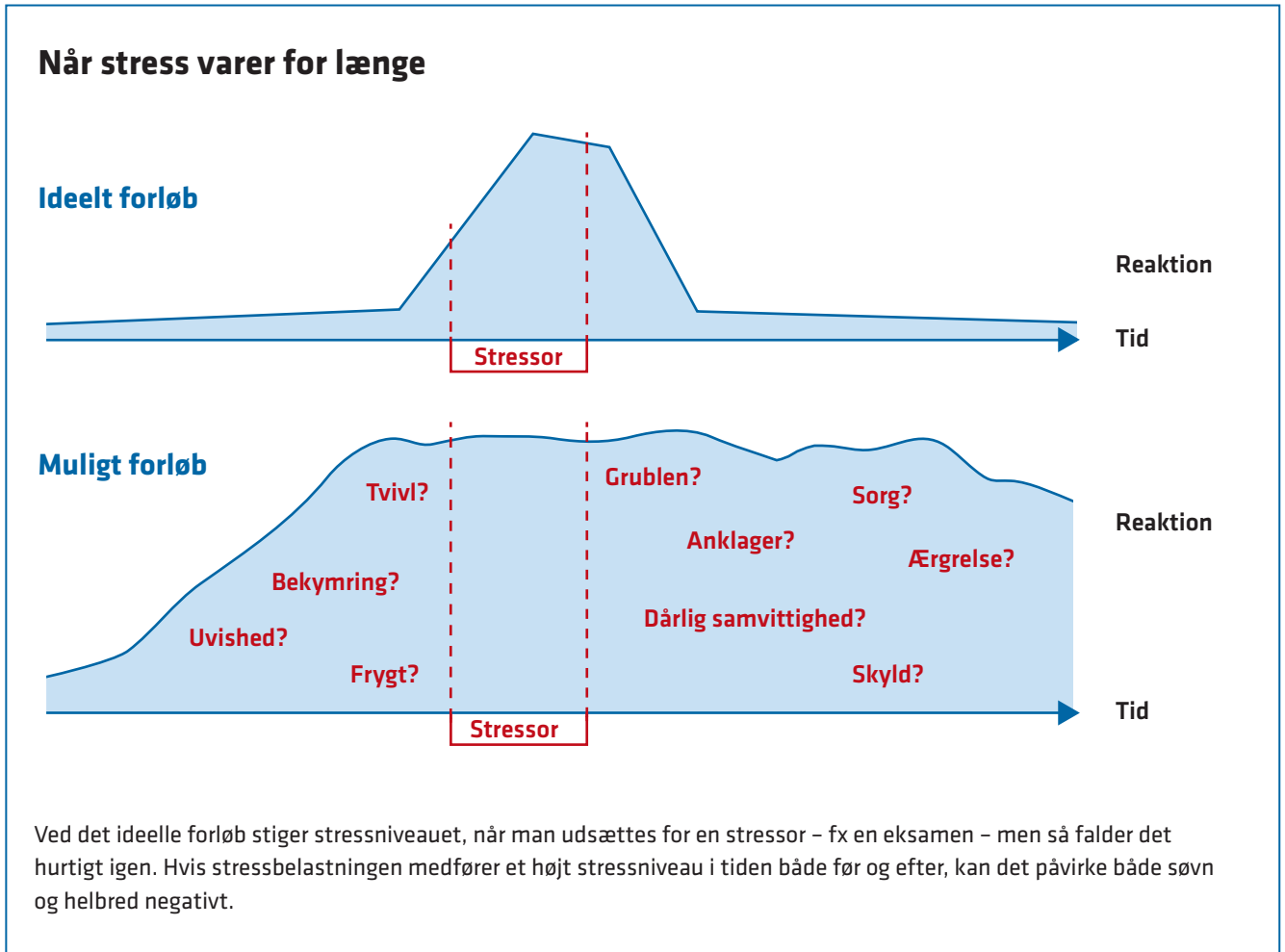
## Sagt om om stress

### Arbejdet tager for meget af den vågne tid

“Selvom jeg overordnet er glad for mit arbejde, er jeg ked af, at det tager alt for meget af min vågne tid, og jeg oplever et meget stort og konstant pres i det daglige. Samtidig oplever jeg ikke, at ledelsen anerkender den store indsats og meget tidskrævende manøvre, det er at have så uendelig mange

bolde i luften samtidig – snarere forholder de sig kritisk i forhold til tidsforbruget – uden at spørge ind. Dette element stresser mig meget i det daglige.”

(Citat fra afdækning af professionel kapital).



## Refleksionsspørgsmål om stress

1

Hvordan kan man snakke om ansvar i forbindelse med stress?

2

Hvilke faktorer kan bidrage til arbejdsrelateret stress?

3

Når ens selvopfattelse bliver sat under pres over tid pga. forskellige faktorer – hvilken betydning kan det så have i forhold til at udvikle stress?

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)

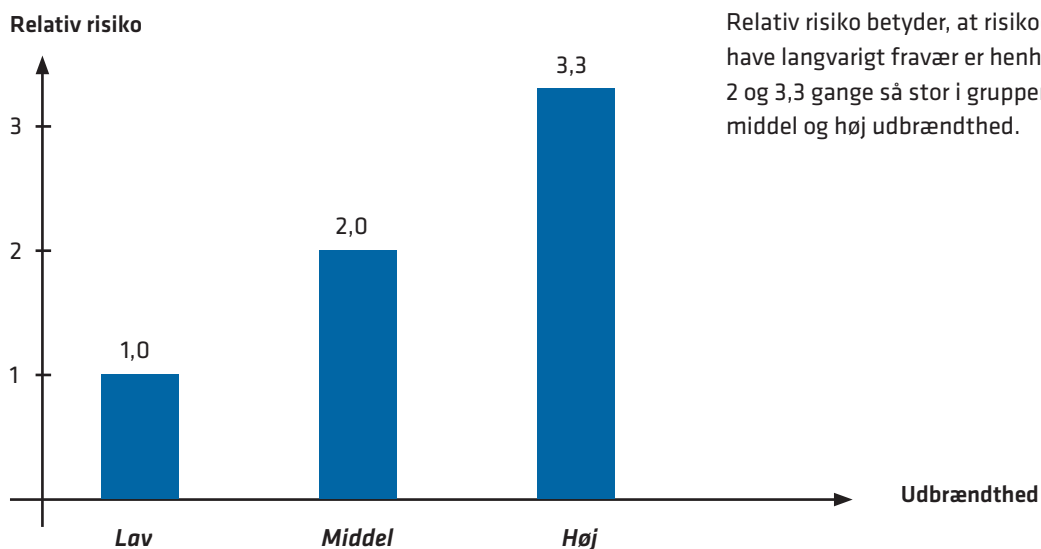
	Hele tiden	En stor del af tiden	En del af tiden	Lidt af tiden	På intet tidspunkt	I alt	Point
Hvor tit har du følt dig udkørt?	1,5%	12,6%	27,5%	47,3%	11,1%	100,0%	36,5
Hvor tit har du været følelsesmæssigt udmattet?	0,9%	7,5%	15,5%	42,9%	33,1%	99,9%	25,0

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



Relativ risiko betyder, at risikoen for at have langvarigt fravær er henholdsvis 2 og 3,3 gange så stor i grupperne med middel og høj udbrændthed.

Kilde: Borritz m.fl. 2009



### Sagt om om sygefravær

*“Det giver store problemer med effektiviteten og kvaliteten, når sygefraværet vokser så meget. Eleverne mangler lærerne, og de mange afbrydelser giver mindre sammenhæng, så eleverne får dårligere undervisning ud af det. Det høje sygefravær påvirker altså også den kerneydelse, som skolerne skal levere til samfundet.”*

Peter Hasle i Uddannelsesbladet til opgørelse fra Moderniseringsstyrelsen, der viser en markant stigning i sygefraværet blandt VUC- og EUD-lærere fra 2012-2015.



### Refleksionsspørgsmål om udbrændthed

**1**

Hvornår har du/I sidst oplevet, at eget eller kollegers batterier var flade?

**2**

Hvad var årsagerne til udbrændtheden?

**3**

Er det relationelle aspekt af jeres arbejde blevet mere krævende? Hvordan?

# 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**

Hvad er det for nogle dage, der går forud for en dårlig nattesøvn?

**2**

Hvad skal der til for, at vi kan dele vores oplevelse af søvn med hinanden, når det nu er en indikator for kvaliteten af arbejdsmiljøet?



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
<b>Hvordan synes du, at dit helbred er alt i alt?</b>	12,5%	41,2%	36,6%	8,9%	0,8%	100,0%	<b>63,9</b>

Lands gennemsnit for selvvurderet helbred: 63,9 point



??

## Refleksionsspørgsmål om selvvurderet helbred

**1**

Hvordan kunne en kollegasnak om selvvurderet helbred bidrage positivt til trivslen på jobbet?

**2**

Hvordan kunne en leder/medarbejdersnak om selvvurderet helbred bidrage positivt til trivslen på jobbet?

## 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.

### Hvordan skal vi tolke vores resultat?

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 hårdsblående 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.

### Tilbageoversættelsen - hvordan forstår vi resultaterne?

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 (som formelt kan opfylde kravene til en arbejdspladsvurdering, APV). 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 personlig-

hed, men det har også afgørende betydning, at lederen er klædt på til at lede en moderne skole gennem træning, coaching 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". 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 scorere 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.

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 pilotundersøgelsen af 13 skoler.

### 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 30 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 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 *arbejds mængde*, vil halvdelen af skolerne ligge under gennemsnittet og således konkludere, at arbejds mængden 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 det betyder (næsten) ingenting for de ansatte.

### Er en høj score altid positiv?

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 svarpersonen har store problemer med at sove, hvilket jo er negativt.

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

- Arbejds mængde
- 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.

## Litteratur og andre kilder

### Bøger og artikler

A. Hargreaves, M. Fullan. **“Professional Capital. Transforming Teaching in Every School”**. New York: Teachers College Press, 2012. *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.*

A. Hargreaves, M. Fullan: **“Professionel kapital, En forandring af undervisningen på alle skoler”**. Oversat af Steen Fill Christensen, Dafolo 2016. Dette er en oversættelse af originalbogen ovenfor.

A. Hargreaves, M. Fullan. **“The Power of Professional Capital. With an Investment in Collaboration, Teachers Become Nation Builders”**. JSD, The Learning Forward Journal, juni 2013, vol. 34, nr. 3, side 36-39. *Kort artikel med de vigtigste pointer fra bogen.*

P. Hasle, E. Thoft, K. G. Olesen. **“Ledelse med social kapital”**. København: L & R Business, 2010. *Tre af forfatterne til hvidbogen om social kapital udvikler her begrebet med særligt henblik på, hvad ledelsen kan gøre for at øge og anvende virksomhedens 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.*

T. S. Kristensen. **“Social kapital i skolen – vejen til bedre trivsel og kvalitet? Resultater fra en undersøgelse af københavnske skoler”**. www.undervisere.dk August 2009: 1-19. *Den første analyse af social kapital på danske skoler. Skolernes social kapital hænger klart sammen med ledelseskvalitet, anerkendelse og lærernes trivsel.*

T. S. Kristensen. **“Trivsel og produktivitet. To sider af samme sag. En gennemgang af den internationale litteratur om social kapital, arbejdsmiljø, produktivitet og kvalitet i ydelserne”**. København: HK, 2010. *En gennemgang af en række undersøgelser fra mange lande om forholdet mellem arbejdsmiljø og trivsel.*

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.*

K. G. Olesen, E. Thoft, P. Hasle, T. S. Kristensen. **“Virksomhedens sociale kapital”**. København: Det Nationale Forskningscenter for Arbejdsmiljø og Arbejdsmiljørådet, 2008. *Dette er hvidbogen om arbejdspladsens sociale kapital, der medvirkede til at sætte begrebet på dagsordenen i Danmark.*

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.*

## Pjecer

**“Arbejds miljø i et topleder perspektiv. Minihvidbog om fordele ved et godt arbejds miljø”**. Industriens Branchearbejds miljøråd, 2012. *Denne pjece er først og fremmest stilet mod den private sektor, men den indeholder ikke desto mindre en lang række pointer, der direkte kan bruges på skoler og andre offentlige virksomheder.*

**“De skjulte velfærdsreserver. Viden og visioner om offentlig ledelse med social kapital”**. Væksthus for Ledelse, 2011. *Denne pjece har i nogle år været en “bestseller”, idet den på en overskuelig måde sætter begreberne i forbindelse med social kapital på plads og samtidigt indeholder en række inspirerende eksempler.*

**“Kom videre med social kapital. Udfordringer, erfaringer og praktiske redskaber”**. Branchearbejds miljørådet (BAR) for Finans og Offentlig Kontor/Administration, 2013. *En meget grundig pjece, hvor der fokuseres på kerneopgaven, samarbejde, interprofessionel læring og de gode forandringer.*

**“Social kapital. En tilgang med fokus på kerneydelsen”**. Branchearbejds miljørådet (BAR) for Social og Sundhed, 2011. *Denne pjece omhandler proces og resultater i forbindelse med projektet “Det stærke fællesskab” om social kapital på social- og sundhedsområdet.*

**“Social kapital. Inspiration og øvelser til lederen med personaleansvar”**. Branchearbejds miljørådet (BAR) for Finans og Offentlig Kontor/Administration, 2010. *En god indføring i de grundlæggende begreber i forbindelse med social kapital samt en række inspirerende eksempler og øvelser fra både den private og offentlige sektor.*

**“Stærke samarbejdsrelationer. Introduktion til social kapital på uddannelsesområdet”**. Branchearbejds miljørådet (BAR) for Undervisning og Forskning, 2013. *I denne pjece tages der udgangspunkt i skoler og andre uddannelsesinstitutioner. Ud over en gennemgang af grundbegreberne indeholder pjecen en lang række værktøjer og eksempler.*

## Internet

Andy Hargreaves: [www.andyhargreaves.com](http://www.andyhargreaves.com)

Michael Fullan: [www.michaelfullan.ca](http://www.michaelfullan.ca)

Center for Arbejdsliv og Lærings website:  
[www.socialkapital.org](http://www.socialkapital.org)

Spil om social kapital: [www.socialkapitalpaaspil.slagelse.dk/social-kapital-paa-spil](http://www.socialkapitalpaaspil.slagelse.dk/social-kapital-paa-spil)

Branchearbejds miljørådenes website:  
[www.arbejdsmiljoweb.dk/socialkapital](http://www.arbejdsmiljoweb.dk/socialkapital)

Særnummer af Gymnasieskolen om professionel kapital:  
[http://www.gl.org/uddannelse/professionel-kapital/Documents/Gym\\_5%c3%a6r\\_Efter%c3%a5r\\_2016\\_25%20sider%20ENDELIG%20VERSION.pdf](http://www.gl.org/uddannelse/professionel-kapital/Documents/Gym_5%c3%a6r_Efter%c3%a5r_2016_25%20sider%20ENDELIG%20VERSION.pdf)

## Overvejelser om den videre proces

*Spørgsmål, som en drøftelse i SU måske 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 sikrer vi, at alle kommer til at føle et ansvar for, at resultaterne bliver omsat/tilbageoversat her?

---

---

---

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?

---

---

---



# GL

GYMNASIESKOLERNES LÆRERFORENING



## uddannelses forbundet

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 Lærerforening og Uddannelsesforbundet ser afdækning af professionel kapital som et samarbejdsværktøj og anbefaler derfor ledere og lærere på gymnasier, erhvervsskoler og VUC 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.

