



# Engagement eller Mistillid

Håndteringen af dokumentationskrav i folkeskolen

teamarbejdsliv

UDARBEJDET AF: HANS JØRGEN LIMBORG, KAREN ALBERTSEN

MAYA FLENSBORG JENSEN OG FLEMMING PEDERSEN

JUNI 2012



ENGAGEMENT ELLER MISTILLID – HÅNDBEREGNINGEN AF DOKUMENTATIONSKRAV I FOLKESKOLEN

STØTTET AF ARBEJDSMILJØFORSKNINGSFONDEN

PROJEKT NR. 20080053105/05-2008-09

Udarbejdet af: Hans Jørgen Limborg, Karen Albertsen, Maya Flensburg Jensen og Flemming Pedersenn

Udgiver: TeamArbejdsliv

© TeamArbejdsliv

# INDHOLD

## Indhold 3

### 1 Præsentation af projekt og formål 15

#### 1.1 Projektide 15

#### 1.2 Formål og forskningsspørgsmål 16

#### 1.3 Projektets opbygning og forløb 18

### 2 Forekomsten af illegitime opgaver i forskellige jobgrupper med særligt fokus på folkeskolelærere, samt betydningen for job-tilfredshed og stolthed i arbejdet 22

#### 2.1 Data 22

#### 2.2 Resultater 23

#### 2.3 Sammenfattende om resultaterne 27

### 3 Dokumentationskrav i folkeskolen – fokus på kvalitetsrapporter og elevplaner 28

#### 3.1 Oplevelse og italesættelse af dokumentationskrav som belastende faktor 28

#### 3.2 Krav til registrering og dokumentation 29

#### 3.3 Dokumentationskrav i folkeskolen 33

#### 3.4 Baggrunden for Elevplaner og Kvalitetsrapporter 38

#### 3.5 Evalueringer af elevplaner og kvalitetsrapporter 43

#### 3.6 Forvaltningernes håndtering af EP og KR i projektets casestudier 44

#### 3.7 Skolernes reaktioner på EP og KR. 48

### 4 Social kapital i folkeskolen - vurdering på baggrund af trivselsmålinger i to kommuner 54

#### 4.1 Måling af social kapital: Resultater fra KBH – BUF og Faxe Kommune 54

#### 4.2 Konsekvenser af dokumentationskrav og betydningen af social kapital 59

#### 4.3 Sammenhængen mellem dokumentationskrav og jobtilfredshed og social kapital 64

#### 4.4 Sammenfatning 66

### 5 Opsamling og perspektivering 68

#### 5.2 Perspektiveringer 73

### 6 Referencer 75

### 7 Formidling af Projektets resultater 78

#### 7.1 Forskningsmæssig formidling 78

#### 7.2 Populær formidling 80

#### 7.3 Artikler i underviseren, folkeskolen mm. 83

## **Bilag: 90**

- A. Spørgeskema ( første og anden gang)
  
- B. Historieværkstedsmetoden
  
- C. Interviewguides
  
- D. Oplysningsmaterialer om projektet
  
- E. Rapport til skolerne
  
- F. Litteratursøgning om Lærerfagets arbejdsmiljø og social kapital i folkeskolen

## Forord

Denne rapport sammenfatter de vigtigste resultater af forskningsprojektet: ”Engagement eller mistillid – håndtering af dokumentationskrav i folkeskolen.” Projektet er støttet af Arbejdsmiljøforskningsfonden.

Projektet er oprindeligt blevet til i et samarbejde mellem Hans Jørgen Limborg fra TeamArbejdsliv, Karen Albertsen fra Det Nationale Forskningscenter for Arbejdsmiljø og Tage Søndergaard Kristensen fra Task Consult. Undervejs i projektets levetid, er forskerne imidlertid blevet samlet i TeamArbejdsliv og TaskConsult, således at Det Nationale Forskningscenter for Arbejdsmiljø ikke længere ved projektets afslutning var aktiv deltager i projektet. Tage Søndergaard Kristensen har igennem hele projektet fungeret som ekspert og ressourceperson, har deltaget i projektgruppens diskussioner, bidraget ved seminarer og til den brede og den videnskabelige formidling fra projektet. Karen Albertsen har bidraget ved indsamling og bearbejdning af kvantitative og kvalitative data i alle dele af projektet samt til den mundtlige og skriftlige formidling. Hans Jørgen Limborg har været projektleder og bidraget til den kvalitative dataindsamling, kontakt med kommuner og forvaltninger samt formidling.

Projektet er bemærkelsesværdigt i den forstand, at det anskuer en arbejdsmiljømæssig problemstilling fra mange forskellige systemniveauer og forsøger at tegne et billede af sammenhængene imellem de forskellige niveauer; fra et overordnet lovgivningsmæssigt og forvaltningsmæssigt perspektiv til et skoleperspektiv og ned til den enkelte lærer og skoleleders oplevelser. Ligeledes benyttes en bred vifte af metodiske tilgange; herunder analyse af nationale data, trivselsmålinger gennemført som en del af projektet og trivselsmålinger gennemført af kommunerne samt historieværksteder, fokusgruppeinterviews og personlige interviews. Udfordringen har været at få historierne fra disse forskellige systemniveauer og forskellige datakilder til at supplere hinanden på måder, så de tilsammen skaber en større og mere meningsfuld fortælling. Det synes vi selv er lykkedes.

Vi skylder en stor tak, til skoleforvaltningerne i de to kommuner og medarbejdere i HR –og arbejdsmiljøfunktioner, som har været en del af projektet siden starten, København og Faxe. Uden deres positive, åbne og interesserede indstilling, var projektet muligvis blevet realiseret – men helt sikker ikke med samme udbytte, hverken for os eller Jer! Også de 7 skoler, lærerne, skoleledelserne og andre ansatte, som har lukket os indenfor murene og ladet os følge udviklingen med op- og nedture igennem flere år, skal have stor tak for at have taget så godt imod os. I har beredvilligt delt ud af Jeres viden og oplevelser og bidraget til, at vi som forskere er vokset fra ved projektstart at være novicer udi skoleverdenen til ved projektets afslutning at have fået et ganske nuanceret billede af en spændende og broget verden.

Også tak til alle forskere og medarbejdere, som har bidraget til projektets realisering i dets forskellige faser. I projektets senere faser har Flemming Pedersen bidraget til gennemførelsen af trivselsmåling i Faxe Kommune og til analysen af resultaterne. Maya Flensborg Jensen har ligeledes bidraget væsentligt til analyserne af de kvantitative data. Tilde Rye Andersen har deltaget i dataindsamling og diskussioner i flere forskellige faser, Karin Mathiesen, som har været primus motor ved den første trivselsmåling i Faxe, Hans Hansen, som har stået for dataindsamlingen ved trivselsmålingerne, Troels Godt Mathiesen og Maya Sasser, som har analyseret Ugerapporterne i Københavns kommune, lavet litteraturoversigt, deltaget i møder og interviews mm, Jakob Bue Bjørner og Jørgen Vinsløv Hansen, som har inkluderet spørgsmål om illegitime opgaver i NAT-undersøgelsen, gennemført analyser og givet statistiske råd. Også tak til de dygtige studentermedhjælpere, der har bidraget i forskellige faser af projektet; heriblandt Lisa Kimiko Kludt, Sanne Jensen, Ulla Holten Nielsen og Karina Schiött Jensen.

Rapporten søger at give et sammenfattende billede af projektets resultater sat i relation til dets overordnede problemstillinger. Mange detaljer er udeladt, og mange spændende problemstillinger kunne udfoldes meget mere end det er muligt i denne sammenhæng. En del af det, vi har fundet mest spændende, er blevet præsenteret mundtligt i en række forskellige sammenhænge og er undervejs i form af manuskripter til praksisrettede

og videnskabelige publikationer. Projektets forskningsorienterede formidling foretages gennem tre videnskabelige artikler, som i foråret 2012 er under review til forventet publicering i 2012/13.

Rapporten omfatter 5 kapitler, en referenceliste, en oversigt over projektets formidlingsaktiviteter samt bilagsmateriale. I det indledende kapitel redegøres for baggrunden for projektet, formål, forskningsspørgsmål, metoder og projektdesign. Dernæst følger et kapitel, som beskriver udbredelsen af besværliggørende dokumentationskrav på nationalt plan i forskellige job-grupper og sektorer, samt sammenhængen med nedsat motivation i arbejdet. I kapitel 3 redegøres for dokumentationskrav i folkeskolen i form af elevplaner og kvalitetsrapporter. Dokumentationskravene søges forstået i relation til en række historisk udviklede styringsparadigmer og disses indbyrdes brydninger, og praksis i de aktuelle skoleforvaltninger og skoler belyses ud fra dette perspektiv. I kapitel 4 gennemgås resultaterne fra de kvantitative undersøgelser af den sociale kapital i skolerne i de to kommuner, samt analyserne af sammenhængen mellem dokumentationskrav, arbejdsmotivation og social kapital. I det afsluttende kapitel samles der op på projektets konklusioner i relation til de tre overordnede forskningsspørgsmål.

## Resume af projektets resultater

Projekt ”Engagement eller mistillid” bygger på den antagelse, at krav til dokumentation og registrering kan have indflydelse på oplevelsen af stress, selvværd og motivation. *Kvaliteten og karakteren* af de aktuelle krav antages at være afgørende for, *hvilken* indflydelse de får, og ligeledes antages arbejdspladsens *social kapital* at have en afgørende betydning for, hvordan kravene håndteres, og hvilken effekt de får for de ansatte.

Ved omfattende krav til dokumentation og registrering antager vi, at der er risiko for, at motivation og selvværd vil mindskes og stress-niveauet øges, dels fordi der bliver mindre tid til kerneydelsen og dels fordi kravene vil blive opfattet som udtryk for mistillid og kontrol.

Vi antager at effekten på den ene side vil afhænge af *kvaliteten og karakteren* af de konkrete krav til dokumentation og evaluering. F.eks. antager vi, at krav, som er simple, tidsmæssigt afgrænsede, relevante for kerneopgaven eller opleves som meningsfulde, ikke vil have en negativ effekt, mens krav, som er komplicerede, tidsmæssigt omfattende, ligegyldige for kerneopgaven eller opleves som meningsløse, vil have en negativ effekt.

Projektets grundantagelse og nytænkning er, at denne effekt af dokumentationskrav vil afhænge af karakteren af den *social kapital* på arbejdspladsen. I organisationer med høj social kapital formoder vi, at krav til dokumentation og evaluering i højere grad vil blive opfattet som forenelige med de ansattes egne målsætninger for deres arbejde, og dermed som noget, der kan understøtte deres bestræbelser på at udføre et godt stykke arbejde. De ansattes oplevelse af succes vil tillige styrke deres selvværd, og mindske stressniveauet. I organisationer præget af lav social kapital, er det vores grundlæggende formodning, at de ansatte vil være tilbøjelige til at opfatte krav til dokumentation og registrering som udtryk for mistillid og som tiltag, der modarbejder deres målsætninger med arbejdet og dermed medfører dalende motivation, mindsket selvværd og øget stress.

Projektet har fulgt udviklingen over to år i to forskellige skoleforvaltninger. I perioden fra 2009 til 2011, hvor der særligt var fokus på implementeringen af to specifikke krav til dokumentation i form af elevplaner og kvalitetsrapporter.

Projektets data udgøres af såvel kvantitative som kvalitative data. De kvantitative data er i den ene kommune tilvejebragt ved, at projektgruppen i 2009 og igen i 2011 gennemførte en spørgeskema kortlægning blandt samtlige skolelærere. I den anden kommune anvendtes data fra to trivselsmålinger som kommunen gennemførte på eget initiativ.

De kvalitative data er indsamlet på 7 udvalgte skoler (fire i den ene kommune og tre den anden) og i forvaltningerne i de to kommuner. Data er indsamlet gennem historieværksteder, kvalitative interview med lærere og ledere, samt med en række medarbejdere i de to skoleforvaltninger. De syv skolers arbejde er, ligesom arbejdet i skoleforvaltningerne, herudover blevet fulgt løbende gennem mundtlig og skriftlig kontakt i projektets levetid.

Ved siden af de skolespecifikke data har projektet haft mulighed for at undersøge udbredelsen og effekten af ”illegitime opgaver” i en national survey-undersøgelse af et repræsentativt udvalg af erhvervsaktive (NAT) i Danmark.

Projektet har taget udgangspunkt i tre forskningsspørgsmål som afspejles i denne rapportes grundlæggende opbygning. Det første spørgsmål var, om det kan dokumenteres, at krav til dokumentation og registrering opleves som belastende, bl.a. fordi de opleves som ”illegitime opgaver”, og dermed påvirker medarbejdernes motivation og oplevelsen af egen social værdi negativt. Det er et spørgsmål, der ikke kan besvares ud fra 7 casestudier. Derfor omfattede projektet også et studie af nationale data. Casestudierne bidrager til at sandsynliggøre denne sammenhæng og konkretisere de vilkår, den udspiller sig i.

Det andet spørgsmål bygger på den antagelse, at arbejdspladsens sociale kapital i samspil med kvaliteten og karakteren af de konkrete krav til dokumentation og evaluering, har en afgørende betydning for, om de får en positiv eller negativ effekt på lærernes arbejdsmotivation, selvværd og oplevede stress.

Det tredje spørgsmål rettede sig mod de to skoleforvaltninger, som indgår i casestudierne, og bygger på den antagelse, at forvaltningerne, ved at inddrage betydningen af skolernes sociale kapital i deres arbejde med at implementere kravene til dokumentation og evaluering, kan begrænse de negative effekter og øge de positive resultater af disse krav.

#### *Opleves dokumentationskrav krænkende?*

Den nationale undersøgelse, som baseres på data fra 2008 viste, at folkeskolelærerne lå som en af de tre jobgrupper med den højeste score på rapporteringen af illegitime opgaver, arbejdsopgaver, som man oplever, besværliggør ens arbejde. Den høje score på disse spørgsmål er grundlaget for at konkludere, at der i folkeskolen er et relativt stort omfang af det, vi har defineret som 'illegitime opgaver'. Undersøgelsen kunne desuden påpege, at oplevelsen af illegitime opgaver hang sammen med lavere motivation i form af mindsket jobtilfredshed og lavere stolthed i arbejdet. Undersøgelsen gav ikke mulighed for at afgøre, om de illegitime opgaver blev oplevet decideret krænkende. De kvalitative casestudier både underbygger og nuancerer dette billede.

Med udgangspunkt i den definition af en krænkelse, som vi med inspiration fra Norbert Semmer har valgt, må vi konkludere at skolelærerne primært opfatter de dokumentationskrav de pålægges fra Undervisningsministeriet, som opgaver, der tager deres tid, men ikke som direkte krænkende. Ud fra dette reaktionsmønster har vi nuanceret oplevelsen af at blive krænket til to niveauer, som vi beskriver som en første ordens krænkelse og en anden ordens krænkelse. *Første ordens* krænkelse er en umiddelbar reaktion på et *udefra kommende krav*. Det intimiderende er ikke kravet i sig selv, men at der kommer nogen udefra og stiller krav. *Anden ordens* krænkelse optræder, når lærere eller ledere pålægges at skulle registrere indikatorer, som de oplever *irrelevante i forhold til kerneopgaven*. I det tilfælde at styringstiltag ikke opleves som begrundede, er der en øget risiko for, at de vil udvikle sig til en oplevelse af grundlæggende mistillid.

Vi har i projektet særligt set på implementeringen af elevplaner og kvalitetsrapporter som eksempler på håndteringen af eksterne dokumentationskrav.

Skolerne – såvel ledere som lærere - opfatter i første omgang elevplanerne som unødvendigt bureaukrati, og vælger enten at integrere, tilpasse eller afvise dem. De opleves dog ikke direkte som krænkende, da de ikke opleves som udtryk for mistillid til lærerarbejdet, bl.a. i kraft af metodefriheden. De ses godt nok som administrative krav udtænkt af personer med ringe erfaring med – og viden om den daglige lærergerning. Lærernes reaktion på elevplaner kan således opfattes som en krænkelse af første orden.

Kvalitetsrapporterne er modsat elevplaner en sag for ledelsen, der kun sjældent inddrager lærerne i dette arbejde. Kvalitetsrapporten opfattes af lederne som et styringsredskab, der fordrer, at lederne skal registrere en lang række faktorer, hvilket opleves uhensigtsmæssigt og bureaukratisk, fordi mange oplysninger findes i forvejen og andre opleves irrelevante. Som udgangspunkt anfægtes det ikke, at forvaltningerne har til opgave at styre skoleområdet, men kvalitetsrapporten opleves af en del ledere som et krænkende kontroltiltag, i og med at lederne har en oplevelse af, at der i regelgrundlaget findes en iboende mistillid til skolernes evne til at lede sig selv. En reaktion der kan tolkes som en krænkelse af anden orden.

#### *Er skoler med høj social kapital bedre til at møde dokumentationskrav?*

Modsat vores hypotese, reagerer skoler, der som udgangspunkt har en høj social kapital, og skoler der har en lav social kapital, relativt identisk på de eksterne krav ved i første omgang at afvise dem og søge at opfylde



dem på så enkel en måde som muligt. Men indenfor en relativt kort periode har skoler med høj social kapital og skoler, hvor den sociale kapital har udviklet sig positivt, i langt højere grad end skoler med lav social kapital, integreret opfyldelsen af de eksterne krav i skolens eksisterende pædagogiske metoder. I nogle tilfælde har skolerne udviklet egne tilpassede metoder til at gennemføre elevplaner, så de kan bruges som udgangspunkt for at styrke skolens elev-evaluering, elevudviklingsplaner og skole – hjemsamarbejde. Skolerne formår på denne måde såvel at opfylde de eksterne krav, som at skabe meningsfulde pædagogiske værktøjer. Skolerne med lav eller middel social kapital har derimod sværere ved at igangsætte en sådan proces og forsætter ofte med meget simple modeller for elevplaner eller med individuelt udviklede metoder for hver enkelt lærer. Lærergruppen fastholder samtidig ofte på disse skoler en kritik af elevplanerne som et irrelevant eksternt krav.

Denne forskel i skolernes kapacitet til at transformere dokumentationskravene ser vi afspejlet i resultaterne fra de kvantitative analyser. Det viser sig ved, at der i 2009 ikke var nogen signifikant sammenhæng mellem skolernes aggregerede score på social kapital og oplevelsen af illegitime opgaver, mens denne sammenhæng blev tydelig i 2011.

Sammenfattende peger vores resultater således på, at skoler med høj social kapital ikke som udgangspunkt har en anden reaktion på eksterne krav end skoler med lav social kapital. Men de er langt bedre til at transformere sådanne krav til konkrete tiltag, der opleves meningsfulde indadtil og opfylder omverdenens forventninger udadtil.

#### *Kan indsigt i betydningen af social kapital ændre implementeringen af dokumentationskrav?*

Såvel elevplaner som kvalitetsrapporter er i deres grundtanker udtryk for en politisk fordring fra Undervisningsministeriet om, at kommunerne bliver bedre til at styre skolernes drift og resultater. De er således typiske udtryk for en form for kontraktstyring, der baserer sig på en styringslogik fra New Public Management. I denne logik forpligter kommunerne sig over for staten til at sikre, at deres skoler lever op til bekendtgørelsens krav, og ved at sammenligne sig med andre skoler og kommuner sikrer de, at de skoler, som ligger dårligst, hæver kvaliteten. Elevplaner opfattes ikke af forvaltningerne som et styringsværktøj på forvaltningsniveau, og dette krav sendes derfor videre til skolerne. Forvaltningerne antager, at skoleledelsen selv administrerer denne fordring. Kvalitetsrapporter bliver derimod både opfattet og brugt som et styringsværktøj i forvaltningerne. I første omgang tages udgangspunkt i retningslinjerne i bekendtgørelsen, som så sendes videre til skolerne, som et krav om, at de skal lave en kvalitetsrapport, hvilket, som beskrevet ovenfor, umiddelbart opleves krænkende af skolelederne.

I løbet af projektets periode, har vi imidlertid kunnet følge en kvalitativ udvikling af redskabet. I den store kommunale forvaltning er kvalitetsrapporten udviklet med det mål at tjene til registrering af en række data, som forvaltningen ønsker for at kunne overvåge skolernes drift, resultater og udvikling. I den mindre kommune udvikles kvalitetsrapporten efter de første erfaringer som en ramme for en blødere styringsform baseret på en kombination af registrering af centrale indikatorer for drift, resultater og udvikling, samt en løbende dialog mellem forvaltningen og skolerne. Disse to relativt forskellige strategier knytter sig naturligt til forskellen i størrelsen på de to forvaltninger. Der er dog samtidigt en forskel i det samlede billede af skolernes reaktion. Det er bemærkelsesværdigt, at kritikken af eksterne registreringskrav, som f.eks. kvalitetsrapporten, fastholdes blandt skolelederne i den store kommune. Hvorimod skolelederne i den mindre kommune fremhæver, at processen, trods den manglende entusiasme fra skolernes side, er forløbet med en høj grad af dialog mellem aktørerne. De enkelte skolers egen oplevelse af processen varierer dog.

I forhold til en skoles håndtering af eksternt påførte dokumentationskrav, sandsynliggør projektets resultater, at den transformationsproces, der gør krav og ændringer relevante og håndterbare for den enkelte skole, styrkes væsentligt af en høj social kapital.

Denne transformationsproces har vi set foregå relativt ukompliceret i forhold til håndteringen af elevplaner, som primært bliver en intern opgave for skolen. Kvalitetsrapporterne har, bl.a. på grund af deres karakter af eksternt styringsredskab, umiddelbart virket mere meningsløse og krænkende på et andet niveau end elevplanerne, men også i forhold til håndtering af kvalitetsrapporterne har vi set tegn på, at en høj social kapital kunne medvirke til en positiv transformation og implementering.

I en generel sammenhæng kan vi således sandsynliggøre, at en høj social kapital er synonym med en høj evne til kollektivt at mestre eksterne forhold, der på kortere eller længere sigt kan blive belastende for det psykosociale arbejdsmiljø.

Kontrol opfattes som problematisk og meningsløs, hvis den alene bygger på at sammenligne en måling af kvantificerbare resultater med andres resultater eller med på forhånd eksternt fastlagte mål. Hvis kontrolsystemer har fokus på, om den enkelte skole scorer på højde med andre i f.eks. karaktergennemsnit eller gennemførelsesprocenter, uden at tage hensyn til elevgrundlaget eller andre af de særlige vilkår, den enkelte skole er underlagt, opleves de uhensigtsmæssige og potentielt krænkende. Derfor afvises denne form for kontrol med begrundelse i, at den ikke er relevant og opleves meningsløs ift. udførelsen af kerneopgaven - undervisning. Kontrollen kan i sig selv være medvirkende til at skævvride det faglige fokus, ved at undervisningen ændres til at opfylde kravene i stedet for at bygge på pædagogiske principper. 'Gabestoksprincippet', der kommer i spil når man vælger, at offentligøre resultatmål, så skoler kan sammenlignes, opleves ikke befordrende for udvikling af kvalitet. Denne type af kontrol opfattes således også som bebrejdende og dermed som en potentiel krænkelse af lærernes faglighed.

Der er dog ikke tale om en generel afvisning af, at der udøves kontrol. Kontrol der ikke retter sig snævert mod resultaterne men er baseret på at give feedback på sammenhængen mellem skolernes indsats for at opfylde målene og de opnåede resultater, kan opleves legitim og i bedste fald fremmende for faglig indsigt og udførelsen af kerneopgaven.

Hvis kontrol er koblet med et ønske om læring og samtidig bygger på gensidig respekt og udføres åbent og med god kommunikation og koordinering mellem den kontrollerende instans og den kontrollerede, kan "kontrolrelationen" gennem klare krav og tydelige handlinger medvirke til at udvikle den sociale kapital, så en positiv spiral mellem social kapital og evnen til dialog bliver understøttet.

## Summary in English

The project entitled "Commitment or distrust - About documentation demands and social capital in the Danish public schools" is based on the assumption that government requirements for documentation and registration may influence the perception of stress, self-esteem and motivation among school teachers. It was assumed that the *quality and character* of the current requirements are decisive for the impact they would have. Further it was assumed that the *social capital of the workplace* would have a decisive impact on how claims are handled, and on the resulting effect on the employees.

In a situation with extensive requirements for documentation and registration, we assumed that there is a risk that motivation and self-worth will diminish, and stress levels increase. This may partly be because there is less time left for the core task and partly because the requirements will be perceived as an expression of distrust and control.

We assumed that the effect will depend on the quality and character of the specific requirements for documentation and evaluation. For example those requirements which are simple, time-limited, relevant to the core task or experienced as meaningful, will not have a negative effect, while those requirements which are complex, temporally extensive, irrelevant to the core task or experienced as meaningless will have a negative effect.

The basic assumption and new thinking behind the project is that the effect of documentation requirements will depend on the nature of social capital at the worksite. In organizations with high social capital, we assume that the requirements for documentation and evaluation increasingly will be seen as compatible with the employee's own objectives for their work, and thus as something that can support their efforts to do a good job. Employees' experience of success will also strengthen their self-esteem and reduce stress levels. In organizations characterized by low social capital, we assume that employees will tend to perceive requirements for documentation and registration as an expression of distrust and as measures that oppose their goals with work and thus leads to declining motivation, diminished self-esteem and increased stress.

The project has followed the trend in two different school administrations in the period from 2009 to 2011. In this period there was a particularly focus on the implementation of two specific requirements for documentation in the form of pupil plans and quality reports.

The project comprises both quantitative and qualitative data. In one of the municipalities, the quantitative data was provided through a questionnaire survey administered by the project team in 2009 and again in 2011 among all school teachers in the municipality. In the other municipality quantitative data were provided from two rounds of well-being surveys which the municipality conducted on its own initiative.

The qualitative data was collected in 7 selected schools (four in one of the municipalities and three in the other) and in the municipal administrations. Data was collected through chronicle workshops, qualitative interviews with teachers and leaders, as well as with a number of employees in the two municipal school administrations. The work at the seven schools, like the work of school administrations have been followed continuously through verbal and written contact during the project lifetime.

Besides the school-specific data, the project had an opportunity to examine the distribution and impact of "illegitimate tasks" in different job groups through data from a national survey representative of economically active people in Denmark (NAT).

The project was based on three research questions as reflected in the basic structure of the report. The first question 1) was whether it can be demonstrated that the requirements for documentation and registration is experienced as stressful, particularly because they are perceived as "illegitimate tasks", and thus affects employee motivation and experience of their own social value negatively. This is an issue that cannot be answered from the 7 case studies. Therefore, the project also included the study of national data mentioned above. The case studies helped to make the interpretations plausible and concretize the conditions in which the process takes place.

The second question 2) was based on the assumption that the social capital of the workplace in tandem with the quality and character of the specific requirements for documentation and evaluation, have a decisive impact on whether the requirements will have a positive or negative effect on the teachers' work motivation, self-esteem and perceived stress.

The third question 3) was directed at the two municipal school administrations, included in the case studies, and based on the assumption that the administrations, by including knowledge about the social capital of the schools in their efforts to implement the requirements for documentation and evaluation, could limit the negative effects and increase the positive outcomes of these requirements.

*Was the documentation requirements experienced as offensive?*

The national study, based on data from 2008 showed that primary school teachers was one of the three occupations with the highest score on the reporting of illegitimate tasks i.e. tasks that you experience, hamper your work. On the basis of the high score it is concluded that the public schools experience a relatively high degree of 'illegitimate tasks'. The results could also point out that the experience of illegitimate tasks were associated with lower motivation in terms of reduced job satisfaction and less pride in work. The study gave no opportunity to determine whether the illegitimate tasks were experienced outright offensive. The qualitative case studies both support and nuance this picture.

Based on our definition of offence, inspired by Norbert Semmer, we conclude that primary school teachers perceive the documentation requirements imposed by the Ministry of Education, as tasks that occupy important work time, but not as outright offensive. From this response pattern, we differentiated the experience of being offended into two levels, which we describe as a first-order offence and a second-order offence. *First-order offence* is an immediate reaction to *external demands*. The intimidation is not the claim in itself, but the fact that someone is coming from outside and make demands. *Second-order offence* occurs when teachers or leaders are ordered to register indicators that they feel are *irrelevant to the core task*. In the cases where management measures are not perceived as justified, there is an increased risk that they will develop into a sense of basic distrust.

We have in the project specifically looked at the implementation of student plans and quality reports as examples of the handling of external documentation requirements.

Schools - both leaders and teachers – first saw student plans as unnecessary bureaucracy, and choose to either integrate, adapt or reject them. Mainly by virtue of the free choice of methodology, the demands are not directly perceived as offensive or as an expression of distrust. They are seen as administrative requirements devised by people with little experience with - and knowledge of the daily teaching. Accordingly, the teacher's response to pupil plans can be viewed as an offence of 'first order'.

Quality reports are unlike the pupil plans a task for the management, and teachers are rarely involved in this work. Quality Report is perceived by managers as a management tool that requires leaders to register a variety of factors, which are experienced as inadequate and bureaucratic, because much information is already available and others are perceived irrelevant. It is basically not challenged that the administration is respon-

sible for managing schools in the municipality, but the quality of the reports are by some managers seen as an offensive control measure, because they have the experience that there is an inherent distrust of the capacity of schools to govern themselves present in the rule base. This reaction can be interpreted as an offence of the 'second order'.

#### *Are schools with high social capital more able to meet documentation requirements?*

Contrary to our hypothesis, schools with a high social capital and schools with a low social capital responded initially relatively identical on the external demands, by rejecting them and by seeking to meet them in as simple a manner as possible. But within a relatively short period, schools with high social capital and schools, where social capital evolved positively, integrated the external requirements into the school's existing teaching methods to a higher extent than schools with low social capital. In some cases, schools have developed their own customized methods to implement student plans so that they can be used as a basis for strengthening the school's pupil evaluation, pupil development and school - home cooperation. This way, schools are able to meet the external requirements that create meaningful educational tools. Schools with low or medium social capital, by contrast have more difficulties to initiate such a process and continues often with very simple models for the student plans or with individually developed methods for each teacher. The group of teachers also maintains frequently in these schools a critique of pupil plans as an irrelevant external demand.

This difference in the capacity of the schools to transform the documentation requirements, we see reflected in the results from the quantitative analyzes. It turned out that in 2009 there was no significant relationship between the aggregate score of social capital at the schools and the experience of illegitimate tasks while this correlation was evident in 2011. In summary, our results thus suggest that schools with high social capital do not in principle have a different response to external requirements than schools with low social capital. But they are far superior to transform such requirements into concrete actions that are perceived meaningful internally and meet the society's expectations for action.

#### *Can insight into the importance of social capital change the implementation of documentation requirements?*

Both the pupil plans and quality reports do in their basic ideas reflect a political claim from the Ministry of Education that the municipalities will be better to manage school operations and results. Thus, they are typical expressions of the form of contract, based on a logic of control related to New Public Management. Within this logic, the municipalities commit themselves toward the government in order to ensure that their schools comply with the executive order, and by comparing the schools and communities, the government ensure that the schools that are worst, raises quality. Student plans are not seen by the administration as a management tool on the administrative level, and this requirement is therefore perceived as the schools own responsibility. The authorities presume that school management administers this claim. Quality Reports, by contrast, are both perceived and used as a management tool in the administrations. In the first instance and based on the guidelines in the notice, they are sent on to the schools as a requirement that they must make a quality report, which, as described above, immediately are perceived as offensive by the principals.

During the project period, however, we have been able to follow a qualitative development of the tool. In the large municipality administration, quality reports are used for the registration of a series of data that the administration wants in order to monitor the schools' operations, performance and development. In the small municipality the quality report develop after the first experiences as a frame for a softer form of governance based on a combination of registration of key indicators of operating performance and development, and ongoing dialogue between the administration and schools. These two relatively different strategies are naturally connected to the difference in size between the two kinds of municipality administrations.

However, there is simultaneously a difference in the overall picture of school response. It is a remarkable coincidence that the criticism of external registration requirements, such as quality report, is maintained among principals in the large municipality. While the school principals of the smaller municipality stress that the process, despite the lack of enthusiasm from the school side, has proceeded with a high degree of dialogue between the actors. However, the experience of the process varies from school to school.

Looking at the school's handling of the externally applied documentation requirements, the results of the project make probable, that the transformation process which makes demands and changes relevant and manageable for each school, strengthened significantly by high social capital. It proved to be relatively easy in relation to the pupil plan which primarily is an internal matter for the school's development, however the transformation of the quality report is an example of how high social capital also contributes to a successful implementation and transformation of requirements placed upon the schools from outside authorities, even if they from the starting point were experienced meaningless and insulting.

In a general context, we can thus make it probable that a high social capital is synonymous with a high ability to collectively master external conditions which in a shorter or longer term might be hazardous for the psycho-social working environment.

Control is perceived as problematic and meaningless if it is based solely on benchmark between schools or to pre externally defined goals. If control systems are focused on whether the particular school scores equal to others e.g. when it comes to grade or accomplishment rates, without regard to student basis or other context specific conditions of each school, they are experienced inappropriate or potentially offensive. Therefore such control systems are rejected on grounds that they are not relevant and experienced meaningless in relation to the performance of the core task - the teaching. The control may itself be contributing to the distortion of the professional focus when teaching is changed to meet the requirements of the control system rather than being based on pedagogical principles. The principle of the pillory, which comes into play when you choose to publicly announce targets, in order to compare schools, is experienced not conducive to the development of quality. Accordingly, this type of control is perceived as reproachful and thus as a potential violation of teachers' professionalism.

However, there is not a general rejection of control. Control that does not comply strictly with a specific and measurable outcome, but is based on giving feedback on the relation between the schools effort to meet the goals and the results of the achievement can be perceived as legitimate and, at best, promote professional insight and performance of the core task. .

If the control is coupled with a desire for learning and is in a dialectical relationship with the social capital that exists between the controlling entity and the controlled, the "control relationship" might contribute to developing social capital through clear requirements and distinct actions. Consequently, a positive spiral between social capital and capacity for dialogue will be supported.

# 1 PRÆSENTATION AF PROJEKT OG FORMÅL

## 1.1 Projektide

Forskningsprojektet ”Engagement eller Mistillid – håndtering af dokumentationskrav i folkeskolen” udsprang af refleksioner over en rapport, som i 2008 dokumenterede, at kontraktstyring vinder mere og mere indpas som styringsredskab i de danske kommuner (Kommunale kontrakter). Rapporten påpeger, at kontrakter bruges ”topdown” men sjældent til vidensdeling på tværs. Krav til dokumentation og evaluering kommer ikke kun fra det kommunale plan, men som f.eks. i folkeskolerne også fra den statslige forvaltning i form af nationale tests og krav til elevplaner (Moes 2007). Sådanne krav til dokumentation af resultater m.v. har i de senere år gentagne gange affødt nødråb fra mange offentligt ansatte, ikke mindst fra folkeskolen.

Går man bagom kritikken fremgår det, at problemet er dobbelt. Dels oplever lærerne, at mængden af krav til registrering, dokumentation og evaluering er blevet så omfattende, at det er svært at nå både undervisningen og den efterfølgende registrering. Dels er der lærere, der oplever, at kravene til evaluering er en form for kontrol, som bliver til et pres på den enkelte lærer (AFK nyt 2001, nr.3 ). Den kritik der fremføres i medierne handler altså både om manglende tid til kerneydelsen og om, at kravene opleves som udtryk for mistillid til den enkelte lærer og dennes faglige professionalisme.

Parallelt med denne udvikling har der i den danske diskussion om betydningen af trivsel og psykisk arbejdsmiljø på offentlige arbejdspladser været et stadigt større fokus på social kapital (Sørensen et al. 2008, Hasle et al. 2008), som en faktor der har afgørende betydning for, hvordan forskellige negative parametre, eksempelvis stor arbejdsomfang, stress, fyringer og sociale konflikter virker nedslidende på såvel medarbejdere som ledere.

### 1.1.1 Tillid, retfærdighed og relationel koordinering

Internationalt har denne problemstilling også stor bevågenhed – omend sammenstillingen af tillid, retfærdighed og samarbejdsevne som definitionen af social kapital er født i Danmark. Et stort review peger på, at processuel retfærdighed, ”det at tingene foregår på en ordentlig måde” har betydning for medarbejdernes produktivitet, engagement og ønsket om at skifte job (Cohen-Charash & Spector 2001). Et andet review peger på, at oplevelsen af tillid til organisationen har stor betydning for medarbejdernes engagement, mens tillid til den nærmeste leder har betydning for job-tilfredsheden (Dirks & Ferrin 2002). En enkelt undersøgelse har bl.a. peget på, at tillid til ledelsen kan virke som en buffer på belastninger fra høje kvantitative krav. Forskerne bag undersøgelsen påpeger, at tillid kun kompenserer for høje kvantitative krav op til et vist punkt. Et højt arbejdspress over længere tid, kan reducere tilliden (Harvey et al. 2003).

I en dansk sammenhæng udvikledes en særlig dansk fortolkning af begrebet social kapital, bl.a. gennem VIPS-projektet (Sørensen et al. 2008, Hasle et al. 2008.), der påpegede, at der er en række egenskaber ved en konkret arbejdsplads, der gør, at det psykiske arbejdsmiljø og trivsel kan adskille sig fra andre arbejdspladser, der ellers har stort set identiske betingelser, opgaver og personalesammensætning. Begrebet blev endelig defineret som virksomhedernes sociale kapital i Hvidbogen om social kapital fra 2008 (Olesen et al. 2008). Den blev afsat for at social kapital for alvor blev introduceret i en dansk arbejdsmiljøkontekst. Her blev virksomhedens sociale kapital defineret på en måde, som lagde afgørende vægt på tre forhold: 1. Virksomhedens sociale kapital er en egenskab ved *hele arbejdspladsen* (og altså ikke ved de ansatte, deres job eller branchen). 2. Den sociale kapital har tre vigtige bestanddele, nemlig *tillid*, *samarbejdsevne* og *retfærdighed*. 3. Den sociale kapital er et begreb, der sætter fokus på virksomhedens *kerneopgave* og den *daglige drift*. Operationaliseringen af begrebet er en proces der aktuelt foregår med et bemærkelsesværdigt stort gennemslag. Således har f.eks. myndigheder og organisationer medtaget begrebet i prioriteringen af den kommende arbejdsmiljøindsats, f.eks. ved at gøre det til et prioriteret tema for ansøgninger til Forebyggelsesfonden.



([www.forebyggelsesfonden.dk](http://www.forebyggelsesfonden.dk)). En række publikationer har beskrevet erfaringer med og forslået metoder til hvordan der konkret kan arbejdes med social kapital (Hasle et al. 2010, BAR SOSU 2010, mm).

Den dimension af social kapital, der handler om samarbejdsevnen, er inden for de sidste par år blevet uddybet og operationaliseret af den amerikanske forsker, Jody Gittell. Hun har sammen med kolleger udviklet begrebet, der handler om, hvordan samarbejdsrelationerne omkring kerneydelsen skabes, opretholdes og koordineres igennem kommunikationen i virksomheden. Hvis den relationelle koordinering skal fungere godt, forudsætter det, at medarbejderne har en fælles forståelse af målet med arbejdet, af kerneopgaven, at de har tilstrækkelig fælles viden, og at de gensidigt respekterer hinanden. Den gensidige respekt kan man også se som en forudsætning for og tæt knyttet til gensidig tillid (Gittell, 2003, 2008a, 2008b og 2009).

Gittells teoridannelse ”relationel koordinering” er blevet anvendt som et begreb, der samlet kan beskrive forskellige faggruppers evne til at samarbejde. Begrebet er toledet og omfatter *kommunikation*, der ifølge Gittell skal være rettidig, præcis og ikke være fingerpegende, men problemløsende, samt *koordinering* som baserer sig på et fælles mål, fælles sprog og en gensidig respekt. Begrebet har vist sig at give god mening, når der tales om, hvordan samarbejdsrelationerne fungerer i praksis på en arbejdsplads. Desuden har det den styrke, at Gittell har udviklet et spørgeskema, som kan anvendes til at kvantificere et udtryk for den relationelle koordinering, gennem 12 spørgsmål, der retter sig mod de ovenfor nævnte underbegreber. Vi har dog i dette projekt kun indirekte anvendt relationel koordinering som en dimension ved social kapital, da spørgsmålene ikke var udviklet ved projektets start.

### 1.1.2 Folkeskolen som case

I dette projekt har vi valgt folkeskolen frem for andre offentlige institutioner som ramme for en undersøgelse af problematikken omkring dokumentations- og evalueringsopgaver. De grundlæggende arbejdsbetingelser er relativt identiske på danske skoler. Alle skoler er underlagt samme lovgivning – om end der dog er en vis fleksibilitet i rammerne for, hvordan den udfyldes. Til lærerjobbet rekrutteres alt overvejende seminarieudannede folkeskolelærere, om end seminarierne er forskellige, har de samme lovgivningsmæssige grundlag. Folkeskoler er underlagt de kommunale budgetter, men har økonomiansvar og et vist økonomisk råderum. Jobbet som lærer har altid været præget af, at det på en gang er krævende og givende. De fleste, der vælger at blive lærer, gør det, fordi de oplever, at det er et meningsfyldt job (Christiansen & Larsen 2007).

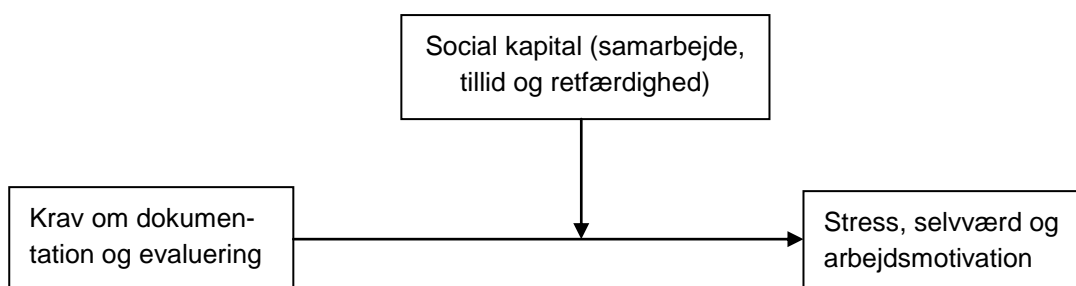
Blandt folkeskolelærere i Danmark angiver mere end en tredjedel, at de er meget stressede eller noget stressede. 90 % af lærerne siger, at arbejdet mister sin mening og arbejdsglæden forringes i kraft af øgede krav til registrering og evaluering i form af elevplaner, kvalitetsrapporter og tests. Det anses for at være en af forklaringerne på, at mange skoler oplever, at det er vanskeligt at rekruttere nye lærere (Ugebrevet A4 2008).

## 1.2 Formål og forskningsspørgsmål

På denne baggrund blev vi med forskningsprojektet, Engagement eller Mistillid, inspireret til at undersøge, om håndtering af dokumentationskrav i folkeskolen og den enkelte skoles sociale kapital hænger sammen, og i givet fald hvordan.



Projektets grundantagelse er illustreret i den følgende model:



Figur 1.1 Sammenhængen mellem social kapital reaktionen på eksterne krav til dokumentation

I modellen er krav om dokumentation og evaluering en uundgåelig påvirkning, som kan føre til stress, lavt selvværd og forringet arbejdsmotivation. Virksomhedens sociale kapital ses som en mulig påvirkning, som kan mediere konsekvensen af kravene, således at den negative virkning er mindre eller helt udeblivende.

Ved virksomhedens sociale kapital forstår vi: "(...) den egenskab der sætter organisationens medlemmer i stand til i fællesskab at løse dens kerneopgave" (Olesen et al. 2008: 8). For at kunne løse kerneopgaven er det nødvendigt, at medlemmerne evner at samarbejde, og at samarbejdet er baseret på et højt niveau af tillid og retfærdighed." (Olsen et al. 2008). Stress definerer vi som en individtilstand karakteriseret ved kombinationen af anspændthed og ulyst (Kristensen & Nielsen 2007). Ved selvværd forstår vi individets bevidste, refleksive og moralske vurdering af sig selv (Tafarodi & Ho 2006). Motivation opfatter vi som resultatet af en sammenhæng mellem personlige målsætninger, emotioner og opfattelsen af ressourcer hos sig selv og i omverdenen (herunder oplevelsen af selvværd og social værdi) (Ford 1992).

I organisationer med høj social kapital formoder vi, at krav til dokumentation og evaluering i højere grad vil blive opfattet som forenelige med lærernes egne målsætninger for deres arbejde, og dermed som noget, der kan understøtte deres bestræbelser på at udføre et godt stykke arbejde. Når lærerne oplever at have succes med deres arbejde, styrkes tillige deres selvværd, og stressniveauet daler. I organisationer præget af lav social kapital er det vores grundlæggende formodning, at lærerne i højere grad vil være tilbøjelige til at opfatte krav til dokumentation og registrering som udtryk for mistillid og som tiltag, der modarbejder lærernes målsætninger med deres arbejde og dermed medføre dalende motivation, mindsket selvværd og øget stress.

Formålene med projektet var derfor:

- 1) At undersøge, om det generelt blandt lønarbejdere kan dokumenteres, at krav til dokumentation og registrering har en betydning for arbejdsmotivation, selvværd og oplevet stress.
- 2) På otte konkrete skoler<sup>1</sup> i to kommuner at undersøge om kvaliteten og karakteren af de konkrete krav til dokumentation og evaluering samt om arbejdspladsens sociale kapital har en afgørende betydning for om de får en positiv eller negativ effekt på lærernes arbejdsmotivation, selvværd og oplevede stress.
- 3) At undersøge om to konkrete skoleforvaltninger ved at inddrage betydningen af skolernes sociale kapital og viden om udformningen af krav til dokumentation og evaluering kan begrænse de negative effekter og øge de positive resultater af krav til evaluering og dokumentation.

<sup>1</sup> Der blev udvalgt fire skoler i Faxe kommune og fire i Københavns kommune. En af de fire skoler i København meldte fra på deltagelse i projektet på et så sent tidspunkt, at det ikke gav mening at finde en erstatningsskole. Projektets kvalitative del har således omfattet syv skoler

## 1.3 Projektets opbygning og forløb

### 1.3.1 Kvantitative undersøgelser – Nationale data og trivselsundersøgelse fra Faxe kommunes skoler

For at kunne imødekomme formål nr. 1 om dokumentation af betydning af dokumentationskrav blandt lønarbejdere generelt er foretaget en undersøgelse af nationale data fra den Nationale Arbejdsmiljø Tværsnitsundersøgelse (NAT), som er en undersøgelse gennemført af Det Nationale Forskningscenter for Arbejdsmiljø I 2008. Målet var at afdække 1) om der er forskel på oplevelsen af illegitime opgaver/krav til dokumentation og evaluering i forskellige job 2) hvordan folkeskolelærere ligger i forhold til andre job 3) om der er sammenhæng mellem oplevelsen af illegitime krav til dokumentation og evaluering på den ene side og på den anden side stress, selvværd og motivation 4) om denne sammenhæng medieres og/eller modereres af social kapital. På baggrund af disse data fra NAT er det undersøgt, hvor udbredt oplevelsen af "illegitime opgaver" er i hhv. den offentlige og den private sektor og i forskellige jobgrupper. Projektet har fokuseret på folkeskolelærernes placering sammenlignet med andre jobgrupper. Det er også undersøgt, både i de nationale data og i data fra Faxe kommune, om der er sammenhæng mellem på den ene side oplevelse af illegitime opgaver og på den anden side oplevelse af arbejdsrelateret motivation i form af job-tilfredshed og stolthed i arbejdet. Det er desuden undersøgt på data fra Faxe, om denne sammenhæng er modereret af social kapital. Sammenhængen mellem illegitime opgaver og selvværd er ikke undersøgt statistisk, da det teoretiske grundlag (Semmer et al. 2007) forudsiger en sammenhæng på et intra-individuelt plan, mellem illegitime opgaver, oplevelsen af en trussel mod selvværdet og stress. En sådan sammenhæng er ikke sandsynlig at kunne påvise statistisk i tværsnitsundersøgelser på heterogene samples.

### 1.3.2 Kvalitativ undersøgelse af forvaltningernes praksis

Det lykkedes hurtigt at få etableret aftaler med henholdsvis Børne og Ungdomsforvaltningen (BUF) i Københavns kommune og med skoleforvaltningen i Faxe kommune, som begge på forhånd havde erklæret sig interesserede i at deltage i projektet. Repræsentanter for forvaltningerne har velvilligt stillet op til interviews om deres samarbejde med kommunens skoler og deres praksis ift. håndtering af de krav til dokumentation og registrering, som bliver stillet fra undervisningsministeriets side. De har også stillet materiale til rådighed for projektet til analyse og gennemsyn.

For at kunne vise sammenhænge mellem håndtering af dokumentationskrav og social kapital, skulle til projektet vælges 4 skoler med lav social kapital og 4 skoler med høj social kapital. Tanken var, at der skulle vælges 2 af hver i hver kommune.

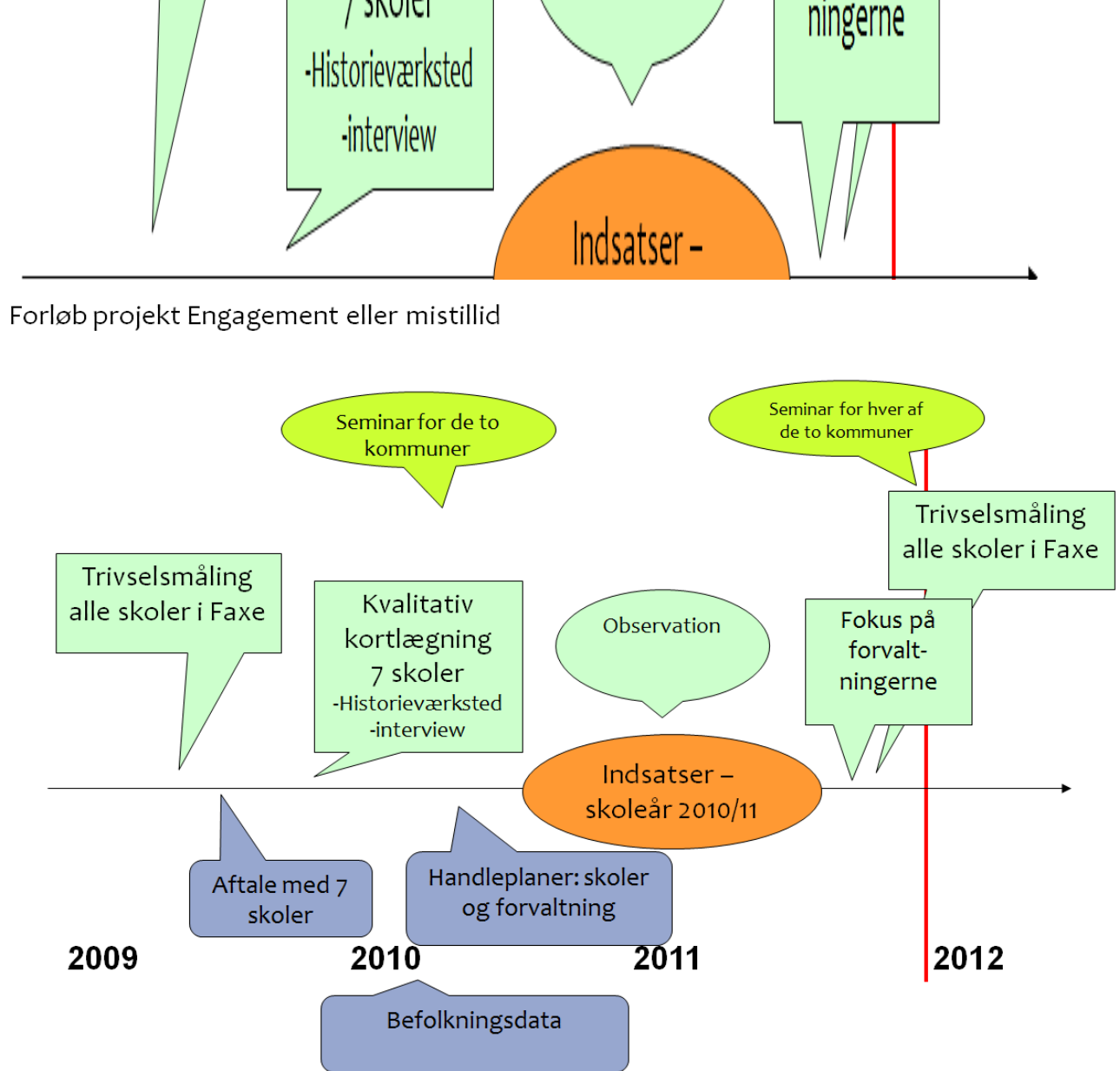
I Københavns Kommune havde man forud for projektets start gennemført en omfattende trivselsmåling, som også inddrog spørgsmål om social kapital. Tage Søndergaard Kristensen, som også har været en del af projektgruppen, havde fungeret som faglig konsulent ift. målingen. Projektet fik efter aftale med Børne og Unge Forvaltningen (BUF) indsigt i, hvad de enkelte skoler "scorede" ift. social kapital, og dette lå til grund for en grovsortering af, hvilke skoler, man ønskede at invitere til at deltage.

De 4 skoler i Københavns kommune, som valgte at deltage i projektet, var: Engskolen på Vesterbro, Katrinedal skole i Vanløse, Tingbjerg skole i Brønshøj og Blågårds skole på Nørrebro. Efterfølgende valgte Blågårds skole at trække deres tilsagn tilbage, så der endte med kun at være 3 skoler fra Københavns Kommune med i projektet.

De 4 skoler i Faxe Kommune blev udvalgt blandt kommunens 12 skoler. Udvælgelsesgrundlaget var en trivselsmåling, som TeamArbejdsliv ApS udførte på samtlige skoler ved projektets begyndelse<sup>2</sup>. Ud fra resultater-

---

<sup>2</sup> Som led i projektet blev undersøgelsen gennemført på 4 skoler. Kommunen valgte at få gennemført en tilsvarende undersøgelse på kommunens øvrige skoler mod betaling.



Figur 1.2 Tidslinie med projektets aktiviteter

I hele projektperioden er der holdt en løbende kontakt med de to forvaltninger. Konkrete initiativer gennemført af forvaltningerne er blevet fulgt gennem interviews med nøglepersoner. I BUF har der således været gennemført en afbureaukratiseringsindsats, som projektet har fulgt.

Projektet har løbende givet feedback til de deltagende kommuner og skoler. Der blev i starten af projektet (marts 2010) afholdt et seminar for nøglepersoner fra begge forvaltninger og fra de syv skoler. På de syv skoler har der løbende efter aftale med skolerne været givet feedback fra projektet. Mest systematisk dog ved en fremlæggelse af de skriftlige rapporter, der udarbejdedes efter første interviewrunde.

Et konkret resultat af projektet bliver en mindre publikation om, hvordan man kan arbejde i praksis med social kapital i folkeskolen. Særligt har repræsentanter fra skoler og forvaltning i Faxe kommune været inddraget i tilblivelsen af denne. Når den foreligger i en endelig udgave vil begge forvaltninger modtage et antal eksemplarer (se beskrivelse i kapital 6).

### 1.3.3 Projektets aktiviteter og metodevalg på skolerne

Projektets samarbejde med de syv skoler omfattede en lang række konkrete aktiviteter, der gennemførtes i perioden fra januar 2009 til december 2011. Forløbet og de planlagte aktiviteter er illustreret i den ovenstående figur.

I Faxe Kommune gennemførte projektet i løbet af foråret 2009 en trivselsmåling, der primært tog udgangspunkt i det af NFA udviklede spørgeskema om psykosociale faktorer. Dette blev dog suppleret med yderligere spørgsmål om social kapital.

Undersøgelsens resultater blev formidlet til skolerne gennem en rapport med undersøgelsens samlede resultater og en særlig rapport over hver enkelte skoles resultater sammenlignet med et landsgennemsnit og med den samlede besvarelse i Faxe. Desuden blev rapporten gennemgået på et møde, hvor alle skolers MED-udvalg var inviteret. Herefter udvalgte de skoler som blev inviteret til at deltage.

De fire udvalgte skoler blev besøgt, og resultatet af undersøgelsen blev drøftet med MED-udvalget. De øvrige otte skoler fik et tilsvarende tilbud gennemført af kommunens egen arbejdsmiljøkoordinator i samarbejde med en ekstern konsulent.

I begge kommuner nedsattes en styregruppe, som projektets forskere løbende har holdt møder med omkring praktisk planlægning og fremdriften af projektet. Styregruppen i BUF har dog været med stor udskiftning af deltagere.

På den enkelte skole organiseredes samarbejdet ved, at en af forskerne fungerede som den direkte kontaktperson. Skolerne valgte selv om, det skulle være MED-udvalget, der var kontaktgruppe eller om man skulle nedsatte en særlig gruppe til dette formål.

Den første aktivitet var information til hele skolen om projektet. Det foregik typisk på et lærermøde el lign. Der uddeltes en beskrivelse af projektet. Som et led i orienteringen præsenteredes skolerne i Faxe også for resultaterne af besvarelsen på den indledende kortlægning.

På alle syv skoler gennemførtes et "historieværksted" (Limborg og Hvenegaard 2011)<sup>3</sup>, med det formål at beskrive skolens traditioner for og erfaring med at håndtere psykisk arbejdsmiljø og den eksisterende samarbejdskultur. Derefter gennemførtes 8 – 10 kvalitative (Kvale 2006) interview på hver skole med ledere, medarbejderrepræsentanter og lærere. I nogle tilfælde udførtes observation af centrale begivenheder.

På baggrund af den kvantitative kortlægning, historieværkstedet og kvalitative interview udarbejdedes en rapport til hver skole.<sup>4</sup> Rapporten blev sendt til skolerne, der fik lejlighed til at gennemgå og korrigere forhold, der efter deres mening var forkert opfattet. Herefter gennemførte forskergruppen en tilbagemelding af resultaterne til hele skolen. Omfanget og karakteren af denne blev aftalt med den enkelte skole. I nogle tilfælde var tilbagemeldingen et punkt på mødet i pædagogisk råd, i andre tilfælde gennemførtes en hel eftermiddag med gruppearbejde mm.

På baggrund af tilbagemeldingen var det overladt til den enkelte skole at udarbejde en handlingsplan for skoleåret 2010-2011 i forhold til, hvorledes aktuelle krav til registrering, dokumentation og evaluering kan håndteres på en ny og bedre måde, og hvordan man vil arbejde med at opbygge og fastholde en høj social kapital på den enkelte skole. Ingen skoler valgte at lave en specifik handlingsplan med dette fokus, aktiviteterne blev i stedet integreret i de mange andre aktiviteter, den enkelte skole valgte at igangsætte. Projektet havde således ingen direkte tilknytning til interventioner eller andre aktiviteter på skolerne.

---

<sup>3</sup> Se også bilag B

<sup>4</sup> Se rapportens opbygning i bilag Z

Ved afslutningen af skoleåret 2010-2011 besøgte vi skolerne igen. MED-udvalget eller en udvalgt gruppe blev interviewet om, hvad der var sket på skolen i det forløbne år. Særligt med fokus på håndteringen af elevplaner, kvalitetsrapporter og samarbejde med de sociale myndigheder.

I Faxe kommunen blev trivselsmålingen gentaget i september og oktober 2011. Spørgeskemaet var det samme, men dog suppleret med en række spørgsmål om oplevelsen af dokumentationskrav. Desuden havde skolerne fået mulighed for at tilføje egne spørgsmål. Det valgte en skole at udnytte. Resultaterne af undersøgelsen blev igen formidlet til forvaltningen og til skolerne. Forskergruppen besøgte i november de fire projektskoler og interviewede MED-udvalget om skolens fortolkning af undersøgelsens resultater. De øvrige skoler i Faxe modtog igen besøg af kommunens arbejdsmiljøkoordinator.

Afslutningsvis blev der både i Faxe og Københavns kommune afholdt et møde for alle skolernes MED-udvalg, hvor projektets samlede resultater blev fremlagt.

## 2 FOREKOMSTEN AF ILLEGITIME OPGAVER I FORSKELLIGE JOBGRUPPER MED SÆRLIGT FOKUS PÅ FOLKESKOLELÆRERE, SAMT BETYDNINGEN FOR JOB-TILFREDSHED OG STOLTHED I ARBEJDET

En af antagelserne bag projektet er, at krav til dokumentation og registrering i arbejdet kan opleves som belastende, bl.a. fordi de opleves som "illegitime opgaver", der påvirker medarbejdernes selvværd og dermed påvirker oplevelsen af egen social værdi negativt. Den schweiziske psykolog Norbert Semmer (2007) har forsket i, hvordan stress opstår, når individets selvværd trues af mistillid og urimelige arbejdsopgaver og stressorer, som f. eks. tidskrævende tidsregistrering eller overflødige møder, som han betegner "illegitime opgaver", fordi de ikke af medarbejderen opfattes som centrale for arbejdet (for uddybning se paper: Albertsen et al. "Documentation demands – illegitimate tasks and social capital - in the Danish public schools")<sup>5</sup>

Authors: Karen Albertsen, Hans-Jørgen Limborg, Maya Flensborg Jensen, Flemming Pedersen

For at kunne sætte udviklingen af disse forhold i folkeskolen i relation til jobmarkedet som helhed, har vi indledt projektet med en undersøgelse af, hvor udbredt oplevelsen af "illegitime opgaver" er i hhv. den offentlige og den private sektor og i forskellige jobgrupper. Vi har specielt set på folkeskolelærernes placering sammenlignet med andre jobgrupper. Vi har også undersøgt, om der er sammenhæng mellem på den ene side oplevelse af illegitime opgaver og på den anden side oplevelse af job-tilfredshed og stolthed i arbejdet.

### 2.1 Data

De anvendte data stammer fra den Nationale Arbejdsmiljø Tværsektorsundersøgelse (NAT), som er en undersøgelse gennemført af Det Nationale Forskningscenter for Arbejdsmiljø i 2008. Undersøgelsen omfatter svar fra 6531 repræsentativt udvalgte ansatte mellem 18 og 59 år, 49 % af respondenterne var kvinder, og den samlede svarprocent var 66.

#### *Illegitime opgaver og stressorer*

I undersøgelsen er der blevet stillet to spørgsmål om *illegitime opgaver*. Spørgsmålene blev indledt med sætningen: "Inden for de sidste 12 måneder, i hvor høj grad er dit arbejde blevet besværliggjort af følgende ting...": "Arbejdsopgaver som ikke er en del af dit egentlige arbejde?" og "Papirarbejde" (f.eks. skemaer, dokumentation eller evalueringer), som du finder unødvendigt?" Endvidere blev der efter samme introduktion stillet to spørgsmål om *illegitime stressorer*: "Uhensigtsmæssige arbejdsgange?" og "Mange afbrydelser?". Svarkategorierne var til alle spørgsmål: "I meget ringe grad", "I ringe grad", "delvist", "I høj grad", "I meget høj grad".

Ud fra dette konstruerede vi en samlet skala over *illegitime opgaver og stressorer*, som blev udregnet ud fra den gennemsnitlige score på de fire spørgsmål (inter-item korrelation på .48 til .53, Cronbach's alpha = .79, en en-factor løsning med ladninger fra .76 and .82 fremkom på baggrund af en principal component analyses)(Ref SPSS manual).

*Job-tilfredshed* blev målt gennem spørgsmålet: "Hvor tilfreds er du med dit job som helhed, alt taget i betragtning?" og med svarkategorierne: "Meget tilfreds", "Tilfreds", "Utilfreds", og "Meget utilfreds". De to sidste svarkategorier blev slået sammen i analyserne.

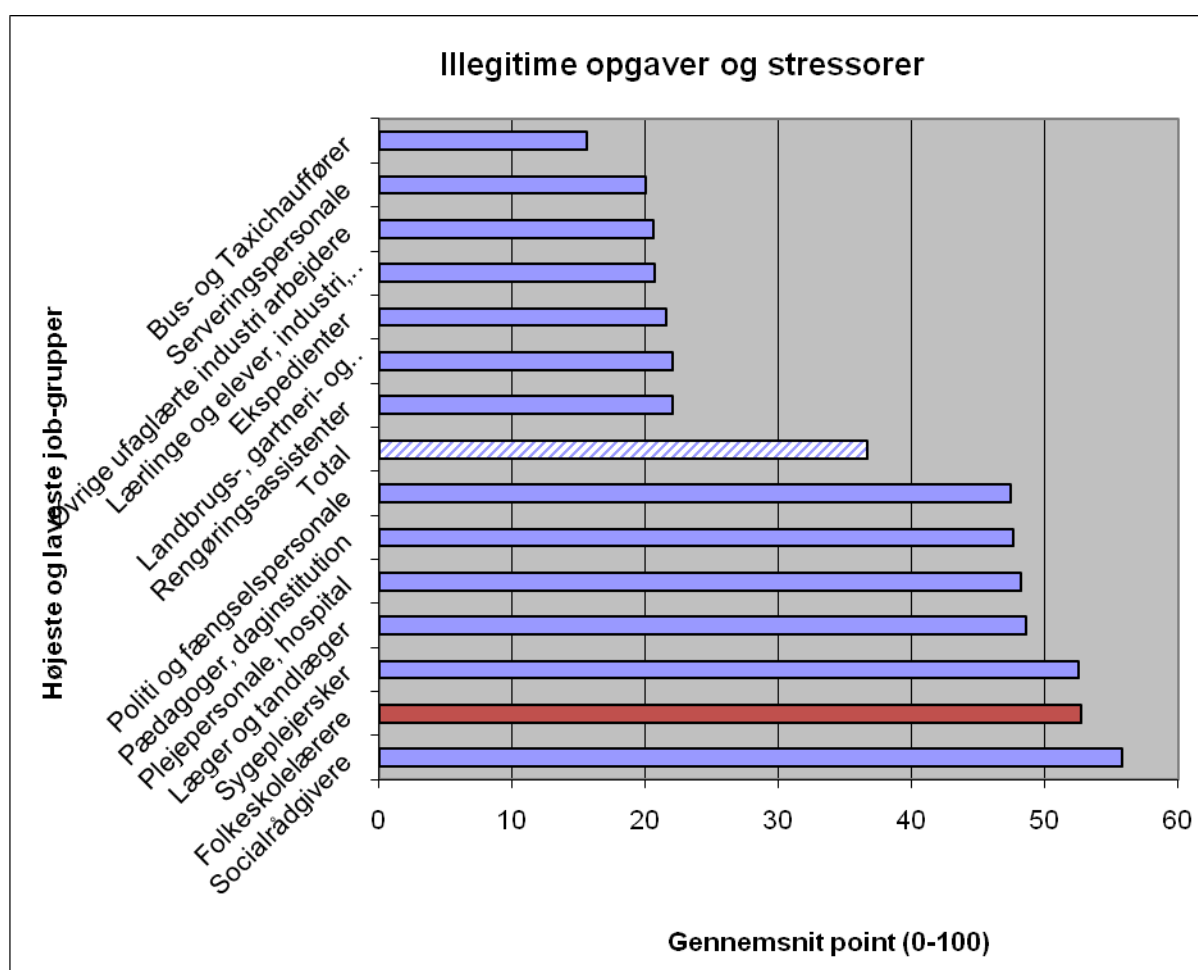
---

<sup>5</sup> Se abstract af artiklen i kapitel 6

Stolthed i arbejdet blev undersøgt gennem spørgsmålet: "Hvor ofte føler du dig stolt over dit arbejde?", og med svarkategorierne: "Aldrig", "Ofte", "Sommetider", "Sjældent" og "Aldrig/næsten aldrig". De to sidste svarkategorier blev slået sammen i analyserne.

## 2.2 Resultater

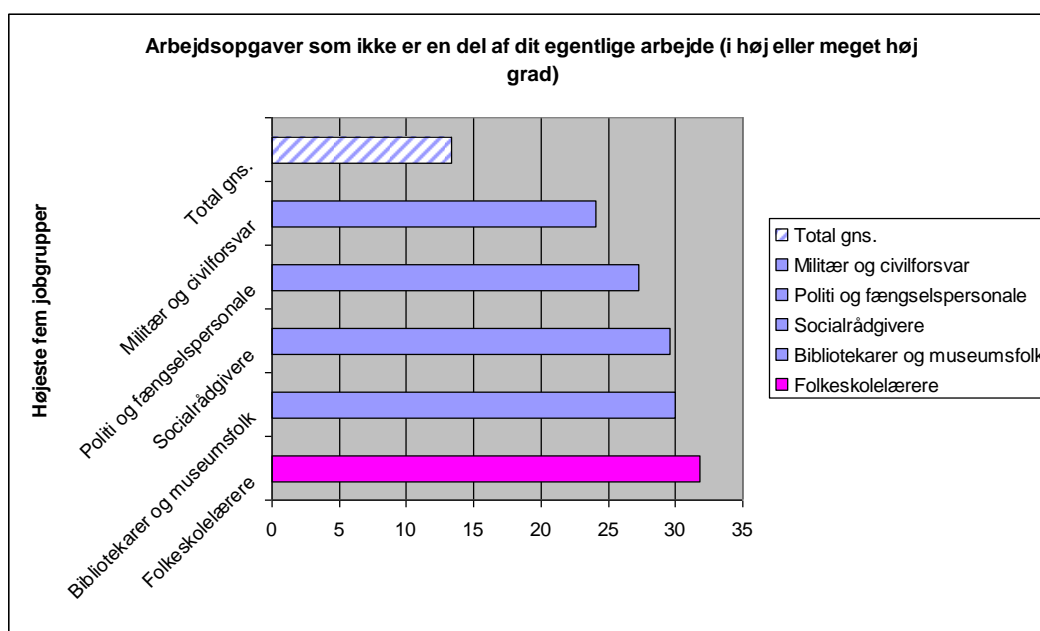
De syv jobgrupper med den højeste og den laveste score på den samlede skala fremgår af figur 2.1. Socialrådgivere ligger i toppen, tæt fulgt af folkeskolelærere og sygeplejersker. Scoren ligger i alle syv jobgrupper signifikant over gennemsnittet for alle andre jobgrupper. Blandt de jobgrupper, der ligger lavest finder vi bus- og taxichauffører, serveringspersonale og ufaglærte, lærlinge og elever indenfor industri og håndværk.



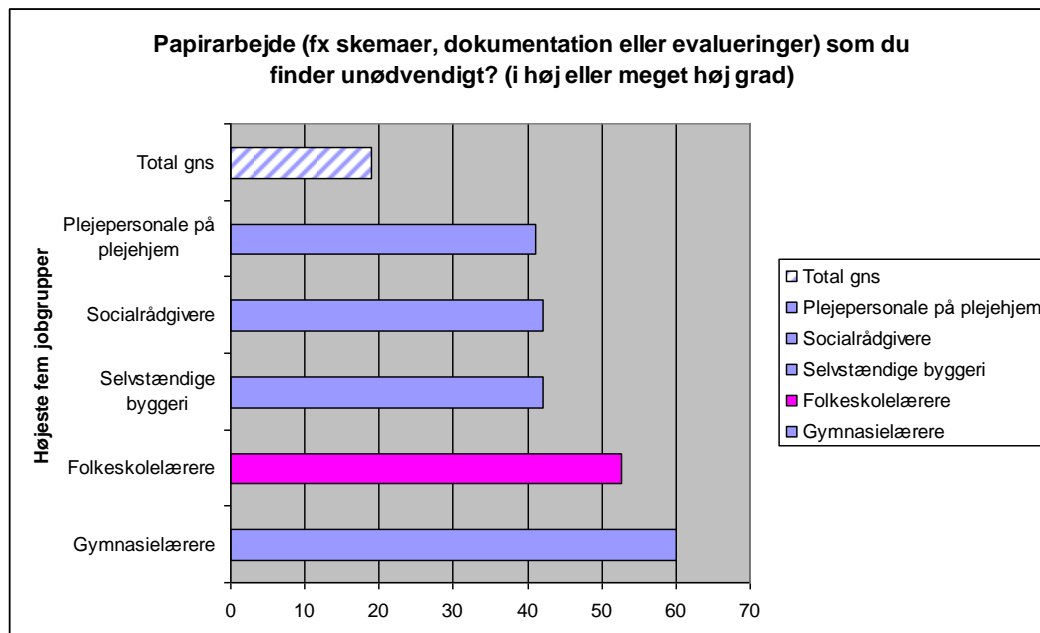
Figur 2.1: De syv jobgrupper med hhv. højeste og laveste score på skalaen over illegitime opgaver.

Ser man på svarene for hvert af de fire spørgsmål, tegner der sig et lidt andet mønster. Folkeskolelærere er den jobgruppe, hvor flest medarbejdere rapporterer (32%), at de i høj eller i meget høj grad oplever, at deres arbejde er blevet besværliggjort af arbejdsopgaver, som ikke er en del af deres egentlige arbejde (figur 2.2). Gymnasielærere er den jobgruppe, hvor flest rapporterer, at deres arbejde i høj eller i meget høj grad er blevet besværliggjort af papirarbejde, som de finder unødvendigt (60%), mens der blandt folkeskolelærerne var 53%, der oplevede papirarbejdet belastende (figur 2.3). Socialrådgiverne lå suverænt som den gruppe, hvor flest svarede i høj eller meget høj grad til u hensigtsmæssige arbejdsgange (48%) (figur 2.4) og mange afbrydelser

(65%) i arbejdet (figur 2.5). Folkeskolelærerne var ikke imellem de fem jobgrupper, hvor flest oplevede dette som en belastning.

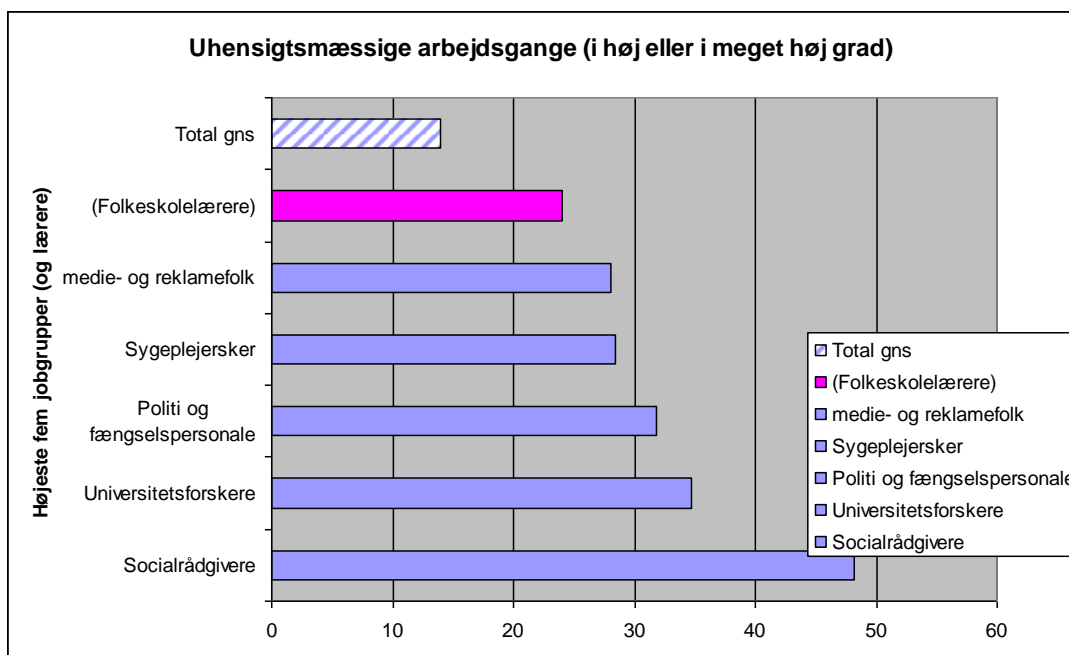


Figur 2.2: Procent, som angiver at deres arbejde i høj eller meget høj grad besværliggøres af arbejdsopgaver, som ikke er en del af deres egentlige arbejde (de 5 højeste jobgrupper er præsenteret).

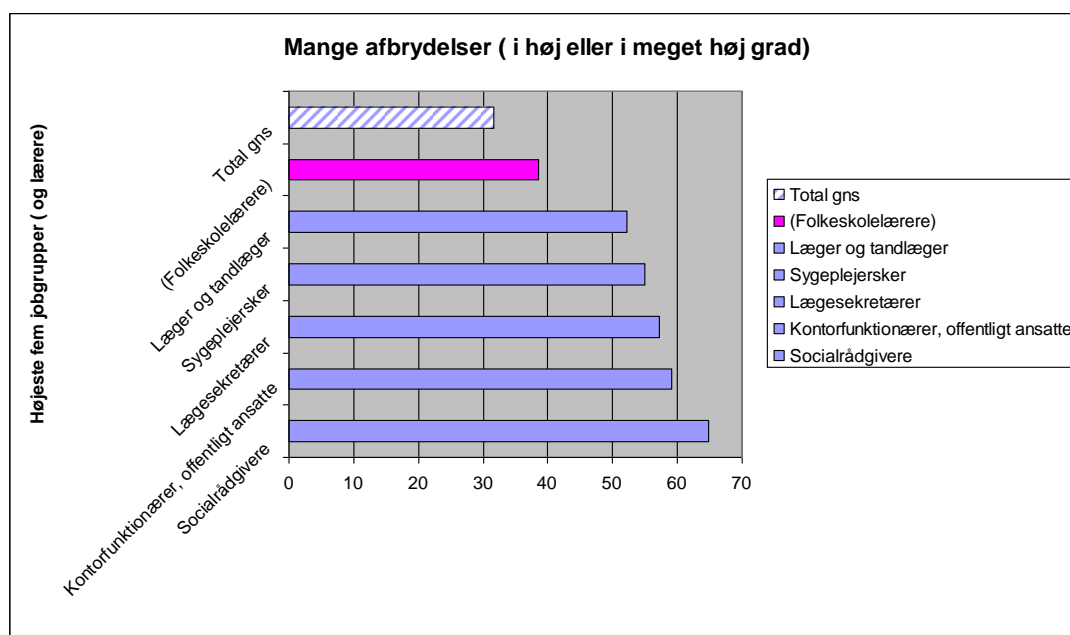


Figur 2.3: Procent, som angiver at deres arbejde i høj eller meget høj grad besværliggøres papirarbejde, som de finder unødvendigt (de 5 højeste jobgrupper er præsenteret).



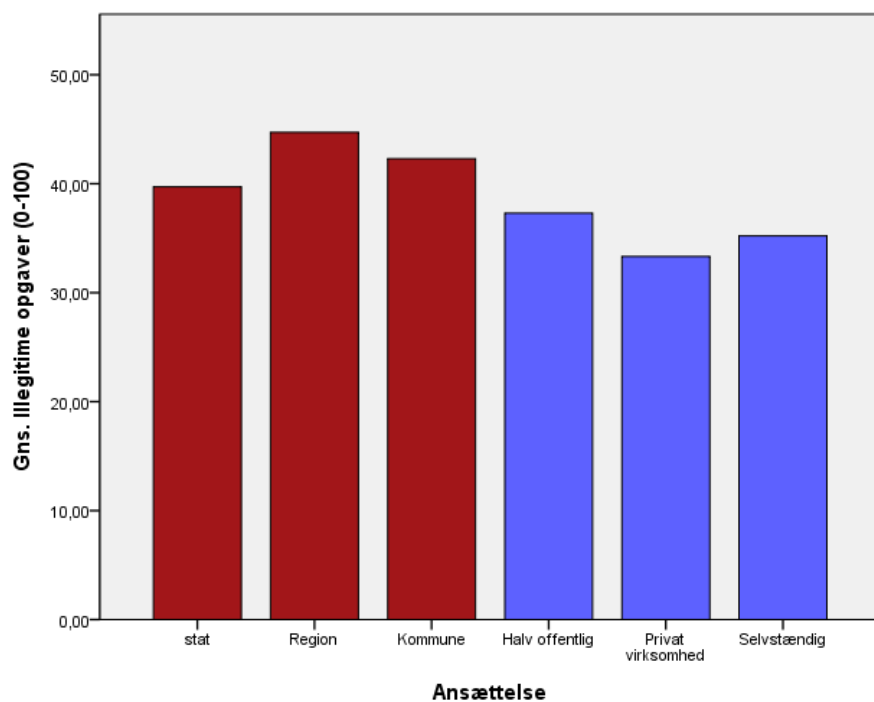


Figur 2.4: Procent, som angiver at deres arbejde i høj eller meget høj grad besværliggøres uhensigtsmæssige arbejdsgange (de 5 højeste jobgrupper er præsenteret).



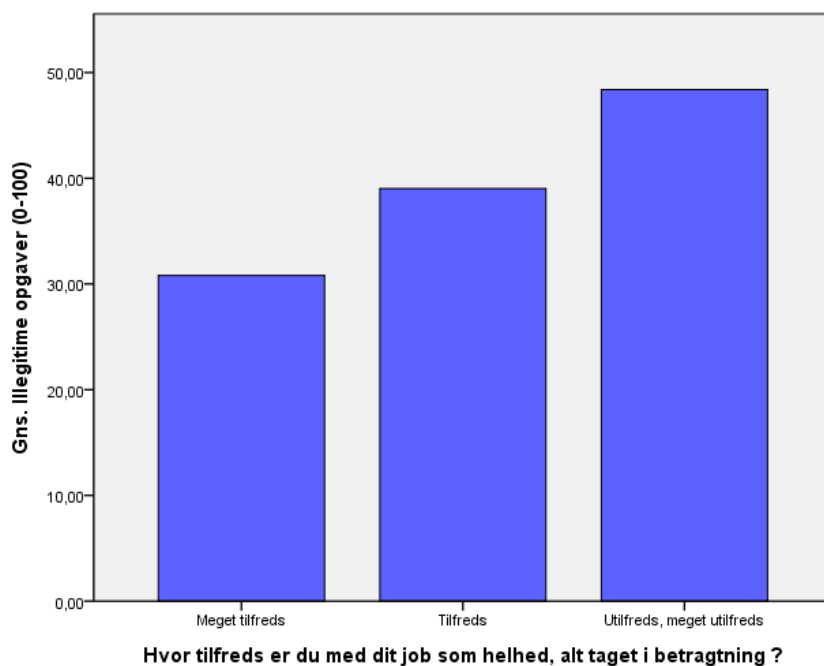
Figur 2.5: Procent, som angiver at deres arbejde i høj eller meget høj grad besværliggøres af mange afbrydelser (de 5 højeste jobgrupper er præsenteret).

Det fremgår af figurerne 2.1 - 2.5, at mange af de jobgrupper, der scorer højest på denne type belastninger er domineret af offentligt ansatte. Hvis man sammenligner alle offentligt ansatte med alle privatansatte og selvstændige finder man, at den gennemsnitlige score på illegitime opgaver for de offentlige ansatte lå på 2.71 (SD=0.92), mens den for privat ansatte og selvstændige lå på 2.34 (SD=0.85) ( $p < .000$ ) I figur 2.6 er sammenhængen mellem ansættelse og illegitime opgaver vist.



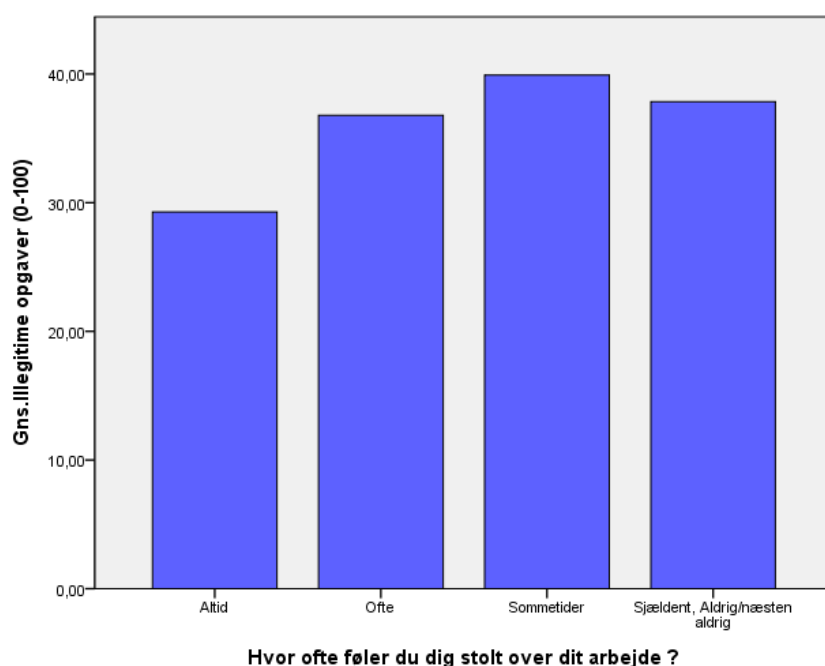
Figur 2.6: Sammenhæng mellem ansættelse og illegitime opgaver

Ser man på sammenhængen mellem oplevelsen af illegitime opgaver i arbejdet på den ene side og jobtilfredshed (figur 2.7), finder man en statistisk signifikant negativ sammenhæng, så de personer som er mest tilfredse med deres arbejde, har den laveste score på illegitime opgaver, mens de der er utilfredse med deres arbejde, har den højeste score.



Figur 2. 7.:Sammenhængen mellem job-tilfredshed og oplevelsen af illegitime opgaver

Sammenhængen mellem oplevelsen af illegitime opgaver og stolthed i arbejdet (figur 2. 8) er også statistisk signifikant, men knap så tydelig i og med at det er den gruppe, som sommetider føler stolthed, der scorer højest på illegitime opgaver.



Figur 2.8: Sammenhængen mellem stolthed i arbejdet og oplevelsen af illegitime opgaver.

Resultaterne fra en multinomial logistisk regressions analyse viste, at oplevelsen af illegitime opgaver var signifikant omvendt associeret med job-tilfredshed og stolthed i arbejdet. Efter kontrol for alder, køn, BMI og rygning, var OR for at rapportere et trin højere på skalaen for illegitime opgaver 1,045 for de der var utilfredse med deres arbejde sammenlignet med dem, der var meget tilfredse. Dvs. at der var en højere sandsynlighed for at score højt på illegitime opgaver, desto mere utilfreds man er med sit arbejde. OR for et trin højere rapportering af illegitime opgaver var 1.023 for de der rapporterede, at de sjældent var stolte af deres arbejde sammenlignet med dem, der altid var stolte af deres arbejde. OR var større, når vi yderligere kontrollerede for faktorer i det psykiske arbejdsmiljø: indflydelse, udviklingsmuligheder, fysisk arbejdsbelastning, emotionelle krav.

### 2.3 Sammenfattende om resultaterne

Analyserne af data fra den nationale undersøgelse fra 2008 peger på en signifikant højere rapportering af illegitime opgaver i den offentlige sektor sammenlignet med den private. Forskellene er dog ikke på dette niveau af analysen særligt store. Folkeskolelærerne lå som en af de tre jobgrupper med den højeste score på rapporteringen af illegitime opgaver. Dette hang sammen med, at folkeskolelærerne rapporterede højt på spørgsmålene om "Arbejdsopgaver som ikke er en del af dit egentlige arbejde?" og "Papirarbejde" (f.eks. skemaer, dokumentation eller evalueringer) som du finder unødvendigt. På Spørgsmålene om "Uhensigtsmæssige arbejdsgange?" og "Mange afbrydelser?" var folkeskolelærerne ikke blandt de 5 job-grupper med den laveste score. Vi fandt yderligere, at oplevelsen af illegitime opgaver var associeret med lavere job-tilfredshed og lavere stolthed i arbejdet, og at disse sammenhænge blev forstærket, når man kontrollerede for andre arbejdsmiljøfaktorer.

### 3 DOKUMENTATIONSKRAV I FOLKESKOLEN – FOKUS PÅ KVALITETS-RAPPORTER OG ELEVPLANER

#### 3.1 Oplevelse og italesættelse af dokumentationskrav som belastende faktor

Krav til dokumentation og performance er ikke en ny mekanisme i folkeskolen. Vurdering af klassers fremdrift og den enkelte elevs standpunkt er antageligt en praksis, der har eksisteret lige så længe som skolen selv. Af den aktuelle diskussion om omfanget af registrering og dokumentation i folkeskolen får man imidlertid det indtryk, at omfanget er steget ganske betydeligt. En tendens der også genfindes blandt andre fagområder inden for den offentlige forvaltning, særligt inden for velfærdsydelse.

Der har været fremsat megen kritik af det stigende omfang af dokumentationskrav. Kritikken har primært været fremsat ad to forskellige veje. Den ene type kritik er formuleret gennem pressen og fagblade, og tager ofte udgangspunkt i en fagprofessionel kritik af, at kravene tager tid fra kerneopgaven og derigennem hindrer medarbejderne i at udføre de faglige opgaver, de er ansat til. Kravene beskrives således som en trussel mod kvaliteten af ydelsen udtrykt gennem sætninger som ”tiden til de varme hænder reduceres”. Samtidigt fremføres det, at denne reduktion af tid til kerneopgaven udgør en trussel mod oplevelsen af at have mening i arbejdet, og dermed er med til at reducere trivselen på arbejdspladserne. Kritikken begrundes ofte med en kombination af konkrete cases og surveys udført blandt en mindre gruppe af fagprofessionelle (Socialrådgiveren 2009). Argumenterne har vundet en del udbredelse, og også fra politisk hold kan de ses som baggrund for, at det er blevet en fremtrædende politisk dagsorden at sikre afbureaukratisering, som det f.eks. er målet med ”udfordringsretten” (Indenrigs- og Sundhedsministeriet 2011) og initiativet til afbureaukratisering i BUF Københavns kommune (Interview med forvaltningsmedarbejder).

Selv om der således altid har været krav om registrering i den offentlige sektor, og antageligt også en løbende kritik af disse krav, afviger den aktuelle kritik af dokumentationskravene ved ikke blot at kritisere det stigende omfang af krav til at dokumentere, men ved også at fokusere på, at dokumentation er irrelevant i forhold til kerneopgaven. Lærergruppen oplever f.eks. artikler i ”folkeskolen” at krav til dokumentation af forhold i arbejdet, de ikke finder retter sig mod den pædagogiske opgave er mere kritisable end krav til dokumentation af den pædagogiske opgave. (Bisgaard, 2002) I debatten optræder således en skelnen mellem, hvad der opleves som rimelige dokumentationskrav og urimelige. En mere nuanceret kritik knytter sig således ikke kun til, at der skal dokumenteres i for stort et omfang, og dermed den tid der skal anvendes til at dokumentere, men også til, hvad det er, der skal dokumenteres.

En sådan kritik af dokumentations- og registreringskrav fremsættes - og endda med en vis vægt - af aktører, som selv har været - eller er - en del af den statslige eller kommunale administration, og derved selv har været med til at udvikle styringssystemer baseret på krav til dokumentation. Fra denne side fremføres det synspunkt at dokumentationskravene er ført for langt ud, fordi de ikke længere bygger på, hvad der er hensigtsmæssigt at dokumentere for at løse kerneopgaven, men opfindes af administrative hensyn. Kritikken er bl.a. formuleret i en slags bekendelse og beklagelse over udviklingen, som f.eks. udtrykt i titlen på kronikken: ”Tilgiv os - vi vidste ikke hvad vi gjorde” (Gjørup et al. 2007). Argumentet er siden udfoldet i flere grundigt dokumenterede bøger om emnet. (Petersen 2009, Gjørup et al., 2007, Lerborg 2011).

Der er dog ikke lavet større sammenhængende undersøgelser, der kan påpege en direkte sammenhæng mellem en øget mængde dokumentationskrav på den ene side og faldende kvalitet af ydelserne i det offentlige, ringere psykisk arbejdsmiljø eller større sygefravær på den anden side, omend denne sammenhæng gerne inddrages som et argument imod registrering og dokumentation. Dertil er der for mange andre faktorer, der spiller sammen. Undersøgelser der vurderer omfanget af sådanne mulige konsekvenser på en større gruppe

af offentlige arbejdspladser når ofte frem til, at der er store forskelle mellem de undersøgte institutioner, hvilket gør det vanskeligt at dokumentere en direkte sammenhæng (Petersen 2009; Lerborg 2011)

Der er således kun en meget fragmentarisk dokumentation for argumentet om, at et stigende omfang af dokumentationskrav i sig selv har forringet det psykiske arbejdsmiljø og kvaliteten i ydelserne. I dette projekt ser vi nærmere på, hvordan skolerne og forvaltningerne i to kommuner reagerer på de lovbundne krav om dokumentation, og hvordan det påvirker skolernes hverdag, og bidrager hermed med endnu et fragment i debatten. Vi kan anskueliggøre, hvordan sammenhængen mellem nogle specifikke dokumentationskrav og de sociale relationer på skolerne har udviklet sig i denne konkrete kontekst, samt i denne kontekst påvise at der er en sammenhæng mellem dokumentationskrav og den enkelte skoles sociale kapital. Samt at en øget mængde af dokumentationskrav påvirker det psykiske arbejdsmiljø i form af lavere jobtilfredshed. Vores ærinde er at undersøge, hvilke reaktioner skolerne og forvaltningerne møder kravene med, og hvordan de kan ses i sammenhæng med skolernes sociale kapital og dermed generelle trivsel. Disse reaktioner kan ikke forstås isoleret til de konkrete typer af dokumentationskrav, vi har udvalgt, men må ses i lyset af den samlede offentlige styring af folkeskolen. Vi vil derfor indlede med at se nærmere på omfanget og bredden af nye krav og deres karakter, samt søge en baggrund for fremkomsten af de forskellige dokumentationskrav i folkeskolen i den generelle udvikling af de offentlige styringsparadigmer.

### 3.2 Krav til registrering og dokumentation

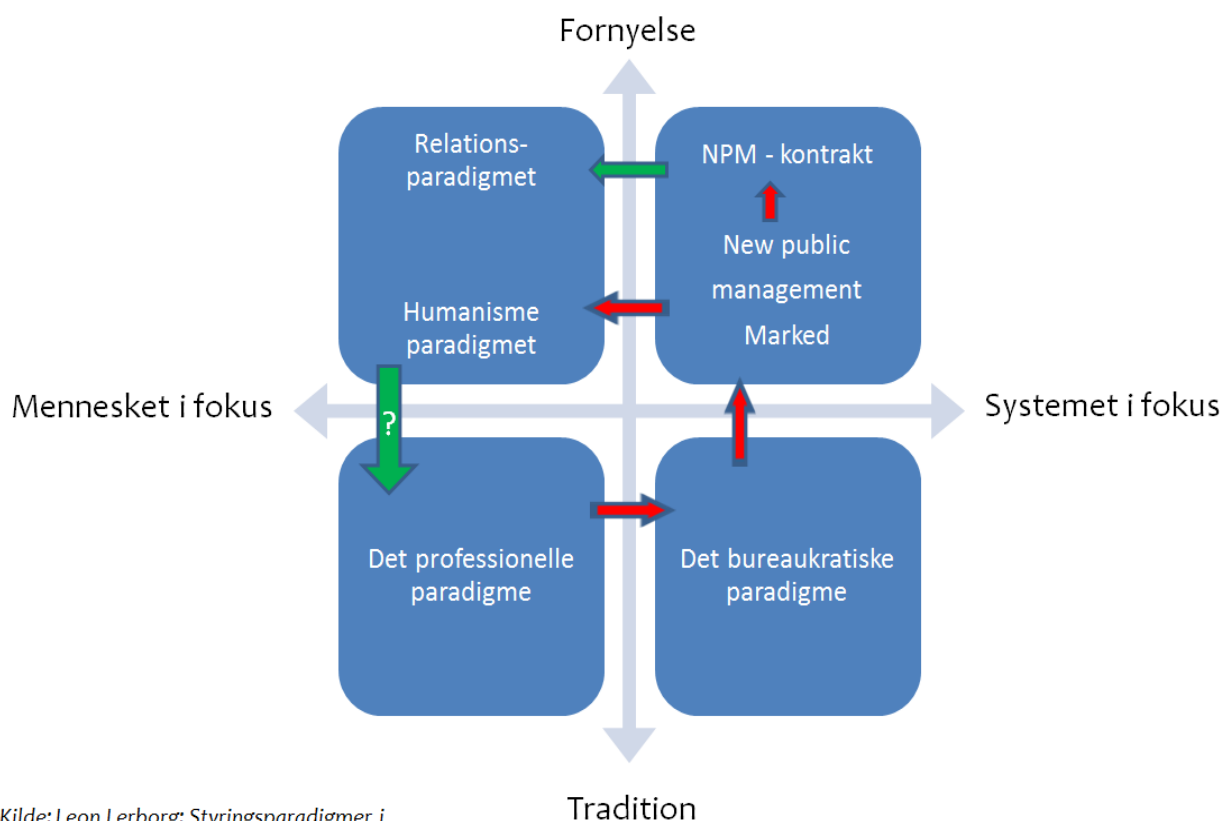
Det som karakteriserer de fleste af de krav der fra offentlige myndigheder og kommunale forvaltninger påføres skolerne er, at de bygger på en styringslogik som udsiger, at den enkelte kommune kan og skal blive bedre til at opfylde de undervisningsmål, som fastlægges af undervisningsministeriet. Naturligvis inden for de ressourcer der kan afsættes til skoleområdet. Hvad de ønskede undervisningsmål er, er imidlertid på ingen måde entydigt, og der kan historisk beskrives en fortsat udvikling og ændring af såvel den gældende styringslogik som af undervisningsmålene (Thejzen 2009)

Samtidigt er der i hver kommune og på hver skole en historie, der ligger bag netop den måde, man her prioriterer ressourcer og undervisning. Derfor vil de mange forsøg på at måle en effekt af skolens virke blive underlagt kritik og møde forbehold fra de mange forskellige aktører og positioner, der forholder sig til denne diskussion (Sørensen & Petersen 2006). Debatten om PISA undersøgelserne, reformer af folkeskolen og de nationale test er gode eksempler på dette. Populært beskrives dette ofte således: ”alle har en mening om skolen, alle har jo engang gået der selv”. På denne måde tilskrives viden om folkeskolen i særlig grad en karakter af at være baseret på synspunkter snarere end på faktisk viden.

En sammenhængende beskrivelse af, hvordan udviklingen af styringsmekanismer i den offentlige sektor har skabt grundlaget for valget af styringsteknologier kan man finde hos Leon Lerborg (Lerborg 2011). På baggrund af en grundig gennemgang af et stort antal fremtrædende ledelsesteorier og teorier om offentlig styring, samt et bredt kendskab til den danske offentlige sektor, udvikler han en model for, hvordan styringslogikker eller styringsparadigmer historisk er blevet introduceret. Denne model vil vi i det følgende beskrive kort, da den i vores sammenhæng tilbyder én ramme for at forstå fremkomsten af registrering og dokumentationskrav i folkeskolen og reaktionerne på disse.

Som det fremgår af figuren beskriver Lerborg en grundlæggende opdeling af styringsparadigmer efter om de orienterer sig mod mennesker eller mod systemer. I forhold til systemorienteringen optræder det bureaukratiske paradigme og New Public Management (NPM) tankegangen, hvorimod styring med fokus på mennesker er præget af tankegange, der udspænder sig mellem det fagprofessionelle paradigme, og/eller det han kalder humanisme paradigmer, som har fokus på HR og relationer. Han sætter i sin fremstilling også fremkomsten af styringsparadigmerne ind i en historisk sammenhæng, og viser hvorledes udviklingen af paradigmerne kan ses som en fortsat dialog mellem de mange aktører om at finde den mest hensigtsmæssige måde at fremme kvalitet og ressourcestyring i det offentlige.

De to klassiske styringsparadigmer; det fagprofessionelle og det bureaukratiske, har historisk set været kernen i al offentlig forvaltning. Det fagprofessionelle er udviklet omkring de enkelte discipliner (lægefaget, politiet og folkeskolelærerne). Det bureaukratiske er udviklet sammen med udviklingen af den centrale offentlige styring af de politiske beslutninger og landets økonomiske ressourcer. De har fungeret i et samspil baseret på dialog om ressourcer og gensidig afhængighed om at udføre de opgaver, som vi har pålagt samfundet at varetage overfor borgerne.



Kilde: Leon Lerborg: Styringsparadigmer i den offentlige sektor, 2011.

Figur 3.1 Styringsparadigmer i det offentlige efter Lerborg

### 3.2.1 Det fagprofessionelle paradigme

Det fagprofessionelle paradigme er kendetegnet ved, at den grundlæggende værdi er den faglighed, der er nødvendig for at udføre opgaven. Fagligheden defineres af den eller de uddannelser, der er grundlaget for udøvelsen af erhvervet, gennem uddannelse defineres de faglige standarder og normer og gennem praksis udvikles fagets håndgribelige normer for kvalitet, værdier og rationaler. Stærke fagområder som folkeskolen hører til, er ofte domineret af stærke professionsnormer, der undertiden omtales som "et kald". Det betyder, at faget og arbejdsopgaven opleves at have en stor samfundsmæssig meningsfuldhed i sig selv. Det betyder også, at de institutioner, der varetager opgaverne, er præget af fælles – og gennem professionen defineret – opfattelse af, hvad opgaven er, hvilket gør at de uanset, at der kan være mange opfattelser af, hvordan opgaven skal udføres, oftest er præget af både engagement og autonomi ift. at udføre opgaven. Værdidiskussio-

ner og faglig udvikling sker oftere i dialog med fagets egne institutioner i form af fagforening og uddannelsesinstitutioner end med de aktører, som varetager den offentlige styring og kvalitetsudvikling. Professionen vil derfor som udgangspunkt på den ene side fastholde og i et nødvendigt omfang standardisere kompetencer og på den anden side sikre rammer for faglig udvikling. Styringsredskaber som fokuserer på faglig udvikling som f.eks. medarbejderudviklingssamtaler, efteruddannelse og faglige seminarer bliver derfor prioriteret. Der er en forrang for ledelse nedefra, om end der inden for "fagfællesskabet" kan være tydelige hierarkier. Tillidsopbyggende relationer vil have fokus på kompetencer og udviklingsmuligheder.

### 3.2.2 Det Bureaukratiske styringsparadigme

Det bureaukratiske styringsparadigme har udviklet sig i takt med udviklingen af den offentlige styring. Det er grundlæggende kendetegnet ved at udvikle systemer, der kan sikre, at centralt vedtagne beslutninger kan føres ud i livet. Den bærende værdi knytter sig derfor til, at fastlagte regler giver mening og efterleves "ned gennem systemet". Den statslige centraladministration og kommunernes administration og forvaltning baseres på, at der ud fra fastlagte regler kan udvikles procedurer og retningslinjer, som gør det muligt for de mange forskellige faginstitutioner at udføre deres opgave som ønsket. I det bureaukratiske paradigme arbejdes der derfor altid mod en høj grad af standardisering af processer. Den manglende fleksibilitet, der ofte er resultatet af det, mødes typisk af kritik "nedefra". Det bureaukratiske paradigme omfatter derfor et relativt stort råderum, for at de enkelte institutioner selv kan udfylde de fastlagte regler på. Bureaukratiet har således typisk demokratiske understrukturer indbygget i forvaltningens praksis som f.eks. fagråd, SU-systemet og AMO-systemet, der sikrer, at lærerens holdning kan inddrages i en formaliseret sammenhæng gennem repræsentanter. Argumenter der bygger på faglighed og rationalitet integreres dermed i regeldannelsen, der kan ses som en konstant dialog mellem bureaukrater og fagpersoner. Ofte rammesat i faglige udvalg og kommissioner med deltagelse af de fagprofessionelles organisationer. Tillid opbygges ved at opbygge systemer, som man opfatter som tillidsvækkende, som f.eks. kvalitetsstyringsystemer, fastlagte klassekvotienter og ved at sikre at der er lighed i adgangen til ydelserne.

### 3.2.3 Brydningerne omkring de bureaukratiske og fagprofessionelle styringsparadigmer

Makkerskabet mellem bureaukratiet og de faglige professioner har udviklet og båret den offentlige administration i den moderne stat. Folkeskolen er et godt eksempel på et system, som baseret på samfundsmæssigt fastlagte rammer og ressourcer, har udviklet sig på en måde, hvor der på den ene side har været en relativt stor autonomi for, at den enkelte skole kunne udvikle sin egen profil ift. kultur og udvikling, ligesom den enkelte lærer har haft stor autonomi til selv at tilrettelægge egen undervisning. Samtidig er det på den anden side lykkedes at opretholde en generel stor tillid i samfundet til at folkeskolen løste sin opgave.

Dette makkerskab blev imidlertid udfordret kraftigt med en række nye strømninger inden for den offentlige administration, der begynder at slå igennem fra 1980'erne.

New Public Management (NPM) paradigmet introduceres i Danmark med inspiration fra Thatcher regeringens regelomlægning af den offentlige sektor i Storbritannien. Den grundlæggende ide er at bryde bureaukratiets manglende fleksibilitet og manglende evne til hurtig omstilling og innovation. NPM tankegangen forklarede denne træghed ved den manglende konkurrence og ved den magt, som fagtraditioner og store institutioner kunne opbygge, når de besad et monopol. Grundtanken i den første bølge af NPM er derfor at markedsføre de offentlige ydelser. Det sætter sig igennem ved, at der ved mange offentlige institutioner etableres nye ledelsesstrukturer, der omfatter brugere og andre eksterne interesser, som f.eks. skolebestyrelser. Det ses også gennem en omfattende ændring af sprogbrugen omkring offentlig administration, der streamlines til at bruge managementbegreber fra erhvervslivet og fra den, i den periode, stærkt voksende mængde af nye – ofte amerikansk inspirerede managementkoncepter. Denne drejning betyder, at de bærende værdier bliver ydelsesoptimering og udvikling tilpasset markedets behov. Der sættes derfor fokus på benchmark af ydelser og af resultater, og internettet bliver brugt som en ny mulighed for at sikre kunderne (borgerne) direkte ad-

gang til at vurdere, hvilken ydelse de ønsker, således at de kan agere som kunder og gennem øgede muligheder for frit valg mellem ydelser påvirke institutionernes kvalitetsudvikling.

### 3.2.4 Kontraktstyring

Den rene markedsstyring vinder imidlertid ikke rigtig indpas i en dansk kontekst. Makkerskabet og dialogen mellem professionerne og deres organisationer på den ene side og den offentlige administrationen på den anden er stærkt historisk forankret. Markedsstyring opfattes derfor fra begge sider som uhensigtsmæssigt, ved at sætte den grundlæggende tillid som denne dialog overstyr. Den danske version af NPM bliver derfor udviklet som et *NPM – kontrakt* paradigme. I dette paradigme vælger man ikke blot at lade markedet regulere ydelser og efterspørgsel, men vælger derimod at regulere relationen på vegne af det marked, man forstiller sig, der er for offentlige ydelser. Ideen er, at der på så mange områder, som det er muligt, skal indgås forpligtende kontrakter mellem på den ene side de institutioner, der skal udføre en samfundsmæssig opgave, og på den anden side de myndigheder der skal holde styr på ressourcerne, sikre en optimering af produktiviteten og sikre kvaliteten. Gennem kontraktpolitikken fastlægges de krav, som institutionerne skal opfylde, selvom ressourcerne begrænses. Styringsværktøjet, der om noget repræsenterer denne styringslogik, er mål- og rammestyring. Gennem regulativer og lovgivning fastlægges de mål, der forventes af institutionerne, som f.eks. faglig udvikling af skoleeleverne, højnelse af læsevne og parathed til videreuddannelse. Kundernes interesser varetages gennem udbredelse af frit valgs ordninger og ophævelse af faste tildelingskriterier. Rammerne i form af tid og penge styres centralt, men med et vist frirum for lokal tilpasning. Som det f.eks. gøres med aftalen om ny løn. Den grundlæggende værdi er, at der opnås de bedst mulige resultater inden for de givne ressourcer, samt at der opnås en stor fleksibilitet i forhold til ændringer i samfundets behov.

Gennemførelse af denne styringstankegang forudsætter, at det er muligt at overvåge om kontrakterne opfyldes, og forudse kommende behov for nye kontrakter. Derfor skal myndigheder kunne følge udviklingen af ydelser, af behovet og af resultaterne så detaljeret som muligt. Det medfører udvikling af et stort omfang af systemer til at indsamle data og dokumentation om såvel indsats, ydelse som resultater.

Makkerskabet mellem bureaukatiets systemtænkning og de faglige professioners udgangspunkt i fagligheden, repræsenterede en balance mellem de hensyn, der ligger bag de to paradigmer. Nemlig på den ene side hensynet til helheden, økononien og samfundets interesser og på den anden side hensynet til den enkelte fagpersons udvikling, oplevelse af mening og til arbejdspladsens oplevelse af sammenhængskraft og evne til at kunne løse arbejdsopgaven på tilfredsstillende vis.

Fremkomsten af NPM-kontrakt forrykkede denne balance og blev mødt med kritik fra de offentlige arbejdspladser, medarbejdere, ledere og deres organisationer. En kritik der fremhævede det demokratiske underskud, manglende hensyntagen til faglige kvalitetsnormer og et stigende pres på arbejdspladsernes muligheder for at sikre udvikling, trivsel og fastholdelse af medarbejdere.

### 3.2.5 Det humanistiske styringsparadigme

Kritikken af NPM kontrakt-paradigmet skaber grobund for fremkomsten af nye styringsparadigmer, der i første omgang introduceres gennem et stærkt øget fokus på organisationsudvikling og lederudvikling. Det sker ud fra den begrundelse, at offentlige arbejdspladser, for at kunne leve op til de krav som mål og rammestyringen fastlægger, nødvendigvis må udvikle og tilpasse de organisatoriske strukturer og de fremherskende ledelsesstrategier.

Med inspiration fra en række moderne ledelsesteorier, der præger den private sektor, opstår et fokus på behovet for medarbejderudvikling og ”organisatorisk læring”. Det fører til udviklingen af det humanistiske styringsparadigme, som netop har fokus på medarbejdernes evner og udvikling. Organisatorisk benævnes paradigmet HR (Human Resources), og i transformationen af personaleafdelinger til HR afdelinger finder dette paradigme sin organisatoriske forankring. Værdien er, at kunne styre de normer som fastlægger arbejdsplad-



sens grundværdier og faglige niveau. Det skal ikke længere være ”faget”, der fastlægger normerne, men et samspil mellem organisationens mål og den enkelte medarbejders udviklingspotentialer. Tilliden mellem ledelse og ansatte bliver afgørende for, at dette kan lade sig gøre, og derfor bliver ledelsesudvikling ikke længere kun et spørgsmål om, at have styr på opgaven og kunne administrere krav og ressourcer, men også et krav til at kunne motivere og udvikle medarbejderne og sikre positiv kommunikation og tillidsfuldhed. Her bliver ”synlig ledelse” et billede på god ledelse, lederen skal være til stede og bakke op, sætte normer for god adfærd og formulere klare mål for opgaverne. Dette gælder også i forhold til faggrupper, der ellers har haft en tradition for en relativ stor autonomi og selvstyring blandt professionens udøvere, som det f.eks. gælder skolelærere. Parallelt hermed udvikles HR-funktionen, der tillægges et ansvar for at udvikle og støtte ledernes evne til at udøve personaleledelse, bliver understøttet af et hidtil uset omfang af koncepter og teorier, som den enkelte leder bør kende og kunne forholde sig til. Nogle de mest fremtrædende får stor udbredelse som f.eks. Den lærende organisation (Senge 1990) og praksisfællesskaber (Wenger 2004). For at kunne sikre fortsat udvikling, udvikles også en række måle- og dokumentationsværktøjer i form af trivsels- og klimamålinger og ledermålinger.

Den teoretiske udvikling, som understøttede det humanistiske paradigme fortsatte som en aftapning fra den private sektor, og den inddrog efterhånden en række teorier og metoder fra psykologi og socialfilosofi. Hermed udvikledes nogle teoretiske svar på den modreaktion som udviklingen af kontraktstyringen skabte. NPM kontraktmodellen førte til styringstiltag, der blev tiltagende mere specifikke ift. den enkelte kommune og den enkelte arbejdsplads måde og tradition for at løse opgaverne. Medarbejdere og ledere oplevede derfor, at rammerne for at løse kerneopgaven og for at udvikle fagligheden og sikre kvalitet i relationen med borgerne blev indsnævret. Kontraktstyringen omfattede ikke kun mål og rammer men også kontrol, centralisme og minuttyranni, som det f.eks. er blevet fremhævet i kritikken af hjemmeplejens styring af den enkelte SOSU-medarbejders arbejdsdag. Dette øgede presset på samarbejdet mellem ledere og medarbejdere og mellem medarbejderne.

### 3.2.6 Det relationelle styringsparadigme

Det er grundlaget for udbredelse af ”Det relationelle styringsparadigme”, der kan ses som en videreudvikling af det humanistiske paradigme, men også som en naturlig reaktion på styringslogikken i NPM kontraktstyringen. Det relationelle paradigme er sammensat af en række teoretiske retninger, hvoraf de vigtigste er appreciative Inquiry (AI) og systemisk teori, som begge er retninger, der udbredes gennem et bredt tilbud af kurser og konsulentydelse. En tredje påvirkning udgøres af ’socialkonstruktionismen’, der skaber et teoretisk fundament for at forstå arbejdslivet, arbejdspladsen og relationen mellem medarbejdere og borgere som forhold, der ikke kan fastlægges gennem faste mål, normer og regler, men derimod skabes i relationen mellem dem der udfører arbejdet og dem, det udføres for.

Vi har ovenfor beskrevet fremkomsten af styringsparadigmerne i et historisk lys, det skal imidlertid ikke opfattes således, at de afløser hinanden eller udkonkurrerer hinanden. De eksisterer alle stadigvæk og samtidigt, de optræder i ligeså høj grad i dialog med hinanden som i konkurrence. Beskrivelsen er naturligvis langt fra udtømmende, men i det følgende vil vi anvende den som en ramme for at forstå og fortolke udviklingen af de krav, der har været til dokumentation og registrering i folkeskolen, og den måde de er blevet mødt på.

## 3.3 Dokumentationskrav i folkeskolen

Begrebet ’krav til registrering og dokumentation’ som vi anvender i denne rapport, er på ingen måde entydigt i forhold til de mange ændringer og justeringer der er sket med folkeskoleloven gennem de sidste 20 år. Når vi i det følgende forsøger at skabe et overblik over ændringer i og tilføjelser til folkeskoleloven, er der tale om et udvalg af tiltag, som vi har foretaget ud fra den vurdering, at der er tale om krav til skolerne om at dokumentere eller registrere aktiviteter, resultater eller udviklingsplaner. Målet er ikke at lave en fuldstændig oversigt, men at illustrere udviklingen af omfanget af denne type af krav. I nedenstående tabel er en oversigt over de

væsentligste af de af krav til registrering og dokumentation, som er indført i perioden 1993 til 2008. De er opdelt i hovedgrupper efter hvilken myndighed, der har formuleret kravene.

"Krav"	Indført	"Kravstiller"	Primær målgruppe	Frekvens
<b>Nationale uddannelsespolitiske krav</b>				
Krav om evaluering af den enkelte elev (mundtligt)	1993	UVM	Lærerne	Løbende
Uddannelsesplan	1999	UVM	Elev/lærer/vejleder	En gang i 9. – 10. klasse
Uddannelsesbog	2000	UVM	Elev / lærer	Årligt fra 6. klasse
Nationale faglige test	2006	UVM	Skole (ledelse, lærere, elever)	En gang / elev / år
Elevplaner – (skriftlige)	2006	UVM		En gang / elev / år
Kvalitetsrapport for kommunens skoler	2006	UVM	Kommunernes skoleforvaltning	Årligt
<b>Kommunalpolitiske krav – administrative og pædagogiske</b>				
Udviklingsprogrammet: - mål, handleplaner og evaluering	2000	KL Kommunen	Tankegang: Kommunale mål -> skole mål -> Klassemål -> Elevmål	Løbende
Virksomhedsplan	2000	Kommunen	Skolen	?
Kvalitetsrapport for den enkelte skole *)	2006	Kommunen	Skolen	Årligt
Pædagogisk/psykologisk Udredning	2006	UVM / kommu- nen	Lærer	Efter behov
<b>Økonomiske, driftsmæssige og personalepolitiske krav til registrering</b>				
Arbejdstidsregler mm.		Overenskomst	SU, Ledelse og lærere	
APV	1994	Arbejds miljøloven	AMO/MED	Hvert 3. år
Registrering af sygefravær i APV	2004	Arbejdstilsynet	AMO/MED	Hvert år
Trivselsmåling	2008	Aftale KL-KTO	MED/AMO	Hvert 3. år
Timeregistrering, afspadsring, MUS mm.	Individuelt	Skoleleder Skolebestyrelse	Lærere	Løbende

Tabel 3.1: Oversigt over dokumentations- og registreringskrav i folkeskolen

\*) Kvalitetsrapporten er medtaget såvel som et krav til kommunen, således som det er formuleret i bekendtgørelsen og som et krav til skolen, da mange kommuner vælger at stille krav om, at den enkelte skole udarbejder en kvalitetsrapport.

Det fremgår at der såvel i forhold til den enkelte skoles pædagogiske arbejde med den enkelte klasse og enkelte elev, som i forhold til skolens drift har været en væsentlig tilvækst af nye krav i perioden. Det er primært den type af krav, vi vil se nærmere på betydningen af i det følgende.

Når der fremføres en generel kritik, af den omfattende mængde af krav til skolen, nævnes sideløbende med opstillingen af de styringsrelaterede krav ofte også en række andre typer af krav, f.eks. krav der udspringer af overenskomster eller af arbejdsmiljøloven. Dem har vi derfor også medtaget i oversigten, selvom de ikke kan siges at være en del af det skolepolitiske styringsparadigme, men retter sig mere generelt mod skolen som en offentlig arbejdsplads..

Dette projekts interesse er, hvordan de krav, der direkte påvirker kerneopgaven, modtages, implementeres og påvirker det psykiske arbejdsmiljø. I forhold til de krav, der skal styrke arbejdet i klassen og med den enkelte elev, fremgår det af skemaet, at der allerede fra slutningen af halvfemserne og op til 2006 havde været arbejdet med at udvikle metoder til at dokumentere den enkelte elevs fremdrift (uddannelsesplan og uddannelsesbog), i starten dog primært med fokus på eleverne i de ældre klassetrin. Der var tale om redskaber, som den enkelte elev skulle bruge til at planlægge sit videre uddannelsesforløb. Målet var at sikre, at den enkelte elev traf ”så rigtige” uddannelsesvalg som muligt efter folkeskolen.

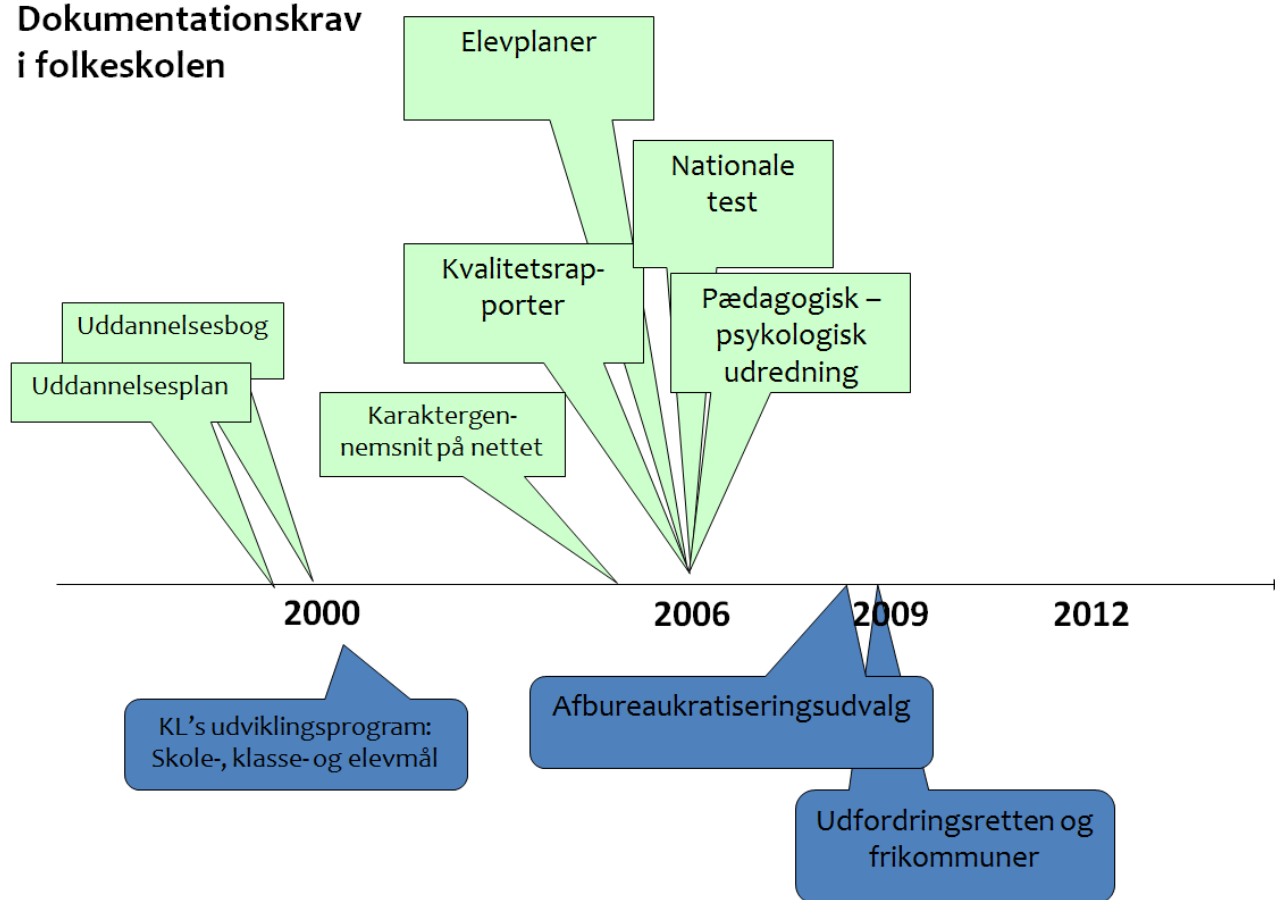
”Uddannelsesbogen og uddannelsesplanen skal sikre, at eleven har overblik over hele sit uddannelsesforløb, og skal fungere som et samarbejdsredskab mellem elev, lærer og praktikvejleder. Uddannelsesbogen er elevens egen og eleven har pligt til at vedligeholde uddannelsesbogen og skolen har pligt til at følge op herpå og evt. bistå eleven hermed. Eleven skal orientere praktikstedet om uddannelsesbogens indhold. Uddannelsesbogen må ikke indeholde oplysninger om fravær eller oplysninger om sociale forhold eller andre følsomme personlige oplysninger om eleven. Den personlige uddannelsesplan udarbejdes sammen med eleven ved begyndelsen af uddannelsesforløbet. Formålet med uddannelsesplanen er, at uddannelsesforløbet påbegyndes på det rette indgangsniveau uden dobbelt uddannelse og at elevens eventuelle behov for supplerende undervisning bliver vurderet.”

Boks 3.1: Beskrivelse af uddannelsesbogen Bekendtgørelse nr. 1518 af 13/12/2007

Uddannelsesbog og uddannelsesplan kan betragtes som tiltag, der passer til en *bureaukratisk styringslogik*. Ved at lave planer for elevernes videre uddannelsesforløb, vil den enkelte elevs valg af videreuddannelse blive mere sikkert og blive foretaget tidligere. Hermed forestillede man sig, at man kunne styre udvikling og omfang af ungdomsuddannelserne, så de passede til det kommende behov. Ligesom man tænkte, at frafald og senere studieskift ville kunne mindskes. Der er dog også her et element af, at der indgås en kontrakt med den enkelte elev. Disse planer fik ikke nogen stor gennemslagskraft, og mødte megen kritik for at være urealistiske ift. elevernes evner til at foretage så tidlige valg. Med kravet om elevplaner fra 2006 fjernes kravet om uddannelsesplan og uddannelsesbog og hensigten om bedre styrede studieforløb integreres i elevplanerne.

NPM – *markeds styringslogikken* kommer til at påvirke folkeskolen i form af øgede krav til, at offentligheden – kunderne skal have indsigt i den enkelte skoles resultater og kvalitet. Det fører til krav om, at skolernes karaktergennemsnit skal være tilgængelige på skolernes hjemmesider. Ved indførelsen af de nationale test i 2006, fremhæves det, at man hermed får testresultater, som kan sammenlignes på tværs af skoler, fordi der er tale om den samme prøve. Dette krav rejser naturligt en stor diskussion om rimeligheden i at sammenligne skoler, der har meget store forskelle i elevernes sociale baggrund.

## Dokumentationskrav i folkeskolen



Figur 3.2 Tidslinie over fremkomsten af dokumentationskrav

Som det fremgår af figur 3.2 er 2006 året, hvor der kommer en række nye dokumentationskrav til folkeskolen. Bekendtgørelserne om elevplaner og kvalitetsrapporter vedtages og sættes begge i værk dette år. Disse krav er også eksempler på, at NPM – kontraktstyringslogikken er slået igennem. Staten overtager markedets rolle ved at indgå ”en kontrakt” med kommunerne om, at de ved at sikre at skolerne registrerer en lang række forhold ved deres virke og samler disse, også sikrer en bedre styring af skolerne, således, at de kan opfylde de nationale målsætninger om f.eks. øgede læsefærdigheder og bedre studieparathed blandt afgangseleverne. Kvalitetsrapporter er anført både som et nationalt krav og som et kommunalt krav, eftersom bekendtgørelsen om kvalitetsrapporter fordrer, at den enkelte kommune udarbejder en kvalitetsrapport over kommunens skolevæsen. Samtidigt opfyldes dette krav i mange kommuner ved, at kommunen stiller krav til den enkelte skole om at udarbejde en kvalitetsrapport efter de samme retningslinjer som er fastlagt i bekendtgørelsen.

### 3.3.1 Kritik, udfordringsret og afbureaukratisering

Den omfattende kritik af det stigende omfang af dokumentationskrav fører også til selvrefleksion i statsadministrationen, KL, Regionerne og blandt de politiske partier. Dette finder udtryk gennem vedtagelsen af ”udfordringsretten” i 2008 (Indenrigs- udenrigsministeriet 2011), som gør det muligt for kommuner på forsøgsbasis at opnå fritagelse for visse dokumentationskrav – og hermed udvikle forslag til mindre bureaukratiske måder at administrere på. Det kan tolkes sådan, at det også på overordnet plan erkendes, at der skal være en rimelig balance mellem tiden til kerneopgaven og tiden til at dokumentere udførelsen af den. Et forsøg på at modificere centrale administratorers tilsyneladende stigende behov for dokumentation og data. I 2011 gøres status over brugen af udfordringsretten, der samtidigt forlænges til 2013. Inden for skoleområdet er der givet

54 tilladelser (dækkende 50 kommuner) til, at der kan ændres i arbejdet med kvalitetsrapporter. Typisk udarbejdes kvalitetsrapporten hvert andet år i stedet for hvert år, der udarbejdes en mindre omfattende kvalitetsrapport, og der kan udelades en række obligatoriske oplysninger. I forhold til elevplaner er der fremsendt ansøgninger om at reducere på kravet om, at elevplanen skal omfatte alle fag. I forsøgene inddrages i stedet alle lærere i en helhedsvurdering af eleven. I alt er 114 ansøgninger fra 53 kommuner blevet imødekommet. Endelig har man støttet 41 ansøgninger fra 32 kommuner om at fritage en række udvalgte foranstaltninger over for udsatte børn og unge fra, at der skal gennemføres en socialfaglig undersøgelse (§ 50) af eleven, før foranstaltningen kan sættes i værk (Indenrigs- udenrigsministeriet 2011).

I 2009 gennemfører Rambøll på foranledning af Undervisningsministeriet og som led i regeringens afbureaukratiseringsprogram en kortlægning af problemer med administrative opgaver, der tager tid fra kerneopgaven i folkeskolen. Rapporten (der omtales "monsterrapporten") omhandler 50 forskellige problemstillinger til hvilke, der er knyttet en række forslag til forenkede procedurer (Rambøll 2009). Af disse omhandler de 10 samarbejdet mellem skoler og myndighederne, herunder indberetninger og § 50 undersøgelser, 30 omhandler styring, kontrol og opfølgning og de sidste 10 IT og andre forhold.

Blandt de 30 forslag til reduktion af krav til styring og kontrol omhandler 1 af forslagene kvalitetsrapporter og 2 elevplaner. Rapporten bygger på fokusgruppeinterview gennemført på skoler i ni udvalgte kommuner, og kan derfor tillægges en vis repræsentativitet ift. den udbredte holdning til disse tiltag i folkeskolen.

I forhold til kvalitetsrapporterne påpeges det, at de imod hensigten ikke kan anvendes til at påpege konkrete problemer i undervisningen og anwise, hvad der kan gøres. Forhold der reducerer deres evne til at udgøre et styringsredskab. At de således tager mere tid fra skolelederen end de støtter dennes styring af skolen henføres til:

- At kvalitetsrapporterne er for kortsigtede
- At de ikke kommer i dybden med kvaliteten (for meget fokus på kvantitative opgørelser)
- At de er for generelle ift. forskellene mellem skolerne
- At de omfatter for mange indikatorer, der ikke har relevans for den enkelte skole

Det påpeges desuden, at eksisterende databaser og IT systemer ikke er tilstrækkelige til at fremskaffe de data, der skal anvendes i kvalitetsrapporten, og at der optræder dobbeltarbejde ift. andre krav til indberetning.

Rapporten fremsætter en række forslag, der antages at kunne forbedre brugen af kvalitetsrapporter og øge deres nytteværdi.

De omfatter bl.a.:

- Mere fokus på kvalitet i undervisningen (pædagogik og faglighed)
- Dialogmøder mellem forvaltning og skoler fremfor skriftlig afrapportering
- Indikatorer der ikke siger noget om kvalitet eller om kerneopgaven bør udgå
- Kvalitetsrapporten og arbejdet med den bør lægge op til fastlæggelse af normer for, hvad der opfattes som kvalitet i undervisningen
- Kvalitetsrapporten kunne samle andre rapporteringskrav i en (f.eks. virksomhedsplaner, skolepolitikker mm.)

Rapporten sammenfattende konklusion er således, at kvalitetsrapporter tager mere tid fra skoleledelsen end de muliggør en styrkelse af skolens udvikling af kvalitet, men rapporten påpeger dog også, at der kan ske ændringer i en positiv retning ved større fokus på kvalitet og dialog.

Omkring elevplaner er der to problemstillinger med i rapporten. Den første er en konstatering af, at der i UVM's udmelding om elevplaner mangler klare retningslinjer for, hvordan de skal udformes, og hvad de skal

indeholde. Anbefalingerne går på mere klare udmeldinger om formålet, formen og forventningerne til brugen. Ligeledes foreslås det, at der følges op med et idekatalog eller en værktøjskasse, når den type krav udmeldes. Den anden problemstilling retter sig mod, at lærerne oplever det som en stor arbejdsbyrde at udarbejde elevplanerne, samt at de på trods heraf ikke altid virker efter hensigten. Elevplanerne kritiseres for at stille for omfattende krav til skriftlighed. Kravet om, at forældre skal læse dem fordrer, at formuleringerne også er tydelige. Især på specialskoleområdet bliver elevplaner ofte dobbeltarbejde ift. handleplaner og udtalelser.

Rambøll rapporten foreslår at kvalitetsrapporterne i højere grad udarbejdes efter den enkelte skoles behov. Der bringes en række forslag til at tilpasse elevplanerne, f.eks. at reducere turnus til hvert andet år, at planens form udvikles sammen med elever og forældre, og at elevplanerne kun laves, hvor der er behov.

### 3.4 Baggrunden for Elevplaner og Kvalitetsrapporter

I dette projekt har vi valgt at sætte fokus på elevplaner og kvalitetsrapporter, som eksempler på dokumentationskrav i folkeskolen. Vi har undersøgt, hvordan to forskellige forvaltninger og 7 forskellige skoler har valgt at møde disse krav. Elevplaner og Kvalitetsrapporter udemærker sig netop ved at være krav, der specifikt stilles til folkeskoleområdet, og som uundgåeligt har påvirket hverdagen på alle skoler. I de historieværksteder og interview vi udførte på de syv skoler, var det også netop disse to krav, samt samarbejdet med den kommunale socialforvaltning om undersøgelser og foranstaltninger for udsatte børn, som blev fremhævet som belastende krav. Som det fremgik af forrige afsnit, har antallet af ansøgninger om at anvende udfordringsretten overfor netop kvalitetsrapporter og elevplaner et omfang, der viser, at de har stor bevågenhed i mange kommuner. Kvalitetsrapporter og elevplaner indgik også i Rambøll-rapporten som områder, der kunne forbedres væsentligt.

Endelig har en række indlæg i debatten om kontrol og registrering netop anvendt kvalitetsrapporten som et eksempel på en særlig bureaukratisk dokumentationsmetode. (se f.eks. Nørreklit og Kølsen de Witt, 2008)

Kvalitetsrapporter (KR) og Elevplaner (EP) er skabt og gennemført af Undervisningsministeriet (UVM)<sup>6</sup> som metoder til at opnå en bedre styring af folkeskolen, og med det formål at styrke skolernes resultater f.eks. i form af bedre læseevne blandt eleverne. Når disse kvalitetsmål skal omsættes til performancemål som skolerne forventes at skulle efterleve, udtrykkes kvalitet primært igennem en række målbare rammebetingelser som f.eks. udgifter pr. elev, antal computere pr. elev osv., og i resultatfaktorer som karaktergennemsnit, testresultater mm. Det er især kvalitetsrapporten som anvendes til dokumentation af sådanne faktorer. Elevplanerne ses fra UVM mere som et bud på en standardisering af lærernes evne til at sætte mål for den enkelte elev.

*Elevplanerne skal forbedre resultatet af den daglige undervisning*, dels ved at udgøre et værktøj, som kan øge den enkelte lærers evne til at planlægge og tilrettelægge undervisningen, dels ved at skabe en evalueringskultur, således at det bliver praksis løbende at evaluere elevens udbytte af undervisningen, og dels ved at styrke samarbejdet mellem skole og hjem. Tankegangen er således, at man, ved at stille krav om at disse opgaver prioriteres og systematiseres, på sigt vil øge kvaliteten i skolen. Der er dog stadig en udbredt frihed til at vælge den måde, man udformer elevplanerne på. (Undervisningsministeriet 2009, EVA 2008)

*Kvalitetsrapporterne skal forbedre driften af skolerne* ved, at de kommunale politikere og myndigheder får et værktøj, som kan styrke deres muligheder for at varetage deres ansvar for driften af skolerne. Der er i bekendtgørelsen formuleret tre formål med kvalitetsrapporten:

- Først er det målet at kommunen gennem KR får en bedre viden om hver af skolernes resultater, rammebetingelser og pædagogiske processer. Ud fra denne viden kan skoleforvaltningen fastlægge normer og rammebetingelser og pålægge skolerne at korrigere eller forbedre, når de ikke lever op til kravene. Dette vil igen øge skolernes eget ansvar for, at de faglige resultater og det faglige niveau lø-

---

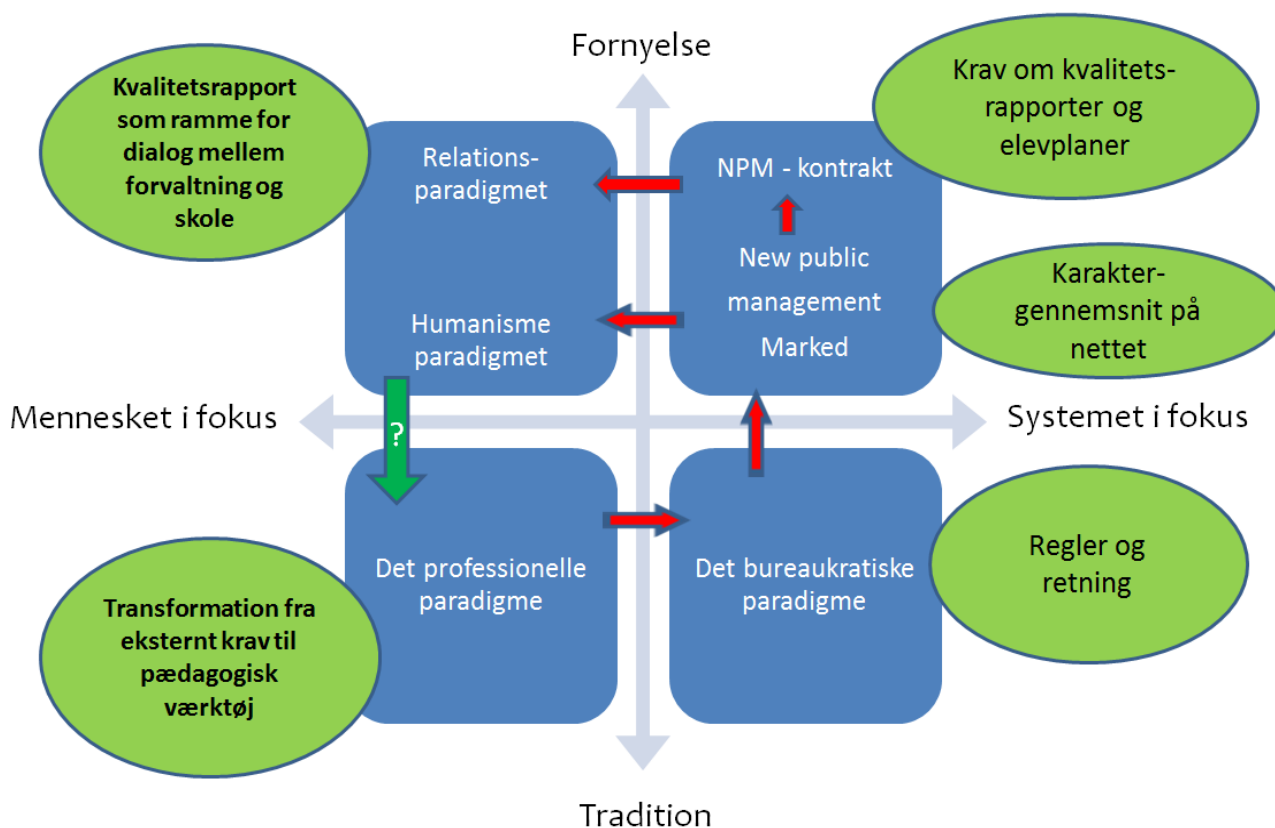
<sup>6</sup> Fra 2011 ændret til: ”Ministeriet for børn og undervisning”

bende forbedres, hvilket i sidste ende antages at føre til en bedre kvalitet i undervisningen og øge det faglige niveau (Undervisningsministeriet 2006, EVA 2009).

- Det andet formål med KR er, at den skal ”bidrage til at fremme dialogen og systematisere det løbende samarbejde om evaluering og kvalitetsudvikling mellem aktørerne i det kommunale skolevæsen”. Gennem arbejdet med KR øger kommunen evnen til systematisk at identificere og vurdere styrker og svagheder på kommunens skoler. Herved kan forvaltningen sætte ind med krav til forbedringer og støtte, hvor det findes nødvendigt. Konkrete initiativer, der iværksættes, skal beskrives som led i KR, og det vurderes, hvilke resultater initiativerne forventes at give, således at vurderingen af, om resultaterne er opnået kan indgå i den efterfølgende KR. Denne proces vil på sigt styrke evalueringskulturen og fremme et målrettet samarbejde mellem forvaltningen og den enkelte skole.
- Det tredje formål er, at KR skal skabe øget åbenhed om skolernes resultater, rammebetingelser og pædagogiske processer. Herved kan de kommunale aktører, nuværende og kommende forældre sammenligne skolernes resultater.

Fra UVM side er KR således tænkt som en proces, der ved at forplante sig fra kommunalbestyrelsen og forvaltningen til den enkelte skoleledelse, af sig selv kommer til at påvirke skolernes drift, rammebetingelser og pædagogiske processer og derigennem vil forbedre skolernes resultater. I denne sammenhæng primært målt som karaktergennemsnit, tests, andre evalueringer, omfanget af specialundervisning og overgangsfrekvens til ungdomsuddannelser.

Udviklingen i kravene til folkeskolen kan således afspejles i modellen over det offentliges fremtrædende styringsparadigmer.



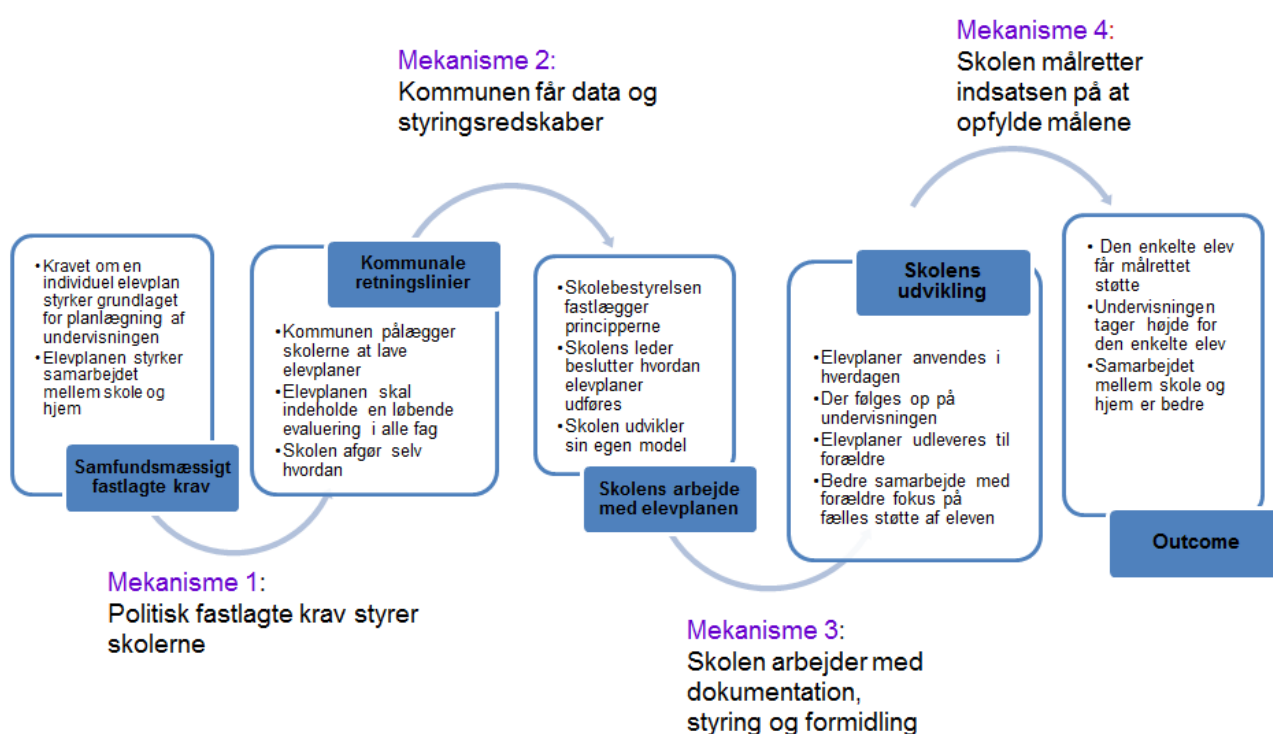
Figur 3.3 Udviklingen af styringskrav i folkeskolen set i sammenhæng med Lerborgs model af styringsparadigmernes udvikling.



### 3.4.1 Elevplaner

I 2006 indføres kravet om elevplaner. Kravet om uddannelsesbog og uddannelsesplan for elever på 8. og 9. klassetrin blev herved integreret i én elevplan. Elevplanen har til formål at ”styre” det forløb eleven gennemløber i folkeskolen. Det gøres gennem opfyldelse af elevplanens formål, som ifølge bekendtgørelse nr. 750 af 13. juli er:

- At styrke grundlaget for undervisningens planlægning og tilrettelæggelse (folkeskolelovens § 18).
- At styrke den løbende evaluering af elevens udbytte af undervisningen (folkeskolelovens § 13)
- At styrke samarbejdet mellem skolen og hjemmet.



Figur 3.4 Programteorien bag elevplanerne

I figur 3.4 er programteorien bag elevplanen beskrevet, således som den fremgår af bekendtgørelsen. Den fastsætter en række specifikke krav til elevplanens udformning og til anvendelsen af den, men åbner også op for et stort omfang af lokal tilpasning. Elevplanen skal være skriftlig, og den skal udleveres regelmæssigt til elevens forældre. Med regelmæssigt menes der mindst én gang per skoleår. Elevplanen skal indeholde to dele – en statusdel og en opfølgingsdel. *Elevplanens statusdel* skal indeholde oplysninger om resultater af den løbende evaluering i undervisning i alle fag. *Elevplanens opfølgingsdel* skal indeholde oplysninger om den besluttede opfølgning på resultaterne af den løbende evaluering og de nationale test. Ideen er, at elevplanerne skal afspejle de faglige mål, som er fastlagt for undervisningen. Gennem dette fremadrettede perspektiv skal elevplanen medvirke til at sikre, at den enkelte elev bringes videre i forhold til sin læring.

Bekendtgørelsen præciserer, at elevplanen alene skal indeholde oplysninger, der har betydning for lærernes, elevens og forældrenes arbejde med at følge op på og forbedre effekterne af undervisningen. Det understre-



ges, at dette ikke skal tolkes på en sådan måde, at man i elevplanen kan nøjes med at skrive om visse af elevens fag. "Alle fag" betyder alle de fag, eleven har på sit skema. Den enkelte lærer er således *forpligtet* til at bidrage til elevplanerne inden for de fag, vedkommende underviser i.

At elevplanen alene skal indeholde oplysninger, der har betydning for arbejdet med at følge op på og forbedre effekterne af undervisningen, betyder, at elevplanen skal tilpasses den enkelte elev ud fra en individuel vurdering af elevens samlede faglige og sociale situation. Det vil sige, at det varierer fra elev til elev, hvor meget der skrives ud for hvert fag. I samme fag, vil man kunne nøjes med få linjer for nogle elever, mens andre elever vil have behov for en nøjere beskrivelse. Elevplanerne ses således som et væsentligt værktøj i forhold til at styrke den differentierede undervisning. Bekendtgørelsen lægger desuden vægt på, at elevplaner udformes kort og præcist, således at brugervenligheden i forhold til elev og forældre er i fokus. Selvom der kun er krav om at udarbejde én elevplan per skoleår, står det kommunerne og skolerne frit for at udarbejde flere, hvis de ønsker det.

Kravet om gennemførelse af *nationale test* kom samtidig med elevplanerne, men implementeringen forsinkedes dog noget i forbindelse med udviklingen af det IT system, som prøverne skulle udføres i.

Da elevplanen skal indeholde en beskrivelse af opfølgningen på resultaterne af den løbende evaluering, er resultatet af de nationale test tænkt at skulle indgå i den enkelte lærers samlede vurdering. Resultater af de nationale test er dog fortrolige, og den skriftlige tilbagemelding til forældrene om barnets testresultat skal holdes adskilt fra elevplanen.

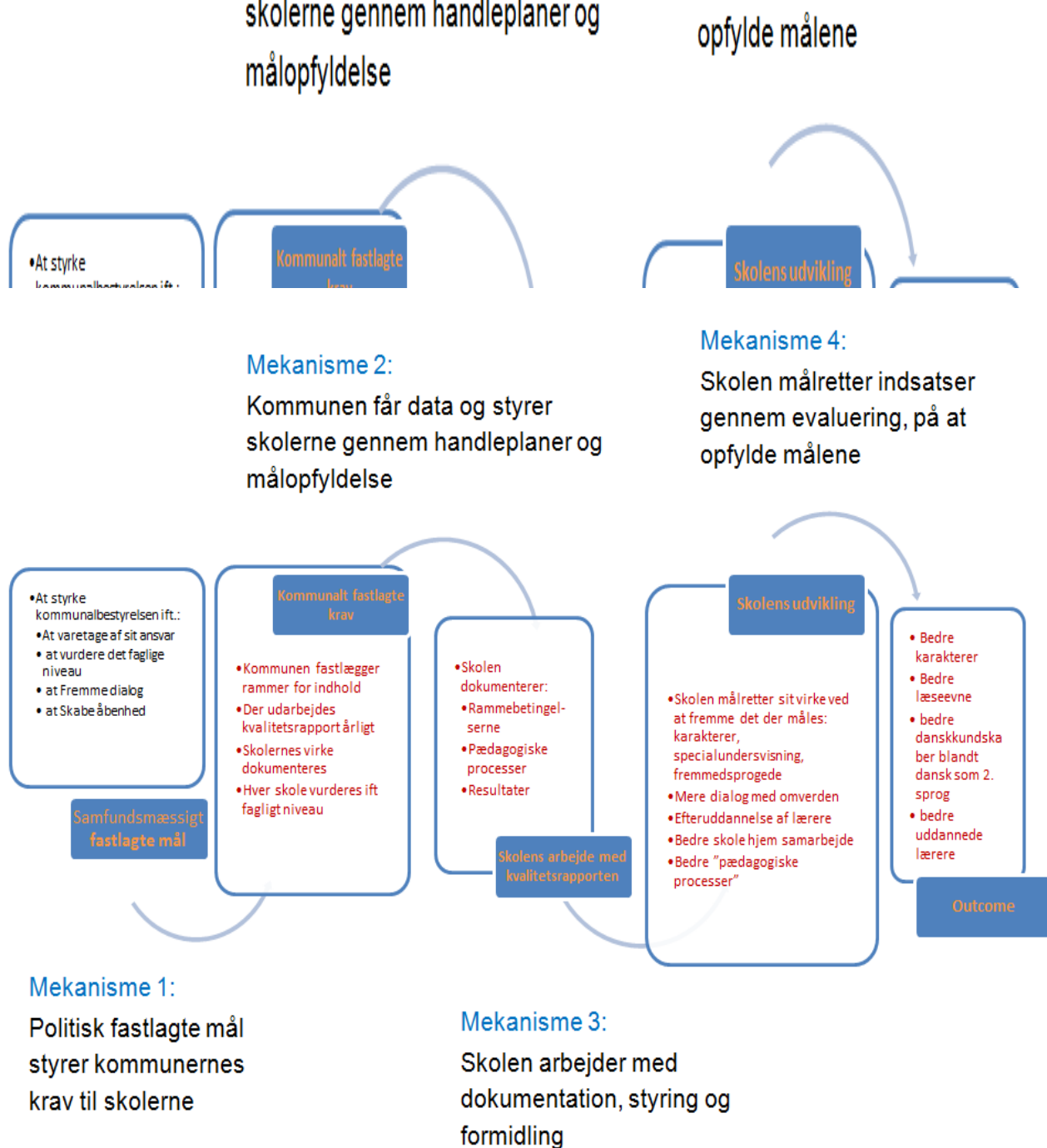
Elevplanen kan indeholde aftaler om, hvordan forældre i øvrigt kan bidrage til, at eleven får en god skolegang. Bekendtgørelsen nævner som eksempel aftaler om, at eleven møder til tiden, at eleven medbringer de nødvendige undervisningsmidler, eller at eleven møder udhilet. Elevplanen kan også indeholde oplysninger om andre forhold, der er relateret til elevens adfærd i undervisningssituationen og skolens dagligdag.

Der er inden for de fastlagte krav ret frie rammer for, hvordan elevplanerne udformes konkret. Der er ikke noget krav i bekendtgørelsen om, at kommunalbestyrelsen og skolebestyrelsen skal fastsætte mål, rammer og principper. De har muligheden, men kan også vælge at lade den enkelte skole fastlægge, hvordan det skal gøres. Skolebestyrelsen og ledelsen kan for eksempel fastlægge antallet af elevplaner per elev per år, hvornår på skoleåret elevplanen udarbejdes, om elevplanen skal være i elektronisk form eller på papir, hvem der koordinerer arbejdet i forbindelse med udarbejdelse af elevplanerne, hvordan forældrene skal indgå i samarbejdet med videre. Undervisningsministeriet (i dag Ministeriet for Børn og Undervisning) har ingen indflydelse på, hvordan kommunal- og skolebestyrelserne vælger at tilrettelægge det konkrete arbejde. Fastlæggelsen af hvor meget tid, der skal anvendes til elevplanerne, er et forhold, der ligger inden for arbejdstidsaftalen, og dermed en sag mellem KL og Danmarks Lærereforening, som udmøntes af den enkelte kreds og af tillidsmanden på den enkelte skole.

Bekendtgørelsen pålægger skolelederen at træffe beslutningen om, hvordan kravet om elevplaner opfyldes. Lederen skal dog tage hensyn til bekendtgørelsen, eventuelle mål og rammer fastlagt af kommunalbestyrelsen og principper fastsat af skolebestyrelsen. Skolens leder skal desuden træffe beslutning om, hvordan arbejdet med elevplaner tilrettelægges. Der opfordres derfor i vejledningen til, at der finder en drøftelse sted mellem lærere og skoleleder.<sup>7</sup>

---

<sup>7</sup> Et yderligere krav, der knytter sig til elevplaner og test, er, at personoplysninger, der helt eller delvist foretages ved hjælp af elektronisk databehandling, er underlagt lov om behandling af personoplysninger (persondataloven), som administreres af Datatilsynet. Dette indebærer, at der skal iagttages særlige sikkerhedskrav. De gælder dog også, når lærere anvender pc'er og internettet i forbindelse med deres varetagelse af den løbende evaluering af elevernes udbytte af undervisningen, samt ved planlægning og tilrettelæggelse af undervisningen, skole-hjem-samarbejde med videre. Vælger man f.eks. at lagre elevplanerne i elektronisk form, skal dette ske i et system, der lever op til særlige sikkerhedskrav. Det er



Figur 3.5 Kvalitetsrapporternes programteori

Det er kommunalbestyrelsen, som har ansvar for at udarbejde kommunens årlige kvalitetsrapport. Kvalitetsrapporten skal beskrive det netop afsluttede skoleår og skal senest behandles på et møde i kommunalbestyrelsen den 31. december hvert år.

Der er en række indholdsmæssige krav til kvalitetsrapporten, som skal indeholde en sammenfattende vurdering af:

- Det faglige niveau på samtlige skoler i kommunen
- En vurdering af det samlede skolevæsen i kommunen
- Vurderingen skal baseres på oplysninger om:
- rammebetingelser (antal skoler, elever, timer m.v.)

kommunalbestyrelsens ansvar, at dokumentarkiver overholder sikkerhedskravene i persondataloven og sikkerhedsbekendtgørelsen.

- pædagogiske processer (evaluering, skole-hjem-samarbejde m.v.)
- resultater (karakterer, testresultater, overgangsfrekvenser m.v.)

Endelig skal kvalitetsrapporten beskrive den opfølgning, kommunalbestyrelsen har foretaget på baggrund af den seneste kvalitetsrapport. Programteorien bag kvalitetsrapporten er beskrevet i figur 3.5.

Det er kommunalbestyrelsen, som tilrettelægger arbejdet med kvalitetsrapporten. Kommunalbestyrelsen skal inden sin drøftelse af kvalitetsrapporten indhente en udtalelse om rapporten fra alle skolebestyrelser på kommunens skoler. Den færdige kvalitetsrapport skal offentliggøres på kommunens hjemmeside sammen med skolebestyrelsens udtalelser. De offentliggjorte kvalitetsrapporter er tænkt at skulle indgå i Undervisningsministeriets (Kvalitets- og Tilsynsstyrelsen) tilsyn med udviklingen i kvaliteten i folkeskolen.

### 3.5 Evalueringer af elevplaner og kvalitetsrapporter

Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) har gennemført evalueringer af både arbejdet med elevplaner og med implementeringen af kvalitetsrapporterne.

EVA gennemførte i 2007/2008 en undersøgelse af skolernes implementering af kravet om at anvende elevplaner. Undersøgelsen bygger på spørgeskemaundersøgelser blandt kommuner, lærere og forældre samt caseundersøgelser på seks skoler.

I den afsluttende rapport konstateres det, at implementeringen og dermed udformningen af elevplanerne stadig er i fuld gang, og ikke har fundet en endelig form. Samlet set er der en positiv reaktion på arbejdet med elevplanerne fra både lærere og forældre, set som et værktøj i skole-hjem samarbejdet. I forhold til de øvrige formål, der er tillagt elevplanerne (at kunne sætte mål for undervisningen og at tjene til, at lærerne kan blive bedre til at undervisningsdifferentiere og evaluere), er der dog stadig mange dilemmaer.

Metodefriheden har skabt en stor bredde i elevplanernes udformning. De fleste elevplaner er skriftlige og omfatter individuelle beskrivelser af eleven, afkrydsningsskemaer anvendes også, men i mindre omfang. For lærerne er det en kvalitet, hvis planerne er individuelle, og eleverne kan se sig selv og opleve at planen kan bringe dem videre. De skal således være meget præcise for at give størst mening for lærerne.

Det har en positiv betydning for lærernes vurdering af elevplaner, når skolelederne går forrest og fastlægger klare retningslinjer for brugen af planerne, samt etablerer pædagogisk sparring. Skoler der har faste retningslinjer for, hvem der gør hvad i arbejdet med elevplaner, og en ledelse der bakker op om planerne har den mest positive oplevelse af planerne. Ligeledes har lærere fra skoler, hvor team samarbejder om elevplanerne en mere positiv oplevelse af disse.

Elevplanerne har således styrket lærernes arbejde med skole-hjem kontakten, men har endnu kun haft en begrænset rolle at spille i udvikling af undervisningsdifferentiering og implementering af en stærkere evalueringskultur.

EVA har ligeledes gennemført en omfattende evaluering af kvalitetsrapporterne. Evalueringen er rapporteret i tre rapporter (EVA, 2008, EVA, 2009; EVA, 2011).

I den sidste rapport samles op på de to første rapporter, og der suppleres med en spørgeskemaundersøgelse blandt skoleledere, en undersøgelse blandt forvaltninger og en caseundersøgelse i tre kommuner gennemført i 2010. Rapporten er udformet som en virkningsevaluering baseret på en programteori om kvalitetsrapporter, der modsvarer den programteori, som præsenteredes ovenfor.

Rapportens hovedkonklusion er, at kvalitetsrapporterne kan styrke de kommunale forvaltningers muligheder for at varetage ansvaret for skolernes udvikling, men samtidigt fremgår det, at forvaltningerne er mere tilfredse med udbyttet af arbejdet med kvalitetsrapporten end skolelederne. 71 % af forvaltningerne oplever i

høj grad eller i nogen grad, at udbyttet af arbejdet med kvalitetsrapporten for skoleåret 2008/09 står mål med kommunens indsats. Skolelederundersøgelsen viser, at kun 43 % af skolelederne tilsvarende vurderer at udbyttet i høj grad eller i nogen grad står mål med skolens indsats.

Arbejdet med kvalitetsrapporten styrker kommunalbestyrelsens og forvaltningens opmærksomhed på forholdene på kommunens skoler, og den har vist sig at fungere som en årlig anledning til at gøre status over og drøfte kvaliteten med skolerne. Dette skyldes, at kvalitetsrapporten bibringer information og viden om skolernes drift, som forvaltningen ikke tidligere har haft. Kvalitetsrapporten kommer dog sjældent tæt på skolernes undervisningspraksis og pædagogiske praksis.

Kun 15 % af skolerne i skolelederundersøgelsen er, med afsæt i kvalitetsrapporten for skoleåret 2008/09, blevet pålagt af forvaltningen at foretage forbedringer af skolens praksis. Skoleledere, som er pålagt forbedringer på baggrund af kvalitetsrapporten, har imidlertid en mere positiv oplevelse af både arbejdet med og udbyttet af kvalitetsrapporten end andre skoleledere. Disse skoleledere oplever, at kvalitetsrapporten er et nyttigt udviklingsredskab, og at arbejdet med kvalitetsrapporten står mål med skolernes indsats. Selvom få skoleledere er blevet pålagt at foretage forbedringer, erklærer tre ud af fire skoleledere i undersøgelsen sig enige i eller overvejende enige i, at pålagte forbedringer opleves som en positiv interesse fra forvaltningens og politikernes side. Tre ud af fire skoleledere er tilsvarende uenige eller overvejende uenige i, at pålagte forbedringer fra forvaltningens eller politikernes side er en unødigt indblanding i skolens virksomhed.

Et flertal af landets forvaltninger oplever, at kvalitetsrapporterne bidrager til større åbenhed om skolernes kvalitet, og at kvalitetsrapporten er et centralt redskab i dialogen med skolelederne. Skolelederne derimod oplever i væsentligt mindre grad, at kvalitetsrapporten bidrager til åbenhed, da skolelederne ikke mener, at kvalitetsrapportens oplysninger reelt anvendes i praksis. Der fremføres endelig en kritik af, at rammerne for kvalitetsrapporterne ikke er tilpasset de øvrige krav, der stilles til specialskolerne.

### **3.6 Forvaltningernes håndtering af EP og KR i projektets casestudier**

Der er relativ stor forskel på, hvordan de to forvaltninger i henholdsvis Københavns kommunes Børne og Unge Forvaltning (BUF) og Faxe kommunes forvaltning for Børn, Familie og Uddannelse har håndteret opgaven med at implementere EP og KR i skolerne. Forskellen bunder naturligvis i størrelsen af de to forvaltningsområder og dermed i omfanget af den organisation, der bliver involveret i opgaven. I København er der omkring 70 skoler. Ved projektets start var skolerne opdelt i et antal distrikter med en ansvarlig distriktsleder i forvaltningen. I de første år med KR blev den derfor et led i distriktslederens kommunikation med skolerne. Forvaltningen i BUF oplevedes langt væk for skolerne. Kommunikationen foregik gennem mails, og skolerne modtog et meget stort antal meddelelser eller anmodninger om forskellige former for indberetninger. Kommunen gennemførte i denne periode en intern afbureaukratiserings indsats. Den førte bl.a. til, at kommunikationen til skolerne samledes i en "ugepakke", en samling af alle henvendelser fra forvaltning til skolerne. Samtidig indførte man en vurderingsinstans i forhold til, hvad der blev sendt ud til skolerne, så kun de mest relevante henvendelser og informationer blev inkluderet i ugepakkerne. Ugepakkerne blev oplevet meget positivt fra skolernes side. Omfanget af opgaver var stadig stort, men var nu samlet og det var dermed muligt at få et langt bedre overblik (Kbh. Kommune: Resultater af evaluering af ugepakken, 2009).

Da projektet blev afsluttet i 2011 var BUF's organisation omstruktureret tre gange siden starten i 2009, bl.a. var distrikterne nedlagt. KR blev herefter inddraget i det centrale forvaltningsarbejde. Det betød, at KR i 2011 blev væsentligt ændret. Først og fremmest blev KR tydeligt opdelt i en almen KR for hele kommunen og i KR'er for hver enkelt skole. Den generelle KR er opbygget med en hoveddel, hvor fokus er lagt på hele kommunens resultater og en sammenfattende vurdering af disse resultater. I den specifikke del af KR uddybes med data og nøgletal fra den enkelte skole. De resultater, der lægges vægt på, er faglige resultater (karakterer), elevernes tryk, trivsel og sundhed, udvikling af struktur og styring, inklusion, integration, elev og forældre tilfredshed og skolen som en attraktiv arbejdsplads. KR fungerer således som kommunens status over, hvordan det går med skolerne over for politikere og den brede offentlighed. De enkelte skolers KR danner grundlag for drøftelser mellem skoleleder og områdechef og anvendes som grundlag for skolens udviklings-

kontrakt, der indgås for en periode af tre år mellem kommunen og den enkelte skole. KR vil således for den enkelte skole vise resultatet af skolernes arbejde med at indfri målene i skolens udviklingskontrakt. Bl.a indgår der et beregnet målopfyldelsestal baseret på skolens opfyldelse af delmålene i målsætningen for folkeskolen fra kommunens styrelsesvedtægt. Skolerapporterne danner således afsæt for den ledelsesmæssige dialog med skolerne, der foregår løbende mellem skoleleder og områdechef, samt gennem en årlig resultatsamtale, placeret efter at kvalitetsrapporten er udarbejdet (Kvalitetsrapport 2011).

Med hensyn til elevplaner overlod forvaltningen det i starten til skolerne selv at finde deres form. Siden har forvaltningen udarbejdet to vejledende skabeloner for elevplaner. De bygger på to forskellige syn på evaluering. Tanken er, at man på skolerne med afsæt i de to skabeloner kan drøfte, hvordan man lokalt tænker evaluering. Den ene model tager afsæt i undervisningsmål for den enkelte elevs arbejde. Den anden model tager afsæt i elevens styrkeområder, f.eks. med fokus på et fagområde, som i særlig grad kan bringe eleven videre i sin faglige udvikling.

I Faxe var der ved projektets start 12 skoler, ved dets afslutning var der 11. Yderligere var der ved projektets afslutning igangsat en proces, der vil reducere antallet til tre skole-klynger. Størrelsesforskellen på de to kommuner medfører som nævnt en stor forskel på kommunikationsvejene mellem forvaltning og skoler.

I Faxe er kommunikationsvejene relativt korte, f.eks. havde fire af skolerne en viceskoleleder, som udførte forskellige funktioner for og i samarbejde med forvaltningen. En løsning forvaltningen valgte med udgangspunkt i de begrænsede personaleressourcer. Faxe kommune opstod ved kommunalreformen i 2007 som en sammenlægning af tre kommuner. Blandt skolerne i Faxe kan man derfor alligevel møde oplevelsen af, at der er meget langt fra skolen til forvaltningen. I Faxe valgte man at pålægge hver enkelt skole selv at udarbejde en KR, som så indgik i kommunens samlede KR, der primært var en samling af de enkelte skolers KR. Den nye forvaltning i Faxe kommune har siden kommunesammenlægningen haft en stor opgave ift. skoleområdet, der har været under stor politisk bevågenhed, og siden 2007 næsten konstant været under forandring eller påvirket af en forventning om kommende omlægninger. Det opleves som en stor ændring ift. de tidligere små kommuner med få skoler med relativt stort selvstyre og en meget lille forvaltning.

KR blev af forvaltningen set som en mulighed for at udvikle et styringsredskab både ift. kommunalbestyrelsen og ift. skolerne. KR erstatter i Faxe det tidligere krav om virksomhedsplaner, der ifølge forvaltningen ikke var anvendelige som et operationelt værktøj, men primært blev lavet til arkivering. I forvaltningen er det erfaringen, at KR har været et vigtigt værktøj i den politiske proces, det har givet kommunalpolitikkerne større indsigt i skolernes drift og langt lettere adgang til at få informationer om skolernes faktuelle drift. Formen på KR er blevet udviklet fra år til år, og man omtaler udviklingen som en bevægelse fra 1. til 3. generation. Den væsentligste udvikling er en betydelig reduktion af "taldelen" (data og registreringer) og en markant opprioritering af "prosadelen" (skolens beskrivelse af den pædagogiske udvikling mm.), samt en kobling mellem KR og dialogmøder mellem forvaltningen og den enkelte skole, der afholdes to gange om året. Faxe kommune har ladet det være op til hver enkelt skole, hvordan man vil arbejde med elevplaner.

### 3.6.1 KR og EP som styringsredskaber

Som beskrevet ovenfor er de to styringsredskaber elevplaner og kvalitetsrapporter meget forskellige i mål og udformning. De er dog begge udtryk for et dokumentationskrav. Derfor har vi undersøgt forskelle og ligheder i implementeringen på de deltagende skoler. I forhold til forvaltningernes rolle, er det problematisk at foretage en direkte sammenligning af erfaringerne fra BUF og Faxe på grund af de store forskelle i forvaltningsvilkårene. Vi har derfor valgt at anskueliggøre de forskelle, der knytter sig til vilkårene for kommunikationen mellem Forvaltningen og skolerne. Først fokuseres der på implementeringen af elevplanerne, og derefter på kvalitetsrapporterne. De overordnede forskelle og ligheder mellem de to kommuner er illustreret i figur 3.6.

	Stor forvaltning (BUF)	Lille kommune (Faxe)
--	------------------------	----------------------

<b>Elevplaner</b>	Overlades til skolerne  Der udarbejdes skabeloner til inspiration	Overlades til skolerne
<b>Kvalitetsrapporter</b>	Der udarbejdes generelle retningslinjer for skolernes rapportering af data  Skolernes KR anvendes til dialog med områdechefer  Kobles med "målopfyldelsekontrakter"  Kommune KR med bred målgruppe	Formen udvikles fra i første generation at være indrapportering af data til i tredje generation at omfatte en prosadel og en datadel, samt danne grundlag for dialog (faste møder) om mål og fremdrift.

Figur 3.6 De to kommuners håndtering af EP og KR

I bekendtgørelsen om elevplaner (Undervisningsministeriet 2009) er det anført, at kommunalbestyrelsen kan fastlægge mål og rammer for skolernes anvendelse af elevplaner, og at skolens leder skal træffe en beslutning om, hvordan skolens arbejde med elevplanerne tilrettelægges indenfor rammerne fastlagt af kommunalbestyrelsen.

I både BUF og Faxe kommune har man på forvaltningsniveau valgt at administrere dette ved at orientere skolerne om kravet, og herefter lade det være op til den enkelte skoleledelse – evt. i samarbejde med skolebestyrelsen – at fastlægge rammerne for arbejdet med elevplanerne. Forvaltningerne anser ikke elevplaner som et kontrolværktøj, men mere som et påbudt hjælpemiddel, den enkelte skole kan anvende, primært med det mål at styrke skole - hjem samarbejdet.

Helt anderledes forholder det sig med kvalitetsrapporterne. Bekendtgørelsen pålægger kommunalbestyrelserne at udarbejde en kvalitetsrapport. Programteorien bag kvalitetsrapporterne fokuserer ikke kun på at styrke skolernes arbejde, men på at sikre, at kommunalbestyrelserne er i stand til at styre skolerne, og sikre at kommunen derved er i stand til at opfylde nationalt fastlagte krav og forventninger til skoleområdet. Kommunalbestyrelsen er således forpligtet til at kunne vurdere det faglige niveau på den enkelte skole, sammenligne skolerne og finde frem til, hvad de skoler, der har det laveste niveau, kan gøre for at højne det. Desuden skal kommunalbestyrelsen og dens forvaltning gennem KR fremme dialogen mellem de involverede aktører, hvilket udover forvaltningen selv og skolerne er skolebestyrelserne og lokalsamfundet i øvrigt. Endelig skal KR sikre en større åbenhed og omkring skolernes drift og resultater.

KR omfatter derfor i høj grad elementer af kontrol. UVM ønsker at kontrollere, at kommunerne lever op til deres ansvar om at "have styr på" skolerne, og pålægger derfor kommunalbestyrelserne at kontrollere dem. Kontrollen er udformet som krav til, hvad der skal dokumenteres og indrapporteres i den årlige KR. Men der er ikke fastlagt normer eller opstillet mål for, hvordan den enkelte skole skal leve op til kravene. Ligesom der heller ikke er et krav om at forvaltningen skal udsætte skolerne for ekstern kontrol. KR er en kontraktliggørelse af forholdet mellem ministeriet og kommunerne, baseret på selvkontrol. Kommunerne viderefører "kontrakten" til en ramme for deres samarbejde – og kontrol – med skolerne om, hvordan de kan leve op til de forventede resultater.

### 3.6.2 BUF's KR model

I BUF valgte man fra første år at koble kvalitetsrapporten sammen med den eksisterende indsamling af data om skolerne, samt med en anden ret ny procedure for udarbejdelse af en udviklingskontrakt mellem forvaltningen og den enkelte skole. Processen omkring KR medførte således, at skolerne nu skulle indrapportere en stor mængde faktuelle data gennem deres KR, samt heri også angive skolens egne udviklingsmål. Omfanget af data oplevedes som meget stort, selvom mange data også tidligere var blevet indberettet. Derfor forsøgte forvaltningen allerede fra andet år at begrænse skolernes arbejde med at registrere og indrapportere data, ved at udelukke data fra KR, som forvaltningen kunne få fra andre registre. Det betyder dog ifølge de inter-



viewede skoleledere, at der efterfølgende bliver et omfattende arbejde med at kontrollere, om det er de rigtige data, der er med i kommunens KR. Skolen skal også angive, hvorledes den har formået at opfylde kravene i den samlede målsætning. Denne redegørelse behandles på et møde mellem skolen og forvaltningen, som vurderer målopfyldelsen. Mens distriktsstrukturen endnu eksisterede, var det distriktsforvaltningens opgave, men nu varetages opgaven centralt inden for en områdestruktur.

KR opfylder i BUF således to overordnede formål: dataindsamling og ramme om dialog. På den ene side ser man KR som et redskab til at indsamle de mange forskellige data, man ønsker at råde over, omhandlende de enkelte skolers virke. De omfatter f.eks. antal elever, antal elever med anden etnisk baggrund, karaktergennemsnit, antal elever pr. lærer, afholdt specialundervisning, trivselsmålinger, elev-trivselsmålinger osv. Data der gennem central behandling kan skabe overblik og give baggrund for at benchmarke skolerne med hinanden. På den anden side, kan KR udgøre en formaliseret ramme for en ”kontrakt” mellem forvaltningen og skolen om, hvorvidt skolen har opfyldt kommunens og egne mål samt justering og fastlæggelse af nye mål.

Det udnyttes, at KR skaber en mulighed for at sammenligne skolernes resultater. Da KR i BUF indgår som et led i fastlæggelsen af udviklingskontrakterne, kan denne sammenligning indgå som en vurdering/scoring af den enkelte skole. Det element får en konkret betydning for skolelederen, eftersom udviklingskontrakterne kobles til resultatløb. Ifølge forvaltningen i BUF sker der dog en udvikling af sigtet med KR, i takt med at dataindsamlingen fokuseres til de data, man ønsker at bruge. I interview med aktører i BUF beskrives det, at der er blevet luget ud i overflødige spørgsmål og data, og at samme data ikke indsamles flere gange. Skolerne er samtidigt blevet bedre til at orientere sig efter de overordnede mål<sup>8</sup>. Der er dog fortsat et ønske om, at udvikle dialogen mellem forvaltning og skoler, som fra begge parter vurderes som tung og ofte mangelfuld. I forvaltningen gives der udtryk for, at relationen fortsat hæmmes af en opfattelse af, at KR er et kontrolinstrument, og at der foretages en normativ vurdering af den enkelte skoles resultatopfyldelse. Men det ses som en vigtig målsætning at udvikle KR yderligere med det mål at fremme dialog og udvikling.

### 3.6.3 KR i Faxe

I Faxe kommune har udviklingen været mere overskuelig på grund af kommunens størrelse<sup>9</sup>. Også her er KR bundet op på de overordnede mål, som Kommunalbestyrelsen har fastlagt. De omfatter: Undervisningskvalitet, rummelighed, lige muligheder, gode resultater (målt som karakterer) udvikling af eleverne til hele kompetente mennesker og udvikling og afprøvning af nye ideer.

I Faxe er der imidlertid sket en tydelig udvikling af, hvordan KR tilrettelægges. Udviklingen har især været båret af, hvordan KR anvendes af forvaltningen. I forvaltningen taler de som nævnt om de tre generationer af KR, som repræsenterer, de tre år de på interviewtidspunktet, havde gennemført KR.

Forvaltningens oplevelse var, at den første KR – 1. generation - var alt for meget fokuseret på tal og data. Den blev anvendt af Skoleudvalget og skabte her et fornyet fokus på fagindholdet i skolernes undervisning, hvilket bl.a. førte til et ønske om at opprioritere indsatsen i fysik og i læsning. Det lykkedes i det følgende skoleår, at få hævet niveauet. Et andet tema, som blev fastlagt af skoleudvalget, var ”inklusion”, som udvalget ønskede, at skolerne prioriterede i deres udviklingsplaner. Det er forvaltningens vurdering, at det gennem KR i sin ”anden generation”, er lykkedes at skabe bedre sammenhæng mellem de overordnede politiske mål om inklusion og skolernes prioritering.

Samtidig tilvejebragte KR ifølge forvaltningen data, der gav den overordnede styring et bedre grundlag, som f.eks. muligheden for at kunne beregne prisen pr. elev på hver skole. Andre data, måtte man konstatere, var usammenlignelige som f.eks. sygefraværet, der opgøres på så forskellige måder, at sammenligning er me-

---

<sup>8</sup> Interview med XX i BUF. KR for 2008,2009,2010 og 2011 på nettet

<sup>9</sup> Oplysninger om forvaltningen i Faxe bygger på to interview med forvaltningschef og medarbejdere foretaget i 2009 og 2010. KR på nettet.

ningsløs. Derfor har man, ift. sygefravær, valgt at fjerne dette fra KR og lave en central registrering på baggrund af kommunens centrale personaledata.

Selve formen på KR blev ændret med udviklingen af 2. generation. Den første udgave var baseret på en skabelon købt fra et konsulentfirma. Den viste sig for kompliceret at anvende, og blev derfor erstattet af en skabelon, forvaltningen selv udarbejdede i 'word'. Denne skabelon er siden blevet forbedret flere gange. Forbedringerne er i stort omfang baseret på tilbagemeldinger fra skolerne. Skabelonen suppleredes med handleplansskemaer og evalueringsskemaer. Tredje generation blev især kendetegnet ved, at forvaltningen opprioriterede den dialog de efterfølgende gennemførte med skolerne på baggrund af KR. Der gennemførtes i hovedreglen to møder med hver skole, et foregik i forvaltningen et andet på skolen. I den tredje generation ansås møderne som en del af KR.

I følge forvaltningsmedarbejderne har udviklingen drejet fokus væk fra tal, og over mod faglige og pædagogiske indsatser. *"Det har været vigtigt for os at opleve, den stolthed skolerne føler over det de udretter"* (medarbejder i forvaltningen). I den sammenhæng er KR med til at give status. Forvaltningen er efter eget udsagn blevet langt mere opmærksom på de pædagogiske tiltag og betydningen af rammerne. F.eks. gennemgås det på møderne, hvordan den enkelte skole har fulgt op på de planer, som de selv fastlagde i den tidligere KR.

Ifølge Faxe forvaltningens beskrivelse af de tre generationer, er der sket en udvikling fra en relativ rigid registrering af data, til at KR nu er en ramme for at fastlægge mål for den pædagogiske og faglige udvikling og i en dialog mellem skole og forvaltning at foretage en løbende evaluering af udviklingen.

I forhold til forestillingen om den videre udvikling mod en fjerde generation, lægges der vægt på at KR ikke har bidraget væsentligt til kommunikationen med forældre og omverden. KR findes på skolernes hjemmesider. Hverken skolerne eller forvaltningen vurderer, at det er oplysninger, som dem der aktuelt indgår i KR, som forældre ser efter, ligesom man er klar over, at det ikke er den måde skolerne gerne vil fremstille sig selv på. Skal dette mål med KR opfyldes, kræver det således endnu en ny-orientering af arbejdet med KR.

### **3.7 Skolernes reaktioner på EP og KR.**

Det følgende afsnit bygger på en lang række interview foretaget i to runder på fire skoler i Faxe og tre skoler i København. I 2009 blev 4 – 5 lærere herunder TR og AMR samt ledelserne interviewet på skolerne. Disse interview udgjorde baggrundsmaterialet for den rapport, der blev udarbejdet til hver skole (se oversigt over det samlede antal interview i bilag C). Disse interview omfattede bl.a. oplevelsen af elevplaner og kvalitetsrapporter. I 2011 blev et mindre antal lærere og ledelserne igen interviewet, denne gang med særligt fokus på EP og KR.

#### **3.7.1 Elevplaner**

Den mest udbredte reaktion blandt lærerne på kravet om elevplanerne var i 2009, at det var en omstændelig måde at stille krav om, at de skulle gøre noget, som de grundlæggende altid havde gjort. Her tænkte de særligt på at samle standpunkter fra den enkelte elev, samt at skabe et grundlag for skole – hjem samarbejdet om den enkelte elev. Der var imidlertid meget store forskelle mellem skolerne på, i hvilket omfang de allerede havde faste procedurer for disse opgaver. Det blev i mange tilfælde fastlagt af den enkelte lærer, hvordan opgaverne blev udført. Derfor var der også meget store forskelle på, hvorledes den enkelte lærer løste denne opgave. Elevplanerne blev derfor, blandt mange af lærerne, opfattet som en ekstra byrde. En ekstern pålagt arbejdsopgave, der kom oveni de andre opgaver de skulle varetage, og hvor tiden til det kun kunne hentes fra den øvrige forberedelsestid.

På baggrund af interviewene er det imidlertid meget tydeligt, at der blandt de blot 7 skoler, som indgår i dette projekt, var meget store forskelle på, hvordan den enkelte skole, ledelsen og lærerstaben valgte at implementere elevplaner fra starten. Vi fandt eksempler på det kontinuum fra afkrydsningskemaer til meget udfoldede udviklingsplaner, som også beskrives i EVA's rapport (EVA 2008). Der er dog nogle mønstre i reaktionerne, og i



den måde elevplanerne er blevet implementeret på, som gør det muligt at kategorisere dem inden for tre overordnede typer af håndteringsstrategier:

#### *Integration i eksisterende evalueringspraksis/offensiv helhedstænkning*

Denne strategi finder vi på skoler, der allerede havde fastlagte - omend mere eller mindre velfungerende - procedurer for at arbejde med nedskrevne elev-målsætninger, opfølgning, evaluering og forældre-konsultationer. Her møder vi den pragmatiske afvisning af elevplanerne, der anses for dårligere erstatninger for de allerede lokalt udviklede systemer. Denne kritik er dog primært rettet mod, at der stilles krav til, hvordan arbejdet skal udføres som sådan. I og med at der er relativ stor metodefrihed ift., hvordan EP gennemføres, viste disse skoler sig hurtigt at kunne tilpasse de eksisterende systemer, så de opfylder fordringerne til EP. I 2011 anså både lærere og ledelse elevplanerne som et nyttigt og brugbart redskab, men de pointerede samtidigt, at de skam selv havde udviklet den model, de anvendte. Oftest havde man udviklet en fællesskabelon, der i teorien kunne anvendes af alle på skolen. I praksis forekom der stadig variationer i, hvordan lærerne brugte EP, f.eks i forhold til hvor meget tid de anvendte på at udarbejde dem, hvor omfattende de blev, og om eleverne blev inddraget eller ej.

#### *Minimal indsats – afkrydsning/skærme-ledelse*

En anden strategi for at møde EP kravet er, at skolen udarbejder en fælles standardiseret EP, ofte udformet som et afkrydsningsskema. Målsætningen er, at den enkelte lærer skal belastes mindst muligt af arbejdet og samtidig kunne opfylde kravet. Denne strategi knytter sig ofte til en ledelsesstrategi, hvor skoleledelsen ser det som sin opgave at "skærme" lærerne af fra eksterne krav, der reducerer tiden til undervisningsopgaven. Man søger altid som udgangspunkt efter den enkle måde at administrere på. Resultatet er naturligvis, at der bruges relativt få ressourcer på EP, men så længe strategien fastholdes, er der heller ingen væsentlig udvikling af metoden, og ofte fastholdes samtidig et overordnet synspunkt om, at EP er meningsløse. På trods heraf kan enkelte lærere godt give udtryk for, at de oplever det positivt at anvende EP som et redskab i skole- hjem samarbejdet.

#### *Frit valg for lærerne/ laissez-fair*

Med denne strategi vælger skolerne at føre metodefriheden helt igennem, ved at lade hver enkelt lærer - eller evt. team - udvikle sin egen model for, hvordan man ville lave EP. Det giver stor variation i udformningen, og reaktioner fra lærerne om, at når det nu skal være, har de fundet den bedste form at anvende EP på. I denne strategi er der samtidig meget lidt dialog om nytten og en mulig udvikling af EP.

Forskellene mellem de enkelte læreres strategier viste sig bl.a. ved, at nogle lærere i interviewene kunne beskrive, hvordan nogle lærere udviklede egne brugbare systemer, samtidigt med at andre forsøgte at undgå at lave elevplanerne. Lærere der havde egne positive erfaringer ville ofte argumentere for en udviklingsproces mod en generelt mere konstruktiv brug af elevplanerne, hvilket f.eks. kunne være baggrund for at udvikle en team-model. Der var dog næppe overskud til eller ønske om at prioritere ressourcer til at integrere modellen i hele skolen.

Man kan altså ikke tale om en samlet reaktion på kravet om EP. En stor del af lærerne og lederne ville dog kunne tilslutte sig en overordnet kritik af rimeligheden i, at eksterne instanser kan stille krav til forhold, der vedrører det pædagogiske arbejde. Kritikken understøttes af, at arbejdet med EP tager tid, som nødvendigvis går fra andre opgaver. Samtidig skabes der, igennem den nødvendige implementering af kravet, forskellige former for ny mening. De modeller der vælges varierer betydeligt – fra udvikling af en model, der i store træk anvendes af hele skolen til modeller, hvor den enkelte lærer udvikler sin egen metode.

### 3.7.2 Kvalitetsrapporter

Kvalitetsrapporterne blev på skolerne i første omgang modtaget som et krav, kommunens forvaltning var blevet ”pålagt at pålægge” skolens ledelse. KR opfattes derfor af lærerne som væsensforskellig fra EP og håndteres derfor også væsentligt anderledes. I praksis er det næsten udelukkende skoleledelserne, der forholder sig indholdsmæssigt til KR.

Skolelederne møder KR som et krav fra forvaltningen om, hvordan de fremover skal varetage deres informationspligt overfor forvaltningen gennem en kvalitetsrapport, der omfatter en lang række data. Lederne opdeler de data der kræves i KR i to kategorier: Data som er relevante for skolens kommunikation med forvaltningen, og data som er irrelevante eller er afreporteret på anden måde. I et længere perspektiv ser de dog også KR som en fordring om, at møde forvaltningen i en dialog om skolens udvikling og rammebetingelser. I bekendtgørelsen om KR gemmer der sig også et krav om, at kvalitetsrapporten skal skabe større åbenhed om skolerne. Vi ser på de syv skoler ved vores første besøg i 2009, hvor KR havde eksisteret i to år, at håndteringsstrategien generelt har været, at fastholde arbejdet med KR som en ren ledelsesopgave. Medarbejderne er stort set ikke blevet inddraget i dette arbejde. Skolerne har samtidigt fastholdt opfattelsen af, at der er tale om registrering af data, hvoraf mange er irrelevante.

Den umiddelbare reaktion fra lederne var i mange tilfælde, at KR ikke var meningsfuld, fordi der skulle registreres så mange data, som enten ikke ville blive brugt til noget, eller som allerede var tilgængelige ad andre kanaler.

”Jeg synes absolut, at det mest meningsløse arbejde vi har, det er det, der omhandler den der kvalitetsrapport. Den kræver af os, at vi i foråret udfylder et spørgeskema, hvor vi skal ud at hente oplysninger hos forskellige positioner, ledere af dansk som andet sprog eller hvad det nu er, det er en hel del. Den har de så forsøgt at minimere ved at hente dataene andre steder, så kan vi læse om os selv, og så siger man ”det her har de ikke forstået”, så skal man skrive ind, hvad man finder af fejl, men de retter det ikke (...) det er virkeligt et sisyfosarbejde, og det bidrager ikke med noget som helst” (skoleleder skole i BUF 2009).

Ovenstående citat udtrykker meget godt den umiddelbare reaktion fra skolelederne, og oplevelsen af det praktiske arbejde der følger med at udarbejde KR. Når snakken handler om kommunikationen mellem skoler og forvaltning og om åbenhed over for forældre og lokalområde, er der dog bred opbakning til, at det er meningsfuldt at udvikle disse områder. Kritikken og afvisningen af meningsfuldheden i KR er, som det også var tilfældet med lærernes kritik af elevplanerne, primært formuleret som en kritik af, at der fra ekstern side pålægges ledelsen ekstra opgaver og krav om at udføre opgaver, som man ellers udfører på andre måder eller anser for overflødige.

I interview fra 2011 lægger flere af lederne også vægt på, at KR må anses som en form for kontrol og som et udtryk for mistillid til den enkelte leder:

”Fordi alt det andet, det gør vi selvfølgelig. I behøver ikke komme og spørge, om vi følger den vejledende timeplan. For det gør vi! Vi har en styrelsesvedtægt, så det gør vi. Så lad’ vær’ med at gå hen og spørge os om de ting. Og hvorfor er det så vigtigt, om den ene lærer har ’duttet, ditten, datten. Det er mig, der er skoleleder her. Jeg sætter det hold, der skal til for at løfte den opgave. Det er det, jeg får min løn for.” (skoleleder Faxe, 2011).

”Jo, ved du hvad de gør, ved du hvad de bruger det til? De bruger det til kontrol, de bruger det til at sætte sig ned og sammenligne det med nogle fucking tal, som de ikke kan bruge til en dyt” (skoleleder Faxe, 2011). Lederne kritik af KR kan sammenfattes i, at det opleves meningsløst i kraft af en antagelse om at indsamlede data ikke anvendes, at det er uklart hvem, der er målgruppen, at man oplever at blive spurgt om noget, man er blevet spurgt om før, samt at processen omkring arbejdet med KR er uhensigtsmæssig. De to ovenstående citater illustrerer begge oplevelsen af KR, når der fokuseres på taldelen. Opfattelsen af prosadelen og den dialog der i begge kommuner nu er knyttet til KR, opfattes imidlertid langt mere positivt.

”I dag er prosadelen den der er blevet langt mest udviklet, og den der bruges mest. Taldelen bruger vi også til at vurdere os selv, men resultaterne er som regel ikke overraskende” (Skoleleder Faxe 2011)

Skolelederne anser ret entydigt forvaltningen som målgruppen for KR. Meget få mener, at KR indeholder den type informationer, som de ønsker forældre skal have, hvis de søger information om skolernes virke. Kontrolaspektet tillægges dog primært bekendtgørelsens tekst og hensigt, den overføres ikke direkte som en hensigt, man tillægger sin egen forvaltning, særligt ikke i Faxe. Skolelederne ønsker faktisk at styrke forvaltningens evne til at kunne styre skolerne ikke mindst ift. fordeling af ressourcer. Nogle ledere mener endda, at KR i tiltagende grad kan få en funktion som et værktøj til evaluering af, hvad der foregår på skolen, men understreger, at det vil kræve en holdningsændring, da rapporten sjældent skrives med et helt reelt indhold, men derimod taktisk ift. at forvaltningen er målgruppen.

Kritikken af KR som kontrolelement er således ikke nødvendigvis en afvisning af et ønske om at give forvaltningen bedre styringsmuligheder eller rammer for at skabe en tættere dialog mellem forvaltning og skole. Det anser skolelederne som legitimt og ønskeligt. Det de møder med afvisning er, at der lovgives om forhold, som de selv mener allerede indgår i deres opgave at have styr på, og at det samtidigt sker på en meget bureaukratisk og tidskrævende måde. Det opfatter de som et udtryk for en grundlæggende mistillid til deres ledelse af skolerne. Som udgangspunkt anså de derfor heller ikke KR for et ideelt redskab til at skabe dialog og styrke forvaltningens evne til at styre.

### 3.7.3 Skolernes reaktioner på EP og KR set i lyset af den sociale kapital

Såvel EP som KR udgør krav til skolens arbejde, som er fastlagt i en bekendtgørelse og en opgave som skal løses. Samtidig er kravene ganske detaljeret beskrevet, men hvor EP er et krav til, hvordan den enkelte lærer skal udføre en række konkrete opgaver, er KR et krav til kommunernes styring af skolerne. Disse betingelser er ens for alle skoler, der afsløres imidlertid en række markante forskelle på, hvordan blot de syv skoler vi har fulgt vælger at implementere kravene. I det følgende skema er de syv caseskolers reaktioner på såvel EP som KR oplyst i skemaform. Samtidig medtager skemaerne skolernes sociale kapital ved såvel projektets start, som ved dets afslutning. Social kapital er her vurderet på baggrund af resultaterne fra de to trivselsmålinger udført i kommunerne.<sup>10</sup>

Skole	Soc.kap. 09 - 11	EP strategi	Holdning til elevplaner	Udarbejdelse af KR ift. forvaltningen	Holdning til KR
F1	Høj -> høj	<b>Integration</b>	Udviklede egen model  Reaktion positiv  Afsatte tid til arbejdet  Differentieret EP: Udfoldet model til store fag, enkel model til små fag.	Anses for en tidskrævende opgave  Ikke et styringsredskab	'Indeholder ting vi ikke ved hvad bruges til'  Alligevel tjekker de ind imellem og beder om yderligere data
F2	Høj -> høj	<b>Minimalindsats - &gt; Integration</b>  Bl.a. med selvud-	Udviklede først egen og meget enkel model (afkrydsnings-skema):  - opleves som standpunktsangi-	Ikke et styringsredskab  Ved ikke hvad forvaltningen	'Omstændelig opgave der alene udføres for indberetningens skyld'

<sup>10</sup> Hvordan social kapital er målt er nærmere beskrevet i kapital 5.

		viklet udviklingsplan	velse Senere integreret som udgangspunkt for skole-hjem-samtaler	bruger den til Bruges på hjemmeside	
K1	Høj -> høj	<b>Integreret</b> med årsudtalelse	Bruges til forældresamtaler ellers ikke Svære at bruge på specialskoler, konkurrerer med årsudtalelser	Et redskab der kan være et pejlemærke at styre efter Opleves kompliceret at udarbejde	'KR er ikke møntet på specialskoler, mange ting passer ikke'
K2	Høj -> høj	<b>Minimalist -&gt; Integration</b>	Målet var første år at slippe let om ved det, gennem afkrydsning = standpunkt Oplevede at svage elever blev hængt ud Udviklede derefter eget skema integreret med evalueringssamtaler, udviklingsplan og årsplan Fra elevbeskrivelse til mål- og handleplansfokus, eleven laver egne mål Målet er stadig at lave ensartet dokumentation på skolen. Ikke lagt tid ind til elevplanssamtaler	Opleves meningsløst, stort arbejde, BUF henter selv data, medfører rapport med mange fejl, uvist hvem der bruger data til hvad	'Bidrager ikke til noget som helst'
F3	Lav -> høj	<b>Minimalist /frit valg</b> model udgangspunkt → Fælles udvikling af <b>integreret</b> model	Tidligere løbende elevevaluering Der bruges megen tid – ingen elektronisk udgave Fælles model foretrækkes frem for frit valg trods uenighed om form	Skrives til ære for politikerne Samarbejdet medforvaltningen kan stadig forbedres	Svært at se hvad tallene bruges til
K3	Lav -> middel	<b>Frit valg</b> -> begrænset integration (specialklasser)	Frit valg førte til meget ujævn kvalitet Stor uenighed om forsøg på ensartet model, flere udkast er lavet Bl.a. integreret med årsplaner og læsekonferencer Ledelsen går forrest, ønsker at skabe meningsfuld EP	Der bruges en del tid Svært at se formålet	'Svært at se meningen'
F4	Lav -> lav	<b>Minimalist model</b> (afkrydsningsskema)	EP opleves ligegyldig og tidsrøvende Opleves som mistillid til lærernes evne til at lave skole-hjem samar-	Bruges ikke af skolen En irriterende ekstra opgave for ledelsen	'Vi opfylder minimumskravene'

			bejde Skema opleves ikke fremadrettet - ingen opbakning Ikke afsat tid til arbejdet med EP		
--	--	--	---	--	--

Figur 3.7: De syv case skolers reaktion på EP og KR

Denne oversigt over syv skolernes reaktioner illustrerer for det første, at der er forskel på skolernes reaktion på EP og på KR, når reaktionen ses over den to årige periode. Generelt reagerer skolerne (lærere og ledelser) negativt på eksterne krav. KR som ikke påvirker lærernes hverdag i stort omfang fastholdes som et kritisabelt eksternt registreringstiltag. Ledernes oplevelse fremgår ikke eksplicit af skemaet, men som beskrevet tidligere, ser lederne i Faxe kommune KR som et afsæt for et styrket samarbejde med forvaltningen. Der er ingen markant forskel på skolernes reaktion på KR.

Det hører med til billedet, at lærerne og lederne generelt er positive over for krav om at skulle lave skriftlige registreringer af forhold, der vedrører undervisningen, såfremt de opleves som nyttige i forhold til den pædagogiske indsats.

I forhold til EP ser vi imidlertid et billede af, at de skoler der som udgangspunkt havde en høj social kapital, samt de skoler, hvor den sociale kapital i perioden er vokset markant, bortset fra en enkelt skole, møder kravet om EP med et forsøg på at efterkomme det med en minimal indsats. Men inden for en periode på blot to år, igangsætter skolerne en strategi, som transformerer kravet til et for dem brugbart pædagogisk værktøj integreret med undervisning og andre tiltag, som kan styrke skole-hjem samarbejdet. Derimod ser det ud til at denne proces har noget vanskeligere vilkår på skoler, der havde en lav social kapital som udgangspunkt.

I skolernes reaktioner på eksterne krav ser der ud til at være et billede af, at jo ”længere væk” opdragsgiveren befinder sig, desto mere meningsløst opleves kravet. KR ses som en fordring fra Undervisningsministeriet og i anden omgang fra kommunalbestyrelsen, og synes derfor mere uvedkommende. Det er i denne sammenhæng en interessant detalje, at det forhold at kravet om at lave KR i bekendtgørelsen direkte retter sig mod den enkelte kommune og ikke mod den enkelte skole. I de to undersøgte kommuner (ligesom i mange andre) tolker skolerne det forhold, at kommunen stiller krav til den enkelte skole om at udforme en KR efter bekendtgørelsens retningslinjer, som et krav kommunalbestyrelsen stiller med baggrund i bekendtgørelsen.

EP opleves i første omgang også som et krav pålagt fra politisk hold, men det ser ud til, at når elever og forældre inddrages i arbejdet stiger relevansen tilsvarende.

## 4 SOCIAL KAPITAL I FOLKESKOLEN - VURDERING PÅ BAGGRUND AF TRIVSELSMÅLINGER I TO KOMMUNER

### 4.1 Måling af social kapital: Resultater fra KBH – BUF og Faxe Kommune

Den sociale kapital på skolerne i Faxe og BUF er undersøgt på baggrund af to datasæt. Projektet har dels benyttet København Kommunes egen trivselsmåling i BUF-regi fra 2008 og 2010, hvor bl.a. den sociale kapital er undersøgt på samtlige skoler. Derudover har projektet selv gennemført en spørgeskemaundersøgelse vedrørende bl.a. den sociale kapital i 2009 og 2011 på skolerne i Faxe Kommune.

Datagrundlaget fra Faxe i 2009 omfatter 271 respondenter (lærere/undervisere og lærere) fordelt på 12 skoler i 2009 og 11 skoler i 2011, hvilket giver en svarprocent på 67. I 2011 har 387 respondenter svaret, hvilket giver en samlet svarprocent på 78. I perioden mellem de to dataindsamlinger er der sket en del ændringer på kommunens skoler. En skole er blevet slået sammen med en større skole og en del lærere er flyttet fra en skole til en anden. Der er 173 respondenter, som har svaret på begge runder af spørgeskemaundersøgelserne og som stadig er ansat på den samme skole. Yderligere detaljer om data fremgår af rapporterne (bilag).

Datagrundlaget fra Københavns Kommune omfatter i 2008 1965 respondenter fordelt på 62 skoler. Svarprocenten var 48. I 2010 var der 2399 respondenter, fordelt på 63 skoler, hvilket giver en svarprocent på 64.

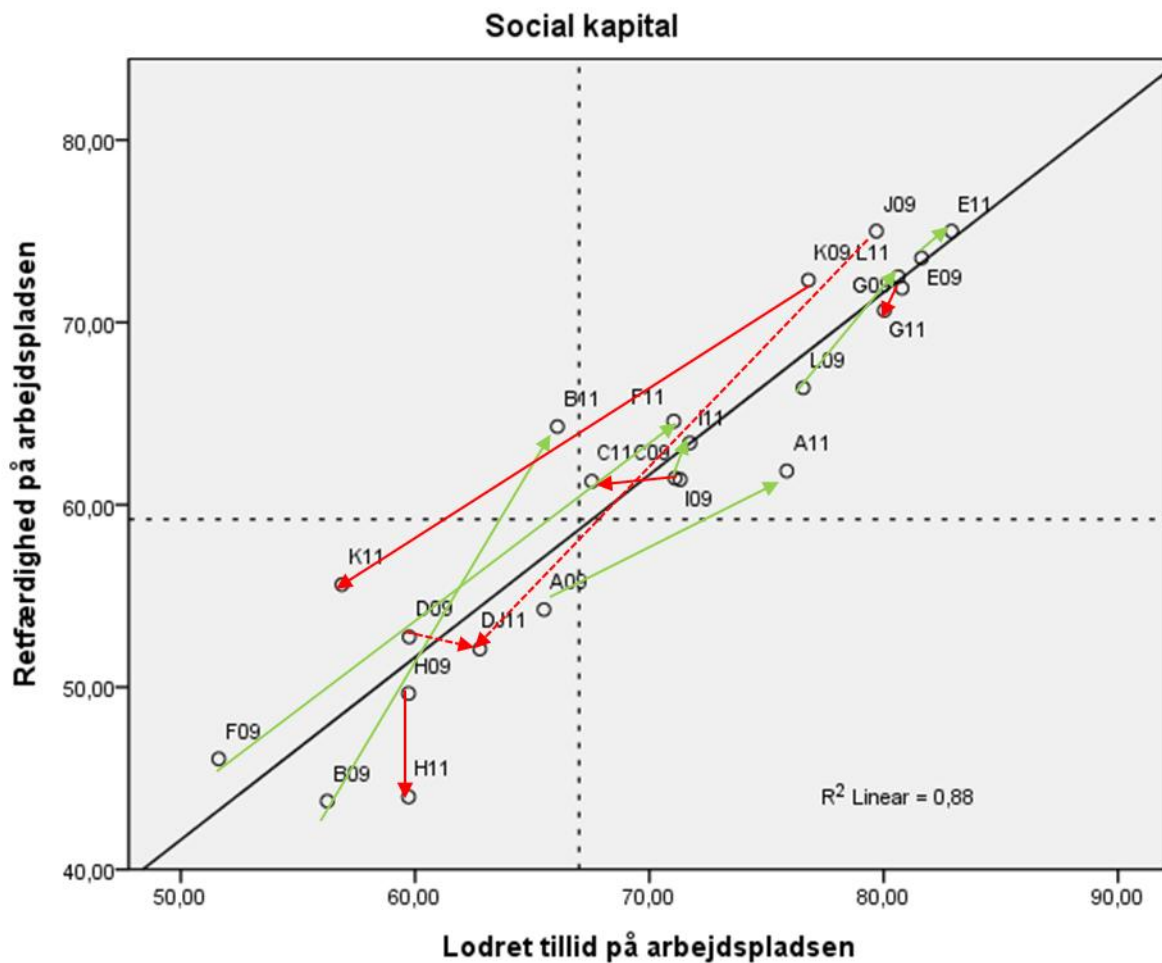
Social kapital måles i begge kommuner via to dimensioner: tillid og retfærdighed. Formuleringerne og antallet af spørgsmål på de to dimensioner varierer dog.

Social kapital er i Faxe kommune undersøgt gennem fire spørgsmål til tillid: ”Stoler ledelsen på, at medarbejderne gør et godt stykke arbejde?” , ” Kan man stole på de udmeldinger, der kommer fra ledelsen?” , ”Holder ledelsen vigtige informationer skjult for medarbejderne?” og ” Kan de ansatte give udtryk for deres meninger og følelser?”. Retfærdighed er ligeledes blevet målt gennem fire spørgsmål: ”Bliver konflikter løst på en retfærdig måde?”, ”Bliver man anerkendt for et godt stykke arbejde?”, ”Bliver alle forslag fra de ansatte behandlet seriøst af ledelsen?” og ”Bliver arbejdsopgaverne fordelt på en retfærdig måde?”, alle med svarkategorierne: I meget høj grad/ I høj grad/ Delvist/ I ringe grad/ I meget ringe grad.

I Københavns kommune er social kapital blevet undersøgt gennem to spørgsmål om tillid: ” På min arbejdsplads kan man stole på de udmeldinger, der kommer fra ledelsen”, ”På min arbejdsplads stoler ledelsen på, at medarbejderne gør et godt stykke arbejde”. Retfærdighed er ligeledes målt gennem to spørgsmål: ” På min arbejdsplads bliver arbejdsopgaverne fordelt på en retfærdig måde” og ” På min arbejdsplads bliver konflikter løst på en retfærdig måde”.

#### 4.1.1 Resultater Faxe

I figuren nedenfor er angivet forandringen i social kapital fra 2009 til 2011 for hver af skole i Faxe Kommune. De røde pile angiver en forandring i negativ retning mindst en af dimensionerne i social kapital (tillid og retfærdighed), mens de grønne pile angiver en forandring i positiv retning på mindst dimension. De stiplede røde pile, viser forandringen i social kapital på de skoler, som er blevet slået sammen i 2011.



Figuren illustrerer flere forhold. Først og fremmest finder vi en stor spredning i den sociale kapital på skolerne i samme kommune. Trods relativt ens rammevilkår, rapporterer de ansatte om væsentligt forskellige niveauer af social kapital. Dernæst ses det, at der på flere af skolerne er sket ganske store ændringer i den sociale kapital fra 2009 til 2011. Der er altså ikke tale om statiske tilstande på den enkelte skole. Endelig fremgår det, at de fleste pile er grønne, hvilket understøtter et billede af, at der generelt er sket en positiv udvikling mellem 2009 og 2011. På en enkelt skole er der sket en betydelig forværring af den sociale kapital i perioden. De to sammenlagte skoler har også oplevet en nedgang i social kapital. Særligt er den skole (J), der havde en høj social kapital før sammenlægningen, faldet. På to andre skoler er der sket en mindre tilbagegang, på en skole er tilliden gået tilbage, men retfærdigheden er uændret, og på en anden skole er det omvendt.

Erfaringerne fra de fire skoler, som indgik i den kvalitative undersøgelse, peger på, at forandringerne i den sociale kapital dækker over vidt forskellige historier på de enkelte skoler. På de to skoler, der havde ligget lavt i udgangspunktet, var der i perioden sket hhv. en markant fremgang og en yderligere tilbagegang i den sociale kapital, mens de to andre skoler, som lå højt i udgangspunktet, kun oplevede små forandringer.

På den skole, hvor der var sket en markant forbedring i rapporteringen af den sociale kapital (trods det lave udgangspunkt), var der sket hel række forandringer, som kan have bidraget til den positive udvikling. Skolen beskriver selv forandringen som en konsekvens af "det lange seje træk" med fokus på de mulige forbedringer. Det var ikke enkeltstående indsatser, der gjorde det, men summen af mange, mindre indsatser og prioriteringer. En af de ting, skolen havde satset bevidst på, var en øget tydeliggørelse af rammer, roller og ansvar

for de selvstyrende teams. Så på trods af mere pressede formelle vilkår, var teamene kommet til at fungere bedre. Tidligere havde der været flere ikke-skemalagte ressourcer til rådighed, men i løbet af perioden blev udnyttelsen af lærer-ressourcerne optimeret fuldt ud. Ledelsen var i samme periode bl.a. blevet mere bevidst om at sortere i den information, de gav videre til medarbejderne, så det kun var den relevante information, medarbejderne behøvede at forholde sig til. Derudover var medarbejderne blevet mere bevidste om at bruge deres energi, hvor den var mest velanbragt, og ikke spille for mange ressourcer på vilkår, der ikke kan ændres.

På den skole, hvor der var sket en yderligere forværring af den sociale kapital fra et i forvejen lavt udgangspunkt, var der ligeledes sket en række forandringer i perioden. Skolen havde i løbet af en to års periode været igennem en udskiftning af både inspektør og viceinspektør, specialklasselinjen var blevet rykket til en anden skole, og skolen stod i 2011 overfor en sammenlægning med to andre af kommunens skoler under en samlet ledelse. Der var en udbredt desillusioneret stemning blandt lærerne på skolen, og hverken teams eller kommunikations- og informationssystemer fungerede tilfredsstillende.

På en af de to skoler, der i udgangspunktet havde en høj social kapital var dette niveau opretholdt til trods for, at skolen i 2011 stod overfor en sammenlægning med en anden skole i kommunen. Der var en udbredt tro på, at skolen var så velfungerende, at det ville være muligt at videreføre kulturen og stemningen på den ny sammenlagte skole.

Den sidste skole havde et relativt stabilt forløb og uden store forandringer i den sociale kapital.

#### 4.1.2 Resultater København

Den sociale kapital lå i 2008 i gennemsnit på 4,2 på de 62 skoler i København. I 2010 var tallet steget en anelse til 4,4. På 32 skoler var der sket forbedringer, på 24 skoler forværringer og på 5 skoler var den sociale kapital helt uændret.

Figur 4.1.2.1. vider forandringen i social kapital på de 32 skoler i BUF, der har opnået en forbedring i den sociale kapital. På de fleste skoler, er der tale om mindre forbedringer (under 1 point på en skala fra 0 til 6), men på 7 skoler er der sket forbedringer på mere end et point, og på en enkelt skole er der sket en forbedring på 2,6 point. Det er en skole, som i udgangspunktet i 2008, lå meget lavt.

På 5 skoler er den sociale kapital uændret. Det er alle skoler, som scorer relativt højt på social kapital (mellem 3,9 og 5,5). (Figur ikke vist).

På 24 skoler er den sociale kapital gået tilbage mellem 2008 og 2010. Forværringerne er afbildet i figur 4.1.2.2. herunder. På alle disse skoler er forandringerne på under et point. En af disse skoler lå allerede i 2008 meget lavt på social kapital, og er faldet yderligere i 2010.

På de tre skoler, som deltog i den kvalitative undersøgelse, var der sket en mindre tilbagegang i den sociale kapital på de to skoler, der som udgangspunkt lå højest, og der var sket en mindre fremgang på den skole, som i udgangspunktet lå lavt. Ligesom i Faxe er der meget forskellige forklaringer på årsagen til forandringerne.

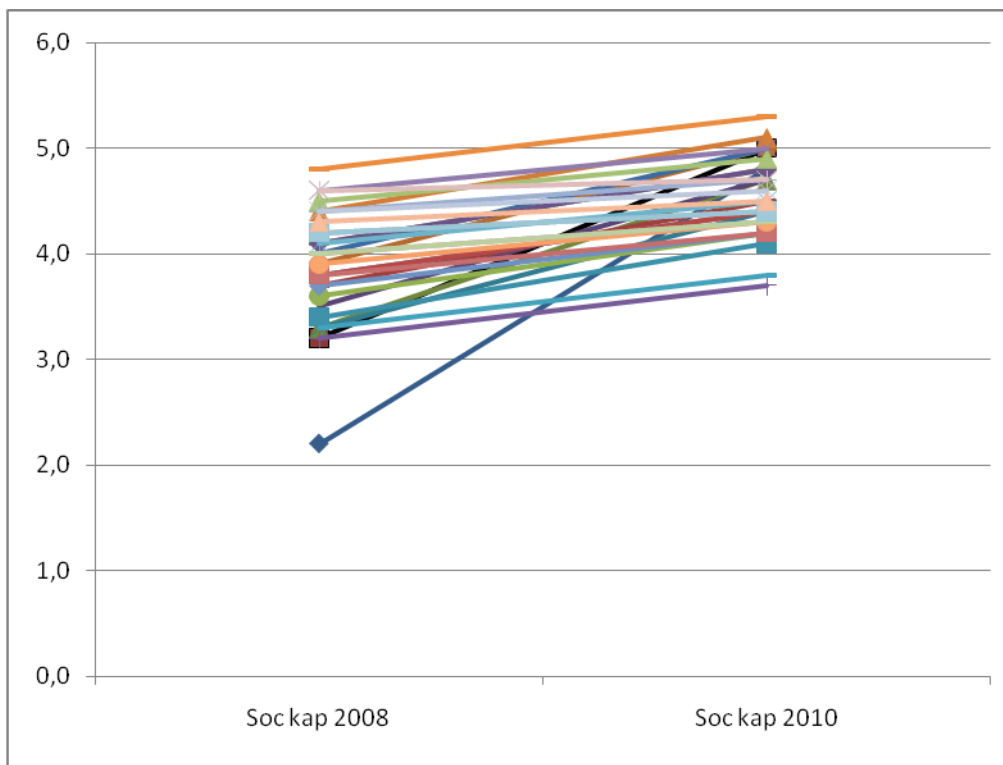
Den skole, der lå lavt i 2008, og hvor der skete forbedringer til 2010 var i 2008, efter voldsomme begivenheder på skolen, netop i en meget kritisk periode af skolens liv. I 2011 ser det dog ud til at skolen har lagt denne periode bag sig. Der har i den forløbne periode været fokus på at konsolidere team-samarbejdet både i skolens store ledelsesgruppe og i lærerteamet. Der har også været fokus på, hvordan kritik og frustrationer kan bringes frem og diskuteres i fælleskab på måder, så det ikke bliver destruktivt.

På en af de to skoler, der har oplevet en mindre nedgang i den sociale kapital, har der i den forløbne periode været væsentlige nedskæringer, som primært har ført til reduktion og ændring af ledelsens sammensætning.

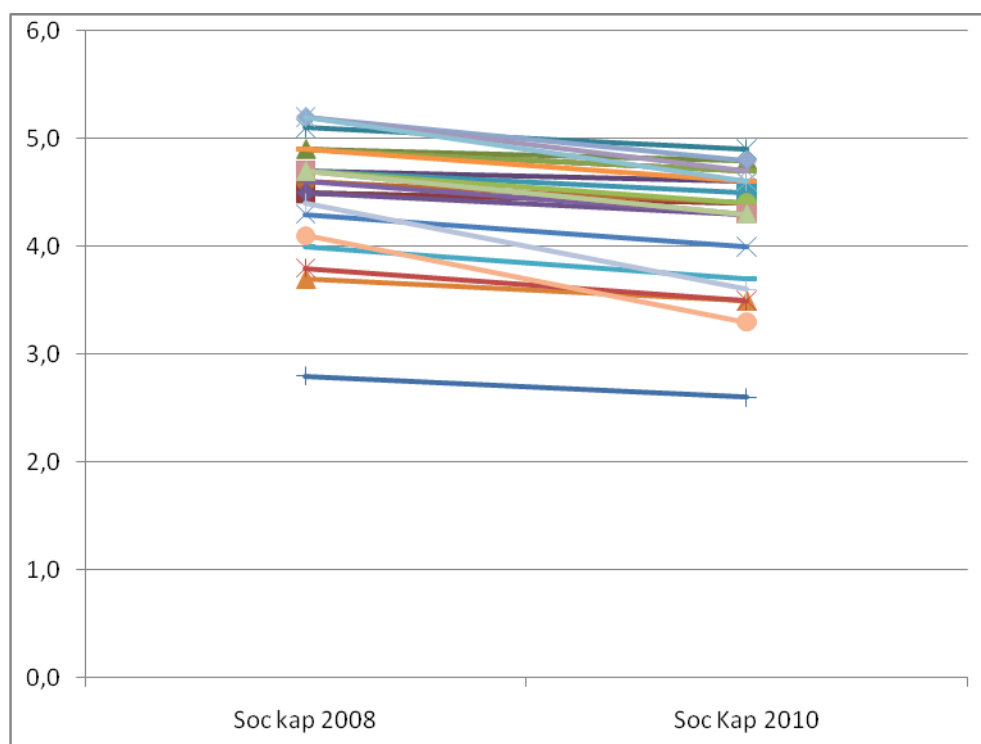


Skoleledelsen oplever, at der samtidig har været en væsentlig stigning i de administrative dokumentationsopgaver med betydelige frustrationer til følge.

På den anden skole, som har oplevet en mindre nedgang, har man taget resultaterne fra målingen meget seriøst, specielt den mindre nedgang i tillid mellem medarbejdere og ledere, der er sket. Det har sat gang i en række tiltag omkring social kapital, tillid og arbejde med kerneydelsen, som man ikke tidligere har haft så tydeligt fokus på. Ledelsen mener, at ledelsens meget "nursende" ledelsesstil er blevet oplevet som en slags mistillid og måske endda også som kontrollerende af medarbejderne. Så ledelsen arbejder på at blive mere klar i kommunikationen til medarbejderne.



Figur 4.1.2.1.: Forandringen i niveauet af social kapital på de 32 skoler i BUF, der oplevede en forbedring mellem 2008 og 2010



Figur 4.1.2.2. : Forandringen i niveauet af social kapital på de 24 skoler i BUF, der oplevede en forværring mellem 2008 og 2010

## 4.2 Konsekvenser af dokumentationskrav og betydningen af social kapital

En af projektets hovedantagelser er, at dokumentations- og registreringskrav i folkeskolen under nogle omstændigheder kan blive opfattet som illegitime og udtryk for mistillid, og at denne opfattelse i givet fald vil have en negativ effekt på trivsel og jobtilfredshed. Den anden hovedantagelse er, at skolernes niveau af social kapital vil moderere de negative effekter af dokumentationskravene. Begge antagelser har vi undersøgt i det kvantitative datamateriale fra Faxe kommune.

Først har vi undersøgt sammenhængen mellem oplevelsen af dokumentationskrav og illegitime opgaver på den ene side og oplevelsen af a) stolthed i arbejdet og b) jobtilfredshed på den anden side. Dernæst har vi undersøgt sammenhængen mellem oplevelsen af illegitime opgaver og social kapital, og endelig har vi set på, om den sociale kapital på skoleniveau kunne mediere eller moderere effekten af illegitime opgaver og dokumentationskrav på stolthed i arbejdet og jobtilfredshed.

### 4.2.1 Metode

Som beskrevet i afsnit 4.1. blev der gennemført en spørgeskemaundersøgelse i Faxe i 2009 og 2011. Spørgeskemaerne i både 2009 og 2011 inkluderede spørgsmål om stolthed, jobtilfredshed, social kapital og krav til dokumentation og registrering.

Spørgsmålene om stolthed, jobtilfredshed, social kapital og illegitime opgaver var de samme i 2009 og 2011, mens spørgsmålene om dokumentation og registrering blev udvidet i 2011.

*Stolthed over arbejdet* blev målt med ét spørgsmål: 'Kan du udføre dit arbejde i en kvalitet, som du er helt tilfreds med?' (Svarkategorier: I meget høj grad, I høj grad, Delvist, I ringe grad, I meget ringe grad) (Pejtersen et al 2010).

*Jobtilfredshed* blev målt med en skala bestående af fire items: 'Hvor tilfreds er du med: 1) - dine fremtidsudsigter?, 2) - arbejdsmiljøet? 3) - måden, dine evner bruges på? 4) - dit job som helhed, alt i alt taget i betragtning' (Svarkategorier: Meget tilfreds, Tilfreds, Utilfreds, Meget utilfreds) (Pejtersen et al 2010).

*Social kapital* (se afsnit 4.1.)

Oplevelsen af dokumentationskrav i form af *Illegitime opgaver* og *stressorer* blev målt gennem en kombination af de tre items fra NAT-undersøgelsen (se kapitel 2) og fire items fra Bern Illegitimate Task Scale (Semmer et al 2010): 1)'Har du arbejdsopgaver, som egentlig burde udføres af en anden?', 2)' Har du arbejdsopgaver, som ligger ud over, hvad der med rimelighed kan forventes af dig?', 3)' Har du arbejdsopgaver, der bringer dig i ubehagelige situationer?' Og 4) 'Har du arbejdsopgaver, som du finder urimelige?'. (Svarkategorier: Altid, Ofte, Sommetider, Sjældent, Aldrig/næsten aldrig)

For en nærmere gennemgang af datamaterialet se rapport i bilag A

For at undersøge i hvilken grad spørgsmålene i om illegitime opgaver og stressorer hang statistisk sammen udførtes en faktoranalyse af de syv items. Resultatet viste, at Kaiser-Meyer-Olkin var 0,857 og  $p < 0,000$ . Yderligere analyse af variansen viste, at kun én faktor havde en Eigenvalue over 1, samt at denne faktor kan forklare 54 % af variansen mellem variablene. Cornbach's alpha analysen viste, at  $\alpha$  var 0,85, hvilket indikerer en høj grad af intern konsistens. Vi valgte derfor at benytte de syv items i en samlet skala.

I 2011 blev der tilføjet yderligere spørgsmål til spørgeskemaet med henblik på at måle oplevelserne af mere specifikke dokumentations- og registreringskrav. Der blev tilføjet spørgsmål om hhv. elevplaner, nationale

test og kvalitetsrapporter. Desuden blev der suppleret med spørgsmål, der omhandlede oplevelsen af at bruge unødigt tid på en række specifikt nævnte arbejdsopgaver. Disse spørgsmål blev konstrueret specielt til denne undersøgelse.

Skalaen om *elevplaner* bestod af 3 items: 'I hvor høj grad kan man sige, at elevplaner 1) - generelt bidrager til at øge kvaliteten af din undervisning? 2) - styrker din dialog med den enkelte elev? 3) - styrker dit samarbejde med forældrene?' (Svarkategorier: I meget høj grad, I høj grad, Delvist, I ringe grad, I meget ringe grad).

Oplevelsen af *nationale tests bidrag til kvaliteten af undervisningen* blev målt gennem ét spørgsmål: 'I hvilken grad oplever du, at de nationale test bidrager til at øge kvaliteten af din undervisning?'. Spørgsmålet blev alene stillet til de medarbejdere, der havde angivet, at de havde benyttet nationale test. (Svarkategorier: I meget høj grad, I høj grad, Delvist, I ringe grad, I meget ringe grad)

Oplevelsen af *kvalitetsrapporternes bidrag til at øge kvaliteten af skolens arbejde* blev målt gennem ét spørgsmål: 'I hvilken grad oplever du, at kvalitetsrapporterne bidrager til at øge kvaliteten af skolens arbejde?' (Svarkategorier: I meget høj grad, I høj grad, Delvist, I ringe grad, I meget ringe grad)

Endelig blev lærernes oplevelse af at bruge *unødigt tid* i undervisningen målt gennem seks items: 'I hvilket omfang oplever du, at følgende opgaver tager unødigt tid fra din undervisning?: 1) elevplaner, 2) kvalitetsrapporter, 3) forældrekonsultationer, 4) teammøder, 5) læremøder, 6) indberetninger til de sociale myndigheder'. (Svarkategorier: I meget høj grad, I høj grad, Delvist, I ringe grad, I meget ringe grad)

For at undersøge i hvilken grad de seks spørgsmål om unødigt tid hang statistisk sammen udførtes endnu en faktoranalyse. Resultatet viste at Kaiser-Meyer-Olkin var 0,735 og  $p < 0,000$ . Analysen viste yderligere, at to faktorer havde en Eigenvalue på over 1: forældrekonsultationer, teammøder, læremøder og indberetninger til de sociale myndigheder (faktor 1) og elevplaner og kvalitetsrapporter (faktor 2). Vi vurderede, at denne inddeling gav god mening indholdsmæssigt, og valgte at kalde faktor 1 for '*unødigt tid til mødeaktivitet*' og faktor 2 for '*unødigt tid til dokumentationsarbejde*'.

#### 4.2.2 Sammenhængen mellem dokumentationskrav og jobtilfredshed og stolthed i arbejdet

For at undersøge sammenhængen mellem illegitime opgaver på den ene side og stolthed og jobtilfredshed på den anden, benyttede vi ANOVA til lineær regression. Undersøgelsen blev gennemført på data fra 2009 og 2011 og både på individniveau og med data aggregeret på skoleniveau. Analyserne blev gennemført med kontrol for arbejdsmiljøfaktorerne: indflydelse, udviklingsmuligheder, følelsesmæssige krav, kvantitative krav i arbejdet, arbejdstempo samt alder og køn.

Analysen på individniveau af data fra 2009 viste, at oplevelsen af illegitime opgaver var signifikant negativt associeret (sig.  $< 0,5$ ) med stolthed (Adj  $R^2$ :27,6;  $\beta$ :-0,139) og tilfredshed (Adj  $R^2$ :47,2;  $\beta$ :-0,193).

Analysen på individniveau af data fra 2011 viste, at oplevelsen af illegitime opgaver var signifikant negativt associeret (sig.  $< 0,5$ ) med stolthed (Adj  $R^2$ :31,3;  $\beta$ :-0,216) og tilfredshed (Adj  $R^2$ :61;  $\beta$ :-0,229). Associationerne var stærkere i 2011 end i 2009.

Analysen af data aggregeret på skoleniveau 2009 viste ingen signifikante sammenhænge mellem oplevelsen af illegitime opgaver og hhv stolthed i arbejdet og jobtilfredshed.

I 2011 var der, ud over skalaen for illegitime opgaver, inkluderet yderligere 4 skalaer til måling af registrering- og dokumentationskrav. Vi gennemførte en korrelationsanalyse af sammenhængene mellem stolthed og jobtilfredshed, disse 4 skalaer, samt skalaen for illegitime opgaver, skolestørrelse, køn og alder. De skala-

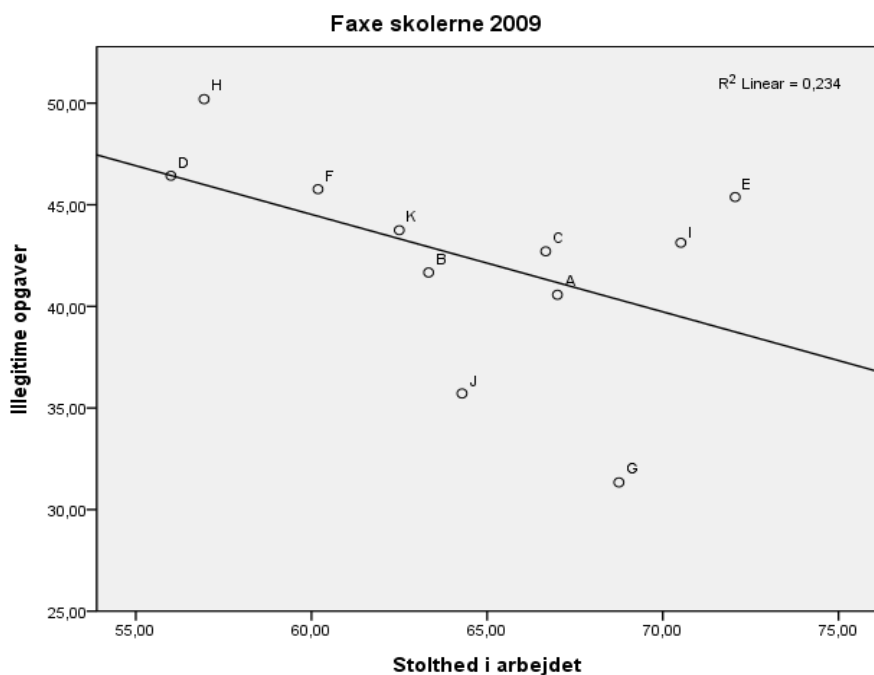
er/variable der i 2011 havde en korrelation på mere end +/- 0,25 med hhv jobtilfredshed eller stolthed blev inkluderet i regressionsanalyserne 2011.

I analysen af stolthed i arbejdet blev følgende variable inkluderet: brugbarheden af nationale test, illegitime opgaver og skolestørrelse. I analysen af jobtilfredshed aggregeret på skoleniveau blev følgende variable inkluderet: unødigt tid (møder), brugbarheden af nationale test og illegitime opgaver, skolestørrelse, alder. Variable blev taget ud af analyserne en efter en gennem backward elimination af ikke signifikante variable.

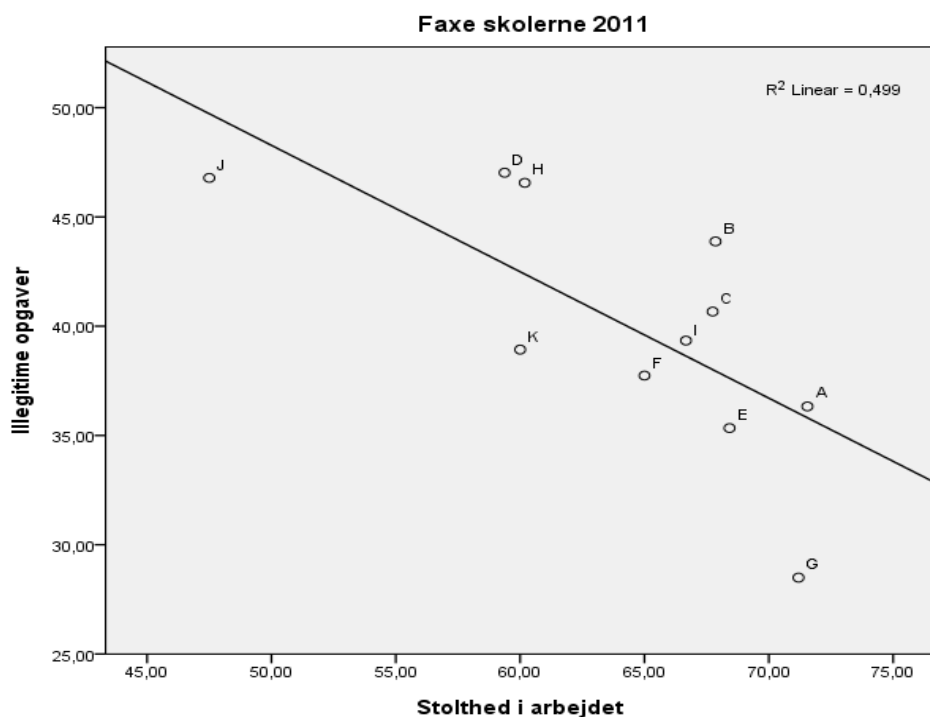
Analysen af data aggregeret på skoleniveau 2011 viste, at illegitime opgaver var signifikant ( $\text{sig} < .05$ ) negativt associeret med stolthed ( $\beta: -0,503$ ), mens brugbarheden af nationale tests var positivt associeret med stolthed ( $\beta: 0,513$ ). Disse to former for dokumentations og registreringskrav forklarede tilsammen ( $\text{Adj. } R^2$ ) de 65,1% af variansen i stolthed i arbejdet. Skolestørrelse var ikke associeret med stolthed i arbejdet i den multivariate analyse.

Analysen af data aggregeret på skoleniveau 2011 viste en stærk negativ association mellem oplevelsen af illegitime opgaver og jobtilfredshed ( $\text{Adj. } R^2: 76,9$ ;  $\beta: -0,890$ ). Hverken brugbarheden af nationale test, unødigt tid til møder eller skolestørrelse var associeret med jobtilfredshed i den multivariate analyse.

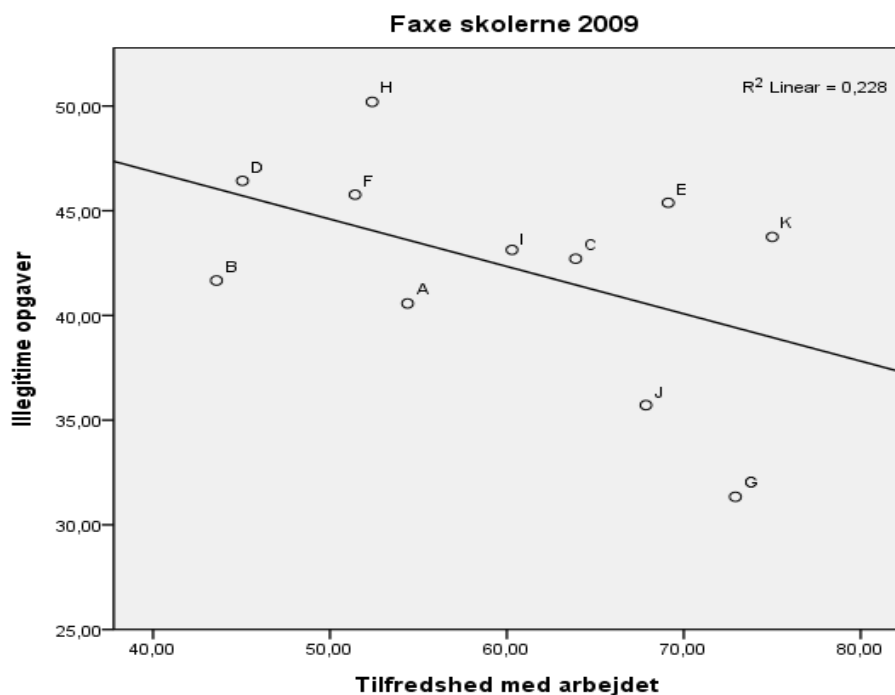
Figurerne herunder illustrerer sammenhænge på skoleniveau mellem illegitime opgaver og hhv stolthed i arbejdet og jobtilfredshed i 2009 og 2011.



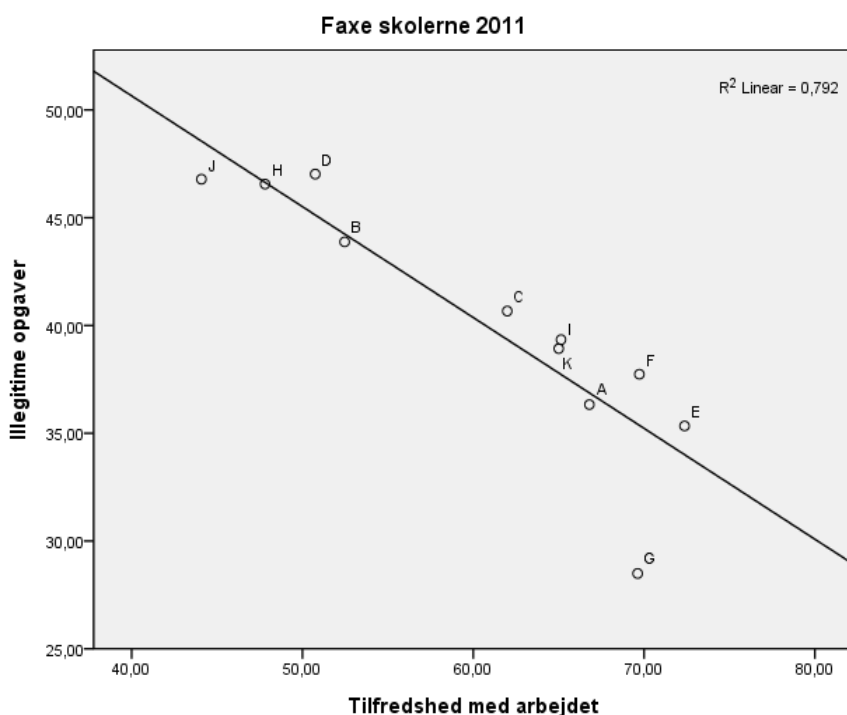
Figur 4.2.2.1: Sammenhængen mellem oplevelsen af illegitime opgaver og stolthed i arbejdet opgjort som gennemsnit på hver af skolerne i Faxe kommune i 2009



Figur 4.2.2.2.: Sammenhængen mellem oplevelsen af illegitime opgaver og stolthed i arbejdet opgjort som gennemsnit på hver af skolerne i Faxe kommune i 2011



Figur 4.2.2.3. : Sammenhængen mellem oplevelsen af illegitime opgaver og tilfredshed med arbejdet opgjort som gennemsnit på hver af skolerne i Faxe kommune i 2009



Figur 4.2.2.4. : Sammenhængen mellem oplevelsen af illegitime opgaver og tilfredshed med arbejdet opgjort som gennemsnit på hver af skolerne i Faxe kommune i 2011

### 4.3 Sammenhængen mellem dokumentationskrav og jobtilfredshed og social kapital

For at undersøge sammenhængen mellem illegitime opgaver på den ene side og social kapital gennemførte vi ligeledes ANOVA til lineær regression. Undersøgelsen blev gennemført på data fra 2009 og 2011 og både på individniveau og med data aggregeret på skoleniveau. Analyserne blev gennemført med kontrol for arbejdsmiljøfaktorerne: indflydelse, udviklingsmuligheder, følelsesmæssige krav, kvantitative krav i arbejdet, arbejdstempo samt alder og køn.

Analysen på individniveau af data fra 2009 viste, at oplevelsen af illegitime opgaver var signifikant associeret (sig. < 0,5) med social kapital (individ) (Adj.  $R^2$ :27,5;  $\beta$ :-0,174).

Analysen på individniveau af data fra 2011 viste, at oplevelsen af illegitime opgaver var signifikant associeret (sig. < 0,5) social kapital (Adj.  $R^2$ : 48,3 %;  $\beta$ :-0,376).

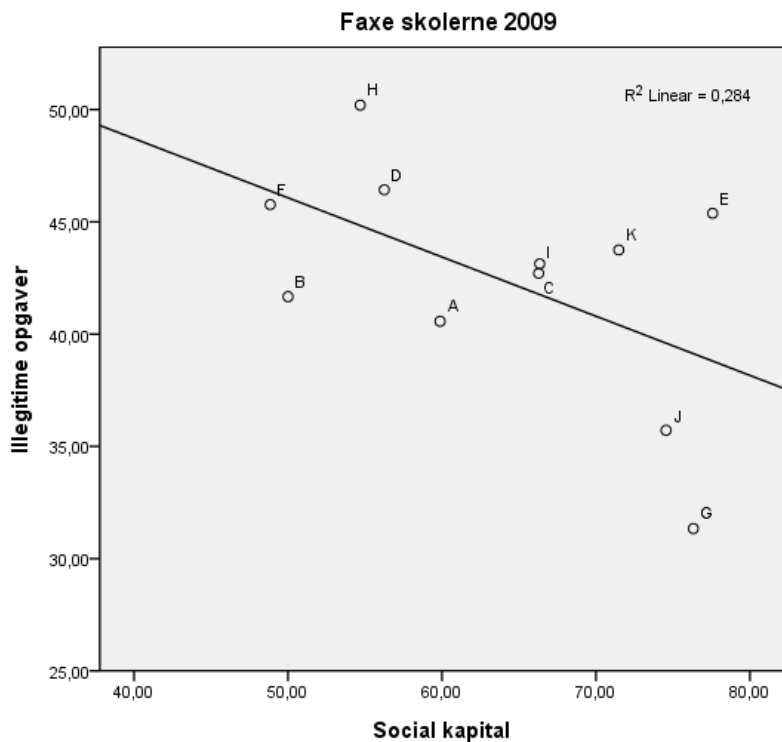
I 2011 var der ud over skalaen for illegitime opgaver inkluderet yderligere 5 skalaer til måling af registrering- og dokumentationskrav. Vi gennemførte en korrelationsanalyse af sammenhængene mellem social kapital, disse 5 skalaer samt skalaen for illegitime opgaver, skolestørrelse, køn og alder. De skalaer/variable der i 2011 havde en korrelation på mere end +/- 0,25 med social kapital blev inkluderet i regressionsanalyserne 2011.

Følgende variable blev inkluderet i analysen af social kapital: unødigt tid (møder), brugbarheden af nationale test, elevplaner, illegitime opgaver og køn. Variable blev taget ud af analyserne en efter en gennem backward elimination af ikke signifikante variable.

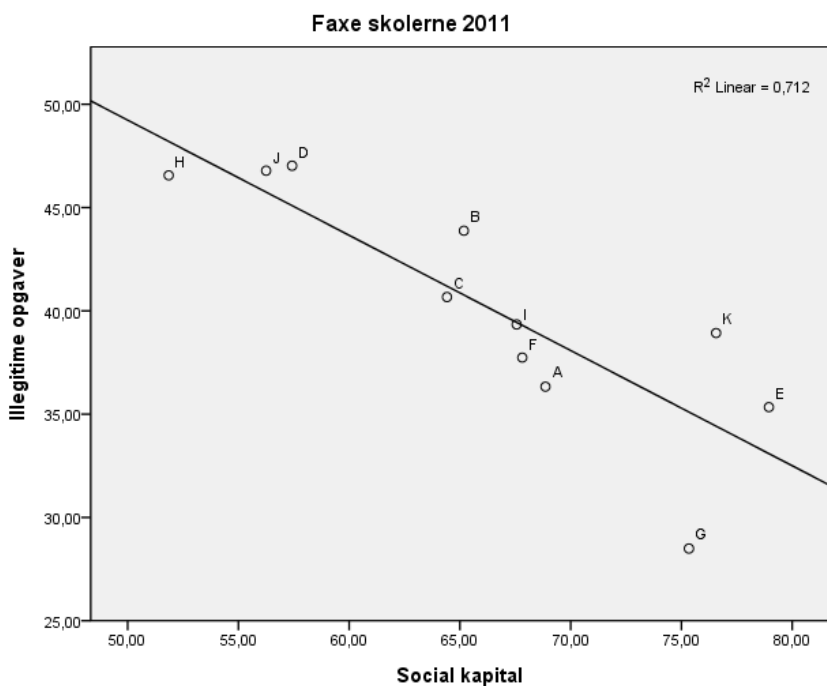
Analysen viste, at illegitime opgaver var signifikant (sig < .05 ) negativt associeret med social kapital ( $\beta$ :-0,813), mens brugbarheden af elevplaner var positiv associeret med social kapital ( $\beta$ :0,428). Disse to former for dokumentations og registreringskrav forklarede tilsammen (Adj.  $R^2$ ) de 86,7 % af variansen i social kapital.

Figurene herunder illustrerer sammenhængene på skoleniveau mellem illegitime opgaver og social kapital i 2009 og 2011.





Figur 4.3.1 : Sammenhængen mellem oplevelsen af illegitime opgaver og social kapital opgjort som gennemsnit på hver af skolerne i Faxe kommune i 2009.



Figur 4.3.2 : Sammenhængen mellem oplevelsen af illegitime opgaver og social kapital opgjort som gennemsnit på hver af skolerne i Faxe kommune i 2011.

### 4.3.1 Modererende effekt af social kapital

En af de væsentlige antagelser bag projektet var, at social kapital ville have en modererende effekt på den negative virkning af illegitime opgaver. Sagt med andre ord, at illegitime opgaver ville have en mindre negative effekt på job-tilfredshed og stolthed på skoler, hvor den sociale kapital var høj sammenlignet med skoler, hvor den var lav. Vi undersøgte derfor, om der var statistisk signifikant modererende effekt af social kapital på illegitime opgave, ved at inkludere et interaktionsled mellem illegitime opgaver og social kapital i hver af de to regressionsligninger (data fra 2011). Resultatet viste ikke signifikant effekt af interaktionsleddet i nogen af analyserne ( $\beta = 0,255$ ,  $p = 0,11$  for regression på jobtilfredshed og  $\beta = 0,289$ ,  $p = 0,14$  for regression på stolthed), og kunne dermed ikke understøtte antagelsen om en modererende effekt.

## 4.4 Sammenfatning

Analyserne pegede på, at oplevelsen af illegitime opgaver på individniveau hang sammen med mindre jobtilfredshed og mindre stolthed i arbejdet både i 2009 og 2011. Sammenhængene var dog betydeligt stærkere i 2011 end i 2009. Målt med data aggregeret på skoleniveau var sammenhængene alene signifikante i 2011.

Analyserne viste yderligere, at oplevelsen af brugbarheden af de nationale tests var positivt associeret med stolthed i arbejdet, og peger således på, at det er mere sandsynligt at lærerne oplever stolthed i arbejdet, hvis de finder de nationale tests brugbare.

Den negative sammenhæng mellem oplevelsen af illegitime opgaver og social kapital viste sig ligeledes at være stærkere i 2011 end i 2009, og var på gruppeniveau alene signifikant i 2011.

Oplevelsen af brugbarhed af elevplaner var yderligere positivt associeret med social kapital på gruppeniveau i 2011.

Undersøgt statistisk var der på individniveau ikke nogen modererende effekt af social kapital på effekten af illegitime opgaver på hhv job-tilfredshed og stolthed i arbejdet.

Resultaterne tyder således ikke på, at den sociale kapital i sig selv går ind og mindsker de negative virkninger af oplevelsen af illegitime opgaver. Men de peger på, at der har fundet en udvikling sted fra 2009 til 2011, hvor igennem de negative sammenhænge mellem oplevelsen af illegitime opgaver på den ene side og jobtilfredshed, stolthed og social kapital på skolerne er blevet stærkere. En mulig forklaring på denne udvikling kan være, at alle skoler i 2009 oplevede udbredt frustration over mange nye dokumentations- og registreringsopgaver, uafhængigt af niveauet af social kapital, men at skolerne med den højeste sociale kapital i 2011 havde formået at tilpasse/omforme dokumentations- og registreringskravene på måder, så de er blevet brugbare redskaber for lærerne og skolerne. Denne forklaring bliver understøttet af, at oplevelsen af brugbarheden af elevplaner hænger positivt sammen med den sociale kapital på skolerne i 2011.

Resultaterne tages op og diskuteres i relation til de kvalitative data i artikelmanuskriptet: *Documentation demands in the public sector – illegitimate tasks and social capital – Results from a nationwide study and from the Danish Public sector.*



## 5 OPSAMLING OG PERSPEKTIVERING

Som en afsluttende opsamling vender vi tilbage til de forskningsspørgsmål, som var udgangspunktet for projektet. Det første spørgsmål var, om det kan dokumenteres, at krav til dokumentation og registrering opleves som belastende, bl.a. fordi de opleves som "illegitime opgaver", og dermed påvirker medarbejdernes selvværd og oplevelsen af egen social værdi negativt. Det er et spørgsmål, der ikke kan besvares ud fra 7 casestudier. Derfor omfattede projektet også et studie af nationale data, som er beskrevet i kapitel 2. Casestudierne bidrager til at sandsynliggøre denne sammenhæng og konkretisere de vilkår, den udspiller sig i.

Det andet spørgsmål bygger på den antagelse, at arbejdspladsens sociale kapital i samspil med kvaliteten og karakteren af de konkrete krav til dokumentation og evaluering har en afgørende betydning for, om de får en positiv eller negativ effekt på lærernes arbejdsmotivation, selvværd og oplevede stress.

Det tredje spørgsmål rettede sig mod de to skoleforvaltninger, som indgår i casestudierne, og bygger på den antagelse, at forvaltningerne, ved at inddrage betydningen af skolernes sociale kapital i deres arbejde med at implementere kravene til dokumentation og evaluering, kan begrænse de negative effekter og øge de positive resultater af disse krav.

### 5.1.1 Opleves dokumentationskrav krænkende?

Den nationale undersøgelse fra 2008 som er grundlaget for kapitel 2 viste, at folkeskolelærerne lå som en af de tre jobgrupper med den højeste score på rapporteringen af illegitime opgaver. De svarer bekræftende på spørgsmål som: "Jeg har mange arbejdsopgaver, som ikke er en del af mit egentlige arbejde?" og "Meget papirarbejde (f.eks. skemaer, dokumentation eller evalueringer) som jeg finder unødvendigt?". Denne relativt høje score på disse spørgsmål er grundlaget for at konkludere, at der i folkeskolen er et relativt stort omfang af det, vi har defineret som 'illegitime opgaver'. Undersøgelsen kunne imidlertid ikke påvise et særligt omfang af oplevelsen af, at kravene virker krænkende. De kvalitative casestudier både underbygger og nuancerer dette billede.

Skolerne – såvel ledere som lærere - opfatter i første omgang EP som unødvendigt bureaukrati, og vælger enten at integrere, tilpasse eller afvise dem. De opleves ikke som krænkende, da de ikke opleves som mistillid til lærerarbejdet, bl.a. i kraft af metodefriheden. De ses godt nok som administrative krav udtænkt af personer med ringe erfaring med – og viden om den daglige lærergerning. Som arbejdsmetode accepteres de som et generelt tilbud, men afvises som en alment gyldig metode. F.eks. tages der forbehold for at anvende EP i en række situationer som på specialskoler og i de mindre fag.

KR bliver en sag for ledelsen, der kun sjældent inddrager lærerne. Reaktionen på KR er at se den som et styringsredskab, der fordrer at lederne skal registrere en række forhold, hvilket kritiseres for at være uhensigtsmæssigt og bureaukratisk, fordi mange oplysninger findes i forvejen og andre opleves irrelevante. Som udgangspunkt anfægtes det ikke, at forvaltningerne har til opgave at styre skoleområdet. Det ses endda som et vigtigt udviklingsbehov at styrke forvaltningens evne til at styre udviklingen i en nedskæringsperiode. Men KR opleves af en del ledere som et krænkende kontroltiltag, i og med at lederne har en oplevelse af, at der i regelgrundlaget findes en iboende mistillid til skolernes evne til at lede sig selv. Der henvises primært til forsøget på at styre skolernes pædagogiske indsats ved at måle dem på en indikatorer, som de pædagogisk uddannede ledere ikke anser for meningsfulde som kvalitetsparametre.

Denne oplevelse knytter sig til den måde KR er udformet på i bekendtgørelsen. Denne tolkes som styring gennem kontrol. De andre formål som tillægges KR som f.eks. at styrke skolernes åbenhed over for omverdenen afvises, da lederne ikke anser en KR som en relevant formidlingsform til at orientere forældrene om skolens liv. Selvom kravet er, at den enkelte kommune skal lave en KR, bliver det i både København og Faxe fortolket som et krav, der skal opfyldes af den enkelte skole. Der er dog stor forskel på, hvordan implementeringen af KR sker over de tre år, vi har fulgt udviklingen. I Faxe, der vælger den bløde vej, ser det ud til, at KR

bliver en ramme for, at dialogen mellem forvaltningen og skoleledelserne bevæger sig i en positiv retning. I BUF, der forankrer KR i resultatkontrakter med skolerne, må man antage, at der fortsat vil være kritik af kontrol og mistillidselementet i KR.

Med udgangspunkt i definitionen af en krænkelse, som vi med inspiration i Semmer har valgt, må vi konkludere at skolelærerne primært opfatter både EP og KR som opgaver, der tager deres tid, men ikke som krænkelser. I forhold til KR er tidsbelastningen heller ikke anset for stor, da opgaven sjældent berører lærerne. Derimod oplever flere skoleledere som udgangspunkt KR som krænkelser i forhold til en manglende respekt for deres evne til at lede skolen på ansvarlig vis.

Ud fra dette reaktionsmønster kan man nuancere oplevelsen af at blive krænket på to niveauer, der kan beskrives som en første ordens krænkelse og en anden ordens krænkelse.

*Første ordens* krænkelse er en umiddelbar reaktion på et udefra kommende krav. Det intimiderende er ikke kravet i sig selv, men at der kommer nogen udefra og stiller krav. Denne form for krænkelse formuleres ofte som en almen kritik af eksterne myndigheders styringstiltag, begrundet med faglige pædagogiske argumenter om, at styringen overser kvalitet og faglighed. Den kan således fortolkes som en generel konflikt imellem NPM kontrakt – tankegangen og det fagprofessionelle styringsparadigmets logik.

*Anden ordens* krænkelse optræder, når lærere eller ledere enten pålægges at skulle registrere indikatorer, som de oplever irrelevante i forhold til kerneopgaven, at de har en begrundet forventning om, at der ikke handles på dem, hvis de oplever at deres faglighed ikke respekteres, eller hvis registreringerne fører til urimelige sammenligninger med andre.

Krænkelser kan således være en naturlig reaktion på nye styringstiltag, men hvis disse styringstiltag ikke opleves som begrundede, kan de udvikle sig til en oplevelse af grundlæggende mistillid. I Faxe har den oprindelige oplevelse af KR som et bureaukratisk og mistillidsskabende tiltag, gennem de tre år projektet fulgte udviklingen, transformeret sig til to mere nuancerede holdninger. På den ene side bliver KR opfattet som et reguleringstiltag fra ministeriet man ikke kan afvise, men må leve med, og på den anden side er KR en ramme, forvaltningen har udnyttet til at skabe en styrket dialog mellem forvaltning og skole. En dialog som er begrundet i forvaltningens behov for dokumentation, men som også er en mulighed for, at skolerne kan fremlægge deres vilkår, problemstillinger og succes'er. I BUF, hvor KR indgår i resultatkontrakter, er den umiddelbare afvisning af, at KR er relevant for skolelederne, stadig fremherskende i de tre skoler der indgår i projektet.

Udviklingen kan tolkes således, at transformationen vil indtræde af sig selv med tiden. Det ser ud til, at første ordens krænkelser falder ind under denne fortolkning. Denne umiddelbare afvisning aftager, når tiltagene er blevet dagligdag. I forhold til anden ordens krænkelser er det dog næppe tilfældet, hvilket forskellen på holdningen til KR i Faxe og BUF kan illustrere. Der er således også nogle træk ved såvel registreringskravet i sig selv, som ved den måde man vælger at implementere det på, som har betydning for transformationsprocessen. En opstilling af de væsentligste faktorer er foretaget på baggrund af de interview, der er foretaget i 2011 med lærere og skoleledere. Vi kan således ikke sige noget om de forskellige faktoreres betydning og udbredelse, men alene at de forekommer.

<b>Faktorer der fremmer transformation</b>	<b>Faktorer der hæmmer transformation</b>
Kravet er simpelt at opfylde	Kravet er kompliceret at opfylde
Opgaven afvikles hurtigt	Opgaven er tidskrævende
Dokumentation af forhold med betydning for kerneopgaven (undervisning)	Mindre relevante / irrelevante for kerneopgaven

Anvendelse rettet mod intern læring (skolen, læreren, eleven)	Anvendelse rettet mod ekstern kontrol
Tillidsbaseret, indgår i dialog	Mistillidsbaseret bruges til at sammenligne med andre, rangliste / gabestok
Meningsfyldt og klart	Manglende formål, uklart mål
Tydelig rekvirent	Uklart hvem der efterspørger data
Opleves som registrering af forhold der er væsentlige for skolen	Det som måles bliver af sig selv det væsentlige

Figur 5.1: Faktorer der fremmer henholdsvis hæmmer transformation af kontrol til implementering

Selvom der er tale om en tværlæsning af udsagn fra et relativt begrænset antal interviews, er det dog vores iagttagelse, at den faktor, der fremhæves oftest, er om dokumentationsopgaven opleves relevant for kerneopgaven. Det forklarer således også den relativt hurtige transformation af EP fra ydre krav til pædagogisk værktøj, og den noget mere træge transformering af KR fra et topstyringskrav til en dialogramme.

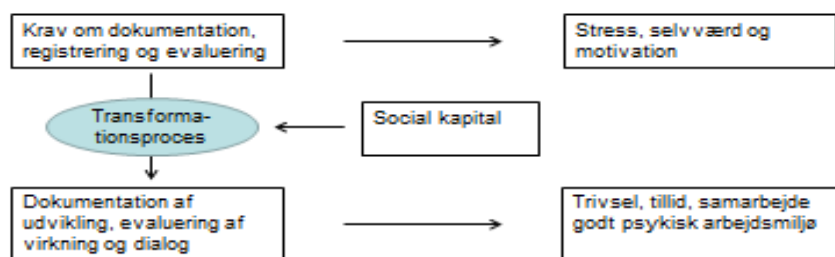
### 5.1.2 Er skoler med høj social kapital bedre til at møde dokumentationskrav?

Dette projekt bygger på den hypotese, at den enkelte skoles sociale kapital vil have en afgørende betydning for, om krav til dokumentation og registrering påvirker lærernes arbejdsmotivation, selvværd og stress. På baggrund af det kvantitative materiale, kan vi konstatere, at der er en generel sammenhæng mellem oplevelsen af illegitime opgaver på den ene side og arbejdsmotivation på den anden. Dette kan i høj grad understøttes af de umiddelbare reaktioner fra lærere og skoleledelse.

Vi kan hverken på baggrund af de kvantitative eller kvalitative data dokumentere, at skolernes sociale kapital er afgørende for, hvilken effekt oplevelsen af illegitime opgaver har på arbejdsmotivationen.

Modsat vores hypotese, reagerer skoler, der som udgangspunkt havde en høj social kapital, og skoler der havde en lav social kapital, relativt identisk ved i første omgang at afvise eksterne krav og søge at "komme lettest muligt om ved dem", som en skoleleder udtrykte det. F.eks. ved at udarbejde et afkrydsningskema som svaret på EP. Men inden for en kort periode har skolerne med høj social kapital og skoler, hvor den sociale kapital udvikles positivt, i praksis udviklet en integration af EP med skolens eksisterende pædagogiske metoder, eller udviklet egne tilpassede EP-modeller, som udgangspunkt for at styrke skolens elev-evaluering, elevudviklingsplaner og skole – hjemssamarbejde. Skolerne formår på denne måde såvel at opfylde de eksterne krav, som at skabe meningsfulde pædagogiske værktøjer. Skolerne med lav eller middel social kapital har derimod sværere ved at igangsætte en sådan proces og forsætter ofte med meget simple modeller for EP eller individuelt udviklede metoder. Samtidig med at lærergruppen fastholder en kritik af EP som et irrelevant eksternt krav.

Denne forskel i skolernes kapacitet til at transformere dokumentationskravene ser vi afspejlet i resultaterne fra de kvantitative analyser. Det viser sig ved, at der i 2009 ikke var nogen signifikant sammenhæng mellem skolernes aggregerede score på social kapital og oplevelsen af illegitime opgaver, mens denne sammenhæng



Figur 5.2 Social capitals betydning for skolernes evne til at transformere eksterne krav

var blevet tydelig i 2011<sup>11</sup>.

Sammenfattende peger vores resultater således på, at skoler med høj social kapital ikke som udgangspunkt har en anden reaktion på eksterne krav end skoler med lav social kapital. Men de er langt bedre til at transformere sådanne krav til konkrete tiltag, der opleves meningsfulde indadtil og opfylder omverdenens forventninger udadtil.

Denne konklusion får den konsekvens, at vi må ændre den antagelse vi lagde til grund for projektet, som er illustreret i figur 1.1 i kapitel 1. Vi kan ikke konstatere en direkte sammenhæng mellem en skoles sociale kapital, og de konsekvenser der følger af reaktionerne på eksterne dokumentationskrav. Men derimod en sammenhæng mellem den sociale kapital og den enkelte skoles evne til at håndtere de eksterne krav, og dermed muligheden for at begrænse negative reaktioner på dokumentationskravene.

### 5.1.3 Kan indsigt i betydningen af social kapital ændre implementeringen af dokumentationskrav?

I projektet stillede vi også spørgsmålet om, hvorvidt de to konkrete skoleforvaltninger ved at inddrage betydningen af skolernes sociale kapital i deres veje til at opfylde de nationale krav til dokumentation og evaluering, ville være i stand til at begrænse de negative effekter og øge de positive resultater af krav til evaluering og dokumentation.

Såvel EP som KR er i deres grundtanker udtryk for en politisk fordring fra UVM om, at kommunerne bliver bedre til at styre skolernes drift og resultater, og er således typiske udtryk for den form for kontraktstyring, der med Lerborgs begreber baserer sig på en styringslogik, han betegner 'NPM kontrakt'. I denne logik forpligter kommunerne sig over for staten til at sikre, at deres skoler lever op til bekendtgørelsens krav, og ved at sammenligne sig med andre skoler og kommuner sikrer de, at de skoler, som ligger dårligst, hæver kvaliteten. Såvel EP som KR er dog samtidigt blevet tillagt en række andre formål. F.eks. er det også et mål med KR at

<sup>11</sup> Trivselsmålingerne udført på skolerne i Faxe i 2009 og 2011 er gennemgået i kapitel 4

skabe åbenhed om skolerne, og EP forventes at kunne være en udviklingsplan for den enkelte elev, og dermed styrke elevernes evne til rette studievalg.

EP opfattes ikke af forvaltningerne som et styringsværktøj på forvaltningsniveau, og dette krav sendes derfor videre til skolerne. Forvaltningerne antager, at skoleledelsen selv administrerer denne fordring. Da det imidlertid bliver klart for forvaltningen i BUF, at skolerne vælger meget forskellige strategier i forhold til at udforme EP, vælger man alligevel at udvikle og anbefale to specifikke måder at lave EP på. På baggrund af et ønske om at støtte en vis ensretning. Faxe Kommune fastholder, at det er skolernes ansvar at finde den form, der passer den enkelte skole.

KR bliver derimod både opfattet og brugt som et styringsværktøj i forvaltningerne. I første omgang formuleres kravet på baggrund af retningslinjerne i bekendtgørelsen, som så sendes videre til skolerne, som et krav om, at de skal lave en KR. Det giver en masse administrativt bøvlg og tilsyneladende også et begrænset udbytte for begge parter. I løbet af andet og tredje år udvikles redskabet. I BUF anvendes KR til registrering af en række data, som forvaltningen ønsker for at kunne overvåge skolernes drift, resultater og udvikling. KR udvikles også til at være ramme for en resultatkontrakt mellem forvaltningen og den enkelte skole med indbygget mulighed for, at manglende opfyldelse kan få konsekvenser for såvel skolen som skolelederen. Endelig anvendes KR også som grundlag for bred dokumentation af kommunens resultater.

I Faxe udvikles KR efter de første erfaringer som en ramme for en blødere styringsform baseret på en kombination af registrering af centrale indikatorer for drift, resultater og udvikling, samt en løbende dialog mellem forvaltningen og skolerne. Dialogen baseres bl.a. på det, der omtales som 'prosadelen' af KR, en beskrivelse af, hvordan man på den enkelte skole har arbejdet med egne udviklingsmål, udviklingsplaner og deres opfyldelse. Rammen for dialogen er tilbagevendende møder mellem skolen og forvaltningen, hvor mål og udvikling mm. drøftes.

Disse to relativt forskellige strategier knytter sig naturligt til forskellen i størrelsen på de to forvaltninger. I BUF er strukturen ændret væsentligt flere gange i perioden, og det kan, set udefra, være vanskeligt at aflæse baggrunden for disse ændringer, og dermed at kunne dokumentere i hvor høj grad de enkelte skolers sociale kapital har haft en betydning for udviklingen af relationen mellem skole og forvaltning. Det er dog bemærkelsesværdigt, at kritikken af eksterne registreringskrav med KR som en "arketype" fastholdes blandt skolelederne.

I Faxe er der også sket store ændringer, skoler er sammenlagt, der har været nedskæringer og fyringer, elevgrupper er blevet flyttet mellem skolerne, og nu står kommunen over for endnu en omfattende ændring af skolestrukturen. Det fremgår imidlertid af interview med lærere, skoleledere og forvaltningen, at denne proces er forløbet med en stor grad af dialog mellem aktørerne.

Forvaltningen giver udtryk for, at det er lykkedes at inddrage skolerne i processen, og at det har været prioriteret fra forvaltningens side.

Skolernes egen oplevelse af processen varierer. Der tegner sig et billede af, at skoler med høj social kapital har en mere positiv oplevelse af forløbet og i langt større grad end skolerne med lav social kapital, lægger vægt på de positive elementer i udviklingen. En skole, der skal sammenlægges med to andre skoler, fokuserer på fordelene ved den nye skolebygning, som de har været med til at udforme og udsigten til at deres måde at drive skole på, kan blive grundlaget for en ny og større skole, eftersom deres leder fortsætter som leder af den nye skole.

En anden skole der har bevæget sig fra lav til høj social kapital, har skabt et særligt fokus på udskoling og har fået en række klasser overført fra andre skoler. Der tegner sig et billede af, at en høj social kapital styrker en skoles evner til at gribe mulighederne i de ændringer, der konstant sker i en kommunal forvaltning, fremfor at afvise disse som udefrakommende indgreb.



## 5.2 Perspektiveringer

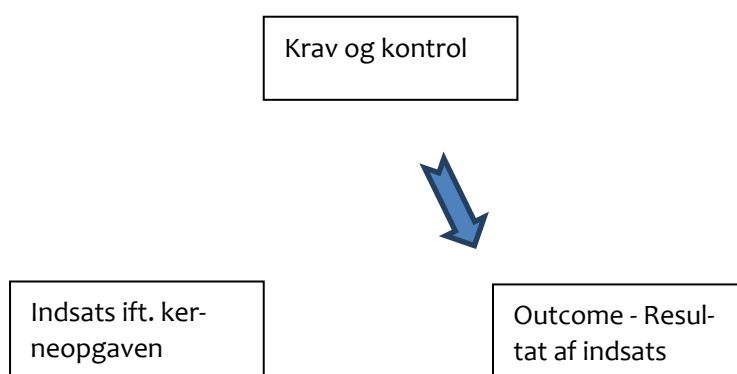
### *Høj social kapital styrker kollektiv mestring*

I forhold til en skoles håndtering af eksternt påførte ændringer og nye fordringer fra forvaltningsniveauet sandsynliggør projektets resultater, at den transformationsproces, der gør kravene og ændringer relevante og håndterbare for den enkelte skole, styrkes væsentligt af en høj social kapital. Hvor det er relativt nemt med EP, som primært bliver en intern opgave for skolen, er udviklingen og 'transformation' af KR et godt eksempel på, hvordan denne proces forløber, og at høj social kapital medvirker til en positiv udvikling. En sammenligning mellem den store centrale administration i BUF og den mindre og 'tættere på' administration i Faxe, må naturligvis altid tage udgangspunkt i denne væsentlige forskel. Vi kan aflæse to forskellige opfattelser af krav og kontrol i de to forvaltninger, og skolernes reaktion herpå, som hver på deres måde er illustrative i forhold til, hvordan høj social kapital kan fremme en positiv transformation af krav til dokumentation og registrering. Sammenligningen må dog ikke opfattes som en normativ vurdering af de to forvaltninger, dertil er forskellene alt for store.

I en generel sammenhæng kan vi således sandsynliggøre, at en høj social kapital er synonym med en stor evne til kollektivt at mestre eksterne forhold, der på kortere eller længere sigt kan blive belastende for det psykosociale arbejdsmiljø.

### *Kontrol er ikke krænkende i sig selv – kun urimelig kontrol*

Kontrol opfattes som problematisk og meningsløs, hvis den alene bygger på at sammenligne en måling af kvantificerbare resultater med andres resultater eller med på forhånd eksternt fastlagte mål. Det er illustreret i figur 5.3

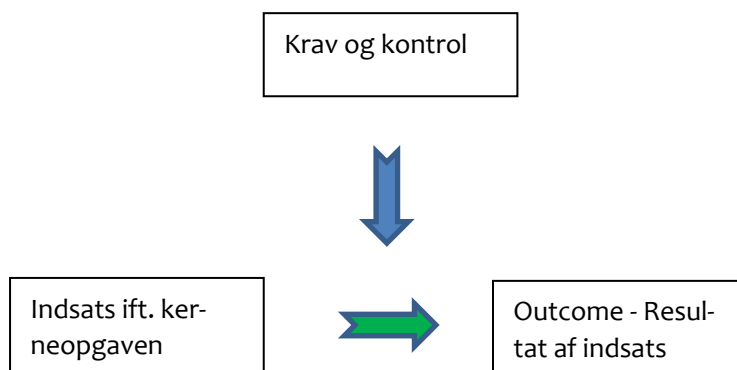


Figur 5.3 Kontrol der opleves negativt

Denne type af kontrolsystemer har fokus på om, den enkelte skole scorer på højde med andre i f.eks. karaktergennemsnit eller gennemførelsesprocenter, uden at tage hensyn til elevgrundlaget eller andre af de særlige vilkår den enkelte skole er underlagt. Derfor afvises sådanne krav med begrundelse i, at de ikke er relevanter.

te og opleves meningsløse ift. udførelsen af kerneopgaven - undervisning. Det fremføres også, at kontrollen i sig selv kan være medvirkende til at skævvride det faglige fokus, ved at undervisningen ændres til at opfylde kravene i stedet for at bygge på pædagogiske principper. 'Gabestoksprincippet', som f.eks. at offentligøre resultatmål så skoler kan sammenlignes, opleves ikke befordrende for udvikling af kvalitet. Denne type af kontrol opfattes således ofte bebrejdede og dermed potentielt som en krænkelse af lærernes faglighed.

Der er dog ikke tale om en generel afvisning af, at der stilles krav og udføres kontrol. Den type af kontrol der opleves legitim og i bedste fald fremmende for faglig indsigt og for udførelsen af kerneopgaven, retter sig ikke snævert mod resultatet, med mod den proces – den indsats – der leder frem til resultatet. Hvad er det, der virker, og hvad er det, vi gør som er rigtigt, eller som kan forbedres? Dette er illustreret i figur 5.4



Figur 5.4 Kontrol der opleves positivt

Denne type af kontrol baseres på feedback af forhold, der beskriver sammenhængen mellem, det man har valgt at gøre for at opfylde målene, og det resultat man har opnået. Kontrollen lægger således op til, at have karakter af feedback til "opgavestilleren" eller en legitim repræsentant for opgavestilleren i det omfang man udfører en samfundsmæssig vigtig opgave. En feedback der kan være udgangspunkt for en dialog om justeringer og den fremtidige retning. Der skal således være et element af læring, og et ønske om udvikling bag kontrollen. Denne type af kontrol har et dialektisk forhold til den sociale kapital, der er mellem den kontrollerende instans og den kontrollerede, idet en høj social kapital fremmer evnen til at skabe en sådan dialog, samtidigt med at kontrolrelationen er en ramme for at kunne udvikle en høj social kapital, gennem klare krav og tydelige handlinger.

## 6 REFERENCER

AKF nyt (2001), nr. 3: *Kvalitetsudvikling i folkeskolen*

Bar SOSU (2010): *Social kapital – på social- & sundhedsområdet*

[http://www.arbejdsmiljoweb.dk/trivsel/social\\_kapital/materiale\\_om\\_social\\_kapital/social%20kapital/](http://www.arbejdsmiljoweb.dk/trivsel/social_kapital/materiale_om_social_kapital/social%20kapital/)

Bisgaard, Niels Jørgen (2002): *Hvad læreren ser. pædagogisk dokumentation i folkeskolen*. Kroghs Forlag.

Christiansen, J. M. & Larsen, I. (2007): *Lærerlivet på godt og ondt*, CASA og DLF

Cohen-Charash, Y. & Spector, P. E. (2001): *The role of justice in organizations: A meta-analysis*, i *Organizational Behaviour and Human Decision Processes*, 86, s. 278-321.

Dirks, K. T. & Ferrin, L. D. (2002): *Trust in leadership: Meta-analytic findings and implications for research and practice* i *Journal of Applied Psychology*, 87, s. 611-628.

EVA (2008): Danmarks Evalueringsinstitut. *Arbejdet med elevplaner. En national undersøgelse af erfaringer*. Danmarks Evalueringsinstitut

EVA (2009): Danmarks Evalueringsinstitut. *Kommunernes arbejde med kvalitetsrapporter som et redskab til udvikling*. Danmarks Evalueringsinstitut

EVA 2011: Danmarks Evalueringsinstitut: *Kvalitetsrapporten - Undersøgelse af kvalitetsrapportens betydning for praksis på skoler og i kommuner*.

Ford, M. E. (1992): *Motivating humans: Goals, emotions, and personal agency beliefs*. Newbury Park, CA, US, Sage Publications, Inc

Gittell, J.H. (2003): *The Southwest Airlines way – Using the power of relationships to achieve high performance*. The McGraw-Hill Companies, Inc.

Gittell, J.H., Weinberg, D., Pfefferle, S. & Bishop C. (2008a): *Impact of relational coordination on job satisfaction and quality outcomes: a study of nursing homes*. *Human Resource management Journal*, 18(2)

Gittell, J.H. (2008b): *Relationships and resilience: Care provider responses to pressures from managed care* i *The Journal of Applied Behavioral Science*, 44(1): 25- 47

Gittell, J.H. (2009): *High Performance Healthcare. Using the power of relationships to achieve quality, efficiency and resilience*. Mc-Graw Hill, US

Gjørup, J. et al. (2007): *Tilgiv os - vi vidste ikke hvad vi gjorde*. Politiken, 29.03.2007.

Harvey et al. (2003): *Trust in management as a buffer of the relationship between overload and strain* i *Journal of Occupational Health Psychology*, 8, s. 306-315.

Hasle, P. et al. (2008): *VIPS-rapport: Virksomheders Indsat for et bedre Psykisk arbejdsmiljø*, NFA

Hasle, P., Toft, E. & Olesen K.G. (2010): *Ledelse med social kapital*. L&R Business

- Kristensen, T. S. & Nielsen, N. R. (2007): Stress i Danmark – hvad ved vi? Sundhedsstyrelsen
- KREVI (2008) Kommunal kontrakter I overblik. KREVI (www.Krevi.dk) august 2008
- Københavns Kommune (2009): BUF: Resultater af evaluering af ugepakken, internt notat.
- Kvale, Steiner (2006): *InterViews: An introduction to qualitative research interviewing*. Sage
- Kvalitetsrapport 2011 – for Københavns Kommunes folkeskoler, Københavns Kommune, Børne- og ungdomsforvaltningen 2011.
- Lerborg, Leon (2011): *Styringsparadigmer i den offentlige sektor*. Jurist og økonomforbundets Forlag
- Limborg, Hans Jørgen og Hans Hvenegaard (2011): *The chronicle workshop* i Lauge B. Rasmussen (ed): *Facilitating Change*. Polyteknisk Forlag 2011
- Moes, L. (red) (2007): *Nye sociale teknologier I folkeskolen – kampen om dannelsen*. Dafolo
- Nørreklit, Hanne og Camilla Kølsen de Wit (2008): *Tænk før du måler - om at foretage et realitetscheck af Kvalitetsreformens anbefalinger*. I Preben Melander (red.): *Det fortrængte offentlige lederskab Offentlig ledelse efter New Public Management*. Jurist og økonomforbundets Forlag.
- Olesen et al. (2008): *Virksomhedens sociale kapital*. Arbejds miljørådet og NFA
- Pejtersen JH, Kristensen TS, Borg V, Bjørner JB (2010): The second version of the Copenhagen psychosocial questionnaire (COPSOQ II). *Scand J Pub Health* 2010, 38 (Suppl 3): 8-24.
- Petersen, Verner C. (2009): *Vildveje i Velfærdsstaten*. Informations forlag
- Rambøll / Undervisningsministeriet (2009): *Scanning på folkeskoleområdet. –Bruttokatalog med forslag til afbureaukratisering*. Rambøll Management Consulting
- Semmer, N. K. et al. (2007): *Occupational stress research: The "stress-as-offence-to-self" perspective*. *Occupational Health Psychology*, 2, s. 43-60
- Semmer NK, Tschan F, Meier LL, Facchin S, Jacobshagen N (2010): *Illegitimate Tasks and Counterproductive Work Behavior*. *Applied Psychology-An International Review-Psychologie Appliquee-Revue Internationale*, 59: 70-96.
- Senge, Peter M. (1990), [The Fifth Discipline](#), *The Art and Practice of the Learning Organization*. Doubleday/Currency
- Socialrådgiveren (2009) nr. 13, 13. august: *Krav om dokumentation stresser socialrådgivere*
- Sørensen, S. P., & Petersen, M. H. (2006): *Delrapport om selvstyrende team og arbejdsmiljø i folkeskolen*. København, CVU Storkøbenhavn
- Sørensen, O. H. et al (2008): *Arbejdets Kerne*. Forlaget Frydenlund
- Tafarodi, R. W. & Ho, C. (2006): *Implicit and Explicit Self-esteem: What are we measuring?* *Canadian Psychology*, vol. 47, nr. 3, s. 195-202
- Thejsten, Thorkild (2009): *Folkeskolens formålsparagraf fra 1814 til 2006*. Folkeskolen 2009).

Ugebrevet A4: Offentligt ansatte drukner i papir, nr. 4, januar 2008

Undervisningsministeriet (2006): *Bekendtgørelse om anvendelse af kvalitetsrapporter og handlingsplaner i kommunalbestyrelsernes arbejde med evaluering og kvalitetsudvikling af folkeskolen* I medfør af § 40 a, stk. 5, i lov om folkeskolen, jf. lovbekendtgørelse nr. 1195 af 30. november 2006,

Undervisningsministeriet (2009): *Bekendtgørelse om elevplaner, elev- og uddannelsesplaner samt uddannelsesplaner i folkeskolen* I medfør af § 13 b, stk. 3, i lov om folkeskolen, jf. lovbekendtgørelse nr. 593 af 24. juni 2009

Wenger, Etienne (2004): *Praksisfællesskaber*, Hans Reitzels forlag

### **Hjemmesider mm. som der er henvist til**

Forebyggelsesfonden:

[www.forebyggelsesfonden.dk](http://www.forebyggelsesfonden.dk).

Indenrigs-og Sundhedsministeriet (2011):

[www.im.dk/Indenrigs/Udfordringsret\\_og\\_frikommuner/Udfordringsret.aspx](http://www.im.dk/Indenrigs/Udfordringsret_og_frikommuner/Udfordringsret.aspx)

## 7 FORMIDLING AF PROJEKTETS RESULTATER

### 7.1 Forskningsmæssig formidling

#### 7.1.1 Artikel til Nordic Journal for working Life Studies

***“Documentation demands – illegitimate tasks and social capital - in the Danish public schools”***

Authors: Karen Albertsen, Hans-Jørgen Limborg, Maya Flensborg Jensen, Flemming Pedersen

#### **Status:**

Draft var baggrund for paper til – og præsentation Nordic Working Life Conference 2012, Helsingør

Artikel i udkast submitted til Nordic Journal for working Life Studies

#### **Abstract**

Within the last two decades, complaints have been heard within the most of the public sector in Denmark about too much bureaucracy and too little time left for the core task. In spite of attempts to reduce the bureaucracy, the documentation demands seem to have increased as an integrated part of New Public Management policy. Paper work and bureaucracy that are not perceived as meaningful and reasonable can be interpreted as illegitimate tasks (Norbert Semmer). Employees may be frustrated because they perceive the imposed demands as an expression of lack of concern or disrespect. One of the professions, where the critique of increasing demands to documentation has been heard most loudly in Denmark is among teachers in the public schools. The purposes of this study were to explore how teachers and principals in the public schools manage demands (e.g. student plans and quality reports) and whether the social capital of the schools affected the handling of demands. The study drew on two sources of data: 1) Two rounds of questionnaire data from teachers employed at 12 schools in a Danish municipality (N=271 in first round and 303 in second round, response rates 67% and 78%), and 2) Qualitative data from interviews and chronicle workshops with teachers and principals on 7 public schools from two municipalities. Correlational analyses showed that aggregated measures of illegitimate tasks and stressors at the schools were associated with school levels of social capital in 2011, but not in 2009. The qualitative analyses suggested that an adaptation process took place between 2009 and 2011, a process in which the management of pupil plans was developed in direction of more shared and integrated procedures. In the seven schools included in our sample, data furthermore suggested a connection between the social capital of the schools and the ability to handle the adaptation of pupil plans into meaningful tools. Quantitative and qualitative data as a whole supported a hypothesis saying that the social capital of the schools influences the process by which the schools transform and adapt to documentation demands.

## 7.1.2 Artikel til Tidsskrift for Arbejdsliv

**”Er det jobbet eller arbejdspladsen, der betyder mest?  
- En analyse baseret på en undersøgelse af social kapital i folkeskoler.”**

Forfattere: **Tage Søndergård Kristensen, Karen Albertsen, Hans Jørgen Limborg & Flemming Pedersen**

**Status:** Submitteres august 2012

### **Abstract:**

I den psykosociale arbejdsmiljøforskning har der i de sidste 50 år overvejende været fokuseret på en række faktorer, der i denne sammenhæng kaldes *job-faktorer*: Krav, indflydelse, monotoni, udviklingsmuligheder etc. Dette fokus har vist sig i såvel de herskende teorier og modeller som i de anvendte metoder. Med udgangspunkt i en undersøgelse af social kapital i en dansk kommunes skoler sættes der spørgsmålstejn ved dette fokus, idet det vises, at de enkelte skolers sociale kapital i meget høj grad ser ud til at være afgørende for de ansattes trivsel, stress og psykiske helbred. Denne analyse anvendes til at forklare nogle tilsyneladende modsætninger og uklarheder med hensyn til folkeskolelærernes arbejdsmiljø. Her har forskellige analyser og undersøgelser mundet ud i yderst forskellige konklusioner vedrørende lærerjobbet, - lige fra at jobbet er stærkt psykisk nedslidende til at det er et af Danmarks sundeste job. Vore analyser antyder, at forvirringen på området meget vel kan skyldes, at man har stillet det forkerte spørgsmål. Der er ikke noget entydigt svar på, om ”lærernes job er godt eller skidt”. Svaret afhænger af den sociale kapital på den enkelte skole. Generelt anbefales det, at vi i forståelsen af det psykiske arbejdsmiljø forlader det ensidige fokus på det enkelte fag eller job til fordel for en model, hvor arbejdspladsen og dens sociale kapital spiller en langt mere afgørende rolle.

## 7.1.3 Artikel til Tidsskrift for arbejdsliv

### **Reaktioner på krav til dokumentation og registrering i folkeskolen**

Forfattere: Hans Jørgen Limborg, Karen Albertsen, Maya Flensborg Jensen og Tage Søndergård Kristensen

**Status:** Abstrakt submittet til: Tidsskrift for arbejdsliv. Artikel planlægges til at indgå i temanummer med titlen: arbejde i den offentlige sektor. Som udkommer ultimo 2012. Submitteres august 2012

Artiklen er baseret på projektets hovedresultater præsenteret i kapital 3.

## 7.2 Populær formidling

### 7.2.1 Håndbog om at arbejde med social kapital

På baggrund af erfaringer fra de syv skolars aktiviteter i projektføreløbet, samt andre erfaringer med tilknytning til forskergruppens arbejde med social kapital, udarbejdes en lille let tilgængelig "håndbog" om, hvordan man kan arbejde med social kapital indenfor skoleområdet.

Afgrænsningen til skoleområdet er valgt for at bogens anbefalinger kan være så konkrete som muligt.

Bogen er under udarbejdelse og forventes færdig i september /oktober 2012. Kommentarer og tilretning af teksten sker bl.a. i samarbejde med skoleforvaltningen i Faxe Kommune.

Bogen følger denne disposition:

1. **Begrebet social kapital – historik og betydning**
2. **Om projektet engagement eller mistillid hypoteser og resultater, herunder udviklingen af styringsparadigmer.**
3. **Om at styrke samarbejdet med skolens omgivende samfund**
  - a. **Forbedre kommunikationen med forvaltninger, andre institutioner og lokal miljøet** (Problem mange steder med kommunikationen med socialforvaltningen. Få skoler udnytter distriktsudvalgene til fx konferencer om det enkelte barn (positivt eks fra skole L).
  - b. **Forbedre kommunikationskanalerne indenfor skolesystemet**

(Informationssystemer der udvikles til sikring af rettidig og præcis kommunikation: Kommunikationen skal først og fremmest være brugbar, rettidig og præcis, ikke nødvendigvis hyppig (afhænger helt af behov). Eksempel med Ugepakker fra Københavns kommune, og dialogmøder mellem forvaltning og skoler i Faxe)
  - c. **Påvirke belønningssystemer og kvalitetssikringssystemer på landsplan eller i kredsen**

Den traditionelle fag-professionskultur med enelærersystem, hvor kvaliteten af undervisningen afgøres af den enkelte lærer bliver udfordret af en ny fagprofessionskultur med eksterne målinger og offentliggørelse af resultater. Kvalitetsrapporter, Elevplaner og tests kan udvikles i en bredere sammenhæng med fokus på at understøtte den sociale kapital. Fokus på sammenhængen mellem indsatsen og resultatet og ikke alene på resultat og målsætning. Det er ikke nok, at undersøge, om karakterniveauet lever op til målsætningen, der skal også fokus på, hvordan resultatet er opnået- hvad skal der til pædagogisk, for at eleverne opnår gode karakterer. Eksempel: Elevplaner og kvalitetsrapporter har undergået udviklinger (flere generationer) henimod større brugbarhed for skolerne og forvaltningen. (Eksempel: Dialogmøder mellem skoler og forvaltning Faxe kommune )
4. **Om at styrke den sociale kapital på de indre linjer (Skoleledelse, teams, lærere)**
  - a. **Udvikling af teams og teamstruktur:** Teamsammensætning, teamstruktur (klasse-, fag, årgangs-område-) roller, funktioner, teamkoordinatorens vanskelige rolle, mødeledelse, mødedeltagelse, samarbejde på tværs af teams (Positiv historie fra skole)
  - b. **Lærermøder og pædagogiske møder med mening:** mødestruktur, relevans, opfølgning, deltagelse og prioritering fra ledelse og medarbejdere.



- c. Opgavefordeling:** fordeles opgaver og klasser retfærdigt og med anerkendelse af forskelligheder? Undgå privilegiekultur (eks. skole)
- d. Informationssystemer udnyttes til at opnå fælles viden og hyppig, rettidig og præcis kommunikation:** Skoleintra, mailpolitik, kanaler for kommunikation mellem lærere og kommunikation med ledelsen (eks. ”åben dør” etc., eks. med ”kassen” til sedler til Viseren)
- e. Kvalitets- og trivselsmålinger** udnyttes til at sætte fokus på de steder, hvor samarbejdet halter.
- f. Professionel relationskultur:** professionel venlighedskultur, fokus på kerneopgaven/fagligheden, dialog, præcis og hyppig kommunikation. Procedurer for konflikthåndtering/konfliktløsning, konstruktiv brug af konflikter. Bruge pædagogiske værktøjer i omgang med kolleger (PALS,LP,CASA)- eks. PALS. Bruge AKT-lærerne til udvikling. Fra fingerpegning og skyldsudmåling til fokus på det fælles problem og på mulighederne for forbedring (eks. skole)
- g. Rekruttering til samarbejde:** Sker rekruttering og fyring af medarbejdere alene ud fra deres formelle faglige kompetencer? Eller lægges der også vægt på, at de kan samarbejde med andre lærere, forældre og elever?
- h. Balance i økonomien:** social kapital hænger sammen med den økonomiske kapital på den måde, at det er svært at få ressourcer frigjort til at arbejde med den sociale kapital, hvis mulighederne konstant begrænses af økonomisk underskud. Dermed ikke sagt at flere penge er lig bedre social kapital! Tænke i kreative løsninger og lange udviklingsstræk (Bus- eks. fra skole med samtidig social og økonomisk gevinst).

## 5. Sammenfatning og generelle pointer:

- Social kapital kan understøttes på alle niveauer: forvaltning, ledelse, lærere, forældre
- Find anledningerne og brug dem
- Hver skole sin egen vej. Vigtigere at have en vej end hvilken
- Skab opmærksomhedsfokus og fælles forståelse for problemstilling
- Indsatsområde skal være tilpas fremtrædende og væsentligt ift kerneopgaven

Da bogen endnu er under udarbejdelse gives i det følgende en række eksempler på teksten.

### Eksempel på tekst til uddybning af punkt 3 a

#### Udvikling af social kapital gennem samarbejdet med eksterne

Den sociale kapital på en skole er ikke kun et spørgsmål om relationer mellem lærere og mellem lærerne og ledelse. En skole er en del af en kommune og en del af et lokalområde. Samarbejdet med skoleforvaltningen og de andre skoler og børn og ungeinstitutioner er en vigtig del af skolens daglige opgaver. Samarbejdet med de sociale myndigheder optager også en væsentlig plads i skolearbejdet, der drejer sig især om det samarbejde, der nødvendigvis skal være omkring elever med særlige indlæringsproblemer eller sociale problemer, som kræver en bredere indsats end skolen kan udføre.

#### Samarbejdet med socialforvaltning og PPR

Samarbejdet med de sociale myndigheder fremhæves ofte blandt lærere som særligt vanskeligt og problematisk. Lærernes oplevelse er, at når der de oplever problemer med et barn af en så alvorlig karakter, at de finder det nødvendigt at søge om støtte fra de sociale myndigheder er reaktionstiden fra kommunen meget langsom. Valget om at henvende sig til socialforvaltning eller PPR kan have forskellige årsager. Det kan være fordi eleven kræver ekstra pædagogisk eller psykologisk støtte for at kunne modtage undervisning eller fordi læreren har mistanke om at andre forhold i elevens liv eller sociale situation hindrer denne i at passe sin skolegang.

De konkrete sager der fremhæves af lærerne har næsten alle følgende forløb: Læreren har gennem længere tid været opmærksom på problemet og antageligt også drøftet eleven med kolleger. En konkret hændelse eller et længere fravær, bliver udslagsgivende for en vurdering af, at nu må der gøres noget, hvorefter der laves en indberetning. De lægger faste retningslinjer for, hvorledes dette skal gøres. Når socialforvaltningen modtager indberetningen flyttes den fra folkeskolen loven til serviceloven. Der kan gennemføres en § 50 undersøgelse. Den foreskriver, at for at beskytte barnet må sagsbehandleren ikke videregive oplysninger til skolen.

Læreren, der jo stadig har en jævnlig kontakt med eleven, oplever derfor, at der i en lang tid – en § 50 undersøgelse tager mindst fire måneder - intet sker. Udredning af børnesager tager lang tid og er underlagt en lang række krav, hvorfor sagsbehandleren først senere i sagsforløbet igen vil vælge at inddrage skolen. Læreren oplever magtesløshed og frustration over ikke at blive orienteret om, hvad der sker i sagen, samtidigt med at (sam)arbejdet med eleven og forældrene stadig fylder. Konsekvensen viser sig i form af at der skolerne i mellem og blandt lærerne er udviklet meget forskellige strategier for, hvorledes problemet løses. Nogle forsøger at blande sig, andre undlader at indberette. Hvordan den enkelte lærer udformer ”udtalelsen” varierer også meget på trods af at kvaliteten af denne er afgørende for sagsbehandlingen. Her oplever lærerne dog sjældent, at de bliver gjort opmærksomme på betydningen af det arbejde de udfører.

Denne fortælling, som næsten alle lærere kan bekræfte, viser et samarbejde der begrænses af juridiske rammer, men også en forskel mellem faglige kulturer, der tilsyneladende forhindrer at der søges nye veje at løse op for dilemmaet på. På skolerne i Faxe er dette problem søgt imødegået på flere måder.

På forvaltningsniveau har man prioriteret denne problemstilling, man har navnlig søgt at skabe faste samarbejdsrelationer ved at der er faste sagsbehandlere og psykologer knyttet til bestemte skoler. På de store skoler har skolen ansat en medarbejder som varetager kontakten, herved opbygges faste relationer og det er muligt at udvikle en langsigtet forventningsafstemning. Forvaltningen er desuden opmærksom på betydningen af, at lærerne får feedback. Ikke på sagen men på deres arbejde med indberetningen. ”Vi skal sørge for at sige til lærerne, at det de gør, er guld værd. Vi har brug for deres arbejde. Vi kan blive bedre på kommunikation og feedback” (leder af socialforvaltningen).

Enkelte skoler har på eget initiativ inviteret sagsbehandlere ud på skolen for at forklare sagsgangen. Denne indsigt kan åbne for en større gensidig forståelse.

Det initiativ, der fra en skole lægges størst vægt på er imidlertid at udnytte de eksisterende ”distriktsteam”. Et distriktsteam omfatter PPR, Sundhedsplejersken, sagsbehandleren og læreren. Et distriktsteam kan behandle en sag om en konkret elev og i fællesskab udarbejde en handlingsplan der inddrager alle aktører og fordeler samarbejdet med familien. Da distriktsteam blev oprettet fastlagde man at de skulle mødes hver 14. dag. Det er der tilsyneladende langt fra behov for, hvilket har resulteret i, at mange skoler ikke deltager i distriktsteam. Andre skoler har modsat valgt at bruge distriktsteamet strategisk. Således at man sammenkalder teamet efter behov og med en konkret sag på dagsordenen. Resultatet har været at en del sager kan løses uden at der skal laves egentlige indberetninger og køres et længere sagsforløb. Når det er nødvendigt bliver sagen indledt med at alle aktører er med til at fastlægge planen, og samtidigt orienteret om hvad der skal ske, og hvor længe det vil vare. Samarbejdet med forældrene kan ligeledes planlægges i teamet. Det særlige ved denne praksis er at de skoler der arbejder på denne måde opfatter distriktsteamet som deres. Hvor de andre mere ser det som et kommunalt tiltag der ikke fungerer.

*Anbefaling: Skab rammen for distriktsteam og lad skolerne sidde for bordenden og bruge teamet som deres virkemiddel til at støtte elever i vanskelige situationer.*

#### **Eksempel på tekst til uddybning af punkt 4a**

## Udvikling af teams og teamstruktur:

Lærergerningen har igennem de seneste tiår udviklet sig betydeligt i retning af større team-orientering. Stort set alle skoler er i dag organiseret i en eller anden form for teamstruktur; med klasseteams, årgangsteams, fagteams eller områdeteams. Der er store forskelle på, hvilken grad af selv-styre, der er lagt ud til teamene, hvilken rolle teamlederen eller teamkoordinatorerne forventes at have, og hvordan arbejdet i teamene i det hele taget er tilrettelagt. Potentielt giver teamene gode muligheder for at understøtte og udvikle skolens sociale kapital, med der er store forskelle fra skole til skole og fra teams til teams på, hvor godt samarbejdet fungerer internt i teamene og teamene imellem. Hvis teamene skal være med til at understøtte den sociale kapital, er det vigtigt, at skabe klarhed om opgaver, roller og funktioner for teamet som sådan og for de enkelte deltagere. Der er specielt vigtigt, at teamkoordinatoren er klar over sin rolle og sit ansvar, og oplever den respekteret af kollegerne og understøttet af ledelsen. Det kan være en meget utaknemmelig funktion, at være teamkoordinator, hvis man i praksis fx oplever at skulle påtage sig ledelsesfunktioner overfor kolleger, men uden at få tildelt hverken formel autoritet eller anerkendelse for rollen. Skoleledelsen skal være bevidst om teamkoordinatorernes rolle og ansvar og give dem den fornødne opbakning til at løfte opgaven. Nogle teams sammensættes mere eller mindre åbenlyst ud fra personlige præferencer, som kærligheds-teams, andre nedsættes ud fra faglige eller administrative hensyn. Bege dele kan komme til at fungere godt, men uanset udgangspunktet er det vigtigt at team-møderne afvikles med en professionel mødekultur: prioritering af deltagelse, dagsorden, mødeledelse, referat og løbende opfølgning på opgaver. Det lyder simpelt, men overses ofte. Det kan være en god idé, at skoleledelsen deltager i enkelte, udvalgte teammøder.

Når teamene fungerer godt indadtil, opstår der samtidig en fare for, at de lukker sig om sig selv i en social og faglig selvtilstrækkelighed, der får negative effekter på kommunikationen på tværs. Det er en vigtig ledelsesopgave at sikre, at der også er tilstrækkelig udveksling og kommunikation mellem teamene, vel at mærke der, hvor det er fagligt relevant. Alle behøver ikke nødvendigvis at have kontakt med alle, men kan fx være fornuftigt at der foregår en ordentlig udveksling mellem indskolingen og mellemskolen, når elever går fra det ene trin til det næste.

### Eksempel:

*På en skole skete der en markant forbedring af rapporteringen af den sociale kapital over en toårs periode. Skolen flyttede sig fra at ligge i den lave ende af kommunens skoler og til efter to år at ligge i den høje ende. Skolen beskriver selv forandringen som "det lange seje træk" med fokus på de mulige forbedringer. Det var ikke enkeltstående indsatser, der gjorde det, men summen af mange, mindre indsatser og prioriteringer. En af de ting, skolen havde satset bevidst på, var en øget tydeliggørelse af rammer, roller og ansvar for de selvstyrende teams. Så på trods af dårligere formelle vilkår for teamene (fuld udnyttelse af lærer-ressourcerne, hvor der tidligere havde været flere ikke-skemalagte ressourcer til rådighed), var teamene kommet til at fungere bedre. Ledelsen var i samme periode bl.a. blevet mere bevidst om at sortere i den information, de gav videre til medarbejderne, så det kun var den relevante information, medarbejderne behøvede at forholde sig til. Medarbejderne var blevet mere bevidste om at bruge deres energi, hvor den var mest velanbragt, og ikke spille for mange ressourcer på vilkår, der ikke kan ændres.*

## 7.3 Artikler og oplæg

### 7.3.1 Oplæg ved konferencer og lignende hvor data fra projektet er præsenteret

2009, september	Conference on Copenhagen Psychosocial Questionnaire (COPSOQ). (2 dage). Inviteret foredragsholder. "Social capital and COPSOQ. Theory and measurement" og "Social capital and the workplaces. Implementation, interpretation and impact". Freiburg, Tyskland.
2009, september	Fifth International Conference on Work Environment and Cardiovascular Diseases. (3 dage). Inviteret keynote speaker: "Improving the psychosocial work environment in practice. Real life challenges and opportunities.
2009, november	Arbejds miljøkonferencen 2009. Afholdt følgende workshops: "Det udviklende arbejde og social kapital" og "Arbejds miljø, produktivitet og kvalitet". Hotel Nyborg Strand, Nyborg.
2010, november	Arbejds miljøkonferencen 2010. Afholdt workshop om "Den stærke trekant: Trivsel, produktivitet og kundetilfredshed".
2009 og 2010	Poster ved Arbejds miljøforskningsfondens årskonference
2011	Præsentation af projektet ved Arbejds miljøforskningsfondens årskonference
2012	Documentation demands -well-being and social capital. Nordic Working life Conference; Elsinore, April 26th 2012. Abstract and presentation.
2012	Relationer på arbejdspladsen- Stress-as-offence-to-self perspektiv, social kapital og relationel Koordinering. Forelæsning Bachelorstudiet, Psykologi, Københavns Universitet, den 13.04.2012
2012	Projekt Engagement eller mistillid -kontrol, evaluering og social kapital i folkeskolen. Møde BAR Uddannelse og Forskning. FOA, den 8. marts 2012.
2011	Contrast between theory and practice in time scheduling work reorganization. Undervisning valgfag i Psykologi (v. Robert Karasek), den 27. april. 2011, Institut for Psykologi, Det Samfundsvidenskabelige Fakultet/ Københavns Universitet.
2011	Psykosocialt arbejdsmiljø og job stress modeller: Anstrengelses-belønnings modellen (ERI),Stress-som-angreb-mod-selvet (SOS). Forelæsning Bachelorstudiet, den 27. marts 2011. Institut for Psykologi, Det Samfundsvidenskabelige Fakultet/ Københavns Universitet.
2011	Dokumentationskrav – kvalitetssikring, tidsspilde eller krænkelse? AM2011, Nyborg Strand den 8. November. Workshop.
2011	Det moderne arbejdsliv. Grænseløst arbejde, engagement og stress. Kursus Voksenpædagogisk Center, København, den 21. September 2011. Kursus for ansatte.
2011	Kontrol- kvalitetssikring eller krænkelse? Oplæg på workshop om tillid og mistillid, CSA årsmøde, den 7. juni 2011: Arbejdslivets skyggeside. Københavns Universitet – Institut for psykologi. Præsentation for forskere og praktikere

### 7.3.2 Mundtlige oplæg, hvori der har været vist resultater fra projektet ”Engagement og mistillid” fra København og/eller Faxe kommuner.

Oplæg holdt af Tage Søndergård Kristensen, Karen Albertsen eller Hans Jørgen Limborg

*Oplæg for lønmodtagerorganisationer:*

- |          |   |
|----------|---|
| 27.05.09 | ”Social kapital. Muligheder og begrænsninger for tillidsrepræsentanten” ved FTF’s uddannelseskongference. Kobæk Strand, Skælskør.   |
| 27.05.09 | ”Social kapital. Med en vinkel på værdibaseret ledelse og personalepolitik” for KOS, Odense. Lærernes Hus, Odense.  |
| 19.08.09 | ”Virksomhedens sociale kapital – er det den nye nøgle? Perspektiver for de tillidsvalgte” ved konference om arbejdsliv og læring. LO-skolen, Helsingør.   |
| 14.09.09 | ”Hvilke modstande og problemer opstår i kulturer under stor forandring, og hvordan kan man bearbejde dem?” ved konferencen for attraktive gymnasiale arbejdspladser. Falkoner Centret, København. |
| 25.09.09 | ”Social kapital og ledelse” ved møde for Socialpædagogernes Landsforbund, København.  |
| 6.10.09  | ”Høj social kapital skaber trivsel – og hvordan kontrol går ud over trivslen på arbejdspladsen” ved medlemsmøde i Frie Skolers Lærerforening. Hornstrup Kursuscenter, Vejle.                      |
| 19.11.09 | ”Virksomhedens sociale kapital – hvad er det, og hvordan bruger vi den viden, vi får?” for Danmarks Lærerforening, kreds 60. Vordingborg.   |
| 25.11.09 | ”Virksomhedens sociale kapital – perspektiver og udfordringer” ved samarbejdskonference for HK Privat og HK Handel. Odense Congress Center, Odense.   |
| 8.12.09  | ”Social kapital – perspektiver og udfordringer” ved møde for tillidsrepræsentanter i Socialpædagogernes Landsforbund. Århus   |
| 12.01.10 | ”Virksomhedens sociale kapital og psykisk arbejdsmiljø” ved fagseminar om social kapital. LO-skolen. Helsingør.   |
| 20.01.10 | ”Fagbevægelsen og social kapital” for Udviklingsstyregruppen i LO. LO’s hovedsæde, København.   |
| 26.01.10 | ”Skæv arbejdsbelastning, psykisk arbejdsmiljø og social kapital” ved TR kursus i Danmarks Lærerforening. Hotel Storebælt. Nyborg.   |
| 4.02.10  | ”Social kapital – perspektiver og udfordringer” ved møde i Sydøstjyllands Politiforening. Horsens.  |
| 8.02.10  | ”Social kapital, produktivitet og kvalitet. Hvordan hænger det sammen”. SL’s Lederlandskonference. Nyborg Strand.   |

- 9.02.10 "Social kapital og psykisk arbejdsmiljø. Udfordringer og løsninger" ved hovedbestyrelsesmøde i HK Stat. HK-Huset, København.
- 2.03.10 "Social kapital. Perspektiver og udfordringer". Møde for SL ledere og mellemledere. Nilles Kro. Sabro.
- 4.03.10 "Social kapital. Perspektiver og udfordringer". Møde i SL for ledere og mellemledere. Næstved Hallen.
- 10.03.10 "Psykisk arbejdsmiljø – et spørgsmål om guldkorn og diamanter" og "Social kapital og livsfaser" for Frie Skolers Lærerforening. Vejle.
- 11.03.10 "Psykisk arbejdsmiljø – et spørgsmål om guldkorn og diamanter" og "Social kapital og livsfaser" for Frie Skolers Lærerforening. Vejle.
- 16.03.10 "Social kapital – vejen til en bedre arbejdsplads" for medlemmer af HK Kommunal, Odense.
- 17.03.10 "Psykisk arbejdsmiljø og virksomhedens sociale kapital – veje til trivsel i arbejdet" for BUPL Storkøbenhavn. Ballerup.
- 23.03.10 "Psykisk arbejdsmiljø – et spørgsmål om guldkorn og diamanter" og "Social kapital og livsfaser" for Frie Skolers Lærerforening. Scandic Hotel. Roskilde.
- 26.04.10 "Virksomhedens sociale kapital. Vejen til højere trivsel og produktivitet" ved VN Konference for Kooperationen. Haraldskær. Vejle.
- 10.05.10 "Psykisk arbejdsmiljø og stress", "Hvad er virksomhedens sociale kapital", "Virkningerne af høj social kapital" og "Det daglige samarbejde. Vi er hinandens psykiske arbejdsmiljø" ved heldags seminar om social kapital for Dansk Politiforbund. LO-skolen. Helsingør.
- 12.05.10 "Virksomhedens sociale kapital" ved Faglige Forårsdage arrangeret af Center for Arbejdsliv og Læring – CEFAL. Smålandshavets Kursuscenter. Karrebæksminde.
- 19.05.10 "Guldkorn og diamanter: Et godt job på en god arbejdsplads", "Resultater fra HK-undersøgelsen om psykisk arbejdsmiljø" og "Arbejdspladsens sociale kapital – hvad er virkningerne?" ved temadag i Forsvarets HK-Landsklub. Horsens.
- 10.06.10 "Trivsel og produktivitet – to sider af samme sag" ved HK's årskonference om arbejdsmiljø. Odense Congress Center, Odense.
- 26.08.10 "Hvad er vores styrker, og hvad er vores vigtigste udfordringer", "Social kapital, hvad er det? Hvorfor er det vigtigt at beskæftige sig med det?" og "Social kapital, brugertilfredshed og kvalitet. Hvordan bliver vi bedre til det?" ved heldagsseminar i SL, København. Buddinge.
- 30.08.10 "Arbejdsmiljøet i den offentlige sektor 2010" ved Arbejdsmiljøtemadag arrangeret af DRO, FTF og Sundhedskartellet. Medborgerhuset, Silkeborg.
- 18.09.10 "Social kapital på arbejdspladsen. Er det noget, vi kan bruge?" ved Danmarks Lærerforenings konference: "Grib arbejdsglæden". Skarrildhus, Herning.
- 25.09.10 "Trivsel og stress. Et spørgsmål om social kapital?" ved HK's SL Landsklubs Landskonference. Hotel Kronprinds Frederik, Fredericia.
- 29.09.10 "Virksomhedens sociale kapital" ved Netværksseminar arrangeret af Center for Arbejdsliv og Læring, LO-Skolen. Helsingør.

- 14.10.10 "Psykisk arbejdsmiljø – med særligt henblik på stress og fravær" ved Nordisk halvdagskonference, OAO. HK-Huset, København.
- 30.10.10 "Social kapital på arbejdspladsen. Er det noget, vi kan bruge?" ved Danmarks Lærerforenings konference: "Grib arbejdsglæden". Skarrildhus, Herning.
- 4.11.10 "Virksomhedens sociale kapital" ved konference for arbejdsmiljørepræsentanter arrangeret af HK Sydjylland. Rødding Centret, Rødding.
- 22.11.10 "Arbejdspladsens sociale kapital – et redskab til bedre arbejdsmiljø" ved temadag arrangeret af Dansk Sygeplejeråd. Hotel Scandic, Hvidovre.

### 7.3.3 Oplæg i andre sammenhænge:

- 12.05.09 "Arbejdspladsens sociale kapital. Fra nedslidning og stress til guldkorn og diamanter" for ansatte i Næstved Kommune. Næstved Hallen, Næstved.
- 15.05.09 "Virksomhedens sociale kapital. Fremtidens koncept for trivsel og produktivitet?" ved PUF's underviserkonference. Hornstrup Centret, Vejle.
- 25.05.09 "Virksomhedens sociale kapital. Vi er hinandens arbejdsmiljø" ved kursus om social kapital. Dansk Arkitektur Center, København.
- 12.06.09 "Psykisk arbejdsmiljø, ledelse og fravær. Det handler om tillid og respekt" ved sommerkonference på FDE Centret, Padborg.
- 24.08.09 "Social kapital – vejen til trivsel i arbejdet" ved internat for samarbejdsudvalget i Ungdommens Uddannelsesvejledning i Københavns Kommune. Lisegården, Tisvilde.
- 16.09.09 "Hvad kan trivselsundersøgelsen bruges til? Er der muligheder i social kapital?" for ansatte ved sikkerhedsorganisationen i Århus Kommune. Århus Rådhus
- 6.10.09 "Faglig udfordring. Et spørgsmål om guld og diamanter" ved temamøde om det gode arbejdsliv for BAR SOSU. Nyborg Strand, Nyborg.
- 22.10.09 "Virksomhedens sociale kapital. Vejen til bedre trivsel og kvalitet" ved møde med sikkerhedsgrupper og områdeudvalg i Vordingborg Kommune. Islingskolen, Vordingborg.
- 27.10.09 "Social kapital i skolen. Vejen til den gode arbejdsplads" ved fællesmøde for ledere, sikkerhedsgrupper og tillidsrepræsentanter. Risingskolen, Odense.
- 23.11.09 "Virksomhedens sociale kapital. Gevinster og udfordringer". Efterårsarrangement, Næstved Kommune.
- 24.11.09 "Social kapital, trivsel og kvalitet i ydelserne" ved Hovedudvalgsseminar for Vordingborg Kommune. Præstekilde, Møn.
- 30.11.09 "Kortlægning af det psykiske arbejdsmiljø. Matrixen, regressionsrapporter og social kapital" for ekspertgruppe under Personalestyrelsen. København.
- 1.12.09 "Virksomhedens sociale kapital – vejen til trivsel i arbejdet" for medlemmer af arbejdsmiljøorganisationen under BUF, Distrikt Vesterbro/Kgs. Enghave. København.

- 2.12.09 "Social kapital og arbejdsmiljø" for medlemmer af VMU ved Rigshospitalet. Bispebjerg Hospital.
- 19.01.10 "Hvordan opbygger man og hvad er effekterne af social kapital?" ved udviklingsseminar om social kapital. Oxford Research. Frederiksberg.
- 2.02.10 "Psykisk arbejdsmiljø og virksomhedens sociale kapital – veje til trivsel i arbejdet" ved halvårsmøde for arbejdsmiljøgrupperne. BUF, Distrikt Valby.
- 16.03.10 "Social kapital – perspektiver og udfordringer" ved kick-off møde for områdekontorerne Vanløse, Brønshøj og Husum i Københavns Kommunes Omsorgs- og Sundhedsforvaltning. Kulturstation Vanløse.
- 19.03.10 "Engagement eller mistillid? Den sociale kapital og arbejdet i skolerne" ved seminar for deltagerne i forskningsprojektet om social kapital og dokumentation i folkeskolen. Skitsesamlingen, Køge.
- 14.04.10 "Virksomhedens sociale kapital og forholdet mellem trivsel og produktivitet" ved forårskonference om "Social kapital og tillidsbaseret ledelse" på Varna Palæet, Aarhus.
- 28.04.10 "Ledelse og social kapital: Hvordan hænger det sammen?" og "Hvad er virkningerne af høj social kapital?" ved konference om social kapital på Agerskov Kro. Sønderjylland.
- 11.05.10 "Virksomhedens sociale kapital" ved PUF-seminar for konsulenter. Parternes Uddannelses Fællesskab. Sundby, København.
- 31.05.10 "Arbejdspladsens sociale kapital" ved halvårsmøde for sikkerhedsgrupperne i Hillerød Kommune. Frederiksborg Centret, Hillerød.
- 2.06.10 "Psykisk arbejdsmiljø og social kapital. Udfordringer og løsninger" ved NSO møde for ansatte og ledelse i de nordiske skattevæsener. HK-Huset, København.
- 7.06.10 "Social kapital og de nationale udfordringer" ved endagskonference om virksomhedens sociale kapital. LO-Skolen, Helsingør.
- 9.06.10 "Hvordan man laver attraktive arbejdspladser: Arbejdspladsens sociale kapital" ved møde for ledere, sikkerheds- og tillidsrepræsentanter i Aarhus Kommune, Område 9. Aarhus.
- 1.09.10 "Sådan for vi en bedre arbejdsplads: Guld Korn og diamanter" ved Psykiatrifondens netværksdag for stressvejledere. Hotel Globetrotter, København.
- 8.09.10 "Social kapital, hvad er det? Hvorfor er det vigtigt at beskæftige sig med det?" og "Social kapital, brugertilfredshed og kvalitet. Hvordan bliver vi bedre til det?" ved temadag for Odense kommunale ældrepleje. Odense Kommune.
- 11.09.10 "Hvad er virksomhedens sociale kapital for noget? Er det mon noget, vi kan bruge?" ved dagsmøde for ansatte ved Børneinstitutionen Åløkke. Ledernes Conferencecenter, Odense.
- 27.09.10 "Den "stærke trekant": Produktivitet og kvalitet, medarbejdertrivsel og borgertilfredshed" ved konference om produktivitet og kvalitet arrangeret af Dialogforum for Offentlig Ledelse. Nordatlantens Brygge, København.



- 28.09.10 "Social kapital og de nationale udfordringer" og "Hvad skal der til for at skabe både høj kvalitet i kerneydelsen og arbejdsglæde blandt de ansatte?" ved Region Syddanmarks Arbejdsmiljøkonference 2010. Fredericia Messecenter, Fredericia.
- 1.10.10 "Social kapital. Vejen til bedre trivsel og kvalitet?" ved medarbejderseminar for ansatte ved Dåstrup Skole. Liselund, Slagelse.
- 11.10.10 Underviste i temaet "Psyisk arbejdsmiljø, stress og social kapital. Hvad kan lederne gøre?" ved den sundhedsfaglige lederuddannelse i Region Sjælland. Roskilde Sygehus, Roskilde.
- 12.10.10 "Virksomhedens sociale kapital" ved åbent møde arrangeret af det lokale beskæftigelsesråd på Bornholm. Aakirkebyhallerne, Aakirkeby.
- 15.10.10 "Den "stærke trekant": Produktivitet og kvalitet, medarbejdertrivsel og brugertilfredshed" ved møde for de ansatte i Kriminalforsorgen, København.
- 28.10.10 "Virksomhedens sociale kapital. Hvad er det, hvordan får vi mere?" ved temamøde i Skive Kommune. Rådhuset, Skive.
- 1.11.10 "Hvad skal der til for at skabe både høj kvalitet i kerneydelsen og arbejdsglæde blandt de ansatte?" ved lederseminar for Region Syddanmark. Hotel Munkebjerg, Vejle.
- 16.11.10 "Trivsel og produktivitet – to sider af samme sag" ved seminar for Hoved-Medudvalget i Region Sjælland. Hotel Præstekilde, Møn.
- 18.11.10 "Arbejdspladsens sociale kapital: Hvad er det – og hvad kan vi bruge det til?" og "Høj faglighed og kvalitet i kerneydelsen. Hvordan arbejder vi med det?" ved fælles medarbejdermøde for ansatte i Aarhus Kommune, Område 11. Tovshøjskolen, Aarhus.
- 24.11.10 "Trivsel og produktivitet. To sider af samme sag" ved KL's HR Konference, 2010: "Nye veje til velfærd". Bella Centeret, København.
- 7.12.10 "Den "stærke trekant": Trivsel, produktivitet og kundetilfredshed" for Hovedsamarbejdsudvalget ved det norske Arbeidstilsyn. Arbeidstilsynet, Trondheim.

## **BILAG:**

Spørgeskema anvendt i Faxe Kommune( første og anden gang)

Historieværkstedsmetoden

Interviewguides

Oplysningsmaterialer om projektet

Rapport til skolerne

Litteratursøgning om Lærerfagets arbejdsmiljø og social kapital i folkeskolen

## Bilag A: Spørgeskema anvendt i Faxe Kommune

Spørgeskema til folkeskolerne i Faxe Kommune; 6. marts 2009

Projekt: Engagement eller mistillid – kontrol, evaluering og social kapital i folkeskolen

Titel: Undersøgelse om psykisk arbejdsmiljø (i folkeskolerne i Faxe)

---

Hvad er din stilling?

1. Lærer
  2. Børnehaveklasseleder
  3. Skoleleder/viceskoleleder/afdelingsleder
  4. Andet, skriv \_\_\_\_\_
- 

Indenfor hvilket af følgende arbejdsområder bruger du **primært** din arbejdstid?

1. Almindelig undervisning
  2. Almindelig undervisning og specialklasser
  3. Almindelig undervisning og AKT
  4. Specialklasser
  5. Specialpædagogisk tilbud
  6. Almindelig undervisning og evt. forvaltningsmæssige opgaver, ungdomsskolevirksomhed m.v.
  7. Ledelse og administration
- 

Er du:

Kvinde

Mand

---

Hvornår er du født?

Skriv venligst dit fødselsår: \_\_\_\_\_

---

## Psykisk arbejdsmiljø

De følgende spørgsmål handler om psykisk arbejdsmiljø, tilfredshed og trivsel i arbejdet. Nogle af spørgsmålene passer bedre til dig og dit arbejde end andre, men besvar venligst alle spørgsmålene og sæt kryds ud for det, der passer bedst på dit arbejde.

	Altid	Ofte	Somme- tider	Sjældent	Aldrig/ næsten aldrig
Er dit arbejde ujævnt fordelt, så at det hober sig op?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bringer dit arbejde dig i følelsesmæssigt belastende situationer?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Har du stor indflydelse på beslutninger om dit arbejde?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Er det nødvendigt at arbejde meget hurtigt?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Er der en god stemning mellem dig og dine kolleger?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Skal du tage stilling til andre menneskers personlige problemer i dit arbejde?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Har du indflydelse på, hvem du arbejder sammen med?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Har du indflydelse på, hvad du laver på dit arbejde?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kommer du bagud med dit arbejde?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Er der et godt samarbejde blandt kollegerne på din arbejdsplads?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hvor ofte sker det, at du ikke når alle dine arbejdsopgaver?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Altid	Ofte	Somme- tider	Sjældent	Aldrig/ næsten aldrig
Har du tid nok til dine arbejdsopgaver?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Føler du dig som en del af et fællesskab på din arbejdsplads?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Har du indflydelse på mængden af dit arbejde?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hvor ofte tænker du på at søge arbejde et andet sted?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hvor ofte får du hjælp og støtte fra dine kolleger?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hvor ofte er dine kolleger villige til at lytte til dine problemer med arbejdet?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hvor ofte taler dine kolleger med dig om, hvor godt du udfører dit arbejde?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	I meget høj grad	I høj grad	Delvist	I ringe grad	I meget ringe grad
Er det vigtigt at holde et højt arbejdstempo?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Er dit arbejde følelsesmæssigt belastende?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kræver dit arbejde, at du er initiativrig?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Er dine arbejdsopgaver meningsfulde?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Får du på din arbejdsplads information om f.eks. vigtige beslutninger, ændringer og fremtidsplaner i god tid?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Er der klare mål for dit eget arbejde?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bliver der stillet modstridende krav til dig i dit arbejde?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bliver dit arbejde anerkendt og påskønnet af ledelsen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Føler du, at du yder en vigtig arbejdsindsats?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ville du anbefale en god ven at søge en stilling på din arbejdsplads?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ved du helt klart, hvad der er dine ansvarsområder?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Bliver du respekteret af ledelsen på din arbejdsplads?

Bliver du følelsesmæssigt berørt af dit arbejde?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kan du bruge din kunnen eller dine færdigheder i dit arbejde?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nyder du at fortælle om din arbejdsplads til andre mennesker?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Får du al den information, du behøver for at klare dit arbejde godt?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	I meget høj grad	I høj grad	Delvist	I ringe grad	I meget ringe grad
Foretager du dig noget i arbejdet, som bliver accepteret af nogle personer, men ikke af andre?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bliver du behandlet retfærdigt på din arbejdsplads?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ved du nøjagtigt, hvad der forventes af dig i dit arbejde?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Må du sommetider gøre noget, der egentlig skulle have været gjort anderledes?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Har du mulighed for at lære noget nyt gennem dit arbejde?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Føler du dig motiveret og engageret i dit arbejde?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Må du sommetider foretage dig ting i dit arbejde, som forekommer dig unødvendige?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Er arbejdstempoet højt gennem hele arbejdsdagen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Giver dit arbejde dig mulighed for at udvikle dine evner?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Synes du, at din arbejdsplads har stor personlig betydning for dig?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

I meget høj grad	I høj grad	Delvist	I ringe grad	I meget ringe grad
------------------	------------	---------	--------------	--------------------

Bliver dit arbejde anerkendt og påskønnet af dine kolleger?

Bliver dit arbejde anerkendt og påskønnet af eleverne?

Bliver dit arbejde anerkendt og påskønnet af forældre og pårørende?

Altid	Ofte	Somme tider	Sjældent	Aldrig/næsten aldrig
-------	------	-------------	----------	----------------------

Har du arbejdsopgaver, som egentlig burde udføres af en anden?

Har du arbejdsopgaver, som ligger ud over, hvad der med rimelighed kan forventes af dig?

Har du arbejdsopgaver, der bringer dig i ubehagelige situationer?

Har du arbejdsopgaver, som du finder urimelige?

**Inden for de sidste 12 måneder, i hvor høj grad har dit arbejde været besværliggjort af følgende ting?**

I meget høj grad	I høj grad	Delvist	I ringe grad	I meget ringe grad
------------------	------------	---------	--------------	--------------------

Arbejdsopgaver, som ikke er en del af dit egentlige arbejde?

Papirarbejde (f.eks. skemaer, dokumentation eller evalueringer) som du finder unødvendigt?

Uhensigtsmæssige arbejdsgange?

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

I meget høj grad

I høj grad

Delvist

I ringe grad

I meget ringe grad

### Angående dit arbejde i almindelighed.

Hvor tilfreds er du med:

	Meget tilfreds	Tilfreds	Utilfreds	Meget utilfreds
- dine fremtidsudsigter i arbejdet?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- arbejdsmiljøet?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- måden, dine evner bruges på?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- dit job som helhed, alt taget i betragtning?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## Arbejdspladsen som helhed

De næste spørgsmål handler ikke om dit eget job, men om din arbejdsplads som helhed.

	I meget høj grad	I høj grad	Delvist	I ringe grad	I meget ringe grad
Stoler ledelsen på, at medarbejderne gør et godt stykke arbejde?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kan man stole på de udmeldinger, der kommer fra ledelsen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bliver konflikter løst på en retfærdig måde?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Holder ledelsen vigtige informationer skjult for medarbejderne?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bliver man anerkendt for et godt stykke arbejde?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Holder de ansatte informationer skjult for hinanden?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Holder de ansatte informationer skjult for ledelsen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Stoler de ansatte i almindelighed på hinanden?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bliver alle forslag fra de ansatte behandlet seri-	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



øst af ledelsen?					
Kan de ansatte give udtryk for deres meninger og følelser?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bliver arbejdsopgaverne fordelt på en retfærdig måde?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	I meget høj grad	I høj grad	Delvist	I ringe grad	I meget ringe grad
Bliver de ansatte involveret i beslutninger om forandringer på arbejdspladsen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Er der et godt samarbejde mellem dit team/din afdeling og skoleledelsen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bliver de ansatte involveret i beslutninger om fremtidsplaner?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Opmuntres de ansatte til at komme med ideer til forbedringer?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Er der et godt samarbejde mellem skole og SFO/fritidshjem?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Er der et godt samarbejde mellem lærerne om de klasser, du arbejder i?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Er der et godt samarbejde mellem de enkelte team/afdelinger?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Er der et godt samarbejde mellem skolens medarbejdere og øvrige samarbejdspartnere (B&U, PPR, UU m.fl.)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**De følgende spørgsmål handler om din nærmeste leder:**

	Altid	Ofte	Somme- tider	Sjældent	Aldrig/ næsten aldrig
Hvor ofte er din nærmeste overordnede villig til at lytte til dine problemer med arbejdet?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hvor ofte får du hjælp og støtte fra din nærmeste overordnede?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hvor ofte taler din nærmeste overordnede med dig om, hvor godt du udfører dit arbejde?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

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

I meget	I høj grad	Delvist	I ringe	I meget
---------	------------	---------	---------	---------

	høj grad			grad	ringe grad
- sørger for, at den enkelte medarbejder har gode udviklingsmuligheder?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- prioriterer trivslen på arbejdspladsen højt?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- er god til at planlægge arbejdet?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- er god til at løse konflikter?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## Arbejde og privatliv

De næste spørgsmål handler om, hvordan arbejde og privatliv hænger sammen.

	Ja, ofte	Ja, jævnligt	Sjældent	Nej, aldrig
Sker det, at der er konflikt mellem dit arbejde og privatliv, sådan at du helst ville være "begge steder på én gang"?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<b>Ja, helt sikkert</b>	<b>Ja, til en vis grad</b>	<b>Ja, men kun lidt</b>	<b>Nej, slet ikke</b>
Føler du, at dit arbejde tager så meget af din <u>energi</u> , at det går ud over privatlivet?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Føler du, at dit arbejde tager så meget af din <u>tid</u> , at det går ud over privatlivet?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Siger din familie eller venner til dig, at du arbejder for meget?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## Helbred og trivsel

De følgende spørgsmål handler om, hvordan du har haft det de sidste 4 uger.

	Hele tiden	En stor del af tiden	En del af tiden	Lidt af tiden	På intet tidspunkt
Hvor tit har du sovet dårligt og uroligt?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hvor tit har du følt dig udkørt?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hvor tit har du haft svært ved at falde i søvn?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hvor tit har du været fysisk udmattet?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hvor tit har du været følelsesmæssigt udmattet?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hvor tit er du vågnet for tidligt uden at kunne falde i søvn igen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hvor tit har du været træt?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hvor tit er du vågnet flere gange og har haft svært ved at falde i søvn igen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hvor tit har du haft problemer med at slappe af?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hvor tit har du været irriteret?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hvor tit har du været anspændt?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hvor tit har du været stresset?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Fremragende	Vældig godt	Godt	Mindre godt	Dårligt
Hvordan synes du, at dit helbred er alt i alt?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Hvor mange sygedage har du haft på dit arbejde inden for de sidste 12 måneder?

Antal dage, cirka:                         

--

## Konflikter og lignende

	Ja, dagligt	Ja, ugentligt	Ja, månedligt	Ja, af og til	Nej
Har du inden for de sidste 12 måneder været udsat for uønsket seksuel opmærksomhed på din arbejdsplads?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		Kolleger	En leder	Elever	Andre
Hvis ja, fra hvem? (sæt gerne flere krydser)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Ja, dagligt	Ja, ugentligt	Ja, månedligt	Ja, af og til	Nej
Har du inden for de sidste 12 måneder været udsat for trusler om vold på din arbejdsplads?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		Kolleger	En leder	Elever	Andre
Hvis ja, fra hvem? (sæt gerne flere krydser)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Ja, dagligt	Ja, ugentligt	Ja, månedligt	Ja, af og til	Nej
Har du inden for de sidste 12 måneder været udsat for fysisk vold på din arbejdsplads?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		Kolleger	En leder	Elever	Andre
Hvis ja, fra hvem? (sæt gerne flere krydser)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

*Ved mobning forstår man, at man gentagne gange bliver udsat for ubehagelig eller nedværdigende behandling, som det er svært at forsvare sig imod.*

	Ja, dagligt	Ja, ugentligt	Ja, månedligt	Ja, af og til	Nej
Har du inden for de sidste 12 måneder været udsat for mobning på din arbejdsplads?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		Kolleger	En leder	Elever	Andre
Hvis ja, fra hvem? (sæt gerne flere krydser)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Har du flere kommentarer om dit psykiske arbejdsmiljø, kan du uddybe her:

## Bilag B: Historieværksted – metoden og anvendelsen

*Baseret på artiklen: The Chronicle workshop af Hans Jørgen Limborg og Hans Hvenegaard (*

### **Metoden i praksis**

Historieværkstedet har et grundlæggende udgangspunkt og en grundlæggende metode. Men kan varieres på mange måder alt efter målgruppen, situationen, tiden og temaet. I det følgende vil vi gennemgå metodens forløb, elementer og opgaver. For at kunne illustrere hvad der menes i praksis anvender vi et af de konkrete projekter, hvor vi selv har brugt metoden som ramme for metodebeskrivelsen. Den lærende sikkerhedsorganisation (Hvenegaard m.fl. 2004) var et projekt, som havde til formål at videreudvikle virksomheders arbejde med arbejdsmiljø, sikkerhed og sundhed på arbejdspladserne. 11 virksomheder deltog i et netværk og hver virksomhed gennemførte deres eget udviklingsprojekt. Som opstarts aktivitet blev der afholdt et krønikeværksted på hver virksomhed. Ideen bag dette var, at det ikke alene er nok at have nogle visioner og ideer med arbejdsmiljøarbejdet fremover. Det er også væsentligt at have overblik over, hvordan arbejdsmiljøarbejdet har fungeret hidtil. Målet er at fremhæve hvad der er gået godt og hvad der har været vanskeligt. Herved skabes et grundlag for at kunne tage stilling til, hvad det er væsentligt at prioritere for at gøre arbejdsmiljøarbejdet mere effektivt og kvalificeret.

### **Inden værkstedet**

Udvælgelsen af deltagerne er naturligvis helt afgørende for resultatet. Den bør derfor foregå i samarbejde med nogen der kender den pågældende organisation indefra. Det er dog vigtigt at konsulentten opstiller nogle kriterier således at sammensætningen ikke bliver for ensidig. Det er vigtigt at have stor bredde i gruppen ift funktion og rolle i organisationen, faggruppe, forskellige afdelinger og forskellige holdninger. Det kan dog også være relevant at sammensætte gruppen med henblik på deltagerne fortsat skal have en rolle i den aktivitet som krønikeværkstedet er igangsætter til Værkstedet er nemlig ideelt til at skabe en fælles referenceramme der kan udnyttes i en efterfølgende udviklingsproces.

*Deltagerkredsen* i LSO udgjorde ca. fra 8 - 14 personer, bredt sammensat af topledelse, mellemledere, sikkerhedsleder, sikkerhedsrepræsentanter m.fl. De dækkede således et bredt felt af ansatte, ledere og medarbejdere i virksomheden. Gruppen var desuden sammensat, så alle væsentlige afdelinger/sektioner m.v. var inviteret – også de som ikke tidligere har været centralt placeret i arbejdsmiljøarbejdet.

Det er ligeledes af afgørende betydning, at være sig formålet med værkstedet helt bevidst, da det har betydning for hvordan forløbet – især opsamlingen – skal tilrettelægges. Det er desuden vigtigt at temaet for værkstedet er præcist og beskrevet således at det forstås af deltagerne.

*Formålet* med krønikeværkstedet i LSO var at få et udsnit af virksomhedens ledere og medarbejdere, til at diskutere arbejdsmiljøarbejdet i et historisk perspektiv - med henblik på fremtidige forandringer. Hvad er historisk set lykkedes, og hvad har været vanskeligt? Hvordan kunne der rettes op på

dette i fremtiden? Hvad betyder det for det projekt, man har tænkt at arbejde med og for den fremtidige organisering af arbejdsmiljøindsatsen. Temaet blev derfor formuleret således: *Hvilke forhold har haft betydning for hvordan vi har grebet arbejdsmiljøarbejdet an?*

Programmet skal også laves i forvejen, i LSO var det bygget op i to dele, der tilsammen udgjorde et samlet forløb af værkstedsaktiviteter og diskussioner. Det var derfor planlagt ud fra, at alle deltog hele dagen. Hvert af de to delforløb tog ca. 3 timer, og der var indlagt en frokostpause imellem.

### **Værkstedsforløbet**

Lokalet skal være velegnet til formålet, dvs rummeligt ift antallet af deltagere og der skal være en stor fri væg, hvor det er muligt at hænge papirsedler med tape. Deltagerne behøver ikke at have forberedt sig, normalt tilsendes de blot en kort dagsorden og program, således at de ved hvor det foregår og hvor længe det varer.

Ved starten af workshoppen uddeles og forklares spillereglerne, det viser sig dog altid at deltagerne bedst forstår metoden når man går i gang. Det er derfor vigtigt at den første deltager som skal fremlægge, anvises i forhold hvordan sedler placeres på væggen, hvor lang tid der skal bruges til at introducere mm. Den fra starten anlagte stil følges ofte af de efterfølgende. Inden man starter er det dog vigtigt at temaet for værkstedet er præsenteret og præciseret, deltagerne kan evt. gives lejlighed til at overveje afgrænsninger eller betydningen af temaet. Dernæst redegøres for den tidsperiode man medtager. Det gøres rent fysisk ved, at der på væggen er placeret en række årstal, således at en tidslinie er markeret på hele den væg man benytter f.eks. 1975, 1980, 1985 .... 2005. Deltagerne placeres i en åben halvcirkel overfor væggen, således at alle kan betragte hele vægfladen.

I LSC var krønikeværkstedet bygget op omkring 3 runder, andre værksteder af kortere eller længere varighed har været gennemført med 2 eller 4 runder. Hver runde starter med at deltagerne, hver for sig udfylder et antal (5 – 10) på forhånd uddelte A5-papirsedler. Papirerne har forskellig farve for hver runde. På hver seddel skriver de et udsagn, der efter deres mening er et væsentligt svar på det i runden stillede spørgsmål. Spørgsmålene i de tre runder var i LSC:

- Hvilke betydningsfulde begivenheder har påvirket *arbejdsmiljøarbejdet* i den givne periode
- Hvem har været og er vigtige *personer* for arbejdsmiljøets udvikling i perioden
- Hvad var de væsentlige *problemstillinger*, diskussioner, uenigheder m.v. i perioden

Deltagerne får først 5 – 10 minutter til at skrive sedlerne, derefter beder værkstedslederen dem på skift om at placere deres sedler på tidslinien på væggen, der hvor de tidsmæssigt passer. Værkstedslederen giver mulighed for at den som er ved væggen kort kommenterer det indholdsmæssige på sedlen. Runden fortsætter til alle har hængt deres sedler på væggen. Det er værkstedslederens opgave at sikre at tiden overholdes en runde vil med 10 – 12 deltagere typisk vare mellem tre kvarter og en time. Runderne gennemføres 3 gange, med hver sit spørgsmål. Efter hver runde bør der være en kort diskussion om det billede, som tegner sig, efterhånden som der bliver lagt nye lag på historien.

Hver rundes papirsedler har deres egen farve for at man kan holde de forskellige temaer ude fra hinanden. Derved giver det samlede billede af sedlernes placering og deres farve et visuelt udtryk for

historien. hvor sedlerne sidder tæt, har der været stor aktivitet, en person der nævnes af mange fremtræder visuelt som meget betydningsfuld, og de tomme perioder stiller spørgsmålet om hvorfor der mon ikke skete så meget dengang.



Efter således at have været igennem de 3 runder, tegner der sig ofte et broget billede med mange forskellige input til den samlede historie. For at kunne få mere systematik i dette farverige virvar af sedler og udsagn, opdeler værkstedslederen deltagerne i grupper af 3-4 personer. Deres opgave er nu at opdele historien i perioder efter eget skøn og vurdering. Disse perioder – eller kapitler – skal gives en overskrift – en *kapitloverskrift*. Der lægges op til at det gerne må være lidt poetisk, sjovt, en metafor: ”Gryden kommer i kog”, ”Skib i havsnød”, ”Land i Sigte”, ”Den store forbrødring” el.lign. Efter denne opgave, der ofte tager omkring 30 minutter hænger grupper efter tur deres kapitler op på væggen hvor de passer. Der gives også her far gruppen en begrundelse for valget. Med denne strukturerede fortælling slutter første del.

Anden del af værkstedsdagen planlægges mere med sigte på det overordnede formål som værkstedet indgår i at opfylde. Det tilpasses derfor i større omfang end selve krønikeværkstedet den konkrete opgave. Det vil ofte være mere analytisk orienteret, hvor deltagerne i mindre grupper hver vælger en central begivenhed eller periode, som gruppen går i detaljer med for at finde frem til hvad der fremmede og begrænsede udviklingen. Målet kan også være at anvende den fælles fortælling til at vurdere, hvordan et kommende projekt bedst planlægges for at udnytte styrkerne og undgå faldgruberne i historien. Hertil kan inddrages en SWOT analyse model.

I projektet Den Lærende Sikkerhedsorganisation (LSO) var anden del helliget en diskussion af det fremkomne historiebillede. Hvad var overraskende, hvilke styrker og svagheder var der i arbejdsmiljøarbejdet, og hvad betyder det for det fremtidige arbejdsmiljøarbejde? Med udgangspunkt i en målsætning om at fremme ”det gode arbejdsmiljøarbejde”, var det værkstedslederens opgave at pirke til og spørge ind til de forskellige sider af det fremkomne historiebillede, for herved at åbne for læring og erkendelse af styrker, mangler og muligheder i netop denne virksomheds arbejdsmiljøarbejde. Efter således at have endevendt historien blev de sidste 2 timer brugt til at diskutere, hvad de fremkomne forhold og diskussioner måtte få af betydning for det projekt, som skulle formuleres.



Også her var det værkstedlederens rolle at spørge kritisk ind til projektideerne i lyset af eventuelle svagheder og projektformer. Under dette forløb fik virksomhederne udleveret et papir med elementer i det gode projektforløb. For at fastholde det visuelle i diskussionerne også i denne fase, blev de forskellige overvejelser skrevet på flip-over, efterhånden som diskussionerne udviklede sig.

***Afreportering fra dagen.***

Værkstedslederen er ansvarlig for programmet, er djævlens advokat undervejs og ordstyrer for dagen. Det er derfor vigtigt at der også medvirker en medhjælper, som kan notere deltagernes kommentarer og begrundelser undervejs, hertil anvendes med fordel en bærbar pc'er, da datamængden er stor. Undervejs eller efterfølgende kan sedlerne på væggen skrives af. De udgør en ramme i hvilken det nedskrevne referat kan integreres. På denne måde får man på en enkelt måde, nedskrevet den fortælling værkstedet har produceret. I LSC fik hver virksomhed et skriftligt referat fra krønikeværkstedet til brug for det fortsatte arbejde med udformningen af projektbeskrivelsen.

### **Huskeddelen til den praktiske planlægning**

- Beskriv målet med værkstedet, set i lyset af hvad resultaterne skal bruges til
- Udvælg deltagerne med omhu, i samarbejde med en der kender organisationen
- Vær omhyggelig med formuleringen af temaet
- Lav programmet og spørgsmålene til hver runde i god tid inden værkstedet
- Fastlæg hvordan 2. del skal tilrettelægges.
- Der skal bruges et passende stort rum med en lang fri væg – evt. 2 vægge i et hjørne
- Der etableres en tidslinie på vægen ved at ophænge en række årstal på A4 sedler (f.eks. med 5 års intervaller)
- Der medbringes mange papir lapper (fx 1/2 A4 ark) i forskellige farver svarende til antallet af runder, tusch penne til alle deltagere, samt tape til at sætte papir lapperne på væggen
- Rummet skal ryddes for borde
- Der opstilles det nødvendige antal stole i en halvkreds foran væggen
- En medhjælp deltager som referent, der bruges bærbar PC
- En båndoptager medtages og bruges i særlige sessioner.
- Streamers (evt. strimler fra flip-over papir) som deltagerne anvender til at skrive kapiteloverskrifter.
- Undervejs eller efterfølgende skrives alle sedlerne af i kronologisk rækkefølge og indarbejdes i referatet
- Overvej i hvilken form deltagerne og evt. andre fra organisationen skal modtage en tilbagemelding om værkstedets resultat.

## **Eksempel en Drejebog for Historieværksted: Katrinedal skole**

**Projekt: Engagement eller mistillid. 21. september 2009 fra kl. 12:00 til kl. 16.00 på Katrinedal skole, lokale ?**

### **Rummets indretning**

Der skal laves en tidslinie markeret på en blank væg. Der opsættes årstal med 5 års intervaller fra f.eks. 1990 og frem. Perioden 2000 til 2009 markeres med to årsintervaller. Deltagerne skal sidde i hestesko omkring væggen, men der må gerne være plads til gruppearbejde i lokalet også.

**Undersøgelsestemaet er:**

***Hvordan har jobbet som lærer udviklet sig på Katrinedal skole siden 1990 ?***

**Undertemaet er:**

***Hvilken betydning har et stigende omfang af krav til registrering og dokumentation haft for "arbejdslivet" på skolen?***

Med arbejdslivet tænkes på trivsel, faglig udvikling, sociale relationer, arbejdspress, indflydelse og engagement.

### Programmet

tid	Program,	Bemærkninger
12:00 – 12:15	Ankomst, velkomst og præsentation  Kort introduktion til metoden	Der skal opsættes årstal på væggen  Programmet uddeles
12:15 – 12:55	Historieværkstedets første runde  <i>Hvad har været de vigtige begivenheder for Katrinedal Skole i perioden 1990-2009?</i>	Der udleveres 4 grønne sedler til hver deltager. Der gives 5 – 6 minutter til at skrive sedler. Derefter bedes den første sætte sine sedler på væggen og kort fortælle om dem. Historieværkstedet køres stramt. Vurder hvor mange minutter, hver må bruge til at forklare sedlerne. Efter alle har fået deres sedler op på væggen kan der laves en kort runde med nye sedler. (en bunke ekstra grønne sedler på gulvet)
12:55 – 13:25	Historieværksted anden runde  <i>Hvem har været de vigtigste personer/aktører for udviklingen af Katrinedal skole som arbejdsplads i perioden 1990 – 2009?</i>	Der udleveres 3 gule sedler til hver deltager. Der gives 5 – 6 minutter til at skrive sedler. Derefter bedes den første sætte sine sedler på væggen og kort fortælle om dem. Historieværkstedet køres stramt. Vurder hvor

		mange minutter, hver må bruge til at forklare sedlerne. Efter alle har fået deres sedler op på væggen kan der laves en kort runde med nye sedler. (en bunke ekstra gule sedler på gulvet)
13:25 – 13:35	Pause	
13:35 – 13:05	Historieværkstedets tredje runde <i>Hvilke krav til registrering og dokumentation er kommet i perioden 1990 – 2009?</i>	Der udleveres 3 blå sedler til hver deltager. Der gives 5 – 6 minutter til at skrive sedler. Derefter bedes den første sætte sine sedler på væggen og kort fortælle om dem. Historieværkstedet køres stramt. Vurder hvor mange minutter, hver må bruge til at forklare sedlerne. Efter alle har fået deres sedler op på væggen kan der laves en kort runde med nye sedler. (en bunke ekstra blå sedler på gulvet)
14:05 – 14:40	Historieværkstedets fjerde runde: <i>Hvornår har I oplevet væsentlige dilemmaer i "arbejdslivet" på skolen?</i>	Der udleveres 3 lyserøde sedler til hver deltager. Der gives 5 – 6 minutter til at skrive sedler. Derefter bedes den første sætte sine sedler på væggen og kort fortælle om dem. Historieværkstedet køres stramt. Vurder hvor mange minutter, hver må bruge til at forklare sedlerne. Efter alle har fået deres sedler op på væggen kan der laves en kort runde med nye sedler. (en bunke ekstra lyserøde sedler på gulvet)
14:40 – 14:50	Pause	
14:50 – 15:30	Formuler faserne og deres overskrift i Katrinedal skoles nyere historie	Deltager opdeles i grupper af tre personer.  Opgaven er at faseinddele den historie der nu tegner sig på

		<p>væggen. Samt at give hver fase nogle gerne lyriske overskrifter.</p> <p>Der får ca. 15 minutter til opgaven. Herefter sætter hver gruppe sine sedler op og forklarer.</p>
15:30 – 15:55	Hvad kan vi lære om sammenhængen mellem krav til registrering og dokumentation og vores evne til at skabe trivsel og fagligt engagement?	<p>Fælles diskussion.</p> <p>Ordstyrer søger efter fælles erkendelser.</p>
15:55 -16:00	Afrunding, Hvad sker videre?	Vi fortæller hvordan materialet bruges, og hvad de får af feedback.

## Bilag C: Interviewguides

Der blev til de gennemførte interview med lærere og ledere anvendt to interviewguide. Ved den andet interviewrunde i 2011 anvendtes dele af interviewguiden fra første runde suppleret med en række spørgsmål om elevplaner, kvalitetsrapporter og andre dokumentationskrav. De to oprindelige guides er gengivet i det følgende:

### Interviewguide til ledere i projektet Engagement eller Mistillid

Spørgsmål	Noter
<u>Baggrundsoplysninger</u> Hvad hedder du? Titel? Anciennitet? Ansættelse på denne skole? Underviser også? Fag? Store eller små elever? Hvilken slags lærer?	
<u>Organiseringen af arbejdet</u> Beskriv hvordan dit eget arbejde er organiseret Beskriv hvordan lærernes arbejde er organiseret. Hvordan fungerer det? Hvordan er I kommet frem til det?	
<u>Social kapital på skolen</u> Hvordan oplever du ledelsens relation til medarbejderne? Hvad gør du for at fremme dette samarbejde? Hvordan ser du en leders rolle ift teamstrukturen? Hvordan oplever du teammedlemmernes samarbejde? Hvad gør du for at fremme godt samarbejde i teamene? (eks. faglærere og klasselærere) Hvordan oplever du samarbejdet på tværs af teamene? Hvad gør du for at fremme, at de samarbejder godt? Har du oplevet, at der var klikker? Hvordan tacklede du det? Hvordan håndterer du konflikter lærere imellem eller evt.	

<p>mellem lærere og forældre? Kan du give et eksempel?</p> <p>Hvordan foregår forældresamarbejdet?</p> <p>Hvordan oplever du samarbejdet med kommunen? Føler du, at de lytter?</p> <p>Hvordan tror du, at lærerne oplever samarbejdet med kommunen? Kan de forstå, hvorfor forskellige beslutninger tages?</p> <p>Er der respekt omkring din fritid? Bliver du forstyrret i fritiden?</p>	
<p><u>Krav til dokumentation/ kontrol evaluering/ styring</u></p> <p><i>Praktisk håndtering:</i></p> <p>Beskriv dine administrative opgaver/papiropgaver? (virksomhedsplaner, kvalitetsrapporter)</p> <p>Beskriv hvilke pædagogiske krav/opgaver du er ansvarlig for? (elevplaner, uddannelsesplaner, nationale tests, elevplaner, pædagogiske udredninger)</p> <p>Til hver cirkel:</p> <p>Hvad går de ud på?</p> <p>Hvad er formålet?</p> <p>Synes du det er vigtigt?</p> <p>Hvor lang tid bruger du på dem?</p> <p>Er der nogen opgaver, der er specielt tidskrævende?</p> <p>Hvordan opfylder du konkret de opgaver? Alene/ sammen med dit team?</p> <p>Hvordan gør du / I på din skole helt konkret?</p> <p>Gør I det på samme måde? Er det noget I har aftalt? Hvordan er I blevet enige om den form? Synes du det fungerer?</p>	<p>Tegn cirkelfigur.</p>
<p><i>Følelsesmæssig håndtering:</i></p> <p>Hvordan har du det med (de konkrete administrative opgaver/ styringsredskaber)?</p> <p>Får du selv noget ud af at lave (den konkrete administrative opgave)? Hvad? Hvordan? Hvorfor ikke?</p> <p>Hvordan mærker du det i dit daglige/praktiske arbejde?</p> <p>Hvilken betydning har de for dine relationer til kolle-</p>	

<p>ger/elever/forældre/lærere? Hvordan?</p> <p>Synes du det er meningsfuldt at lave? Hvorfor/hvorfor ikke?</p> <p>Føler du det presser dig i din hverdag? På hvilken måde?</p> <p>Er det noget der påvirker din glæde ved dit arbejde? Din arbejdsmotivation?</p> <p>Er det noget der gør dig bedre som leder? (giver dig større færdigheder som leder)?</p> <p>Er det noget som gør din hverdag lettere eller mere besværlig?</p> <p>Nogen tolker det som et signal om, at man måske ikke gør sit arbejde godt nok? Utidig kontrol? Kan du genkende det?</p>	
<p><u>Autonomi/styring</u></p> <p>Hvor stor indflydelse har du på dit arbejde?</p> <p>Er du tilfreds med det?</p> <p>På hvilke områder?</p> <p>Har det altid været sådan eller er det noget, som har forandret sig gennem tiden? På hvilken måde?</p> <p>Er der nogen ting, som du gerne ville bestemme i dit arbejde, og som du ikke har indflydelse på i dag?</p>	
<p><u>Tilfælde af og håndtering af stress på skolen</u></p> <p>Har I haft tilfælde af, at lærere er gået ned med stress på skolen?</p> <p>Hvordan har du håndteret det?</p> <p>Hvordan håndterede kollegerne det?</p> <p>Var det noget der havde med skolearbejdet at gøre?</p> <p>Hvordan?</p>	
<p><u>Afrunding</u></p> <p>Noget at tilføje???</p>	



## Interviewguide til lærere i projektet Engagement eller Mistillid

Spørgsmål	Noter
<p><u>Baggrundsoplysninger</u></p> <p>Hvad hedder du?</p> <p>Titel?</p> <p>Anciennitet?</p> <p>Ansættelse på denne skole?</p> <p>Fag?</p> <p>Store eller små elever?</p> <p>Hvilken slags lærer?</p>	
<p><u>Organiseringen af arbejdet</u></p> <p>Hvor mange timer er du ansat til?</p> <p>Konfrontationstimer? Møder? Administration? Forberedelse?</p> <p>Er du/ I organiseret i et lærer-teams?</p> <p>Hvordan fungerer det?</p> <p>Udvalgsarbejde?</p> <p>Repræsentative funktioner?</p>	
<p><u>Social kapital på skolen</u></p> <p>Hvilke teams indgår du i?</p> <p>Hvor meget tid bruger du på samarbejdet i de forskellige teams?</p> <p>Hvordan oplever du samarbejdet i de teams, du indgår i?</p> <p>Læremøder? Pædagogiske møder? Giv eksempler.</p> <p>Hvordan oplever du samarbejdet mellem forskellige teams på skolen?</p> <p>(Historier)</p> <p>Hvordan oplever du samarbejdet mellem faglærere og klasselærere? Giv eksempler.</p> <p>Mellem lærere og ledelse? Eksempler.</p> <p>Er der kliker? Er der grupper som bliver forfordelt/har privilegier frem for andre? Ældre? Yngre? Nyligt ansatte? Faglæ-</p>	

<p>rere? Klasselærere?</p> <p>Kan du give eksempler på, samarbejdet med den øverste ledelse/ kommunen er? Lytter de til lærerne?</p> <p>Kan du fortælle om en situation, hvor dette har været vigtigt? Tilfælde med mobning/ håndtering af mobning?</p> <p>Hvordan foregår forældresamarbejdet?</p> <p>Hvis der er konflikter med forældre el.lign., er der så opbakning fra ledelsen?</p> <p>Er der respekt omkring din fritid? Bliver du forstyrret i fritiden?</p>	
<p><u>Krav til dokumentation/ kontrol evaluering/ styring</u></p> <p><i>Praktisk håndtering:</i></p> <p>Hvad har du af administrative opgaver/papiropgaver? (virksomhedsplaner, kvalitetsrapporter)</p> <p>Hvad har du af pædagogiske krav/opgaver? (elevplaner, uddannelsesplaner, nationale tests, elevplaner, pædagogiske udredninger)</p> <p>Til hver cirkel:</p> <p>Hvad går de ud på?</p> <p>Hvad er formålet?</p> <p>Synes du det er vigtigt?</p> <p>Hvor lang tid bruger du på dem?</p> <p>Er der nogen opgaver, der er specielt tidskrævende?</p> <p>Hvordan opfylder du konkret de opgaver? Alene/ sammen med dit team?</p> <p>Hvordan gør du / I på din skole helt konkret?</p> <p>Gør I det på samme måde? Er det noget I har aftalt? Hvordan er I blevet enige om den form? Synes du det fungerer?</p>	<p>Tegn cirkelfigur.</p>
<p><i>Følelsesmæssig håndtering:</i></p> <p>Hvordan har du det med (de konkrete administrative opgaver/ styringsredskaber)?</p> <p>Får du selv noget ud af at lave (den konkrete administrative opgave)? Hvad? Hvordan? Hvorfor ikke?</p> <p>Hvordan mærker du det i dit daglige/praktiske arbejde?</p> <p>Hvilken betydning har de for dine relationer til kolle-</p>	

<p>ger/elever/forældre/lærere? Hvordan?</p> <p>Synes du det er meningsfuldt at lave? Hvorfor/hvorfor ikke?</p> <p>Føler du det presser dig i din hverdag? På hvilken måde?</p> <p>Er det noget der påvirker din glæde ved dit arbejde? Din arbejdsmotivation?</p> <p>Er det noget der gør dig bedre som lærer? (giver dig større færdigheder som lærer)?</p> <p>Er det noget som gør din hverdag lettere eller mere besværlig? Bidrager til en bedre kvalitet i undervisningen?</p> <p>Nogen tolker det som et signal om, at man måske ikke gør sit arbejde godt nok? Utidig kontrol? Kan du genkende det?</p>	
<p>Autonomi/styring</p> <p>Hvor stor indflydelse har du på dit arbejde?</p> <p>Er du tilfreds med det?</p> <p>På hvilke områder?</p> <p>Har det altid været sådan eller er det noget, som har forandret sig gennem tiden? På hvilken måde?</p> <p>Er der nogen ting, som du gerne ville bestemme i dit arbejde, og som du ikke har indflydelse på i dag?</p>	
<p><u>Tilfælde af og håndtering af stress på skolen</u></p> <p>Har I haft tilfælde af, at lærere er gået ned med stress på skolen?</p> <p>Hvordan er det blevet håndteret af ledelsen?</p> <p>Af kollegerne indbyrdes?</p> <p>Var det noget der havde med skolearbejdet at gøre?</p> <p>Hvordan?</p>	
<p><u>Afrunding: Noget at tilføje???</u></p>	

## Bilag D Uddelte materialer om projektet

### **Følgende tekst blev sendt til skolerne:**

#### **Et projekt om hvordan kontrol og registreringskrav, påvirker folkeskolens hverdag og hvordan de håndteres.**

Projekt **"Engagement eller Mistillid"** er et forskningsprojekt, som i de næste tre år skal gennemføres på fire skoler i Faxe kommune som et samarbejde mellem Skoleforvaltningen og en gruppe forskere fra TeamArbejdsliv og Det Nationale Forskningscenter for arbejdsmiljø (NFA). Der indgår også fire skoler fra Københavns Kommune i projektet.

#### **Projektets mål**

Målet med projektet er at blive klogere på hvordan de mange krav til registrering og dokumentation i folkeskolen påvirker det psykiske arbejdsmiljø. I de senere år har der gentagne gange lydt nødråb fra de offentlige ansatte og ikke mindst fra folkeskolen, på grund af de øgede krav til registrering, dokumentation og evaluering, som opfattes som en belastning af den enkelte medarbejder. "Vi drukner i papir" og "tiden tages fra undervisning og bruges til at udfylde skemaer og planer", lyder det. Det opleves som umuligt at nå både undervisningen og den efterfølgende registrering. Derfor bliver lærerne slidt, går ned med stress og oplever et generelt forringet psykisk arbejdsmiljø.

Disse krav til registrering, dokumentation og evaluering tager tid fra undervisnings-opgaven, og påvirker - og påvirkes af - tilliden mellem lærere og ledelse og lærerne imellem. Projektet "Engagement eller Mistillid" bygger på den antagelse, at medarbejdernes oplevelse af at blive retfærdigt behandlet og anerkendt for sit arbejde, og den enkelte skoles evne til at samarbejde – også kaldet "den sociale kapital" – er afgørende for, hvordan dokumentationskravene mødes, og for det psykiske arbejdsmiljø.

Projektets formål er at skaffe viden og erfaringer, der kan anvendes på den enkelte skole og i skoleforvaltningen til at skabe nye rammer for at evaluere, dokumentere og registrere, således at den nødvendige viden om elever og undervisning opnås, uden at det opleves som forstyrrende og krænkende for den enkelte lærergruppe. Den indebærer bl.a. bestræbelser på at styrke "den sociale kapital".

#### **Projektets aktiviteter**

Projektet omfatter en række konkrete aktiviteter, der gennemføres i perioden fra januar 2009 til december 2011:

- På nationalt plan afdækkes ved hjælp af eksisterende data sammenhængen mellem dokumentationskrav og job tilfredshed, selvværd og stress.
- Nedsættelse af en projektstyregruppe
- Gennemførelse af en trivselsmåling blandt alle 12 skoler i Faxe. Herudfra udvælger styregruppen i alt fire skoler som også selv ønsker at medvirke i projektet. De fire skoler udvælges, så de repræsenterer forskellige udgangssituationer vurderet på baggrund af resultaterne af kortlægningen. Den omfatter spørgsmål om det psykiske arbejdsmiljø og forhold med relation til den sociale kapital.
- På de i alt otte skoler, som deltager i projektet, gennemføres i efteråret 2009 en kvalitativ kortlægning af samarbejdskulturen og arbejdsforholdene på skolerne. Skolerne får en grundig gennemgang af egne resultater
- Skoleforvaltningerne i de to kommuner modtager løbende konklusioner fra projektet og udarbejder en strategi for, hvordan man bedst kan håndtere og formidle dokumentations og evalueringskrav til skolerne.
- I skoleåret 2010/11 følger forskerne forvaltningernes og skolernes arbejde med at opfylde kravene til registrering og dokumentation.

- Samtlige skoler og lærere holdes løbende orienteret om projektet gennem relevante personaleblade.
- Efter sommerferien i 2011 gennemføres en ny kortlægning af det psykiske arbejdsmiljø, og der laves en status på de otte skoler igen vha. af kvalitative interviews.

Projektets resultater formidles til skolerne og forvaltningen, til ”Skoleverdenen” og i videnskabelig sammenhæng.

### Aktiviteterne på den enkelte skole

På den enkelte skole organiseres samarbejdet ved, at en af forskerne bliver den direkte kontaktperson. Skoler vælger selv om, det skal være MED-udvalget der er kontaktgruppe eller om man vil nedsætte en særlig gruppe til dette formål.

Den første aktivitet vil være en information til hele skolen om projektet. Det kan f.eks. foregå på et lærermøde el lign. Der uddeles samtidig en beskrivelse af projektet. Som et led i orienteringen præsenteres skolen også for resultaterne af besvarelsen på den indledende kortlægning.

Derefter gennemføres et ”historieværksted”, en metode som har til formål at beskrive skolens traditioner for og erfaring med at håndtere psykisk arbejdsmiljø og den eksisterende samarbejdskultur. Der gennemføres interview og udføres observation af centrale begivenheder. Skolerne modtager en tilbagemelding af resultaterne. På baggrund af denne udarbejder skolen en handlingsplan i forhold til hvorledes aktuelle krav til registrering, dokumentation og evaluering kan håndteres på en ny og bedre måde, som samtidig er med til at opbygge og fastholde en høj social kapital på den enkelte skole.

I samarbejde med forvaltningen gennemføres handlingsplanen i skoleåret 2010/11. Forskergruppens rolle er i denne periode alene at deltage i møder og følge processen. De vil således deltage på MED-udvalgsmøder, lærermøder og tilsvarende som alligevel afholdes.

Efter afslutningen af projektperioden gennemføres kvantitative og kvalitative undersøgelser tilsvarende dem som gennemførtes ved projektets start. Disse kortlægninger kan anvendes af skolerne til at opfylde kravene til gennemførelse af APV for det psykiske arbejdsmiljø samt trivselsmålinger.

### Oversigt over projektets aktiviteter og tidsforbrug

Aktivitet	Deltagere	Tidspunkt	Anslået tid til projektet
Besvarelse af spørgeskema	Alle skolerne	Er foregået i foråret	
Historieværksted	4 skoler 8 – 10 udvalgte deltagere (leder, TR, SiR, erfarne lærere, yngre lærere, pedel mm.)	november 2009	4 timer
Interview	4 skoler Skoleleder, viceskoleleder, fire lærere, SiR, TR, adm.,	november 2009	1 time pr interview
Tilbage melding	Alle skoler	Dec. – jan. 2009/10	½ time
Udarbejdelse af handlingsplan	Skoleledelse, MED udvalg	Forår 2010	?

Seminar for begge kommuner	Repræsentanter for forvaltningen og de fire skoler	Forår 2010	1 dag
Løbende kontakt og observation	4 skoler Udvalgte aktører og udvalg	Skoleåret 2010/11	Eksisterende aktiviteter
Besvarelse af spørgeskema/trivselsundersøgelse	Alle skoler	Oktober 2010	Skal gøres alligevel som led i udførelse af trivselsmåling.
Interview	4 skoler Skoleleder, viceskoleleder, fire lærere, Sir, TR, adm.,	Aug – okt 2011	1 time pr interview
Tilbage melding og afslutning	Alle skoler	nov 2011	1 time – evt i forbindelse med andet møde

De deltagende skoler indgår en aftale med forskergruppen, ved projektets start. Aftalen omfatter en gensidig forpligtelse, hvorved forskergruppen forpligter sig til at foretage en analyse af de indsamlede resultater og formidle denne til skolen, indenfor de rammer der aftales med skolen.

Skolen forpligter sig til at ledere og medarbejdere indgår i de aftalte aktiviteter gennem hele projektforløbet, samt til at prioritere at udarbejde en handlingsplan og implementere denne i det omfang det opleves meningsfuldt for skolen.

#### **Organisering af projektet**

Projektet udføres af Hans Jørgen Limborg (projektleder), Tilde Rye Andersen og Flemming Andersen fra TeamArbejdsliv, af det Nationale Forskningscenter for Arbejdsmiljø ved Karen Albertsen, og af Tage Søndergaard Kristensen (Task-Consult).

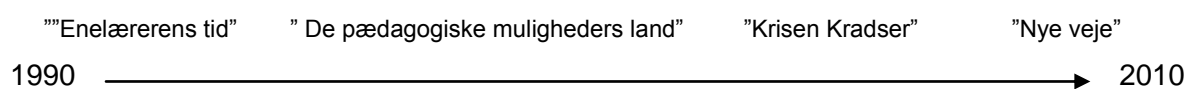
Projektets daglige fremdrift og løbende kontakt koordineres af en styregruppe.

## Bilag E: Rapporter til skolerne

I det følgende er gengivet en af de rapporter som blev udarbejdet til skolerne. Strukturen var den samme i alle rapporter. Rapporten er anonymiseret.

XYZskolen -

"Nye veje – trods begrænsninger "



Notat fra Projektet: "Engagement eller mistillid"

Fremsendt til XYZskolen 22.04.10.

Notatet: ” Nye vej – trods begrænsninger”\*) er udarbejdet af Hans Jørgen Limborg I samarbejde med, Karen Albertsen, Tilde Rye Andersen og Tage Søndergaard Kristensen.

Ulla Holten Nielsen, Troels Godt Mathiesen og Rie Poulsen har medvirket som referenter ved interview og historieværksted

\*) Titlen stammer fra historieværkstedet, hvor deltagerne blev bedt om at opdele skolens historie i kapitler og give dem titler. Nye vej – trods begrænsninger beskriver tiden fra 2006 og frem.



## Baggrunden for notatet

Dette notat er lavet som led i projektet "Engagement eller mistillid", der udføres af TeamArbejdsliv og Det Nationale Forskningscenter for Arbejdsmiljø gennem et samarbejde med Faxe Kommune og Børne- og ungeforvaltningen i Københavns Kommune. Der indgår i alt 8 skoler i projektet, fire fra hver kommune.

Formålet med notatet er dobbelt. På den ene side at fastholde projektets data om de enkelte skoler, som er opsamlet igennem efteråret 2009, og på den anden side at formidle vigtige iagttagelser fra de kvantitative og kvalitative data til skolerne.

Notatet bygger på historieværkstedet og de interview med ledelse og medarbejdere, som blev gennemført i 4 kvartal i 2009. Notatet inddrager også resultater fra trivselsmålingen, der blev gennemført som en spørgeskemaundersøgelse. Disse er beskrevet i et særligt afsnit. De personer, som er blevet interviewet, er blevet lovet anonymitet, derfor refereres der ikke til, hvem der har givet udtryk for hvad. Det forsøges i stedet at give et samlet indtryk af de stemmer, der høres tydeligst, når medarbejdere og ledelse på XYZskolen fortæller om deres arbejdsplads.

For at lette læsningen anvendes udtryk som: "Der gives udtryk for ..", "Flere oplever at ..", "Der hersker en opfattelse af..". Det er ikke udtryk for, at der er statistisk belæg for, at et flertal mener netop dette. Men derimod for, at den pågældende holdning eller synspunkt er fremsat på baggrund af konkrete erfaringer, og derfor kan tillægges en betydning.

I forhold til de temaer, der er medtaget i notatet, er det tilstræbt at fremhæve et alsidigt billede af de holdninger og erfaringer, vi er blevet præsenteret for. Valget af temaer er dog alene forskergruppens.

Med den valgte fremgangsmåde har forskerne fået et lille blik ind i skolens hverdag indenfor nogle uger i efteråret 2009. Et indblik der kan sammenlignes med et fyrtårn, der kun oplyser en smal lyskegle i et stort, stadig ukendt område. De erfaringer og opsamlingen, der beskrives i dette notat, er således kun en del af den virkelighed skolens medarbejdere kender fra hverdagen. Målet er, at et sådant eksternt blik kan sætte lys på forhold, der let kan overses i en travl hverdag. Notatet afsluttes med en opsamling af konklusioner og nogle anbefalinger til det videre arbejde. Det er op til skolen selv at afgøre, hvorledes de kan anvendes.

Forskerne bag projektet har i løbet af september og oktober måned 2009 gennemført et historieværksted og 9 enkeltperson interviews på XYZskolen. Der deltog 11 lærere og ledelsesrepræsentanter i historieværkstedet. Deltagerne havde forskellig anciennitet og flere af lærerne havde tillidsposter/ specielle funktioner.

Hele forløbet med aftaler vedrørende historieværksted og interviews er, takket være skolelederen, kørt helt enkelt og problemløst. Aftaler er blevet overholdt og fulgt op, og en plan for interviewene organiseret af ledelsen.

XYZskolen har gæstfrit åbnet sine døre for projektgruppen og bidraget med tid, engagement og indsigtfulde betragtninger. Der skal derfor rettes en tak til ledelsen og lærerne for den varme modtagelse og udtrykkes et håb om, at dette notat kan være et beskedent bidrag til skolens fortsatte udvikling som en levende arbejdsplads.

## Projektet "Engagement eller mistillid"

"Engagement eller Mistillid" er et forskningsprojekt, som i årene 2009-2011 gennemføres på fire skoler i Københavns Kommune og fire skoler fra Faxe Kommune. Målet med projektet er at blive klogere på, hvordan de mange krav til registrering og dokumentation i folkeskolen påvirker det psykiske arbejdsmiljø.

Krav til registrering, dokumentation og evaluering tager tid fra undervisnings-opgaverne, og påvirker - og påvirkes af - tilliden mellem lærere og ledelse og lærerne imellem. Projektet bygger på den antagelse, at medarbejdernes oplevelse af at blive retfærdigt behandlet og anerkendt for deres arbejde, og den enkelte skoles evne til at samarbejde – også kaldet ”den sociale kapital” – er afgørende for, hvordan dokumentationskravene mødes, og for det psykiske arbejdsmiljø.

Projektets formål er at skaffe viden og erfaringer, der kan anvendes på den enkelte skole og i skoleforvaltningen til at skabe nye rammer for at evaluere, dokumentere og registrere, således at den nødvendige viden om elever og undervisning opnås, uden at det opleves som forstyrrende og krænkende for den enkelte lærergruppe. Det indebærer bl.a. bestræbelser på at styrke ”den sociale kapital”.

Projektet omfatter en række konkrete aktiviteter, der gennemføres i perioden fra januar 2009 til december 2011:

På nationalt plan afdækkes ved hjælp af eksisterende data sammenhængen mellem dokumentationskrav og job tilfredshed, selvværd og stress.

I Faxe kommune gennemførtes i foråret 2009 en trivselsmåling på alle skoler. I København har projektet trukket på data fra den af Forvaltningen gennemførte trivselsmåling.

På de otte udvalgte skoler, som deltager i projektet, gennemførtes i efteråret 2009 en kvalitativ kortlægning af samarbejdskulturen og oplevelsen af tillid og retfærdighed. Dette foregik gennem et historieværksted og gennem individuelle interview.

Skoleforvaltningerne i de to kommuner modtager gennem projektets styregrupper løbende konklusioner fra projektet. Målet er, at forvaltningerne kan og vil udarbejde en strategi for, hvordan man bedst kan håndtere og formidle dokumentations- og evalueringskrav til skolerne fremover.

I skoleåret 2010/11 følger forskerne forvaltningernes og skolernes arbejde med at lette og smidiggøre de rutiner og aftaler, der ligger bag opfyldelsen af kravene til registrering og dokumentation. Samtlige skoler og lærere holdes løbende orienteret om projektet gennem relevante personaleblade.

Efter sommerferien i 2011 gennemføres en ny kortlægning af det psykiske arbejdsmiljø, og der laves en status på de otte skoler igen vha. af kvalitative interviews.

Projektets resultater formidles til skolerne og forvaltningen, til ”Skoleverdenen” og i videnskabelig sammenhæng.

På den enkelte skole organiseres samarbejdet ved, at en af forskerne bliver den direkte kontaktperson. Skolerne vælger selv, om det skal være MED-udvalget, der er kontaktgruppe, eller om man vil nedsætte en særlig gruppe til dette formål.

Projektet udføres af Hans Jørgen Limborg (projektleder), Tilde Rye Andersen og Flemming Pedersen fra TeamArbejdsliv, Karen Albertsen fra Det Nationale Forskningscenter for Arbejdsmiljø og Tage Søndergaard Kristensen fra Task-Consult.

## Fysiske rammer og atmosfære

XYZskolen ligger lidt udenfor Rønne. Den dukker op bag træerne når man kommer kørende ud af landsbyen Kongsted. Det er en stor skole, og man fornemmer allerede på bygningerne, at det nye og det gamle spiller sammen. Tilbygningerne vidner om udvikling, placeret midt i den landlige idyl, med grønne arealer og gode sportsfaciliteter. Man kommer ind midt i det hele, først når man går ned ad gangen og har rundet et par hjørner åbner skolen sig. Børn i grupper snakker og lærerne haster fra lærerværelset ud i klasserne.

Skolen har været stor i længere tid end mange af de andre store skoler i Faxe kommune, fordi Rønede Kommune allerede i 60'erne valgte, at sammenlægge 10 små skoler til XYZskolen. Skolen er derfor på en gang brugt og velholdt. I den nyeste tilbygning der huser indskoling, har arkitekter og pædagoger i samspil skabt et spændende rum med masser af kroge og steder, hvor der kan leges og læres med hele kroppen, men også steder hvor der kan findes ro til at læse og snakke. De ældre elever drager fordel af et ny istandsat naturfagslokale.

## Økonomiske rammer

XYZskolen er som de andre skoler i kommunen blevet udsat for indkøbsstop, og økonomien opleves derfor aktuelt som særligt trængt og presset. Det er bl.a. vanskeligt at få bevillinger til vedligeholdelse af bygninger af faste installationer. Et underskud fra tidligere plager også skolens økonomi.

Lærer- og elevsammensætning og struktur

Skolen har elever fra 0. – 10. klasse, i alt er der i skoleåret 2009/10 419 elever, hvoraf de 170 er tilknyttet SFO'en. Der er ansat 41 lærere og pædagoger på skolen heraf er de 25% under 40 år og 65 % er over 50. Skolen oplevede i 2003 og igen i 2007 stor udskiftning i lærergruppen. Ledelsen udgøres af 2 personer skolelederen og en viceskoleleder. Der er fire i administrationen. I SFO'en er der to ledere og 12 pædagogiske medarbejdere. De har ikke deltaget i denne undersøgelse.

Skolen har to spor, samt tre specialklasser fordelt på henholdsvis indskoling, mellemgrupper og udskoling.

Skolen fik i 2005 en ny struktur, hvorefter der blev etableret tre afdelinger: Indskoling (som rummer 0. – 3. klasse), mellemgruppen (4. til 6. klasse) og Udskoling (i daglig tale kaldet overbasen), der rummer 7. -9. klasse. Overbygningen blev etableret som team allerede i 1990.

## Værdier og udvikling

XYZskolen beskriver i sin kvalitetsrapport selv sine værdier således:

"XYZskolen bør fremstå som en "åben skole. Undervisning og opdragelse er et fælles anliggende for forældre og skole! XYZskolen skal i hele sin virksomhed medvirke til, at eleverne udvikler deres evner og personlighed alsidigt under ansvar for sig selv og andre. Det samlede skoleforløb bør derfor planlægges og gennemføres så motiverende og interesse skabende som muligt for den enkelte elev". Skolens værdigrundlag kan sammenfattes i det overordnede princip: "Selvværd og gensidig respekt i et forpligtende fællesskab."

Skolen er gået meget aktivt ind i opgaven med at etablere selvstyrende team, og ønsker dermed at finde sin egen model for teamstruktur og teamsamarbejde. Man ser teamstrukturen som en mulighed for at give den enkelte lærer og de enkelte klasser mulighed for at planlægge fleksibelt. Skolen lægger stor vægt på samarbejdet med SFO'en. Man har endda diskuteret mulighederne for at etablere helhedsskole indgående og der er meget seriøse overvejelser om, hvordan en sådan tanke kan udmøntes i praksis.

Forældrearbejdet har været genstand for et særligt fokus, idet en gruppe af lærere har udarbejdet nye principper for samarbejdet, principper som skolebestyrelsen har godkendt. Man ønsker at styrke samarbejdet gennem flere skriftlige tiltag bl.a. brug af mails, mere information på hjemmesiden og forældreintra, samt udvikling af nye former for forældremøder.

Endelig fylder de tre specialklasser meget i skolens virke. Der gøres et stort arbejde her, og målet er at skabe klasser, der gennem ekstra støtte, "møder eleverne hvor de er, men samtidigt skaber en opfattelse af, at specialklasserne er en naturlig del af skolen og elever der er på lige fod med de øvrige elever".

## Skolens virke

### Social kapital og trivsel på baggrund af trivselsmålingerne i Faxe kommune

I marts/april 2009 gennemførtes i regi af Projekt "Engagement eller mistillid" og Arbejdsmiljøfunktionen i Faxe Kommune en spørgeskemaundersøgelse af trivsel og psykisk arbejdsmiljø på de 12 skoler i Faxe kommune. Undersøgelsens resultater blev formidlet til forvaltningen og alle skolerne ved et møde d. 2. september 2009. Desuden har XYZskolen modtaget en opgørelse af egne resultater fra kommunens Arbejdsmiljøkonsulent. XYZskolens resultater blev desuden gennemgået og drøftet på et møde mellem repræsentanter fra skolens MED-udvalg og en repræsentant for projektgruppen d. 30.09.2009. Denne rapport er desuden baggrund for et møde mellem projektet og skolens ledelse og lærere d. 27.04.2010.

XYZskolen deltog og opnåede en svarprocent på 64,3 hvilket lå lidt under den gennemsnitlige svarprocent for undersøgelsen, som var på 67%. Da trivselsmålingen tidligere er afrapporteret vil der ikke i denne rapport blive foretaget en gennemgang af samtlige resultater. Der vil primært blive lagt vægt på skolens sociale kapital (tillid, retfærdighed og samarbejdsevne) og på de faktorer, hvor skolen afviger væsentligt fra et gennemsnit af besvarelser fra danske arbejdspladser.

Medarbejdernes og ledelsens vurdering af XYZskolen som arbejdsplads var i april 2009 noget blandet. Lærerne oplever arbejdet som meget meningsfuldt, og de oplever at have stor indflydelse på eget arbejde og gode udviklingsmuligheder. I forhold til andre danske arbejdspladser og de andre skoler i Faxe kommune viste undersøgelser dog også, at skolens medarbejdere oplevede en række problemer i hverdagen. Spørgsmål om en række forhold, der vedrører information, anerkendelse, rolleklarhed, rollekonflikter, samarbejde og støtte fra ledelsen viste, at XYZskolen havde en række udfordringer, sammenlignet med de andre skoler. Det er desuden vigtigt at være opmærksom på, at lærergruppens svar pegede på, at mange oplevede at være stressede, have søvnbesvær og være i risiko for at blive udbrændt, samt at have vanskeligt ved at opnå balance mellem familien og arbejdet. Endelig pegede undersøgelsen på, at mange oplevede trusler om vold og vold fra eleverne.

I forhold til undersøgelsens fokus på den sociale kapital, lå XYZskolen også lavere end gennemsnittet, det drejer sig om tilliden mellem medarbejdere og ledelse og oplevelsen af retfærdighed, samt samarbejdet mellem team og ledelsen. Heroverfor står at skolens ansatte oplevede, at samarbejdet mellem skolen og SFO'en, samarbejdet mellem teamene og samarbejdet med skolens samarbejdspartnere var bedre end gennemsnittet. Lærerne oplevede også at blive anerkendt af forældre og elever, mens den gensidige anerkendelse mellem kolleger var lavere end gennemsnittet.

På spørgsmålene til oplevelsen af forhold der virker forstyrrende overfor udførelsen af kerneopgaven, blev der peget på, at der optræder uhensigtsmæssige arbejdsgange, hvorimod det ikke opleves at unødvendigt papirarbejde tager tiden fra undervisningen.

Undersøgelsen kan ikke i sig selv nærmere forklare problemerne, men den peger på, at der på undersøgelsestidspunktet var en oplevelse af at relationerne mellem ledelsesopgaverne og lærerarbejdet, samt relationer mellem ledelse og ansatte ikke fungerer optimalt.

Repræsentanter fra MED-udvalget pegede, på det efterfølgende møde, på en række mulige fortolkninger af resultaterne. Man oplevede at samarbejdet med kommunen var blevet vanskeligere efter sammenlægningen, og at det optog meget af ledelsens tid. Teamstrukturen var på det tidspunkt relativt ny, og der var stadig mange problemer knyttet til at afklare teamenes opgaver, hvordan der skal samarbejdes i teamene, koordinatorens rolle og samarbejdet mellem teamene og mellem teamene og ledelsen. Ledelsen har besluttet, at teamene skal være økonomisk ansvarlige og varetage en stor del af planlægningsarbejdet ift skema, vikardækning, opgavefordeling mm. Lærerne oplevede, at teamene stadig var i etableringsfasen og endnu manglede at afklare, hvordan der træffes beslutninger og hvordan man gennemfører møderne. Ledelse af teamene og fordeling af opgaverne

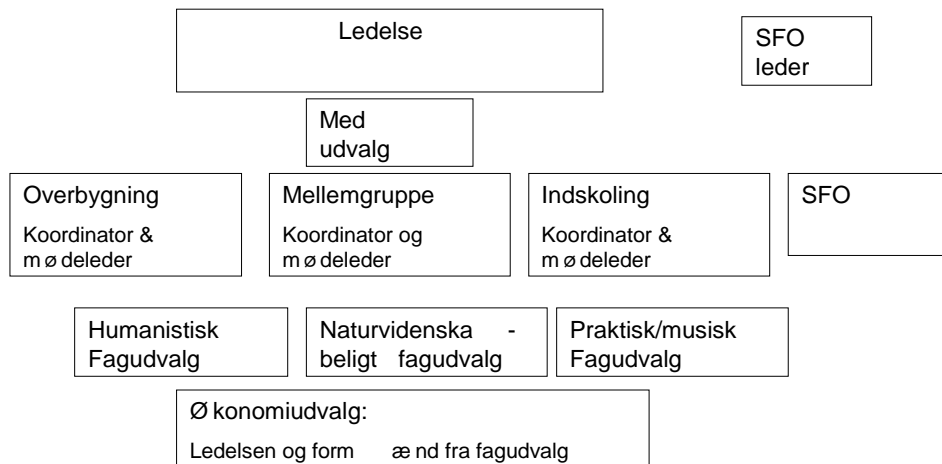
i teamene medførte også stadig vanskeligheder. ”Man savner tid og ressourcer til at tale om pædagogik”. Der var dog meget stor forskel på hvordan de tre team oplevede problemerne.

## Ledelse

Ledelsen på XYZkolen udgøres af skolelederen og en viceskoleleder. Skolelederen overtog opgaven efter, at den forrige leder forlod skolen i 2006. Den forrige leder var blot på skolen i to år. Lederen før ham havde imidlertid været på skolen siden 1984 frem til 2004, hvor han måtte forlade skolen på grund af sygdom. Denne leder omtales som en meget rummelig leder, der allerede i sin tid skabte en særlig team-ånd på skolen, ved at introducere arbejde i team. Den efterfølgende leder delte vandene, nogle oplevede, han var meget støttende, når man startede som ny lærer, hvor andre oplevede, at han startede meget, som ikke blev fuldført. Det forhold, at han forlod skolen igen efter blot to år, blev af flere oplevet som et svigt. Den nuværende leder var selv viceskoleleder i 10 år på skolen.

Den nuværende viceskoleleder kom udefra og startede på skolen i 2007, han er ved siden af opgaven som viceskoleleder ansat i forvaltningen. Forvaltningen har valgt at fordele en konsulentstilling på fem viceskoleledere fra kommunens skoler. Viceskolelederen har således med hans egne ord: ”Ben i begge lejre”. I forvaltningen har han ansvar for bygninger, IT, biblioteker, økonomi mm. For skolen betyder det, at den har tætte forbindelser til forvaltningen.

Ledergruppen opfatter sig selv som den samlende enhed, der skaber løsninger i det krydspres, der er mellem skolen og omverdenen. Lederen ser det som sin væsentligste opgave at være støttende overfor lærerne. Det gælder f.eks. ved at støtte nye ideer og fremhæve succesoplevelser, men også at støtte dem, der er trængt eller presses af vanskelige forældre eller elever. Ledelsen oplever også, at der er behov for støtte til at få den nye teamstruktur udviklet videre. Det drejer sig f.eks. om at afklare samarbejdsfladen mellem teamene og ledelsen. I forbindelse med skemalægning er det ledelsen, som lægger grundskemaer, men man har besluttet, at mange praktiske administrative opgaver lægges ud til teamene, herunder de endelige aftaler om fagfordeling. Den nuværende ledelse har lagt stor vægt på at etablere en teambåren skole, hvor de tre afdelingsteam samt fagudvalgene også påtager sig en række opgaver der må anses som ledelsesopgaver. De udfører bl.a. den endelige skemalægning, sørger for vikardækning ved sygdom mm. Teamstrukturen blev gennemført i skoleåret 2007/08 og kan illustreres med følgende diagram:



Figur 1. Illustration af XYZskolens ledelses- team- og udvalgsstruktur

Strukturen fordeler de pædagogiske og de administrative og praktiske opgaver på tre fagudvalg og tre afdelingsteam.

De tre afdelingsteam er selvstyrende i den forstand at en blandt teamet varetager funktionen som koordinator og en anden opgaven som mødeleder. Skolelederen deltager i indskolingsteamet og viceskolelederen deltager i de to andre team. Det er planlagt, at der skal afholdes faste møder mellem koordinatorerne og ledelsen, disse møder er dog i mange tilfælde ikke blevet gennemført. Nogle lærere giver udtryk for, at de savner, at ledelsen er mere med i teamene, og de diskussioner der tages der.

I de tre fagudvalg er der en udpeget formand. Fagudvalgsformændene indgår desuden sammen med ledelsen i et økonomi udvalg. Fagudvalgene sammensættes af de lærere der repræsenterer de forskellige områder. Lærerne indgår således både i et team og i et fagudvalg. Der afholdes desuden pædagogiske rådsmøder.

Fagudvalgene har bl.a. som opgave at fordele penge til indkøb af undervisningsudstyr og undervisningsmateriale indenfor fagområdet. En opgave der opleves som vanskelig i en periode, hvor midlerne er meget små. Fagudvalgene er også ramme for faglige og pædagogiske drøftelser.

Lærerne fremfører en kritik af udvalgene der går på, at fagudvalgene risikerer at degenerere til økonomiudvalg, der blot skal bevilge midler til undervisning. De savner at udvalgene også kunne udvikle visioner og være rammen for faglig sparring.

## Kulturbetragtninger/skolens sociale liv

Læregruppen på XYZskolen opleves som en meget aktiv lærergruppe, der ønsker at have indflydelse på egen hverdag og på skolens drift. Men der er blandt lærerne mange forskellige holdninger til såvel de pædagogiske som de praktiske spørgsmål, der præger skolearbejdet.

Det er undervisningsarbejdet der fylder dagen. På spørgsmålet om, hvad der kendetegner en god og henholdsvis en dårlig dag, var det i alle tilfælde relationen, til eleverne, der blev trukket frem.

På de gode dage er undervisningen lykkedes, en lidt svag elev har rykket sig på et nyt felt, og en hel klasse har været fokuseret, optaget og nysgerrig. På de dårlige dage er det gået skævt i relationen til en elev. En konflikt hviler uafsluttet i baghovedet og følger med hjem og forstyrrer den indre ro resten af dagen.

Lærerne giver også udtryk for, at der er et godt samarbejde lærerne imellem. Det er især i den ældre gruppe af lærere, at der er udviklet en tradition for socialt samvær udenfor skoletid

Derimod oplever flere, at kommunikationen med ledelsen kan være vanskelig og træg, hvis man ikke lige rammer en sag, ledelsen brænder for. Der går ofte lang tid før informationer, der kommer oppefra, bliver formidlet videre til team og fagudvalg.

Andre mener, at der savnes en pædagogisk vision for hele skolen, som kan samle lærergruppen. Især opleves afdelingsstrukturen at have opdelt skolen i tre skoler.

Aktuelle tanker og en løbende diskussion om helhedsskole deler lærerne. Nogle er meget for ideen, mens andre er meget bekymrede for, at det vil skade det faglige niveau. Engagementet er naturligt nok størst i indskoling.

Indskolings teamet er det team, der oplever, at have udviklet sig mest. Flere beskriver, hvordan kommunikationen indenfor teamet er blevet markant bedre og har skabt en meget positiv stemning i teamet.

Det opleves som en negativ ting, når snak om elevplaner og større dokumentationsopgaver kommer til at fylde for meget: Nogle gange kan der godt "gå selvsving" i for meget "unødigt brok". Her tænker pågældende lærer på brok over ting, som man ikke selv har indflydelse på. "Det er dræbende for arbejdsmiljøet. Det, der skaber den slags brok, kommer, når folk bliver for pressede. Vi er nødt til at være meget åbne og direkte. Men det går ikke kun at snakke om det, man ikke synes om, for så kommer det til at fylde for meget, og det tager arbejdsglæden. Det er især i november, at lærerne er pressede af de forskellige dokumentationsopgaver."

## Teamsamarbejde

### *Beslutningen om faseinddeling*

Teamstrukturen blev etableret i 2007 og implementeret i det forløbne skoleår. Nogle mener, at en væsentlig baggrund for at alle gik med til at etablere team er, at der ifølge overenskomsten udløses et tillæg, når man indgår i et selvstyrende team. Ledelsen har taget dette alvorligt og mener, at teamene derfor skal udføre opgaver der berettiger dette tillæg. Det blev besluttet fra starten, at der i hvert team skal være en koordinator og en mødeleder. Koordinatorens opgave er at forberede møderne, samt at udarbejde forslag til skemaplaner, og andre administrative opgaver. Man lod det dog samtidigt være op til hvert af de tre team at finde sin egen måde at organisere arbejdet på.

Koordinatorerne oplever ikke, at rollen som koordinator er klar og entydig, man er ikke færdig med at finde ud af, hvad der ligger i opgaven, hvordan den varetages, og hvad der forventes fra kollegerne og fra ledelsen.

### *Udviklingen af teamene*

Ideen bag teamstrukturen er at bryde med tanken om at en lærer har en klasse i en time ad gangen. Når man prøver at koordinere aktiviteter på tværs af klasser, gøres det ifølge ledelsen såvel ud fra et pædagogisk sigte, som for at økonomisere med ressourcerne. "Øvelsen er at drive den samme undervisning for færre penge". Lærergruppen er meget opmærksom på, at den opgave som teamene har fået med at finde sig egen rolle og arbejdsform, er en langsigtet proces, som ikke er afsluttet endnu.

Repræsentanter fra de tre afdelings team, beskriver i alle tilfælde, at teamsamarbejdet stadig er i en udviklingsproces. Der er dog store forskelle på, hvor langt de tre team oplever at være kommet. Både vurderet fra teamets medlemmer og udefra. Flere peger på, at indskolingsteamet er nået

langt. Mellemsgruppen giver modsat udtryk for, at det er vanskeligt at skabe dynamik i teamet. Man oplever møderne ustrukturerede og finder det vanskeligt at træffe beslutninger.

### *Samarbejde og selv-ledelse i teamene*

Mange lærere oplever, at teammøderne fylder meget og tager meget tid. Nogle finder at det er uhensigtsmæssigt forbrug af deres tid, fordi teamenes arbejde i stort omfang er præget af administrative opgaver og afklaring af praktiske forhold. Flere giver udtryk for, at man gerne ville prioritere mere tid til pædagogiske diskussioner. Der er dog generelt en bred opbakning til teamstrukturen. Der er forskellige opfattelser af, om det er rimeligt at opgaven med at finde vikarer for sygemeldte ligger i teamet. Det er en vanskelig opgave at skulle løse i fællesskab, og det hele falder ofte tilbage på koordinatoren, der må tage ansvaret og løse opgaven.

Der udtrykkes lidt bekymring for beslutningsprocessen i teamene, nogle mener, der er en risiko for, "at dem der råber højest bestemmer".

Det følgende citat illustrerer, at der er mange synspunkter i spil omkring teamenes arbejdsopgaver. "Selvstyrende team er normalt noget positivt, men det er også svært, og nogle gange er der ikke teamet der løser opgaven. Det er en negativ ting at skulle have de "endelige kragetæer" på kollegers arbejdsopgaver. Idéen er en kollektiv team-løsning, men i praksis fungerer det ikke altid sådan. Så ender det med at være koordinatoren, der sidder og skal sætte det sidste kryds (fx ved vikarting). Tanken er jo, at vi er sammen om det i "teamet" men sådan fungerer det kun nogle gange (fx fungerer det fint i "overbassen"), og det er smart at gøre det sammen. Så ved man med det samme, om der er nogle der kan, og hvem der kan. Det er meget nemmere at man kan ordne forhandlingerne samtidigt. Nu holder vi møde hver 14. dag og forsøger at koordinere de sidste ting over intra."

Arbejdet i teams er en læringsproces og det fylder meget, men det giver samtidigt en god fleksibilitet. Et andet citat udtrykker optimisme i forhold til udviklingen: "Når vi lærer at bruge det rigtig, kan vi gøre det smadder godt for hinanden og os selv. Vi løser det og bliver bedre til det i processen, så det giver os noget frihed"

### *Koordinatorfunktionen*

Der hersker uenighed om hvorvidt teamkoordinatorer er valgt af teamet, udpeget af lederen eller om de blot har meldt sig selv. Nogle omtaler endda funktionen som teamlederen, selvom alle stort set er enige i, at det ikke er en ledelsesopgave. Generelt gives der udtryk for et behov for større rolleklarhed i forhold til koordinatorrollen.

### *Samarbejde på tværs af teams*

De tre afdelingsteams opleves som tre skoler i skolen. Hvilket flere mener, er godt i forhold til det faglige arbejde. Det samler lærernes kompetencer i forhold til den pågældende gruppe af elever. Andre peger på, at det går ud over det sociale, man oplever at kontakten til lærerne i de andre teams er meget begrænset.

Skemalægningen er en af de centrale opgaver for teamene. Det foregår ved at ledelsen udarbejder et grundskema, der tager højde for, at fordelingen af lærerressourcer kan lade sig gøre. Man skal som udgangspunkt møde kl. 8 og mindst undervise til kl. 12. Resten er op til teamene.

I det indeværende skoleår har man gennemført et projekt, hvor en række klasser bliver slået sammen om mandagen, lærerne arbejder sammen om det valgte undervisningstema. Dette opleves også meget forskelligt af lærerne, hvor nogen brænder for ideen og oplever det meget udviklende, er der andre der mener, det griber forstyrrende ind i deres muligheder for at planlægge egen undervisning.

## Forældresamarbejde



Forældresamarbejdet fylder meget i alle lærernes hverdag. Forældresamarbejdet beskrives som alfa og omega i skolearbejdet. Der er mange beretninger om succeshistorier, der inddrager et positivt forældresamarbejde. Men "besværlige" forældre kan være et minus ved lærerjobbet. "Hvis bare vi kunne være lærere uden at der var forældre".

Det ser ikke ud til, at lærerne hyppigt oplever, at forældrene i et urimeligt stort omfang kontakter dem uden for skoletid. De fleste beretter, at de ved at klargøre rammerne overfor forældregruppen tidligt på skoleåret, opnår et god forståelse fra forældrene. Generelt ser det ud til, at ledelsen og lærerne er enige om, hvordan forældrearbejdet skal prioriteres, og der er sammenhold overfor eks-tern kritik. Der er dog enkelte, der savner at skolen samlet melder ud til forældregruppen, hvad det er rimeligt at forvente, at læreren stiller op til i form af at besvare telefonopkald og e-mails.

De lærere, der er begyndt at anvende forældreintra systematisk, oplever, at det er en stor hjælp.

## Samarbejde med forvaltningen

De fleste lærere på XYZkolen oplever, at forvaltningen er "langt væk". Det skyldes givetvis også, at skolen indgik næsten direkte i den gamle Rønnede Kommunes forvaltning, da der kun var to skoler. Kritikken fra lærerne handler primært om samarbejdet med børne- og ungeforvaltningen om indstillinger af børn i vanskelige situationer. Det opleves frustrerende, at man efter at have lavet indberetningen skal vente meget lang tid, før man hører noget. Ledelsen oplever, at samarbejdet er krævende i kraft af de mange krav til registrering og dokumentation.

## Lærere under pres

### Nyansatte

En lærer, der er forholdsvis ny på skolen, synes, at det kendetegner skolen, at man bliver godt modtaget, og det gør det nemt at falde til. Både kolleger, ledere og TR opleves som vigtige personer for de nye. Men det beskrives også, at de nye lærere bliver udsat for et stort pres i de første år. "Det med at stå foran en klasse, lærer man ikke på seminarier, det er at blive kastet lige ud i det, og det kan være hårdt".

En lærer mener, at skolens princip om at "vi er vore egne ledere" ikke er så velegnet til de unge lærere. De har behov for klare rammer og støtte og vil grundlæggende set gerne styres.

### Sygemeldinger

Skolen har som de fleste andre skoler oplevet, at kolleger er blevet langtidssygemeldte med stressrelaterede diagnoser. De interviewede har ikke en entydig analyse eller fortolkning af, om der er særlige forhold på skolen, der er årsag til dette. Nogle mener, at det særligt er de meget ambitiøse lærere, som påtager sig alt for meget, der rammes. Andre, at det særligt rammer merit-lærere, fordi de har mindre erfaring med lærerarbejdet. Endelig mener andre igen, at det er de unge lærere som er mest udsat.

Et synspunkt er, at det ikke er kravene i arbejdet eller dokumentationskravene, der er det værste. Det som belaster mest i hverdagen er de urolige børn, der ødelægger undervisningen.

Der gives udtryk for en vis bekymring for, at det sker for ofte, at en kollega bliver langtidssygemeldt, og at skolen ikke i tilstrækkeligt omfang formår at vise hensyn til dem, der er pressede. Flere giver udtryk for et ønske om at skolen f.eks. gennem teamene blev bedre til at forudse, når det sker og tage det i opløbet, men erkender, at det ofte er svært at vide, hvem det rammer, da pressede lærere ofte forsøger at skjule, hvor belastede de er overfor andre.

Når en kollega sygemeldes, er der to hensyn at tage. Et overfor den pågældende kollega og et overfor det team, der mangler en kollega, og skal fordele opgaverne. Der gives udtryk for, at ledelsen er god til at finde en balance og både tage hensyn til den enkelte og til teamet. Det beskrives, at lærerne er gode til at tage hånd om en kollega, der vender tilbage efter længere tid. Det kan gøres

ved at sørge for et rimeligere skema og aflaste den pågældende for administrative opgaver. Til gengæld finder nogle, at det kan være svært at bringe et ønske om aflastning frem i teamet, før, man har måttet sygemelde sig, i en situation hvor man oplever at presset er stort og uoverskueligt.

På skolen diskuteres det, hvordan indsatsen for at forebygge dårligt psykisk arbejdsmiljø skal organiseres. Der er f.eks. forskellige opfattelser af, om det er tillidsrepræsentanten eller sikkerhedsrepræsentanten, der har ansvaret for at løfte opgaven

## Dokumentationskrav

### Udviklingen af krav til registrering og dokumentation

En del af de interviewede giver udtryk for, at de har oplevet en stigende trussel mod arbejdsglæden i kraft af den tankegang, der først introduceredes med opdelingen af hverdagen i U, F og Ø Tid. Det var her det startede med optælling og kontrol, der førte til en mistænkeliggørelse af lærere.

”Det var dengang, der kom en følelse af, at jeg skal gøre noget bestemt - ikke for min egen skyld – men fordi der er nogen andre, der siger jeg skal. .. Det er en rigtig kedelig tendens, det har ødelagt rigtig meget for mange”

Det, der så er sket siden, er, at der kommet så mange papirkrav, alt skal dokumenteres skriftligt. ”Det har altid ligget i lærerjobbet, at man prøver at planlægge sit år. Det er skriftlighedskravet, der gør forskellen”

### Årsplaner

Allerede i 1995 starter XYZskolen med at lave aktivitetsplaner, som siden bliver til årsplaner. I 1998 krævede den daværende leder, at årsplanerne skulle være skriftlige, så de angiveligt kunne anvendes til at kontrollere, om lærerne lavede det, der stod i planerne. Lærerne skulle så kunne forklare, hvis resultatet afveg fra planen. En lærer erindrer, at netop forklaringsdelen var tung og blev oplevet som mistro. Siden kom så kravet om indberetninger af årsplanerne til kommunen. Lærerne oplever stadig usikkerhed om, hvorfor sådanne planer skal indberettes, da de ikke tror, der er nogen der læser dem.

Udarbejdelsen af årsplaner indebærer, at den enkelte lærer skal koordinere flere læreres årsplaner fra andre fag. Det oplever nogen meget besværligt, hvorimod andre blot henviser til brugen af intranettet. Det illustrerer, at der stadig er store forskelle på IT kompetencerne i lærergruppen.

Nogle lærere finder, at planerne ofte bliver opdelt i 7 forskellige planer – en for hvert fag. Hvilket reducerer værdien i forhold til at bruge den som pædagogisk redskab i klassen.

Andre omtaler muligheden for at lave ”team – årsplaner”, og ser frem til at det kan blive en aflastning for den enkelte lærer.

Ledelsen mener, årsplaner har en værdi, men finder også at kontrollen er meget ”New public management” orienteret. Man ser frem til, at der med den nye overenskomst skabes muligheder for, at der kan registreres ”større klumper” af arbejdstiden, så minuttyranniet kan forlades.

Specialklasserne laver selv en halvårsplan for klassen og efterfølgende en halvårsevaluering. Tidligere var det fire gange om året. Dette opleves som meget nyttigt for undervisningen.

## Kvalitetsrapport

Kvalitetsrapporterne oplever ledelsen er både gode og uhensigtsmæssige. Når de skal laves, føles det som noget, der alene skrives til ære for politikerne og Undervisningsministeriet. Det er svært at se, hvad Undervisningsministeriet bruger disse data til. Mange af spørgsmålene opleves som spild af tid, idet man tænker, at de kender svarene i forvejen, de findes allerede i systemet. Ledelsen vil gerne opprioritere samarbejdet med de lokale politikere, men gerne på et mere konkret plan.

## Elevplaner

Planer for den enkelte elev er ikke nyt på XYZskolen, i 90'erne brugte flere lærere et princip de kaldte "løbene elevevaluering", hvor man talte med eleverne to gange om året. Samtalen blev beskrevet og brugt til forældremøderne. Kravet om at der skal laves skriftlige elevplaner kom i 2006, under den tidligere skoleleder. Han lavede et udkast til en elevplan, som er anvendt som udgangspunkt siden. Mange lærere udviklede på denne baggrund forskellige udgaver. I dag bruges der flere forskellige modeller blandt lærere.

Der eksisterer ikke nogen elektronisk udgave, og flere lærere oplever, at der er et stort administrativt arbejde forbundet med skrivning og kopiering mm., når der laves elevplaner.

Lærerne synes først og fremmest, at der bruges for meget tid på at lave planerne set i forhold til den tid, der er afsat til opgaven (5 min pr. plan).

I dette skoleår er der nedsat et udvalg, der skal undersøge, hvordan elevplaner bedst kan udformes fremover. Udvalget beretter selv, at det er en vanskelig opgave, der er mange diskussioner og mange følelser på spil. Det fremgår, at diskussionerne har drejet sig mere om, hvordan der skal fordeles tid til at udføre opgaven, end hvordan en fælles model kunne udformes.

Lærerne mener ikke, man skal skrotte elevplanerne. Der er dog forskellige opfattelser af, om det vil lette opgaven at få en ensartet form for elevplaner, eller om det er en fordel at fortsætte med, at hver lærer kan lave sin egen model.

Nogen mener, det alt for meget ligner en karakterbog, mens andre ser en fordel i netop at bruge den på denne måde. Flere lærere anvender en model, der opdeles i en "status-del" og en "mål-del", denne model oplever de positivt når den er udgangspunkt for samtalerne med eleverne, men der udtrykkes tvivl om, hvem der har ansvaret for at kontrollere, at målene nås. Det lægger en ekstra forpligtelse på lærerne, som måske ikke harmonerer med den samlede undervisningsplan." Det er svært at holde hinanden fast på målene, er det i teamene, overfor eleven eller overfor klassen at vægten skal lægges?" spørger en lærer. Andre lærere efterlyser, at teamene udvikler evnen til at samarbejde om elevplaner og brugen af tests. Det ville efter deres mening kunne aflaste den enkelte lærer.

Ledelsens holdning til elevplaner er, at de i mange tilfælde er et godt redskab for skole-hjem samarbejdet. Men man er også opmærksom på, at det ikke altid og i alle klasser er det bedste grundlag for samarbejdet. Ressourcerne kan måske i nogle tilfælde anvendes bedre, hvis man arbejder med mindre mål og hyppigere tilbagemeldinger. Ledelsen finder at planerne er et led i den "herskende evalueringskultur", og er et krav der påføres skolen udefra. Det skaber problemer indadtil med at finde tiden til at lave planerne.

## Tests

Nationale test var ganske nye i efteråret 2009. Man havde dog erfaringer men at gennemføre dem i dansk. Overfor disse test er meninger også delte. Nogen mener de er spild af tid, mens andre glæder sig over, at systemet selv retter opgaverne, og at resultatet faktisk giver et brugbart billede af elvernes standpunkt. Der gives udtryk for, at bestræbelserne på at klare opgaverne kommer til at påvirke undervisningsindholdet. Men som en lærer påpeger, "så er det værste, at man egentlig ikke ved, hvad det er de nationale test tester elever i".

## Andre dokumentationskrav

Statusrapporter for specialklasseelever er "et mindre bogværk", og det tager meget tid at færdiggøre dem. Også i denne sammenhæng dukker beskrivelsen "papir for papirets skyld" op. Et andet problem i.f.t denne målgruppe er indstillingsskemaerne og den procedure, der følger med indstilling af en elev til specialundervisning. Der skal virkelig meget dokumentation til. Efterfølgende oplever læreren, at det, fordi man ingen feedback får fra forvaltningen, ikke er blevet taget alvorligt. "Det

værste er, når de efter et halvt år vender tilbage og beder om en ny udtalelse.” Disse oplevelser bekræfter oplevelsen af at der er lang afstand til forvaltningen.

Ledelsen skal også indberette en lang række informationer til UNI-C, mange er gengangere fra kvalitetsrapporten. Derfor opleves det meget som kontrol.

## Opsamling og forslag til det videre arbejde

### Forslag til emner til det videre arbejde

Gennem projektet Engagement eller mistillid, har der vist sig en række temaer indenfor projektets problemstilling, som er relevante for skolers arbejde med at styrke den sociale kapital. Temaerne udgør et første forslag til hvilke forhold, man i folkeskolen fremover bør have fokus på i udviklingen af arbejdspladsen og bestræbelserne på at fastholde og styrke en skoles sociale kapital.

Disse temaer er anvendt som struktur for de følgende forslag til emner, man bør være opmærksom på i folkeskolen. Uanset at ikke alle temaerne måske er lige relevante for netop XYZskolen. Først omtales det enkelte tema generelt, derefter omtales dets relevans for XYZskolen.

#### *Hvordan tager vi os af de udsatte grupper?*

To grupper ser ud til at være særligt udsat på en skole. Den ene er de nyansatte og unge lærere, der på samme tid skal opbygge erfaring som underviser, evne til at skabe ro i klasserne, håndtere forældresamarbejdet og opnå at blive integreret i skolens sociale mønstre og strukturer. Den anden gruppe er de lærere, der på grund af stort arbejdspress eller f.eks. vanskelige relationer til elever eller forældre, har en risiko for at havne i en længere fraværperiode med en stressrelateret diagnose. Det kan være vanskeligt at udrede årsagerne til langtidsværelse, da det altid omfatter en kombination af personlige forhold, personlige reaktionsmønstre og belastninger fra den pågældendes konkrete arbejdsopgaver samt arbejdspladsens evne til og rutiner for at støtte en presset kollega/medarbejder.

På XYZskolen er man generelt god til at modtage og integrere nye lærere. Det er dog altid vigtigt at være opmærksom på, at der i planlægning af arbejdet og fordeling af klasser tages behørigt hensyn til, at uerfarne lærere gives støtte. mm.

Det er svært at forebygge stress, fordi det kan være svært at se det i tide. Der er derfor vigtigt at man i teamene har fokus på, hvad der belaster og hvordan man kan forebygge, at for stor arbejds- mængde eller pressede undervisningssituationer fører til stress. F.eks. gennem oplysning og opmærksomhed på stresssymptomer – målet kunne være at gøre det til et fælles ansvar for teamene at se symptomerne i tide.

#### *Hvordan fremmes en forpligtende dialog om personaleforhold?*

En skole er en arbejdsplads med meget stor opmærksomhed på det faglige, på undervisningen og på eleverne. Det kan gøre det vanskeligt at skabe rammer for at diskutere personalemæssige forhold, som f.eks. retfærdighed i forbindelse med fordeling af arbejdsopgaver, løsning af konflikter og uenigheder, udvikling af nye roller, som f.eks. teamkoordinator mm.

Team og udvalg beskrives som værende overvejende optaget af praktiske og administrative opgaver. Der efterlyses tid til pædagogiske diskussioner, men der ser også ud til at være behov for at skabe rum og støtte til, at teamene udvikler evnen til at drøfte personaleforhold, relationer og fordeling af privilegier.

#### *Ledelse*

Ledelsesopgaven på en skole omfatter en kombination af pædagogisk, økonomisk, administrativ og personalemæssig ledelse. Opgaver der ofte er fordelt i et lederteam. Ledelse omfatter også relationen mellem ledelsen og de øvrige ansatte på skolen. Ledelse handler derfor også om lærergrup-

pens holdning til ledelse, den enkelte lærers evne til selvledelse og medansvar for skolens virke. Ledelse af en skole er således en meget kompleks opgave, der fra ledelsens side kræver såvel pædagogisk, økonomisk og ledelsesmæssig kompetence. Fra lærergruppen kræves evne til at mestre en høj grad af selvledelse overfor undervisningen, samtidig med, at der skal løftes et ansvar for de opgaver, som skal løses i fællesskab. Historisk er der bevægelse mod stadigt flere opgaver, der kræver fælles beslutninger, fælles indsats og fælles prioritering af opgavefordeling, mål og rammer.

På XYZskolen er rammerne for ledelsesopgaven ændret meget indenfor de senere år. Teamarbejde er ikke nyt på XYZskolen, og man har gennem de senere år udviklet en struktur (team og fagudvalg) der giver lærergruppen mulighed for stor indflydelse på de pædagogiske og administrative opgaver. Ledelsen har introduceret en ny lederstil og forstærket bevægelsen mod større selvledelse, ved bl.a. at lægge mange opgaver ud til afdelingsteamene. Team og udvalg er stadig under udvikling, det er derfor særlig vigtigt at afklare og udvikle teamenes arbejdsmåder, herunder mødeledelse, opgavefordeling og koordinatorfunktionen.

#### *Forældresamarbejdet*

Forældresamarbejdet ser ud til at udgøre et stigende omfang af lærerarbejdet. Såvel i kraft af en øget mængde af opgaver, som i kraft af, at der hyppigere optræder vanskelige, psykisk krævende eller direkte krænkende relationer.

På XYZskolen fungerer forældresamarbejdet generelt godt. Der er dog muligheder for at udnytte nyudviklede elevplaner og forældre intra som værktøjer i samarbejdet, i højere grad end det gøres i dag.

#### *Håndtering af eksterne krav til dokumentation og registrering*

Folkeskolen bliver i stigende omfang underlagt krav om registrering og dokumentation. På nationalt plan kræves kvalitetsrapporter om skolens drift til kommunerne, elevplaner til forældresamarbejdet og elevsamarbejdet og nationale test til måling af eleverne og dermed af undervisningens kvalitet. Desuden fylder arbejdet med børn, der kræver særlig støtte, specialundervisning eller har andre sociale problemer stadigt mere. Disse krav skal opfyldes, og de sætter nye rammer og introducerer nye virkemidler i undervisningen, der tidligere var omfattet af et meget stort frirum for den enkelte lærers og den enkelte skoles egen tilrettelæggelse af arbejdet.

XYZskolen har haft en lang tradition for at lave undervisningsplaner, men der er generelt en ret kritisk holdning til elevplaner og man har valgt at lade lærerne udvikle forskellige modeller. Skolen har for nylig igangsat en fælles videreudvikling af elevplanerne, med det mål at få lærerne til at føle ejerskab og skabe et brugbart værktøj. Det foreslås af lærerne selv, at teamene påtager sig opgaven med at udvikle elevplaner og årsplaner. Det foreslås endda at udarbejde årsplaner for afdelingerne.

Samarbejdet med forvaltningen opleves som meget lidt smidigt. Ledelsen oplever at der stilles krav, som ikke giver mening. Lærerne oplever især, at det er frustrerende, at reaktioner på indberetninger i børne- og ungesager ofte er tavshed. Der kan således med fordel arbejdes på at forbedre dialogen mellem skolen og forvaltningen.

## BILAG F Litteratursøgning om Lærerfagets arbejdsmiljø og social kapital i folkeskolen

### F.1 Lærerfagets arbejdsvilkår

Lærerfaget har en række grundvilkår som altid vil afspejle sig en kortlægning eller vurdering af lærerarbejdet. Tilsvarende andre fag, hvor der arbejdes med mennesker er de sociale relationer en afgørende faktor for oplevelsen af trivsel eller af psyko-sociale belastninger i arbejdet. Relationen mellem den professionelle og borgeren og den opgave der skal udføres, i lærerens tilfælde undervisning, udgør i langt de fleste af denne type fag en opgave som samfundsmæssigt anses for meget meningsfuld. Et fag som lærerfaget søges derfor typisk af mennesker for hvem netop undervisning opleves meget meningsfuldt. Relationen mellem lærer og elev og mellem læren og klassen er rammen for udførelsen af undervisningsopgaven. Fungerer den ikke er det vanskeligt at udføre arbejdsopgaven. Derfor vil forhold der begrænser, hæmmer eller obstruerer undervisningsopgaven opleves som en trussel mod oplevelsen af mening i arbejdet. Læreren skal indgå i en asymmetrisk relation til eleven, det er læreren som har viden og indsigt og eleven skal drage nytte heraf, og det er læreren der bærer hovedansvaret for at det lykkes. Det betyder at forhold som tillid, retfærdighed, kommunikation og koordinering indgår som elementer, den enkelte lærer skal kunne skabe og fastholde i relationen til eleverne.

Lærer opgaven omfatter også varetagelsen af en lang række andre relationer, herunder relationer til forældre, kolleger, andre faggrupper der arbejder med børnene (pædagoger, socialrådgiverem sygeplejersker osv.), skoleledere og ansatte i forvaltning og administration. Læreropgaven forudsætter en relativ bred kompetenceprofil som både omfatter en bred faglig viden om de relevante fag, pædagogisk teoretisk og praktisk viden, systematik og planlægningsevne, samt en god samfundsmæssig indsigt og forståelse for sociale processer. Lærerens kompetencer bliver således opbygget gennem en kombination af teoretisk undervisning og erfaring fra konkret undervisningspraksis.

Undervisningen i folkeskolen alt overvejende er klasseorganiseret, men der er samtidig en fordring til læreren om at kunne differentiere undervisningen, så den så vidt muligt tilgodeser hver enkelt elev. Derfor skal en lærer kunne mestre at tilrettelægge undervisningen så den såvel fungerer i forholdet mellem læreren og hele klassen som i forholdet mellem læreren og den enkelte elev. Læreren agerer således i et relations felt, hvor der både skal opretholdes generel myndighed og respekt og kunne vises særlige hensyn. I forhold til den enkelte elev er derfor også en fordring, at den enkelte lærer kan etablere grænser for sine egne emotionelle relation til enkelte elever, samt at cope med manglende muligheder for at kunne gøre det, læreren føler der burde gøres.

Lærerfaget har gennem de sidste 20 – 30 år ændret karakter fra, hvad der omtales som ”enelærer principet”, eller den privatpraktiserende lærer, hvor læreren var alene med sin klasse og selv bestemte undervisningens indhold og form. Til i dag hvor teamorganisering i mange former af lærerarbejdet er meget udbredt. Der er således i dag bedre mulighed for at få feedback på egen indsats end tidligere, hvor den enkelte lærer selv skulle vurdere på reaktionerne fra klasserne om undervisningen lykkedes. I tråd med denne udvikling er der dokumenteret en ændring i lærernes forventninger til ledelse, faglig støtte og til skolelederens rolle. Den nye generation af lærere efterspørger pædagogisk ledelse, sparring og feed back, til forskel fra de mere erfarne lærere med høj anciennitet, som ikke ønsker at ledelsen blander sig for meget. (EVA 2006).

Arbejdsdagen er opdelt i direkte undervisning, frikvarterer som primært er korte tidsrum i hvilke der skal løses en række opgaver, samt forberedelse og rettelarbejde, der typisk udføres hjemme. Det kræver derfor et godt planlægningstalant at få balance i arbejdsdagen.

EN rapport på baggrund af NAK- undersøgelsen. Beskriver oplevelsen af indflydelse, krav og sociale relationer indenfor forskellige brancher. Området undervisning og forskning oplever gode udviklingsmuligheder, krav om stor arbejdsmængde, høje følelsesmæssige krav og lav jobusikkerhed. De oplever samtidig lav rolleklar-

hed, at de bliver stillet over for flere modstridende krav, og at de er mindre tilfredse med kvaliteten af det arbejde, de udfører. [http://www.arbejdsmiljoforskning.dk/upload/nak2005\\_psykosocialt.pdf](http://www.arbejdsmiljoforskning.dk/upload/nak2005_psykosocialt.pdf)

## F.2 Lærerfagets arbejdsmiljø

At beskrive lærerfagets arbejdsmiljø syntes at omfatte et paradoks. Folkeskolelærere udtrykker generelt stor tilfredshed med deres arbejde, samtidigt fremføres i medierne en kritik af lærernes forhold, der peger på øget stress, stigning i vold og trusler fra elever og pårørende og endelig kan der konstateres en tilvækst i omfanget af anmeldte psykiske arbejdsskader. (På undervisningsområdet er stigningen sket i årene fra 2003 til 2005. <http://www.ask.dk/Statistik/Arbejdsskadestatistik>)

En række undersøgelser af læreres arbejdsmiljø viser at faggruppen folkeskolelærere alt overvejende er glade for deres arbejde. Især hvis man spørger til lærernes oplevelse af deres kerneopgave: undervisningen, samværet med børnene og samarbejdet med forældrene, så er de positive. En spørgeskemaundersøgelse foretaget af DR i 2009 blandt mere end 900 lærere viser at 4 ud af 5 lærere er glade for deres arbejde. Kun 0,7 procent svarer, at de er utilfredse med at være lærere.

(<http://www.dr.dk/Regioner/Syd/Nyheder/Soenderborg/2009/02/23/055842.htm>). Mere omfattende og forskningsforankrede undersøgelser bekræfter DR's survey. I Kreiner og Mehlbye (2000): *Arbejdsmiljøet i folkeskolen*<sup>12</sup>, dokumenteres at lærerne i dag (eller i år 2000, hvor undersøgelsen er lavet) er langt mere tilfredse med deres arbejde end lærerne var for 20 år siden. Undersøgelsen konkluderer ligefrem at stort set alle 2000 var tilfredse og oplevede et godt kollegialt arbejdsmiljø. En spørgeskemaundersøgelse der også er udført af AKF, når frem til at 63 procent af lærerne er meget eller overordentlig meget tilfredse med deres arbejde og under 10 procent er mindre tilfredse eller decideret utilfredse. (AKF (anvendt kommunalforskning): Spørgeskemaundersøgelse af jobtilfredshed blandt kommunalt ansatte i efteråret 2009)

(<http://www.undervisere.dk/ObjectShow.aspx?ObjectId=63141&ResultSetId=60334388>;

[http://www.akf.dk/udgivelser/container/2010/udgivelse\\_1004](http://www.akf.dk/udgivelser/container/2010/udgivelse_1004)). I 2007 gennemførte CASA en undersøgelse for Danmarks lærerforening. Denne undersøgelse når frem til at 3/4 af lærerne er tilfredse med deres arbejde alt taget i betragtning, og 2/3 har stort engagement i deres arbejdsplads. De fleste oplever at få støtte fra kollegaerne. Undersøgelsen viser samtidigt at næsten alle arbejder i team, og at tre ud af fire synes, at det fungerer godt. Lidt over halvdelen svarer, at de ofte går glade hjem, fordi de har gjort et godt stykke arbejde, som andre har været tilfredse med. 38 % svarer, at det sker "nogle gange". Omkring halvdelen af lærerne har en god balance mellem arbejde og privatliv. For 31 % er den middel, og 22 % oplever dårlig eller meget dårlig balance mellem arbejde og privatliv. (Jørgen Møller Christiansen og Inge Larsen: *Lærertilivet på godt og ondt*. Maj 2007.) (<http://www.dlf.org/undersogelser/2007+-+lærerliv+på+godt+og+ondt>). En anden CASA undersøgelse fra 2005 undersøgte forholdene i en bestemt kommune, og fandt også her at 81 pct. er noget eller meget tilfredse med deres arbejde. (Anne Birk Frederiksen og Karin Mathiesen: *CASA: Folkeskolen i Lyngby-Taarbæk kommune – fleksibel skole, teamorganisering og psykisk arbejdsmiljø*, 2005)

Det, som vækker utilfredshed, er for det første rammebetingelserne i arbejdet – manglen på tid, kravet om dokumentation osv.. For det andet, så er den dårlige anseelse i samfundet grundlag for megen utilfredshed. I forhold til både den lave sociale status og rammebetingelser, så beskrives der et skred eller en negativ udvikling.

Der er et ret klart og entydigt billede af, at lærerne er meget stressede. Jeg ved ikke, om man kan tale om en stigning i stress niveauet. En indikator på en stigning kunne være, at både DLF og arbejdsskadestyrelsen har oplevet en stigning på henvendelser omkring stress og psykiske arbejdsskader, men en del af denne stigning kan jo forklares ved en større anerkendelse af stresssygdomme.

---

<sup>12</sup> [http://www.akf.dk/udgivelser/akfnyt/2000\\_4/02\\_arbejdsmiljoe\\_folkeskolen/](http://www.akf.dk/udgivelser/akfnyt/2000_4/02_arbejdsmiljoe_folkeskolen/)

### F.3 Kommenteret litteraturstudie – lærernes arbejdsmiljø

Litteratur søgning og kommentering er foretaget af *Maja Sasser* i samarbejde med projektgruppen.

#### Artikler i dagspressen omkring lærernes psykiske arbejdsmiljø (temaopdelte)

##### Forældresamarbejdet:

*Skolestart: Umulige unger og vanskelige forældre: Er forbrugerforældre en ressource i skolen?* Information, 17.08.2007.

Artiklen diskuterer den ændrede forælderrolle, men gør også op med myten om den problematiske forælder.

*Forældre fylder - for meget*, Fyns Amts Avis, 29.06.2007

Beskriver problemet med den nye generation af kritiske og krævende forældre.

*Forældre plager lærere*, Fyens Stiftstidende | 10.11.2007

##### Vold og trusler

*Slået ud af skolen*, B.T. 21.03.2008,

Artiklen beskriver, at flere undersøgelser viser, at op imod hver anden lærer har oplevet vold eller trusler.

*Elever bag den meste vold i skoletiden, Hver 10. lærer bliver slået*, Vejle Amts Folkeblad, 03.04.2008

Artiklen beskriver en undersøgelse af det psykiske arbejdsmiljø på Vejle kommunes skoler. Udover at vise, at hver 10. lærer har oplevet vold, så viser undersøgelsen, at en stor del af de 1077 ansatte er tilfredse med deres arbejde. 75 procent trives i stor eller meget stor grad. 97 procent har ofte eller meget ofte et godt forhold til eleverne.

(Min kommentar: det interessante er dog, at selvom den beskrevne undersøgelse både indeholder positive og negative resultater, så har overskriften på artiklen en gennemført negativ vinkel)

*En god lærer bliver jo ikke slået*, Weekendavisen.dk 12.01.2008

Henviser til en artikel fra Magasinet Arbejdsmiljø, som beskriver en undersøgelse, som viser, at 44 pct. af lærerne har været udsat for fysisk eller psykisk vold. Samtidig beskrives en undersøgelse af CASA, som viser, at 24 pct. af lærerne indenfor det sidste år har været udsat for vold og trusler om vold.

*Flyveskaller og knytnæveslag er hverdag på skolerne*, Berlingske.dk | 30.03.2008

Birthe Hansen, arbejdsmarkedsrådgiver i Danmarks Lærere beskriver de problemer og mén, lærere, som har været udsat for vold og trusler, oplever.

*Hedensted: voldige elever får lærere til at gå ned med stress*, Fredericia Dagblad, Vejle Amts Folkeblad 08.04.2010

Fysisk og psykisk vold er en af de primære årsager til, at lærerne i Hedensted må sygemelde sig som følge af stress relaterede symptomer



## Psykisk arbejdsmiljø generelt

*Skolelærere på piller - Hver femte lærer i Middelfart Kommune tager medicin eller går til psykolog for at klare skoledagen, 24timer Xtra, 07.03.2008*

Beskriver en spørgeskemaundersøgelse blandt kommunens lærere, som også viser, at næsten hver tredje lærer har været udsat for vold eller trusler om vold. Og næsten hver anden overvejer at forlade jobbet.

*Hvordan undgår vi, at nye lærere tabes på gulvet? Information 26.08. 2009*

Kronik af Anette Storgaard, som beskriver et enormt frafald blandt nye lærere som følge af for højt arbejdspress, overinvolvering i relationsarbejdet samt følelse af ensomhed og utilstrækkelighed.

*Rekordstort antal stressede lærere søger om hjælp, Viborg Stifts Folkeblad | 20.03.2007*

Danmarks Lærerforening modtog i 2006 hele 30 procent flere henvendelser fra lærere. Stress og forhøjet arbejdspress som følge af elevplaner og forøget mødeaktivitet i forbindelse med teamsamarbejdet er de primære årsager til henvendelse. Lærerne føler ikke, de kan løse deres vigtigste opgave - nemlig undervisning - godt nok, fordi de skal bruge tiden på alt muligt andet (citater Anders Bondo Christensen)

*Engagerede lærere brænder først ud || Folkeskolen.dk:*

<http://www.folkeskolen.dk/ObjectShow.aspx?ObjectId=52349&ResultSetId=37064460>

*K vil revolutionere folkeskolen, Berlingske 04.05. 2010-08-18*

Ledere fra erhvervslivet skal rydde op i folkeskolen. En revolution i skoleledelse er nødvendig for at få bugt med aflyste timer, dårligt arbejdsmiljø og højt sygefravær, mener de konservative.

*Danskerne bliver syge af at arbejde, Politiken | 08.10.2007*

Der er sket en firdobling i anmeldelsen af psykiske arbejdsskader til arbejdsskadestyrelsen., og en af de grupper, som er særligt ramt, er lærerne. Anders Bondo Christensen fra DLF giver to forklaringer på stigningen: den rummelige skole, som sætter pres på læren i forhold til at tilbyde en ordentlig undervisning til både de normalt fungerende og de udfordrede elever. Og afprofessionaliseringen dvs. den større regulering fra Christiansborg, som giver lærerne mindre indflydelse på deres arbejde.

## Lærernes omdømme og sociale status

*Lærerjobbet skal gøres attraktivt, Folkeskolen | 27.04.2007*

DLF's vil i forbindelse med overenskomstforhandlingerne i 2008 genskabe respekten om lærerfaget. Det skal gøres ved at modvirke nedslidning og udbrændthed ved oprettelse af et støtteprogram, ved at give et lønloft til lærerne, sikre ret til efteruddannelse, samt indføre en ny arbejdstidsaftale

*Stolt af at være lærer, avisen.dk 22. 3.2007*

I artiklen beskrives det, hvordan lærerne oplever et statusfald i samfundet. Der henvises til en undersøgelse fra Ugebrevet A4, som viser, at halvdelen af folkeskolelærerne oplever, at folk ser ned på deres arbejde.

[http://avisen.dk/stolt-af-at-vaere-laerer\\_74926.aspx](http://avisen.dk/stolt-af-at-vaere-laerer_74926.aspx)

*Læreren og det hårde arbejde, Fyens Stiftstidende, 30.10.2008.*

Indlæg fra en lærer som efterspørger mere anerkendelse af lærernes arbejde.

*Det er surt at være lærer, Ugebrevet A4, 16.2.2007*

Artiklen beskriver en undersøgelse foretaget af Analyse Danmark for ugebrevet A4 af unges (28-25 årige) holdning til lærerfaget. 9 ud af 10 unge mener, at det er et hårdt og krævende job at være lærer. Færre end hver sjette af de unge mener, at lærerne får anerkendelse for deres arbejde. 9 ud af 10 unge mener, at eleverne generelt mangler respekt for lærerne.

[http://ugebreveta4.dk/2009/200906/baggrundoganalyse/unge\\_\\_det\\_er\\_surt\\_at\\_vaere\\_laerer.aspx](http://ugebreveta4.dk/2009/200906/baggrundoganalyse/unge__det_er_surt_at_vaere_laerer.aspx)

*Hvad vil I med skolen, Folkeskolen?* 04.03.2010, Læserbrev fra Rikke Vagn Hansen, formand for Vejle lærerforening.

I læserbrevet beskrives det, at lærerne elsker deres arbejde, men at de dårlige rammebetingelser og manglende anerkendelse af lærerne modvirker en folkeskole med kvalitet.

*Arbejdsglæden er der stadigvæk*, Midtjyllands Avis 23.06.2010

Afgående skoleleder Jens Lundorff ser politikeres angreb på lærerne og folkeskolen som tankeløse, for lærerne brænder for deres job og fortjener al mulig respekt

### **Den rummelige skole**

*Den rummelige folkeskole fungerer ikke i praksis*, Lolland Falsters Folketidende, 10.02.2010, Marianne Knudsen

Artiklen beskriver en spørgeskemaundersøgelse foretaget blandt lærere på folkeskolerne på Lolland-Falster, som viste, at den rummelige folkeskole er det største problemfelt i forhold til det psykiske arbejdsmiljø, og at den ikke fungerer i praksis. Rummeligheden opleves som et spareprojekt, som forværrer kvaliteten af undervisningen, fordi det i praksis ikke er muligt for lærerne at møde alle elevers behov.

*I rummelighedens navn*, Folkeskolen | 23.03.2007

Med idealet om den rummelige skole har ikke fulgt tilstrækkeligt med uddannelse og ressourcer. I en statusrapport fra AT fra 2001 vurderer lærerne arbejdet med vanskelige elever som den største belastningsfaktor i det daglige arbejde.

*En stressramt lærer*, Frederiksborg Amts avis 27.11. 2009

Kronik af en erfaren lærer, som er gået ned med stress som følge af de forøgede krav og manglende ressourcer, som folkeskolen lider under. Især kritiseres den rummelige folkeskole for at yde et for højt pres på lærerne.

*Fagligheden skal i fokus for rummeligheden*, folkeskolen 28.08.2007

Læsebrev som kritiserer den manglende håndtering fra bl.a. DLF side af problematikken omkring håndteringen af problematiske børn i den rummelige folkeskole.

### **Kontrol og regulering**

*Kontrol stresser lærere*, folkeskolen.dk 30. mar. 2010

Artiklen beskriver et stress-projekt på DPU

*Arbejdspreset gør lærere syge*, Berlingske.dk | 10.09.

Et stigende antal lærere går på invalidepension og arbejdspress gives som den primære årsag. Henrik Larsen, formand for børne- og kulturudvalget giver Anders Bondo Christensen ret i, at en del af svaret skal findes i den større grad af politisk kontrol.

### **Forsknings- og undersøgelsesresultater fundet august 2010:**

Spørgeskemaundersøgelse foretaget af DR blandt mere end 900 lærere.

ud af 5 lærere er glade for deres arbejde. Kun 0,7 procent svarer, at de er utilfredse med at være lærere. Den primære årsag til utilfredsheden skyldes lærerfagets dårlige anseelse i samfundet. Herefter begrundes utilfredsheden med lønnen og dårligt fysisk arbejdsmiljø.

<http://www.dr.dk/Regioner/Syd/Nyheder/Soenderborg/2009/02/23/055842.htm>

<http://www.undervisere.dk/ObjectShow.aspx?ObjectId=56023&ResultSetId=40572300>

Kreiner og Mehlbye (2000): *Arbejdsmiljøet i folkeskolen*. AKF Forlaget

Lærerne i dag (eller i år 2000, hvor undersøgelsen er lavet) er langt mere tilfredse med deres arbejde end lærerne var for 20 år siden. Stort set alle er i dag tilfredse og oplever et bedre kollegialt arbejdsmiljø.

[http://www.akf.dk/udgivelser/akfnyt/2000\\_4/02\\_arbejdsmiljoe\\_folkeskolen/](http://www.akf.dk/udgivelser/akfnyt/2000_4/02_arbejdsmiljoe_folkeskolen/)

AKF (anvendt kommunalforskning) Spørgeskemaundersøgelse af jobtilfredshed blandt kommunalt ansatte i efteråret 2009.

63 procent af lærerne er meget eller overordentlig meget tilfredse med deres arbejde og under 10 procent er mindre tilfredse eller decideret utilfredse.

<http://www.undervisere.dk/ObjectShow.aspx?ObjectId=63141&ResultSetId=60334388>

[http://www.akf.dk/udgivelser/container/2010/udgivelse\\_1004/](http://www.akf.dk/udgivelser/container/2010/udgivelse_1004/)

*Lærerlivet på godt og ondt*. Maj 2007. Jørgen Møller Christiansen og Inge Larsen

3/4 af lærerne er tilfredse med deres arbejde alt taget i betragtning, og 2/3 har stort engagement i deres arbejdsplads. De fleste oplever at få støtte fra kollegaerne, og næsten alle arbejder i team, hvor 3 ud af 4 synes, at det fungerer godt. Lidt over halvdelen svarer, at de ofte går glade hjem, fordi de har gjort et godt stykke arbejde, som andre har været tilfredse med. 38 % svarer, at det sker "nogle gange". Omkring halvdelen af lærerne har en god balance mellem arbejde og privatliv. For 31 % er den middel, og 22 % oplever dårlig eller meget dårlig balance mellem arbejde og privatliv.

<http://www.dlf.org/undersogelser/2007+++lærerliv+på+godt+og+ondt>

CASA: *Folkeskolen i Lyngby-Taarbæk kommune – fleksibel skole, teamorganisering og psykisk arbejdsmiljø*, Anne Birk Frederiksen og Karin Mathiesen 2005

81 pct. er noget eller meget tilfredse med deres arbejde.

Lærerne er generelt glade for teamsamarbejdet, men de arbejder også mere.

Arbejdsskadestyrelsen: *Analyse af Arbejdsskadestatistik 2006*

Antallet af anmeldte psykiske arbejdsskader er firedoblet siden 2000, og det er især ansatte inden for undervisning, forsvar, social- og sundhedsvæsen, der anmelder psykiske arbejdsskader. På undervisningsområdet er stigningen sket i årene fra 2003 til 2005.

<http://www.ask.dk/Statistik/Arbejdsskadestatistik/~media/681053F286A546649FFDF418ECFAB17F.ash>

FTF undersøgelse: *Hver femte oplever vold på arbejdspladsen*, Undersøgelse af FT Fernes psykiske arbejdsmiljø.

Rapporten dokumenterer en høj forekomst af vold i undervisningssektoren.

[http://casa-analyse.dk/files/rapport\\_vold\\_web.pdf](http://casa-analyse.dk/files/rapport_vold_web.pdf)

CASA: *Job og branchemæssige stressfaktorer, Del 1 – Dokumentation* sept. 2008

Jørgen Møller Christiansen og Henning Hansen

Beskriver forekomsten af stress fordelt på faggrupper af lønmodtagere. For undervisning og forskning ligger forekomsten signifikant over gennemsnittet.

[http://www.personaleweb.dk/syspub/upload/topic/attachment/Job\\_og\\_branchemaessige\\_stressfaktorer.pdf](http://www.personaleweb.dk/syspub/upload/topic/attachment/Job_og_branchemaessige_stressfaktorer.pdf)

NFA: *Arbejdsmiljø i Danmark 2005. Psykosocialt arbejde*. Hermann Burr.

Rapport på baggrund af NAK- undersøgelsen. Beskriver oplevelsen af indflydelse, krav og sociale relationer indenfor forskellige brancher. Området undervisning og forskning oplever gode udviklingsmuligheder, krav om stor arbejdsmængde, høje følelsesmæssige krav og lav jobusikkerhed. De oplever samtidig lav rolleklarhed, at de bliver stillet over for flere modstridende krav, og at de er mindre tilfredse med kvaliteten af det arbejde, de udfører.

[http://www.arbejdsmiljoforskning.dk/upload/nak2005\\_psykosocialt.pdf](http://www.arbejdsmiljoforskning.dk/upload/nak2005_psykosocialt.pdf)

Vidø, S. & J. Marcussen,; *Det gode lærerliv*. Mercuri Urval. 2002

Kvalitative interview med 125 lærere om det gode lærerliv og hvad som er til hinder for at opnå det gode lærerliv. (jeg mangler rapporten)

FTF / CASA : *FTF'ernes arbejde er udfordrende - men det slider på sjælen*, 2002

(mangler rapporten)

Ifølge FTF føler hver tredje beskæftigede FTF'er sig "noget" til "virkelig meget stresset". 12 % oplever ugentligt eller dagligt følelsesmæssig udmattelse, som kan være udtryk for en helbredstruende tilstand. Branchemæssigt er stress og følelsesmæssig udmattelse mest udbredt i undervisningssektoren og blandt ansatte i daginstitutioner og socialrådgivere. Blandt lærerne angiver 36 % at have lægelige symptomer på stress.

*Del rapport om selvstyrende team og arbejdsmiljø i folkeskolen*. København, CVU Storkøbenhavn. Sørensens, Susanne Ploug og Petersen, Mai-Britt Herløv 2006

Forskningsprojektet, som rapporten beskriver, har undersøgt, hvordan teamorganisering i skolen påvirker det psykiske arbejdsmiljø på baggrund af et casestudie af to caseskoler. Studiet har fundet, at teamorganisering har en positiv indflydelse på arbejdsmiljøet, engagementet og sygefravær. Lærerne oplever udvikling og videndeling i teamarbejdet. De negative sider er en opdeling af skolen i små fællesskaber og uklare autoritetsrelationer.

*Det hele liv – FTF-undersøgelse om balancen mellem arbejds- og familielivet* oktober 2006

Undersøgelsen viser, at næsten halvdelen af lærerne oplever en problematisk balance mellem arbejde og fritid.

[http://www.ftf.dk/fileadmin/multimedia/fagligt\\_arbejde\\_oekonomi/Balance3.pdf](http://www.ftf.dk/fileadmin/multimedia/fagligt_arbejde_oekonomi/Balance3.pdf)

*Skoleledelse i folkeskolen*, Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) aug. 2006

Rapporten undersøger de strukturelle og holdningsmæssige rammer og vilkår skolelederen er underlagt, og hvordan de påvirker skolelederens mulighed for at lede skolen. Nogle af de vilkår, rapporten sætter fokus på, er

- den negative presseomtale af skolerne, hvilket opleves som en stor belastning for skolelederne og lærerne.
- Loven definerer et ansvar for skolens virksomhed, men den præciserer ikke, hvordan opgaven skal løses, hvilket giver en usikkerhed blandt skolelederne overfor opgaven.
- Lærernes forventninger til, at skolelederen skal være synlig, til rådighed og har tydelige forventninger..(dette ønske indfris dog ikke i særlig grad) Der beskrives en ændring i forventningen til skolelederens rolle. Den nye generation af lærere efterspørger pædagogisk ledelse, sparring og feed back, til forskel fra den "gamle garde" også kaldet den privatpraktiserende lærer, som ikke ønsker at ledelsen blander sig for meget.

<http://www.eva.dk/eva/projekter/2005/skoleledelse-i-folkeskolen/projektprodukter/skoleledelse-i-folkeskolen>

### **Undersøgelser fra Danmarks Lærerforening:**

*Undersøgelse af unge læreres oplevelser i arbejdet som lærer*, DLF marts 2010

Når man spørger de unge lærere om, hvad de oplever som de tre største glæder ved lærerjobbet er de tre hyppigste svar: "At undervise" (65

pct.), "Samvær med eleverne" (64 pct.) og "Elevernes faglige og sociale udvikling" (56 pct.). De tre største udfordringer ved lærerjobbet er ifølge de unge lærere: "Urolige elever i klasse" (52 pct.), "Elever med emotionelle/sociale problemer" (47 pct.) og "Elever med indlæringsmæssige problemer" (40 pct.).

<http://dlf.org/files/DLF/VI%20arbejder%20for%20dig/Undersøgelser/Undersøgelse%20af%20unge%20læreres%20oplevelser%202010.pdf>

*Lærernes holdninger til lærerfaget.* DLF og Megafon, februar 2009. -

64 % af lærerne oplever i meget høj grad eller i høj grad arbejdsglæde i deres arbejde som lærer. De faktorer, som i højeste grad er med til at give lærerne arbejdsglæde er; samværet med eleverne, at undervise samt frihed og selvstændighed i jobbet. Dokumentationsopgaver er den arbejdsopgave, der i mindst grad giver arbejdsglæde for lærerne. <http://www.undervisere.dk/ObjectShow.aspx?ObjectId=56800>

*Lærernes holdninger til forældresamarbejdet,* DLF august 2009

96 pct. føler sig i høj grad eller nogen grad rustede til samarbejdet med forældrene. Kun 3 pct. føler sig i mindre grad rustede til forældresamarbejdet. Over to tredjedele af lærerne oplever i høj grad eller overvejende grad, at forældrene er engagerede i klassens undervisning, mens en femtedel af lærerne i lav grad oplever dette.

<http://www.dlf.org/undersøgelser/2009++lærernes+holdninger+til+forældresamarbejdet>

*Undersøgelse af rammer for offentlig service* DLF, BUPL og FOA, maj 2009.

Mere end halvdelen af lærerne oplever, at de mangler tid til at udføre arbejdet på tilfredsstillende vis (59 pct.). 79 pct. af de lærere, der mangler tid, oplever, at det går ud over kvaliteten af arbejdet og 68 pct. oplever, at det går ud over arbejdsmiljøet.

<http://www.dlf.org/files/DLF/VI%20otaler%20din%20sag/Undersøgelser/Problemer%20med%20rammerne%20for%20den%20offentligt%20service.pdf>

*Afbureaukratisering i folkeskolen,* DLF januar 2009

72 pct. af lærerne i undersøgelsen oplever en stigende kontrol i arbejdet. 73 pct. mener ikke, at tilliden er steget. 83 pct. oplever, at dokumentationen fylder mere i dag end for 5 år siden. 67 pct. vurderer, at de bruger for meget tid på at dokumentere. 68 pct. oplever dokumentationen som udtryk for manglende tillid.

<http://www.dlf.org/files/DLF/VI%20otaler%20din%20sag/Undersøgelser/Afbureaukratisering.pdf>

*Det psykiske arbejdsmiljø på skolerne i Viborg, Tjele, Møldrup og Aalestrup kommuner.* DLF Maj 2005

For 96 pct. af lærerne opleves forældresamarbejdet som enten godt (52,8 pct.) eller som rimeligt (42,7 pct.). 81 pct. af lærerne oplever, at elevernes adfærd er enten helt uproblematisk (0,9) eller overvejende uproblematisk (79,6). Samarbejdet med kollegaer angives i overvejende grad som godt (70,4) eller rimeligt (27,8). Kun ca. 1 pct. udtrykker utilfredshed med kollegasamarbejdet. Samme grad af tilfredshed gør sig også gældende når der spørges til samarbejdet med ledelsen. **Dog angiver ca. 60 pct, at de altid eller ofte er stressede. Mødeaktiviteten er den primære årsag til stressniveauet.**

<http://www.dlf.org/files/DLF/VI%20otaler%20din%20sag/Undersøgelser/Psykiske%20arb-miljø%20på%20skolerne%20i%20Viborg,%20Tjele%20omfl.pdf>

*Lærernes oplevelser og holdninger 2005,* DLF

90 pct. er tilfredse eller meget tilfredse med deres arbejde. Den primære årsag til tilfredsheden er godt samvær med børnene. Også mulighed for selvstændighed og godt kollegialt samarbejde scorer højt. 9 ud af 10 mener, at offentligheden mangler respekt for lærernes arbejde. Mulighederne for efteruddannelse er for dårlige. 54 pct. er modstandere af obligatoriske nationale tests.

<http://www.dlf.org/undersøgelser/2005++lærernes+holdninger>

## Samfundsholdningen til folkeskolen

Undersøgelse af befolkningens holdning til folkeskolen, januar 2010, Analyse Danmark for ugebrevet A4, beskrevet i artiklen: "*Flere penge får ikke folkeskolen op at flyve*", Ugebrevet A4 01.02.2010.

Hver anden dansker mener, at eleverne skal stilles flere faglige krav. 44 pct. mener, at forældrene forlanger for meget af folkeskolen og af lærerne. 62 ud af 90 lærere i undersøgelsen giver udtryk for, at forældrene er for krævende. 70 pct. af forældrene er tilfredse med deres børns lærer. 27 pct. mener, at læreren har højere sygefravær end andre faggrupper. Lærernes faktiske sygefravær er dog på niveau med andre faggrupper i det offentlige. Ca. hver ottende forælder (13 procent) er utilfreds med lærerne i folkeskolen. Og hver sjette forælder (18 procent) overvejer at flytte et eller flere børn fra folkeskolen til en privatskole.

[http://ugebreveta4.dk/2010/201004/baggrundoganalyse/flere\\_penge\\_faar\\_ikke\\_folkeskolen\\_op\\_at\\_flyve.aspx](http://ugebreveta4.dk/2010/201004/baggrundoganalyse/flere_penge_faar_ikke_folkeskolen_op_at_flyve.aspx)

*Det mener brugerne! Brugertilfredshed med dagpasnings-, skole- og ældre-området*, Landsdækkende undersøgelse af Finansministeriet og KL 2005.

Generelt er tilfredsheden med de danske skoler (både frie- og folkeskoler) stor blandt forældrene. 4 ud af 5 er enten tilfreds eller meget tilfreds. 79 pct. af forældre med børn i folkeskole er tilfredse eller meget tilfredse.

<http://www.fm.dk/Publikationer/2005/Det%20mener%20brugerne%20Brugertilfredshed%20med%20dagpasning%20skole-%20og%20aldreomraadet.aspx>

## Igangværende forskning

### Forskning med fokus på skoleledelse:

*Hvad virker? Hvad udfordrer? Skoleledelse som et komplekst anliggende*. UCC (Professionshøjskolen, København), DPU/Århus Universitet, CBS og KU.

1.6. 2009- 31.5. 2011. <http://www.dpu.dk/site.aspx?p=15764>

Programmet indeholder forskellige delprojekter:

*Skoleledelsesrefleksorier*: CBS og DPU/AU samt skoleledere og skoleforvaltningsfolk fra 3 kommuner i Danmark og Singapore

Forskningsprojektet er 4-årigt og er under opstart. Det primære mål med projektet er at udvikle og kvalificere et dansk koncept om forskningsbaserede skoleledelses-refleksorier, der faciliterer innovativ skoleledelse og dermed ikke bare "best practices", men "next practices" indenfor skoleledelse.

*Psykisk arbejdsmiljø mellem selvledelse og standardisering*: Institut for Læring ved DPU, Institut for Miljø, Samfund og Rumlig Forandring ved RUC og Center for Virksomhedsledelse, RUC.

April 2009 – marts 2012

Projektet undersøger indenfor IT-, Finans-, Pleje- og Skolesektoren, hvorvidt og hvordan 'det gode arbejdsmiljø' skabes i mellemrummet mellem standardiserings- og selvteknologier.

[http://magenta.ruc.dk/enspac/aliv/aktuelt/selvledelse\\_og\\_standardisering/](http://magenta.ruc.dk/enspac/aliv/aktuelt/selvledelse_og_standardisering/)

*Strategisk Skoleledelse*: CBS, [Foreningen Skolelederne](#) og [Professionshøjskolen UCC](#).

Projektet har til formål at undersøge, hvordan skoleledere opfatter strategisk ledelse, og hvordan de opfatter lærernes selvledelse.

*Trivsel, produktivitet og selvledelse (TRIPS)*: NFA, DTU og CBS.

Maj 2008 – april 2011

Forskningsprojektet undersøger, hvad udviklingen mod selvledelse betyder for forholdet mellem trivsel, ledelse og produktivitet samt betydning af selvledelse som organiseringsform for arbejdsmiljøet. Projektet har fokus på folkeskolen som 1 ud af 3 caseområder.



[http://www.arbejdsmiljoforskning.dk/Aktuel%20forskning/Trivsel\\_produktivitet\\_og\\_selvledelse\\_-\\_TRIPS\\_Hovedprojekt.aspx?lang=da](http://www.arbejdsmiljoforskning.dk/Aktuel%20forskning/Trivsel_produktivitet_og_selvledelse_-_TRIPS_Hovedprojekt.aspx?lang=da)

### Fokus på psykisk arbejdsmiljø

Tidsmiljøet i Grænseløst arbejde (Tiga): RUC og SFI.

Folkeskoleområdet er 1 ude af 3 caseområder, hvor tidsmiljøet og det psykiske arbejdsmiljø undersøges under moderne og grænseløse organisationsstrukturer.

[http://magenta.ruc.dk/enspac/aliv/aktuelt/tiga/tiga\\_uddybet/](http://magenta.ruc.dk/enspac/aliv/aktuelt/tiga/tiga_uddybet/)

### Nordisk forskning eller forskning med et nordisk fokus

*Skoleledelse i et krydspres, Hvidbog om international forskning inden for skoleledelse*

CBS, Helene Ratner 2009.

Hvidbogen indleder med en analyse af, hvilke forandringer i forhold til regulering, som den danske folkeskole har undergået, hvilket blandt andet forklarer et større fokus på strategisk ledelse. (PISA, elevplaner, folkeskoleloven, NPM, dokumentationskrav, strukturreform.) Hvidbogen indeholder et afsnit omkring forskning i skoleledelse i Skandinavien. Følgende studier nævnes:

WEBB et al: 2006: *Globalization and Leadership and Management: a comparative Analysis of Primary Schools in England and Finland.*

Et komparativt studie af finsk og engelsk skoleledelse, som bl.a. konkluderer, at skolelederne i begge lande er blevet pålagt flere arbejdsopgaver, som tager tid fra den undervisning, som skolelederne traditionelt har varetaget. En forskel på de to lande er, at de engelske skoleledere føler sig frarøvet autonomi som følge af nye ansvarliggørelses- og dokumentationspraksisser, blandt andet nationale tests. De finske skoleledere er ikke underlagt samme detailstyring (ingen nationale tests), og har derfor rum til at udvikle egne visioner, men føler sig i stedet udfordret på deres faglige ekspertise.

Power et al: *Managing the State and the market: 'New' Education Management in Five Countries.* British Journal of Educational Studies, 45.

Undersøgelse af den svenske skole- og ledelseskultur. Undersøgelsen konkluderer, at påtvungen autonomi i form af indførelsen af decentraliserede reformtillæg, som lægger vægt på lærer og lederdeltagelse, ikke fungerer.

*Arbejdsmiljø i skole og barnehage*, en bibliografi for perioden 1995 – 2006

Hilde H. Holt og Asbjørn Grimsmo

En bibliografi med et nordisk fokus, som beskæftiger sig både med lærere og lederes psykiske og fysiske arbejdsmiljø. I beskrivelsen af det psykiske arbejdsmiljø fremhæves det, at den psykiske belastning for lærerne er stor i sammenligning med andre brancher. En vigtig faktor for deres trivsel er deres store frihed og selvbestemmelse, men deres frihed er reelt ikke større end hos andre ansatte, og når det kommer til muligheden for at holde pauser ved behov er deres frihed mindre.

80-90 procent af lærerne trives i arbejdet, hvor specielt arbejdet og undervisningen af børnene giver dem trivsel. De faktorer, som bidrager til frustrationer, vanskelige børn, kritiske forældre og tabt prestige, har ikke forandret sig markant de sidste 10 år. Til gengæld er de faktorer, som bidrager til trivsel, selvbestemmelse, fleksibilitet, samarbejde og tillid, reduceret.

Følgende rapporter er bl.a. beskrevet i rapporten:

*Skoleledelse i Norden: en kortlægning af skoleledernes arbejdsvilkår, rammebetingelser og opgaver: en rapport til Nordisk Ministerråd.* Moos, L., Carney O., Johansson & J. Mehlbye, 2000.

Rapporten behandler skoleledernes arbejdsvilkår, rammer og opgaver i et historisk perspektiv i relation til ændringen i de regler, som skolen er underlagt. Rapporten beskriver en generel ændring i de nordiske

lande kendetegnet ved en overførsel af magt fra stat til kommune samt en reduktion i budgetter og en dertil reduktion i skolens handlefrihed. Omfanget af love og reguleringer er forøget, men samtidig efterlader disse love så store rum for fortolkning, at det er svært for ledelsen at foretage præcise fortolkninger.

Norell, M, 2002: *Skolans arbetsmiljö 2002: resultat av enkätundersökning våren 2002*, Arbetsmiljöverket Svensk undersøgelse, som blandt andet finder, at de 4 fire primære problemer for lærerne i forhold til det psykiske arbejdsmiljø er høj arbejdsbelastning og stress, følelse af utilstrækkelighed, risiko for udbrændthed og længerevarende sygdom, samt behov for udvikling, supervision og gruppedynamisk træning.  
[http://www.av.se/dokument/publikationer/rapporter/RAP2002\\_10.pdf](http://www.av.se/dokument/publikationer/rapporter/RAP2002_10.pdf)

*Lærernes arbejdsmiljø 2000*, Grimsmo, Asbjørn 2001

Rapporten sammenligner data omkring lærernes fysiske, sociale og organisatoriske arbejdsmiljøproblemer med arbejdsforhold på andre arbejdspladser.

Konklusionen er, at lærerne, ligesom andre arbejdstagere, udsættes for jobbelastning, som reducerer sundheden (arbejdshelse). Reduceret sundhed blandt arbejdstagere fører til øget fravær og øget medarbejderomsætning på arbejdspladsen og er samtidig en af de faktorer, der påvirker beslutning om førtidspensionering.

[http://www.afi-wri.no/modules/trykksak/publication\\_detail.asp?iProjectId=39](http://www.afi-wri.no/modules/trykksak/publication_detail.asp?iProjectId=39)

*Lærernes psykosociale arbejdsmiljø – en undersøgelse fra Telemark skoleåret 2007/2008*

Undersøgelsen er udført af uddannelsesforbundet og har fokus på relationen mellem lærer og elev. Den finder, at 69 pct. af lærerne af og til eller ofte oplever problemer med aggressive og udad reagerende elever. 85 pct. oplever af og til eller ofte, at undervisningen bliver forstyrret af uro eller disciplinproblemer. 84 pct. må udføre psykisk belastende opgaver i forhold til elever.

<http://www.utdanningsforbundet.no/upload/Fylkeslag/Telemark/seksjon%20ogskole/2008%20-%202009/L%C3%A6rernes%20psykosociale%20arbejdsmilj%C3%B8%20siste.doc>

*Skolen som arbeidsplass: trivsel, mestringsforventning, stress, utbrenthet blant lærere*

Igangværende norsk forskningsprosjekt. I en forundersøgelse til projektet blandt 2249 lærere er det fundet, at lærerne oplever en høj grad af trivsel i arbejdet. Men samtidig svarer 33 pct. at de ofte eller hele tiden tænker på at stoppe som lærer. De oplever deres rolle som stimulerende, udfordrende, krævende og ansvarsfuld. På spørgsmålet om, hvad der er positivt og stimulerende ved jobbet, svarer det store flertal: undervisning, samvær med eleverne og det at se læring og fremgang hos eleverne.

<http://www.forskningsradet.no/servlet/Satellite?c=Nyhet&pagename=sykefravaer%2FHovedsidemal&cid=1244734101590&p=1226993895583>

## Formidling af forskningsviden

*Skolens rummelighed – fra ide til handling*, en bog fra KVIS – programmets tænketank (kvalitet i

*Forældre som aktive medspillere i skolen*, KL, Skole og Samfund og DLF, tekst af Helge Christiansen En vejledning til forældre i forhold til, hvordan de konkret kan bidrage positivt til deres børns skole.

<http://www.dlf.org/files/DLF/Undervisning/Elever%20og%20forældre/Skole-hjem-samarbejdet/ForaeldresamarbAktiveforaeldre.pdf>

*Ny lærer – inspiration og værktøjer til dig, der skal hjælpe den nye lærer godt i gang på skolen*. BAR Undervisning & Forskning 2009

Hæftet sætter fokus på, hvilke udfordringer den nye lærer møder, og vejleder om, hvordan skolen kan tage imod den nye lærer på en god måde.

*Skolelederens psykiske arbejdsmiljø - psykisk arbejdsmiljø på skoler*, BAR Undervisning & Forskning



Hæftet behandler, hvordan ændrede funktioner og opgaver i skolen har betydning for skolelederens psykiske arbejdsmiljø. Der sættes fokus på bl.a. stress, håndtering af forskellige interessenter og aktører samt personaleledelse.

*Nye roller i skolen - psykisk arbejdsmiljø på skoler*, BAR Undervisning & Forskning 2004

Hæftet behandler, hvordan ændrede lovgivningskrav og vilkår ændrer roller, opgaver og funktioner for skolen og for lærerne. Intensivering af skole-hjem samarbejdet, ændret kollegialt samarbejde og øgede forventninger til ledelsen er nogle af de centrale temaer, som der sættes fokus på i den forbindelse.

*Vold i skolen, psykisk arbejdsmiljø på skoler*, BAR Undervisning & Forskning 2004

Hæftet behandler, hvordan psykisk og fysisk vold på skoler kan forebygges og håndteres.

*Konflikter i skolen – psykisk arbejdsmiljø på skoler*, BAR Undervisning & Forskning 2004

Konkrete konflikthåndteringsværktøjer.

*Teamarbejde i skolen – psykisk arbejdsmiljø på skoler*, BAR Undervisning & Forskning 2004

Værktøjer og råd til refleksioner og afklaringsprocesser i forbindelse med etablering og udvikling af team-samarbejde.