

**De københavnske folkeskolelederes  
syn på deres arbejdsmiljø  
2008**

**Udarbejdet af Scharling Research  
for Københavns Skolelederforening,  
januar-april 2008**

**scharling.dk**

Den 30. april 2008

**De københavnske folkeskolelederes  
syn på deres arbejdsmiljø  
2008**

**Indholdsfortegnelse**

<b>Kapitel</b>		<b>Side</b>
1.	Hovedkonklusioner	3
2.	Metode	6
3.	Arbejdsmiljø	8
4.	Skoleledernes arbejdsmiljø	12
5.	Arbejdsglæde	17
6.	Belastningerne i arbejdet generelt set	21
7.	De eksterne faktorer	24
	7.1. Politikere i Københavns Kommune	24
	7.2. Forvaltning	25
	7.3. Socialforvaltningen	35
	7.4. Nationale reformer og krav	37
8.	De interne faktorer: Ledelse	39
9.	Efteruddannelse og netværk	45
10.	Organisationskulturer	47
11.	Hvilke hypoteser holder?	51

## 1. Hovedkonklusioner

Skolelederne i Københavns folkeskoler peger i denne undersøgelse om deres arbejdsmiljø på, at de belastninger, de har, fortrinsvis er eksterne. De interne problemer, der måtte være i relationen til den øvrige ledelse på skolen, til lærerne og eleverne, hører til jobbet, og de vil altid være der i et eller andet omfang, siger skolelederne. Når de således peger på de eksterne faktorer, er det også fordi, der de seneste år har været store ændringer i den måde, som Københavns Kommune styrer skolerne på. Dels er man gået over til lønsumsstyring, der fungerer som bloktilskud til skolerne. Det giver skolerne er vis frihed, men også økonomisk- administrative arbejdsfunktioner, som de ikke har haft før. Dels er der sket en administrativ sammenlægning af børne- og ungeområdet i Børne- og Ungdomsforvaltningen, (BUF), som er blevet en meget stor forvaltning med omkring 18.000 ansatte, således at de omkring 65 folkeskoler i denne forvaltning kan siges at være et mindretal sammenlignet med det endnu større daginstitutionsområde med mere end 700 institutioner. I BUF er der 8 distrikter, som daginstitutioner og skoler administrativt sorterer under. Disse ændringer har været så stor en omvæltning for skolelederne, at mange af dem har haft svært ved at bevare overblikket og klare arbejdsbyrden, og det har skabt frustration. Skolelederne mener, at det er den primære årsag til, at der det seneste år har været 23% af skolelederne, der har været langtidssygemeldte p.g.a. stress.

Set fra skoleledernes synspunkt har ændringerne medført, at deres rolle i for høj grad har ændret sig fra at være ledere af skolens pædagogiske udvikling til at være økonomer og administratorer. Der er nogle få af dem, der befinder sig godt i den rolle, men flertallet har ikke helt fundet sig til rette hermed, fordi de synes, at de dermed forsømmer at involvere sig tilstrækkeligt i pædagogikken og undervisningen. *”65-70 % af min tid går med administration og økonomi, men jeg er altså pædagogisk uddannet,”* siger således en af skolelederne.

De administrative omlægninger har også bevirket, at mange af skolelederne føler, at de ikke får nok støtte fra de distrikter i BUF, som de sorterer under. Disse distrikter skal jo nu også tage sig af de langt flere daginstitutioner, og i nogle tilfælde synes skolelederne, at distrikterne ikke har ”skolefolk” nok, der er kompetente på skolernes område. Skolelederne mener ikke, at BUF har fundet en fast formel for styringen via distrikterne af skolerne, og nogle af dem kalder distrikterne for ”postfordelingscentre”. Dette kan være en årsag til, at skolelederne i mange tilfælde synes, at skolerne i for høj grad modtager spørgeskemaer og krav om optællinger og kontrolleres og detailstyres på trods af intentioner og forsikringer om det modsatte, samt at denne kontrol ikke i alle tilfælde forekommer koordineret.

Skolelederne mener generelt ikke, at de bliver konsulteret og taget med på råd. Det er muligvis den underliggende og største frustration hos dem. Det kan have sine årsager som fx forvaltningens økonomiske underskud, at man nu er en del af en meget større forvaltning, som ikke udelukkende kan have sin opmærksomhed rettet mod skolerne, og at der politisk har været fokus på fagligheden. Men ikke desto mindre er der en udbredt følelse hos skolelederne af, at beslutningerne tages hen over hovedet på dem.

Nationale reformer og krav fylder ikke særligt meget i skoleledernes opregning af stressende faktorer. Men spørges der til det, åbnes der op for en del elementer, selvom de ikke ligger forrest i bevidstheden. Generelt er holdningen til de nationale reformer m.v., at der bør udvises lidt tålmodighed, så man får tid til at afprøve ideerne, tænke dem igennem og melde mere præcist ud, inden de presses ned over skolerne. *"Folkeskolen trænger til at få ro, i den grad,"* bliver det sagt. Arbejdsmiljøforskning konkluderer iøvrigt, at langsomme forandringer er de bedste.<sup>1</sup> *Rummelighed* er det nationale krav, der understreges mest som en belastning. Det presser lærerne og derved også skolelederen, pointeres det.

Skolelederne tøver ikke med at udpege de belastninger, som de føler, de har, men de har noget sværere ved at formulere, hvad der kan gøres for at reducere stressniveauet. Det foreslås af en række af skolelederne, at man hel- eller halvårligt kunne lave et fælles seminar for skoleledere og politikere eller på anden vis give mulighed for en dialog med politikerne. De skoleledere, der har oplevet bydelsforsøgene i Indre Østerbro og Valby, taler nærmest nostalgisk om den tætte forbindelse, man der havde med politikerne. Nogle få siger advarende, at det kan føre til kortslutning af det politisk-administrative hierarki, og nogle nævner, at hvis bare kommunikationen opad igennem forvaltningen fungerede, ville behovet ikke være så stort. Skolelederne siger nemlig generelt, at distrikterne ikke har så stor pondus i organisationen, at de har tillid til, at synspunkter via dem føres kraftfuldt nok frem overfor BUF. Tilsvarende siger de, at BUF måske ikke får et tilstrækkeligt realistisk beslutningsgrundlag og ikke giver politikerne tilstrækkeligt modspil.

Der er også nogle praktiske årsager til belastningerne. De administrative ledere på skolerne beskæftiger sig i vidt omfang med at efterkontrollere lønudbetalinger, som fortsat er fejlbehæftede i Københavns Kommune, og de bruger også en masse tid på refusioner og lignende, ting, der burde kunne klares nemmere og mere elegant. Det trækker derfor fra den tid, de har til at aflaste skolelederen. Skolelederne har ikke overblik over, hvordan disse administrative opgaver kan rationaliseres, men skoleadministration forekommer modent til en strømlining. Det foreslås bl.a. at nogle opgaver kunne centraliseres hos BUF og løses af specialenheder. En anden mulighed kunne

---

<sup>1</sup> "Virksomhedernes indsats for et bedre psykisk arbejdsmiljø", [www.arbejdsmiljoforskning.dk](http://www.arbejdsmiljoforskning.dk)

eventuelt være at gøre som nogle gymnasier, nemlig at etablere fælles administrative hjælpeenheder fx på distriktsniveau.

Der er også behov for at udforme en realistisk og ajourført skolelederrolle. Forandringerne i rollen er foregået så hurtigt, at teori og praksis ikke helt har mødt hinanden. Forvaltningen benytter en model for rollen, der indebærer, at skolelederne er strategiske ledere. Men den rolle har mange af skolelederne svært ved at få til at passe på virkeligheden, måske fordi de har en anden definition af begrebet *strategisk*, fordi det for dem drejer sig om skolens pædagogiske udvikling. Skolelederne har ikke været særligt tilbøjelige til at pege på behovet for uddelegering. Imidlertid kan det være et afgørende punkt, forudsat at der er kapaciteter, som de kan uddelegere til. Men det har også betydning, om skolelederen for alvor er indstillet på at give slip på nogle af opgaverne. Der synes at være en tendens til, at skolelederen er involveret i al ting, måske fordi skoleinspektørens traditionelle opgaver hænger ved rollen. På dette felt kunne der være brug for nogle modeller eller skabeloner, der anskueliggjorde, hvordan skolelederen rent praktisk kan være i stand til at blive aflastet for nogle af opgaverne.

Skolelederne kan ifølge det oplyste snildt bruge det meste af deres tid på møder ud af huset. Også den interne mødestruktur på skolen kan være sammensat på en uhensigtsmæssig måde. Projekt *rationalisering af mødestrukturene eksternt som internt* forekommer der således at være behov for.

Der peges på, at det er meget frustrerende, at de elevsager, som skolerne sender til socialforvaltningen generelt har en meget lang sagsbehandlingstid, og at skolerne ikke får tilbagemeldinger om, hvordan sagerne skrider frem.

For at få flere ansøgere til skolelederstillingerne foreslås en ”før-lederuddannelse”, hvor skolelederne kan prikke lærere med lederpotentiale på skulderen og prøve at fremme interessen, som bl.a. er for lav, fordi lærerkulturen er forholdsvis fremmed overfor ledelse. Skolelederne antyder også - særdeles diskret -, at der burde ses nærmere på sammenhængen mellem løn og ansvar for skolelederne af hensyn til den fremtidige rekruttering.

## **2. Metode**

Baggrunden for undersøgelsen er, at skoleledernes arbejdsmiljø og trivsel er under pres. Lederne bruger meget tid på deres medarbejders arbejdsmiljø, men der er ikke fokus på deres eget. Københavns skoleledere har længe efterlyst en undersøgelse af deres arbejdsmiljø. Formålet med undersøgelsen er at klarlægge kravene til lederne, og hvordan lederne håndterer disse krav samt at klarlægge hvilke forholdsregler, der bør tages generelt for i fremtiden at gøre arbejdet som leder attraktivt og meningsfuldt.

Undersøgelsen er gennemført med den kvalitative metode. Den går - i modsætning til den kvantitative metode - ud på at sondere holdningerne hos et mindre antal personer, der til gengæld udspørges mere dybtgående. Rapporten forsøger at fremlægge resultaterne på en måde, så læseren kan leve sig ind i de interviewedes forestillingsverden, for det er en af den kvalitative metodes styrker. At undersøgelsen er kvalitativ betyder også, at den ikke forsøger at samle tal og statistik over skoleledernes arbejdsmiljø, som derfor beskrives i ord og ikke med tal. Det skal understreges, at undersøgelsen heller ikke prætenderer at ”måle” arbejdsmiljøet og arbejdsbelastningen. Bl.a. fordi en stor del af undersøgelsen foregår i fokusgrupper giver det ikke mening fx at kvantificere eventuelle stresssymptomer. Vægten i undersøgelsen er således lagt på beskrivelserne af de ting, der henholdsvis styrker og belaster arbejdsmiljøet, dog med understregning af belastningerne, for det er primært det, som skolelederne selv har draget frem i deres beskrivelser af deres arbejdsmiljø.

Det skal understreges, at undersøgelsen udelukkende baserer sig på skoleledernes version af deres arbejdsbetingelser, og det kan medføre en ensidighed i beskrivelsen af fx de administrative relationer til den kommunale forvaltning. Som institutionsledere er skoleledernes arbejdsbetingelser jo i høj grad præget af den kommunale ledelse oven over institutionen. Rapporten skal derfor læses med de briller, at fremstillingen kan være ensidig, fordi de andre parter i de administrative forhold ikke er hørt. Styrken i rapporten vil derfor være det indblik den giver i skoleledernes opfattelse af virkeligheden. Der er ingen tvivl om, at skolelederne har følt et behov for at give deres version af, hvordan skolesystemet opleves fra deres stol, og selvom rapportens læsere højst sandsynligt vil kunne finde synspunkter, der ikke er balanceret af i forhold til de krav, som forvaltningen selv arbejder under, så er det håbet, at fremstillingen gør det muligt at leve sig ind i skoleledernes opfattelse af deres arbejdsbetingelser og dermed kan bidrage til en konstruktiv dialog herom.

Undersøgelsen består af en række interview og fokusgrupper med skoleledere i København. I alt har 38 skoleledere været med i undersøgelsen. Da der er i alt omkring 65 skoleledere i København, er det en temmelig stor andel, faktisk over halvdelen af samtlige, der har deltaget i undersøgelsen. Undersøgelsen er forløbet i følgende faser:

Pilotfasen, som indledtes med et heldagsbesøg på en skole, hvor undertegnede var ”en flue på væggen” hos skolelederen under dennes forskellige gøremål. Herefter gennemførtes tre personlige dybdeinterview efterfulgt af en fokusgruppe med fem deltagere. Fokusgruppen var af 2½ times varighed og afholdtes den 4. februar 2008 i Københavns Lærerforenings lokaler på Frederiksberg.

Den egentlige undersøgelsesfase bestod af 10 personlige dybdeinterview med skoleledere ude på

de respektive skoler efterfulgt af to fokusgrupper, afholdt henholdsvis den 4. og 5. marts. Disse fokusgrupper var ligeledes af 2½ times varighed hver. Der var 10 deltagere i den ene og 9 i den anden af disse to grupper. De afholdtes også i Københavns Lærerforenings lokaler. Fokusgrupperne blev optaget på lydbånd, som efterfølgende er skrevet af til brug for analysen. Deltagerne i undersøgelsen har været spredt på skolestørrelser og på de administrative distrikter. De personlige dybdeinterview var hver af en varighed af mellem halvanden og to timer. Deltagerne i interview og fokusgrupper blev lovet anonymitet. Deltagerne i fokusgrupperne blev forsikret om, at lydbåndet ikke ville blive hørt af nogen uden for Scharling Research, og at båndet ville blive slettet efter brug. De medlemmer, der deltog i fokusgruppen og i de personlige interview modtog hver for deres indsats et gavekort til Inspiration.

Undersøgelsesarbejdet er blevet forberedt gennem møder med kontaktpersonen Vinni Hertz, Københavns Lærerforening, med sekretær for Københavns Skolelederforening, Henning Søby, og med repræsentanter for bestyrelsen i Københavns skolelederforening, Axel Bech og Torben Vorstrup.

Fokusgrupperne og interviewene er gennemført af Sven Scharling, der også har forfattet rapporten.

### 3. Arbejdsmiljø

Arbejdsmiljøet opfattes i denne undersøgelse som det psykiske arbejdsmiljø. Det er også det, som skolelederne selv tænker på i forbindelse med begrebet arbejdsmiljø. Det er fordi arbejdet er kundskabsintensivt eller vidensbaseret og ikke produktionsbaseret, hvor det er de fysiske belastninger, der er i fokus. Det psykiske arbejdsmiljø ses i denne undersøgelse som de påvirkninger, der skyldes indretningen af den arbejdssituation, man skal fungere i, der sikrer den daglige trivsel såvel som de elementer, der kan indebære en risiko for en psykisk helbredsforringelse.<sup>2</sup> Undersøgelsen ser således ikke på personlige, individuelle psykiske forudsætninger eller private livsvilkår men på arbejdssituationen. Men det er naturligvis klart, at både de personlige forudsætninger for at håndtere stress såvel som personernes private

<sup>2</sup> Skolelederens psykiske arbejdsmiljø i serien Psykisk arbejdsmiljø på skoler, Kroghs Forlag, for Branchearbejdsmiljørådet Undervisning & Forskning, 2007.

livssituationer spiller ind. Stressforskningen peger i øvrigt på, at der kan være meget lidt gehør i organisationer for, at stress kan være et organisatorisk og ikke et individuelt problem.<sup>3</sup>

Der er mange definitioner på stress. Dog kan ”a general consensus be reached about a definition of stress which is centered around the idea of a perceived imbalance in the interface between an individual, the environment and other individuals. When people are faced with demands from others or demands from the psycho-social environment to which they feel unable to adequately respond, a reaction of the organism is activated to cope with the situation. The nature of this response depends upon the characteristics of different elements, including the extent of the demand, the personal characteristics and coping resources of the person, the constraints on the person in trying to cope and the support received from others”.<sup>4</sup>

Branchearbejdsmiljørådet Undervisning & Forskning har følgende kortere definition af stress: “Stress opstår hos mennesker, der igennem længere tide er udsat for høje krav fra sig selv og deres omgivelser, uden at de nødvendige ressourcer for at løse opgaverne er til stede. Når kravene overstiger ens ressourcer, eller man mangler copingstrategier, kan der opstå stress både i kortere og i længere tid.”<sup>5</sup>

Begge definitioner peger på, at stress er et relativt begreb. Det samme arbejdsmiljø og de samme påvirkninger vil ikke nødvendigvis afføde samme stresstilstand hos forskellige personer.

Nærværende undersøgelse baserer sig på de interviewedes selvoplevede stress, hvor deltagerne således selv tager stilling til begrebet stress. Der er ikke i undersøgelsen en klinisk stress-test, hvor deltagerne fx besvarer spørgsmål om koncentrationsbesvær, søvnløshed, nervøsitet, humør, irriterabilitet, hovedpine, træthed og selvbebrejdelse. Denne metode har ikke forekommet brugbar som led i den generelle kvalitative tilgang, herunder med brug af fokusgrupper, som er anvendt.

Der findes i litteraturen om psykisk arbejdsmiljø forskellige indikatorer for stress. De skal her refereres, idet de i undersøgelsen fungerer som hypoteser om skoleledernes psykiske arbejdsmiljø. Hypoteser som undersøgelsen i det følgende vil søge enten at bekræfte eller at afkræfte.

- a) At der er indflydelse på arbejde og jobindhold d.v.s. ledelsesrum og beslutningsfrihed
- b) At der er mulighed for at udvikle sig fagligt og personligt
- c) At der er klarhed over rolle og opgaver

<sup>3</sup> Utbrennt, af Atle Roness og Stig Berge Matthiesen, side 374

<sup>4</sup> ILO, International Labour Organization, Safe Work, Introduction to the Preparation of Manuals on Occupational Stress, by Vittorio Di Martino, SafeWork, September 2000.

<sup>5</sup> Skolelederens psykiske arbejdsmiljø i serien Psykisk arbejdsmiljø på skoler, Kroghs Forlag, for Branchearbejdsmiljørådet Undervisning & Forskning, 2007.



- d) At arbejdet opfattes som meningsfuldt
- e) At man får relevante informationer om vigtige ændringer og planer
- f) At der er støtte fra ledelsen d.v.s. distrikt og BUF
- g) At der er støtte fra det øvrige ledelsesteam
- h) At der er støtte fra lærerne på skolen
- i) At man kan leve op til skolens mål, og at kravene ikke er så mange og evt. modstridende, at man ikke kan honorere dem
- j) At ens lederrolle og arbejde er under forandring og at det er svært at følge med og tilpasse sig.<sup>6</sup>
- k) At der er forudsigelighed i kravene og opgaverne.
- l) At der er generel jobtilfredshed.<sup>7</sup>

De ting, der fremkalder stress er store krav herunder urimelige tidsfrister og manglende information fra ledelsen, stor arbejds mængde og rollekonflikter herunder uklare krav fra ledelsen. De ting, der hæmmer stress er social støtte og fællesskab, indflydelse, rolleklarhed, forudsigelighed, udviklingsmuligheder og generel jobtilfredshed.<sup>8</sup>

Et af de centrale elementer i ovenstående stressopfattelse er den frihed den enkelte føler han eller hun har til at håndtere de krav, der er i arbejdet. Hvis der er stor frihed og indflydelse på arbejdet kan personen bedre indrette sig på en sådan måde, at kravene kan håndteres indenfor personens psykiske og fysiske kapacitet. Eller sagt på en anden måde: Hvis personen føler sig trængt op i en krog, hvorfra der ingen udveje er, opstår stressen.

Af interesse for denne undersøgelse af skoleledernes arbejdsmiljø er også nogle tanker om ”helsebringende og sygdomsfremkaldende arbejdskulturer”.<sup>9</sup> Tanken er her, at den kultur og de værdier, der præger en organisation, kan indvirke på arbejdsmiljøet, fordi værdierne kan være mere eller mindre konkurrerende.<sup>10</sup> Ræsonnementet er følgende:

1. Når vi taler om en virksomheds- eller organisationskultur udgår man fra, at medlemmerne

<sup>6</sup> Skolelederens psykiske arbejdsmiljø i serien Psykisk arbejdsmiljø på skoler, Kroghs Forlag, for Branchearbejdsmiljørådet Undervisning & Forskning, 2007, side 17.  
Kronik i berlinske Tidende den 20. januar 2008, ”Begyndelsesforvirring er stressens allierede” af Bo Netterstrøm, Bobby Zachariae og Bolette Christensen.

<sup>7</sup> Arbejdsmiljørådets Service Center, Stress hos ledere i Danmark, side 14.

<sup>8</sup> Arbejdsmiljørådets Service Center, Stress hos ledere i Danmark. Side 62-63

<sup>9</sup> Utbrennt, af Atle Roness og Stig Berge Matthiesen, side 345

<sup>10</sup> Cameron og Quiom, 1999, citeret i Utbrennt, af Atle Roness og Stig Berge Matthiesen, side 354. I Konkurrerende Værdier Modellen, KVM, er der fire kulturtræk og fire værdiorienteringer. Kulturtrækkene er støtte, nytænkning, regler og mål. Værdiorienteringerne er internt fokus, eksternt fokus, kontrol og fleksibilitet.

- optager i sig, accepterer og identificerer sig med virksomhedens grundlæggende værdier.
2. I dagens arbejdsliv lægges fx stadig mere vægt på fleksibilitet, omstillingsevne og effektivitet. Men der kan også være tale om en række andre værdier.
  3. Individet har sit eget sæt af værdier, så man må differentiere mellem individuelle værdier og organisationsværdier. På samme måde kan man skelne mellem værdier i forskellige lag af en organisation.
  4. Der kan opstå en spænding mellem punkt 2 og 3 ovenfor. En trussel mod individets vigtigste mål og værdier kan være en meget belastende situation. Jo mindre sammenfald, der er mellem de individuelle værdier og organisationens værdier, jo større chance er der for at spændinger udvikles. Hvorimod en god overensstemmelse kan give god trivsel.

Dele af ovenstående organisationskulturmodel kan genfindes i overvejelser om det karakteristiske ved de kundskabsintensive eller vidensbaserede erhverv.<sup>11</sup> Et igangværende forskningsprojekt om vidensarbejdere synes således at passe på skoleledernes arbejde. Dette forskningsprojekt opererer med en række begejstrende faktorer ved vidensarbejde og tilsvarende nogle belastende faktorer. De positive, begejstrende faktorer ved vidensarbejde er ifølge dette projekt, at arbejdet er:<sup>12</sup>

- meningsfyldt,
- prestigefyldt,
- selvledende,
- engagerende,
- involverende.

Det hedder i omtalen af dette projekt, at ”det karakteristiske ved vidensarbejdere er også, at nogle har det som fisk i vandet i et kaotisk begejstringsmiljø med boldene flyvende om ørerne. Det er deres ilt. For andre er det giften.”<sup>13</sup>

De belastende faktorer ved vidensarbejde er ifølge projektet følgende:

- At man arbejder for meget
- At man aldrig ved, hvornår det er ”godt nok”
- At man bliver sin egen bedste og værste arbejdsgiver
- At man altid står til rådighed fx fordi man også kan arbejde hjemme
- At man arbejder med mange modsætningsfyldte krav

<sup>11</sup> Utbrennt, af Atle Roness og Stig Berge Matthiesen, side 52

<sup>12</sup> Forskningsprojektet ”Forebyggelse af stress i vidensarbejde – mellem begejstring og belastning”

<sup>13</sup> DJØF-Bladet nr. 2, 08 side 11

#### 4. Skoleledernes arbejdsmiljø

##### Deltagernes placering af sig selv på et arbejdsmiljø-barometer

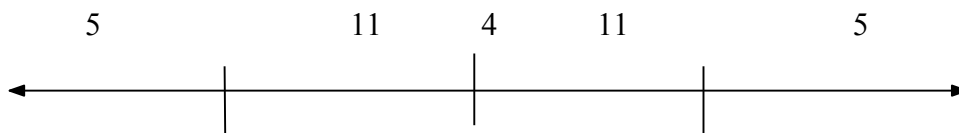
Deltagerne blev bedt om at placere sig selv på nedenstående skala over arbejdsmiljøet, hvor den venstre halvdel er den negative del, som er overvejende stressfyldt og den højre er den positive del, som overvejende er ustresset, og hvor man trives med jobbet. Spørgsmålet, der dannede udgangspunkt for en nærmere diskussion, lød således:

*”På en skala fra 1-10, hvor 10 er et glimrende og optimalt arbejdsmiljø og 1 er et elendigt og permanent stressfremkaldende arbejdsmiljø, hvor vil du så placere dig selv? Marker placeringen og evt. det interval, du befinder dig indenfor.”*



Nogle af deltagerne syntes, det var vanskeligt at give en præcis angivelse af deres arbejdsmiljø. Dels kunne det jo være relativt i den forstand, at arbejdsmiljøet i nogle tilfælde kunne ses som problematisk, men man havde måske lært at trives i det alligevel. Dels kunne det variere fra dag til dag og eventuelt, som nogle få var inde på, kunne det variere på en sæsonbestemt måde, da nogle perioder i årets løb plejer at være hårdere end andre. *”Jeg kunne få lang tid til at filosofere med mig selv over, hvor jeg egentlig vil sætte den streg,”* siger en deltager. *”Det kunne jeg nemlig også,”* svarer en anden. *”Egentlig ville jeg gerne sætte den ovre til højre, men når jeg så tænker arbejdsmiljø og tid man bruger på det, der ikke er så sjovt, så er den ude til venstre.”* For nogle er det glæden ved arbejdet d.v.s. den højre side, der dominerer, og for andre er det den venstre side, de belastende faktorer. En typisk udtalelse er denne: *”Det er svært. Jeg har jo på den ene side, det arbejde, jeg vil have, som er enormt spændende og udfordrende. Lægger jeg det*

sammen, ender det vel i midten. Jeg prøver at lade fokus være på glæden. Men det hænder, jeg vågner om natten og tænker på, hvor stort et underskud, jeg har.” Det fremgår af deltagerenes overvejelser om denne placering, at de opfatter spørgsmålet som svarende til et udtryk for deres generelle tilfredshed med deres arbejde.



Placeringen af stregerne fremgår af tegningen ovenfor. Der er lige mange i hver halvdel, og hvis skalaen inddeles i fire dele ses, at der er en forholdsvis lille andel, der placerer sig i yderste venstre fjerdedel såvel som i yderste højre fjerdedel. En overvejende del af de 13 personligt interviewede placerer sig i den positive halvdel, nemlig 10, og tilsvarende er der et flertal blandt de 24 fokusgruppemedlemmer, der placerer sig i den negative halvdel, nemlig 14. (Spørgsmålet blev stillet i den indledende del af fokusgrupperne, inden der for alvor kom eksempler på belastninger frem og lige efter en diskussion af *arbejdsglæden*). Disse fordelinger kunne tyde på, at undersøgelsesmetoden kunne have en indvirkning på denne markering af ens arbejdsmiljø, eller sagt med andre ord, når skolelederne samles i en gruppe, kan de være mere tilbøjelige til at markere deres utilfredshed, end når de spørges enkeltvis. Men denne observation baserer sig naturligvis blot på nogle få personer, så der kan være tale om tilfældigheder. Under alle omstændigheder er det godt, at undersøgelsen baserer sig på to slags kvalitative metoder. Forklaringen herpå kan være, at fokusgrupper faktisk plejer at formulere tendenser i en gruppe på en mere markant måde end enkeltinterview. Det er en af fordelene ved fokusgrupper, at de trækker tendenserne og linierne tydeligt op. I de tilfælde, hvor deltageren har markeret med et interval, er det valgt at lade intervallets midtpunkt være afgørende i ovenstående optælling. En hel del deltagere har markeret med et interval, der rækker ind over både det negative og det positive område, og det indikerer også, at det er svært for mange af skolelederne at give et præcist svar på, om deres arbejdsmiljø er godt eller dårligt. Der kan være gode og dårlige elementer, og gode og dårlige perioder. Og nogle er mere modtagelige for stress end andre, eller det periodevise stress når ikke ”at sætte sig”.

I november 2007 talte skoleledernes forening i København meget nøjagtigt op, at 23% af skolelederne i de københavnske folkeskoler indenfor det seneste år havde været langtidssygemeldte som følge af stress. Også blandt deltagerne i nærværende undersøgelse var der en andel på omkring en femtedel, der indenfor det seneste år havde været langtidssygemeldte p.g.a. stress eller som siger, at de har pådraget sig en fysisk lidelse som følge af deres arbejde. Det er i den sammenhæng interessant at bemærke, at man vender tilbage til sin stilling, hvis man har

været langtidssygemeldt p.g.a. stress.

### Arbejdets særlige karakter

Det nævnes, at det kræver en særlig psyke at være skoleleder, fordi man skal kunne koncentrere sig midt i alle forstyrrelserne. Arbejdet beskrives som bestående af 80% afbrydelser, uforudsete ting og brandslukning og 20% opgaver, man havde planlagt at tage sig af. Det er alt det uforudsete, der kan være belastende, siger man.

Som illustration af, hvad det nogle gange vil sige at være skoleleder, beretter en af de interviewede om, hvordan hans foregående dag er forløbet:

- *"Om morgenen starter jeg med et møde om vores visioner for skolen. Det handler bl.a. om åbenhed. Så min dør skal naturligvis også være åben.*
- *En 7. klasse-årgang på ca. 100 elever skal have læst og påskrevet i auditoriet i ca. en time.*
- *En elev i 5. klasse siger noget ekstremt obscønt til sin kvindelige lærer og spytter hende herefter i hovedet. Jeg går hen og henter eleven og kontakter forældrene, så de kommer og henter ham.*
- *En elev har overfaldet en anden elev og har stjålet en nøglering til 7-800 kr. og kommer tilbage og antaster samme elev. Her skal jeg have fat i forældrene, socialkontoret, SSP og psykologen. Han hører ikke til i folkeskolen. Han ryger hash, stjæler og har overfaldet en lærer. Han er kun 14, så politiet kan intet gøre. Det skaber dyb frustration.*
- *To elever er blevet gennemtævet ude på et toilet. Det starter vi en mægling om, for at finde ud af, hvad det handler om. Vi holder møde med en af forældrene, der i øvrigt allerede er gået til politiet derom."*

Skolelederen tilføjer, at *"det trætter, men det stresser ikke. Det er sådan en dag, hvor man kan mærke, at man lever."*

Hertil kommer, at mange opgaver ikke kan gøres færdig med det samme, hvorfor skolelederen sjældent kan gøre rent bord og konstatere, at dagens opgaver er løst. En skoleleder siger herom:

*"Det er den følelse, man har af ikke at slå til, lige gyldig om man knokler røven ud af bukserne, så er man aldrig færdig. Når man går hjem, så ligger der stadig 20 sager og råber efter en ned ad gangen. Og så ens mulighed for at slutte en sag af. Den er aldrig forbi, der kan stadigvæk ske noget. Jeg kører i øjeblikket med en elevsag, hvor moren ikke vil acceptere mine beslutninger og henvender sig til forvaltningen. Den der underlige følelse af, hvad så, hvor stopper det? Dette er en vogn, man er spændt for, som aldrig, om man så må sige, kan komme i garage. Jeg kan heller ikke slippe sagen i weekenden, den kører et eller andet sted omme i nervesystemet."*

Skolelederen kan også føle sig udsat for et krydspres fra forvaltning, forældre, lærere samt egne forventninger. Presset kan fx bestå i ønskerne og kravene på den ene side og de økonomiske ressourcer og begrænsninger på den anden side. Nogle ser det som en naturlig situation, og andre fortvivler og siger fx, at *”uanset hvilken handling man foretager sig, så er det forkert, og så er det noget, som en eller anden kan komme og kritisere. Jeg mener ikke, man skal være nærtagende, hvis man sidder i den stol, som vi sidder i, men hvis der kommer alt for mange af de der ting hele tiden, så påvirker det en.”*

Ansvar som skoleleder er også en byrde, som kan veje tungt på nogle af skuldrene. En interviewet beretter, at en souschef, der blev skoleleder, kunne ikke sove om natten, men da han igen blev souschef, forsvandt de problemer som dug for solen. Det er i høj grad det økonomiske ansvar, der føles som en byrde, nærmere bestemt det underskud, som nogle skoler bærer rundt på. En meget høj ansvarsbevidsthed på det felt kan for nogle blive til et problem, for, som en skoleleder siger, *”så er vi jo alle sammen ansatte netop som ansvarsbevidste mennesker, der vil have orden i tingene.”* Og som yderligere en formulerer det: *”Er man pligttopfyldende og protestantisk opdraget, kan det blive et problem. Helt personligt kan jeg mærke, at det går ikke længere.”*

Skolelederen kan tabe overblikket, fordi han ikke kan følge med i ændringerne, kravene, de uforudsete ting og krydspresset ovenfra og nede fra. Det er, når han har ydet den maksimale arbejdsindsats, og han alligevel føler sig trængt op i en krog, at han går ned med stress og *”er nede og bide i græsset”*, som det udtrykkes.

For at illustrere denne situation bringes her et par citater fra skoleledere: *”Til at begynde med gjorde jeg det taktisk forkerte, at jeg arbejdede og arbejdede og jeg fik også stress og til sidst så store stress-symptomer, at jeg var sygemeldt her i efteråret. Jeg troede, at mit forberedelsesarbejde var så stort, at hvis jeg bare arbejdede og arbejdede, så gik det over, fordi jeg aldrig nogensinde har behøvet at sætte begrænsninger for mit eget arbejde, men så fik jeg det rigtigt skidt. Jeg har sat mig ind i alle de der teknikker man kan tage i brug imod stress.”*

*”Jeg tager flere og flere problemer med hjem, og jeg kan til tider have svært ved at sove om natten, og jeg har noget sygefravær. Jeg er også bange for at åbne posten om dagen og opleve, at der er 10 punkter, som jeg aldrig før har været ude for, og som jeg så skal tage mig af. Og jeg kan slet ikke nå det. Det overfalder mig uprioriteret, så man skubber en hel masse ting væk, og det kan koste en nattesøvn. Men jeg synes faktisk, jeg udfører et godt stykke arbejde, og at jeg har forstand på det, jeg laver. Jeg har fået vendt min skole om, og der er et helt andet liv og et helt andet samarbejde.”*

### Arbejdsbyrden

De fleste skoleledere vurderer, at deres arbejdstid ligger på over 50 timer om ugen. Skolelederen møder typisk kl. 7.30 om morgenen og går hjem ved 17-18-tiden. Dertil kan der komme enkelte aftener og også i nogle tilfælde arbejde i weekenden. Det kan fx være referater, notater, tidsskrifter og fagblade, der skal læses derhjemme, som der ikke er tid og ro til at få læst på skolen. Men der er stor forskel her. Nogle har den helt bevidste indstilling, at de har fri, når de går hjem, for bedre at være i stand til at krænge eventuelle bekymringer af sig. Fx siger en skoleleder, at *"jeg beslutter fx, at nu er det det, og jeg kan ikke nå mere i dag. Og nu tager jeg fri, og så kan jeg faktisk godt parkere det, så det ikke gnaver i mig om natten, når jeg skal sove. Og så lader jeg det hvile, at jeg ikke kan nå de der skalopgaver eller at regne refusionerne ud, og hvorfor er der underskud på lønsummen? Det parkerer jeg i baghovedet."* Der berettes også om skoleledere, der i weekender og aftener går hen på skolen for at arbejde, fordi de ikke bor så langt væk fra skolen. De, der har prøvet at være langtidssygemeldt p.g.a. stress beretter imidlertid alle, at de nu har gjort op med deres tidligere flydende skel mellem arbejde og fritid.

En skoleleder, der holder præcis regnskab med sin arbejdstid, siger, at selvom man tager i betragtning, at ens arbejdstid er en årsnorm, hvor ferier fratrækkes, og ikke en ugenorm, så har han på et halvt år opsparet i teorien seks ugers "afspadsering". En anden, der holder regnskab over sin arbejdstid, siger, at han arbejder fra kl. 8-18 plus en ugentlig aften plus tre timer i weekenden. Men han er generelt ikke stresset, siger han, og placerer sig i et interval på "stressskalaen" ovenfor på mellem 4-7, fordi *"jeg får afsluttet tingene. Man bliver stresset, hvis man ikke når til bunds i opgaverne. 4-tallet er de krisesituationer og konflikter, hvor jeg bliver nødt til at tage affære."* En anden siger, at *"det er sjovt at have travlt, så det giver ikke nødvendigvis stress. Herregud, man kan jo selv gå ind og bestemme det. Får man stress, er det jo fordi, at man selv mister overblikket."* En kvindelig skoleleder udtaler herom, at *"jeg accepterer ikke at blive stresset. Jeg finder en praktisk, pragmatisk linie i det, der sker. Jeg er jo Beamter i det her system. Det letter mig meget."* Yderligere en kvindelig skoleleder tager forholdsvis afslappet på det og siger, at *"jeg sidder og smiler. For jeg har været i det her system i 32 år, og der er ikke noget i Københavns Kommune, der kan overraske mig mere. Det er sådan en stoisk ro, hvor man tager det, som det kommer."* Dilemmaet kan være som en skoleleder formulerer det, om man *"skal lave 100% af opgaverne til 80%'s kvalitet eller 80% af opgaverne til 100%'s kvalitet."*

Enkelte giver udtryk for, at de ikke har fundet nogen god balance mellem arbejde og familieliv. *"Hvis børn er vigtigst?"* som en deltager formulerer det.

### 5. Arbejdsglæde

En undersøgelse af arbejdsmiljøet fører naturligt til spørgsmålet om, hvad der er af belastninger for arbejdsmiljøet. For at afbalancere dette blev interview og fokusgrupper indledt med



spørgsmålet om, hvad der skaber arbejdsglæden for skolelederen. Begge aspekter, arbejdsglæden og belastningerne, skal med, fordi det netop afspejler skolelederens arbejdssituation. Men størstedelen af denne undersøgelse har dvælet ved belastningerne med henblik på at pege på nogle områder, hvor der eventuelt kunne arbejdes på at mindske disse belastninger af skoleledernes arbejdsmiljø.

Glæden og belastningerne er tæt forbundet. Det er nemlig et gennemgående træk i skoleledernes beskrivelser, at de ting, der giver glæden ved arbejdet kan være presset tidsmæssigt af de elementer ved arbejdet, der beskrives som belastende.

Skolelederne elsker deres arbejde. De ser det som en opgave, der kan minde om det, man i gamle dage kaldte et *kald*, for de har en glød omkring det meningsfulde i jobbet og forekommer at være yderst dedikerede til deres opgave. Det har også gjort det spændende at interviewe dem. De er ikke i tvivl om, at det er et vigtigt arbejde. Skolen er en kulturbærende institution, siger de, og udgangspunktet er glæden ved at udvikle skolen, pædagogikken, undervisningen, ”at få afrettet nogle elever” og ”bane nye veje”, som det beskrives.

De fremhæver, at de har store muligheder for at præge skolen, og skolelederne er bevidste om, at de har stor indflydelse og mulighed for at påvirke den retning, som skolen skal bevæge sig i. Når man får sat projekter i gang, og ser, at ideer føres ud i livet og lykkes, eller når man har mulighed for at virke som katalysator i processer på skolen og eventuelt kan løse konflikter, så føler skolelederen glæde ved arbejdet. En af lederne udtrykker det som friheden, man har som skoleleder til at sætte en dagsorden, men også friheden til at tilrettelægge sit arbejde. En deltager siger ligeud, at hun bestemte sig for at ville være skoleleder, da styrelsesloven blev ændret, så skolelederen fik mere at skulle have sagt i forhold til lærerne. Hun siger, at *”det der med indflydelse, det er også en positiv ting. Jeg tror faktisk ikke, jeg var blevet leder, hvis ikke man havde ændret styrelsesloven. Jeg har været lærerrådsformand i masser af år og har været glad for det, og da man så ændrede det, så der ikke var et lærerråd, der skulle være medunderskriver, men bare have udtaleret, så tænkte jeg, at så må man jo gå derover, hvor indflydelsen er. Så det skridt havde jeg nok ikke taget, hvis lærerrådet havde haft samme stilling. Man har som lærer ikke den samme indflydelse, som man havde i gamle dage.”*

*”Det er, når jeg får tid til at forlade kontoret og snakker med elever og lærere, at jeg lader op,”* siger en af skolelederne. Det er netop gennemgående, at glæden i høj grad ligger i kontakten med elever og lærere. Når en elev, lederen møder, siger hej med et smil og måske siger ens navn, så er dagen ved at være reddet, fremgår det.

Mangfoldigheden og variationen i opgaverne er også et af kendetegnene ved jobbet, som



skolelederne holder af. Dertil kommer uforudsigeligheden og det, at ingen dage er ens. *"Man ved ikke, hvad man går ind til, når man starter om morgenen,"* som det bl.a. udtrykkes, og flere kalder skolen for en *dynamisk arbejdsplads*. *"Man er der, hvor tingene foregår,"* siges det, og *"man har som leder fingeren med i alt."* *"Der er sgu brug for én,"* siger en leder, at han tænker, *"og det giver en et kick"*. Man føler sig træt, når man går hjem, siger flere, fordi skolelederens arbejde er *"konflikternes holdeplads"*, fordi man løser problemer og konflikter hele dagen. Som et eksempel på en sådan problemløsning nævner en deltager, at *"jeg sad i formiddags med en muslimsk far, som ikke ville have sit barn med på lejrskole, og der havde været en meget ubehagelig situation forinden, og jeg skulle så prøve at snakke med ham om, at hun skulle have lov. Det blev jo faktisk tre kvarters meget interessant samtale. Jeg ved ikke, om vi blev enige, men jeg er helt sikker på, at vi havde en god kommunikation. Og det der menneskelige arbejde, det er rart. Og kommer pigen så med, så er det anstrengelserne værd."*

*"Glædesøjeblikkene kommer meget drypvis,"* siger en leder og tilføjer, at egentlig ros får man sjældent. *Anerkendelse* er nok et mere dækkende ord, nævnes det, eller *positive tilkendegivelser* og forskellige former for indirekte bekræftelse modtager man alligevel som skoleleder, fremgår det, via de smil man får, og når man ser, at noget lykkes. Et helt afgørende element er, at man har et godt forhold til lærerstaben, og det er også tilfældet, fremgår det af interviewene. Der kan være enkelte undtagelser, og der berettes om store konflikter, som man har lagt bag sig, og som har været udmarvende. Hvis man har et dårligt forhold til lærerværelset, kan det være *"døden"* som det beskrives. Men samarbejdet med lærerne er generelt noget af det, der lader skolelederen op. Også det at være med til at præge *"lærerkulturen"* på skolen beskrives som en af de centrale og frugtbare opgaver. I den sammenhæng mener en af deltagerne, at der findes en særlig lærerhumor. *"Jeg har prøvet at sidde i en forvaltning, og jeg tænkte, lad mig komme væk herfra, for der var ikke den dynamik, og så elsker jeg lærerværelset og den lærerhumor, der opstår, og det er måske fordi, vi er så meget på,"* siger hun.

Samarbejdet i ledelsesteamet understreges også som afgørende for arbejdsglæden. Det, at man svinger sammen, er vigtigt. Der er imidlertid en del beskrivelser, der indikerer, at manglen på et velfungerende ledelsesteam er en af de ikke helt sjældne belastninger. Der kan således være personer, der ikke passer sammen, og der kan være for hyppige udskiftninger eller ubesatte stillinger i teamet. Men de steder, hvor det *"svinger"* kan man klart under interviewene fornemme den energi, det skaber, fordi samarbejdet i ledelsesteamet er meget tæt og intenst.

En særlig opgave som at skulle stå for byggeri af en ny skole kan virke meget forskelligt. En skoleleder beskriver, at det var på nippet til at føre til en langtidssygemelding, hvorimod en anden siger, at det på trods af lange arbejdsdage faktisk tilførte ny energi, fordi det var en så spændende og udfordrende opgave. Måske spiller det også ind i energitilførslen, at denne skoleleder oplevede

at få ros: ”I den seneste tid, hvor jeg har været i gang med den nye skole, har jeg fået mere ros end jeg har fået i de foregående 15 år. Det er mange faktorer. Dels kommer man som ny leder og møder nogle nye folk. Og man griber tingene an på en anden måde, end man har været vant til, og man tager initiativer til en masse forskellige ting. Men generelt får en skoleleder ikke ret megen ros. Men her i mit nye job kommer folk faktisk og takker for en pædagogisk weekend, og det har jeg ikke været vant til. Og for første gang har jeg fået ros fra min forvaltning, det har jeg aldrig nogensinde fået i de sidste 15 år, ikke direkte i hvert fald.”

En enkelt deltager fremhæver glæden ved at arbejde i et politisk styret system. Med hans egne ord, så ”kan jeg lide at lede en organisation i et politisk styret system. For hvis man bare hænger ved tilstrækkeligt længe, så finder man ud af mekanismerne. Som skoleleder har man nogle ganske faste ideer om, hvad det er man vil med skolen. Der ligger jo en klar undervisningsmæssig opgave, og det at være leder af den, er så at få hele motoren til at virke, men også at stille sig selv i spidsen og sige, hvad er det for en skole, vi skal have. Det politisk ledede er jo grundtanken i demokratiet, og det er væsentligt i en skole, synes jeg. Man kan være enig eller uenig, men hvis man får tilfredshed og får en skole til at være veldreven, så er man jo også afskærmet fra ydre politiske beslutninger, som man jo kan flytte, ved at dokumentere de ting, man gør. Et politisk styret system er jo ikke kun envejs, det er tovejs. Det, der er kernen i det, er jo, at hvis der er tilfredshed og kvalitet i produktet, så er du jo urørlig.” En anden skoleleder pointerer, at muligheder, det er noget, man selv skaber, ikke noget man får. En af lederne peger på, at man som skoleleder har et rimeligt stort råderum, fordi skoleforvaltningen ikke fungerer så godt endnu.

Der bliver også peget på, at man bliver en kendt og respekteret skikkelse i lokalområdet, og at man i kraft af sin stilling kommer tæt på en masse mennesker. Det er ”dybt tilfredsstillende,” som det udtrykkes.

Nogle få af skolelederne siger, at de også har en glæde ved de administrative opgaver herunder økonomi og IT. Men det er den pædagogiske udvikling og skoleudviklingen, der er hovedinteressen hos langt de fleste. Det er det, der har gjort, at de har valgt at være skoleledere. Men lederfunktionen og en forkærlighed for det pulserende og måske også ”pulveriserende” hverdagsliv som skoleleder har tydeligvis også spillet ind.

## 6. Belastningerne i arbejdet generelt set

Når vi i det følgende taler om belastende faktorer, bør læseren tage den positive side af sagen med i betragtning, nemlig glæden ved arbejdet, så de stressende faktorer ikke alene tegner billedet. For skolelederne selv er det jo netop en afvejning, hvor omkring halvdelen af deltagerne siger, at de befinder sig på den positive halvdel og den anden halvdel på den negative halvdel.

Samtlige deltagere i undersøgelsen med et par undtagelser mener, at de faktorer, der belaster deres arbejdsmiljø primært skal søges i de eksterne forhold og ikke i skolens interne liv. Med interne liv menes relationerne til det øvrige ledelsesteam og til elever, lærere og forældre. *"Man skal nok skelne meget mellem indre og ydre, det gør vi nok meget. Der er skolen som er vores æske, hvor vi opererer, og så de ydre ting, forvaltningen osv.,"* siger en skoleleder. Skolebestyrelsen anses heller ikke for at være nogen belastning i arbejdet bortset fra nogle sjældne tilfælde, hvor der i en periode har været mangel på tillid mellem formanden for skolebestyrelsen og skolelederen. Hvis skolebestyrelsen nævnes, er det mere som et plus og som en allieret end som et problem.

Med de eksterne forhold, der således er dem, der opfattes som belastende for arbejdsmiljøet,

tænker skolelederne først og fremmest på Børne- og Ungdomsforvaltningen (BUF) og herunder de otte distrikter under forvaltningen. Også politikerne i Københavns Kommune inddrages, selvom deltagerne har svært ved at sætte fingeren præcist på, om de vanskeligheder, de nævner, har en politisk eller en forvaltningsmæssig oprindelse. I et vist omfang nævnes også socialforvaltningen. Hvis man skal beskrive deltagerenes vægtning af belastningerne med tal, svarer det til, at 80-90% hidrører fra Københavns Kommune.

Et lille mindretal af skolelederne mener nok, at der er belastninger, som skyldes Københavns Kommune, men de er ikke utilfredse dermed og de anser det for at være uomgængeligt og som noget, der hører til jobbet betingelser i et politisk styret system i en stor by.

De nationale reformer og tiltag nævnes interessant nok slet ikke på linie med de kommunale, selvom der også her er faktorer, skolelederne mener, spiller ind.

Det, man opfatter som befolkningens og i særdeleshed pressens noget kritiske indstilling til folkeskolen, nævnes også sporadisk, men mest som et fjernere baggrundstæppe. *"Det hele går ad helvede til, og nu skal der rettes op, er parolen. Det er jo ikke i en succesorganisation men en fiaskoorganisation, vi er ansvarlige for,"* siger en deltager.

## Hovedproblemet

Hovedproblemet set fra skoleledernes synsvinkel er derfor forholdet til den kommunale administration. Og en stor del af de beklagelser, der ytres om den relation, kan koges ned til, at skolelederens rolle har ændret sig, så en god del af dem synes, de er blevet mere administratorer end pædagogiske ledere. *"Det mest centrale er, at jeg ikke synes, jeg har tid nok til kerneydelsen. Det at gå ind og lave nogle aftaler omkring skolens pædagogiske udvikling, følge med i undervisningen, lave noget sparring o.s.v., den tid er der ikke. Det er det, der frustrerer mig aller mest,"* siger en af skolelederne, og det er en gennemgående konklusion hos de interviewede, at det stresser dem, at de ikke synes, de har tid til at leve op til det ansvar, de føler på det felt. Det hænger også sammen med, at de fleste af skolelederne ser den pædagogiske udvikling af skolen som deres fornemste opgave og som det, der interesserer dem mest ved jobbet. De brænder for den pædagogiske udvikling, men må tilsidesætte interessen i for stort et omfang, synes de, på grund af "fyld" d.v.s. administrative opgaver, *"som går fra hovedopgaven, nemlig at inspirere vores medarbejdere og at være ude i marken og have føling med hvad der sker."* Eller som en anden kort siger det: *"Jeg er blevet for meget økonom og for lidt pædagogisk udvikler."* Skolelederne føler generelt også, at de har størst forudsætninger for det pædagogiske, men bruger deres tid på administration, som de til gengæld ikke synes, er deres stærkeste side.

Den manglende tid til den pædagogiske udvikling og styring går hånd i hånd med en fornemmelse af, at der er tiltagende styring ovenfra på det pædagogiske felt, så det føles som om, at *"vi har fået mindre ansvar. Jo, vi har fået større ansvar for pengene, men det mest værdifulde er jo børnene, og der har vi mindre ansvar,"* som en skoleleder opsummerer det – eller som en anden sætter det på spidsen: *"Tidligere servicerede vi børnene, nu servicerer vi forvaltningen og politikerne."*

### **Hvornår er denne ændring sket?**

Deltagerne i undersøgelsen mener, at belastningerne tog til i styrke for 4-5 år siden, og er kulmineret indenfor de seneste to år, nærmere betegnet efter kommunalvalget, hvor man blev klar over det voldsomme økonomiske underskud i skoleforvaltningen. Der er hos nogle en vis usikkerhed om, hvornår ændringerne indtraf, og således siger en skoleleder, at *"for indtil for ganske få år siden, ville jeg have sat den (stressbarometret) mellem 7 og 10. Der har jeg ligget i de 15 år ud af 19. Men nu ligger den altså på 4. Og jeg må indrømme, at jeg ved ikke hvorfor, og jeg bruger ekstremt megen tid på at tænke på, hvorfor. Jeg tror, at det er ca. 1½ år siden, at denne ændring startede"*. Ændringerne er bestået i en ny form for økonomisk styring af skolerne i form af "bloktilskud" eller lønsumsstyring kombineret med en sammenlægning af skoleforvaltningen til en børne- og ungdomsforvaltning, som også inkluderer dagsinstitutionerne og en administrativ opdeling i otte distrikter under Børne- og ungdomsforvaltningen, BUF. Ændringerne har indebåret en decentralisering til skolerne af en række økonomiske og administrative opgaver samtidig med, at man har følt på mange af skolerne, at man har været nede og skrabe bunde økonomisk set. Decentraliseringen har betydet, at skolelederne har følt, at ledelsen af en skole er blevet meget mere kompleks. Det, der især tynger en del af skolelederne er, at de kører med mere eller mindre permanente underskud. Nogle af dem er i stand til at trække på skulderen over det, mens andre tager dette ansvar ret personligt. Samtidig hermed synes mange, at der er stillet stadig større krav til skolerne. En del er inde på, at de helt grundlæggende synes, at politikerne vil have højere kvalitet for færre penge. De administrative omorganiseringer og forvaltningens underskud får en af skolelederne til at beskrive situationen som at *"vi i hele den periode selv har skullet rage kastanjerne ud af ilden, mens forvaltningen var helt nede at ligge."* En af skolelederne siger, at der inden for de seneste tre år er sket flere forandringer end i hele perioden fra 1981 og frem.

Der er uenighed om situationen fortsat er alvorlig eller om den tegner lysere nu. Nogle mener, at

det lysner, fordi BUF's ledelse er ved at få situationen godt under kontrol og er ved at få indkørt den nye administration, hvor andre ikke kan se nogen ændring.

## 7. De eksterne faktorer

### 7.1 Politikerne i Københavns Kommune

En del af skolelederne efterlyser mere dialog med politikerne. De skoleledere, der har oplevet bydelsforsøgene især i Valby og Indre Østerbro, beretter med en vis nostalgi om, at de der havde en tæt og meningsfuld relation til politikerne. En af dem siger: *"Der var også noget andet, nemlig at du også følte en vis anerkendelse. Vi var tæt på beslutningstagerne og rigtig tæt på politikerne, for de kom og gik på skolerne. Nu ser vi jo aldrig en politiker med mindre prinsesse Mary skal med ud. De lyttede jo faktisk. Og man kunne også bøje deres meninger ved almindelig god argumentation. Vi talte fx en overbygningsskole ned i skuffen. Det var netop ikke generende, at der kom politikere med ud. Helt tværtimod. København er jo så kæmpestor, at man er så langt væk fra de besluttende myndigheder. Det er jo lige præcis det, der gør, at man ikke er i dialog med dem."* En anden siger: *"Noget af det, som jeg følte var en stor arbejdsglæde, lige da jeg kom til Københavns Kommune var, at vi på Indre Østerbro havde vores egen bydel der. Det var virkelig en glæde. Forskellen var, at vi følte, at vi havde større handlekompetence, og at vi var med til selv at definere vores roller. Vi tog også nogle forvaltningsopgaver på os. Vi var selv med til at styre vores ting."* Nogle af skolelederne, der har været skoleledere i kommuner udenfor København beretter også om et tættere forhold til kommunalpolitikere i disse mindre kommuner. Det, der især synes at ligge bag meningene, er, at skolelederne vil sikre sig, at deres meninger bliver hørt og deres indsigter bliver brugt. Det at skrive høringssvar føler man ikke har nogen synderlig betydning, det rækker ikke et komma, som det udtrykkes, og man mener ikke, at man på den måde kan ændre på de politiske beslutninger. Problemet består muligvis i, at man føler, at det er svært at argumentere opad igennem forvaltningssystemet. *"Hvis man fx siger, at det her er for tåbeligt, så er svaret, at det her, det er altså besluttet. Så man får en næsten total oplevelse af, at det er fuldstændig umuligt at argumentere opad i systemet,"* siger en af deltagerne. En anden siger, at *"hvis systemet fungerede, så tankerne blev ført op i systemet, ville behovet for at få politikerne i tale ikke være der"*. Man vil gerne sikre sig, at politikerne forstår den forskellighed, der er i København fx mellem det indre Østerbro og Kongens Enghave, så man ikke skærer alle skolerne over en kam. Politikerne er jo lægmænd og de sidder "nogle gange langt

fra virkeligheden” med en dagsorden på 32 punkter, hvor hvert enkelt punkt kan være kompliceret at sætte sig ind i, som det udtrykkes. Nogle af deltagerne ytrer tvivl om BUF ”fodrer politikerne med de rigtige oplysninger”, og enkelte mener, at de giver dem for rosenrøde informationer. *”Embedsmændene siger ’Javel’. Der er ikke hår nok på brystet i forhold til politikerne,”* er der en af deltagerne, der siger. Det foreslås, at man kunne mødes med politikerne en eller to gange om året eller måske en weekend, som nogle af dem har oplevet det i mindre kommuner. Det nævnes også, at når politikerne har været ude på en skole fx i forbindelse med diskussioner om skolesammenlægninger, så har det haft en god virkning.

Synspunktet om behovet for direkte kontakt med politikerne deles dog ikke af alle skolelederne. Der er nogle få, der advarer imod at ”kortslutte systemet”, d.v.s. at give informationer direkte til politikerne udenom forvaltningen, fordi det vil vanskeliggøre forvaltningens arbejde og dens relationer til politikerne. Enkelte er også bange for, at den øgede viden politikerne eventuelt vil skaffe sig, vil være ”et tveægget sværd” som kan bruges til at pege på yderligere besparelsesmuligheder. Andre siger dog herom, at der de senere år er effektiviseret så meget, at det næppe er sandsynligt.

Enkelte fremhæver, at skolen i kraft af skolebestyrelsen har en mulighed for at få politikerne i tale, og der nævnes eksempler på, at skolebestyrelser har aktioneret politisk. Det siges også, men kun af en enkelt, at har man en tilfreds skolebestyrelse og skole på sin side, så har man også mulighed for at fortolke og tilpasse de politiske beslutninger.

## **7.2 Børne- og Ungdomsforvaltningen i Københavns Kommune**

Som nævnt, er BUF det emne, skolelederne kredser om, når de bliver spurgt om, hvilke belastninger, de synes, de har. Belastningerne kan inddeles i følgende kategorier:

1. Ændringen af den administrative struktur
2. Styringen af skolerne
3. Den økonomiske styring
4. Administrative byrder

### 7.2.1 Ændring af den administrative struktur

Skoleforvaltningen blev ændret til Børne- og Ungdomsforvaltningen ud fra det synspunkt, at der var behov for at se de 0-18årige ud fra en helhedsbetragtning med særlig henblik på børnenes overgang fra daginstitutioner til skoler. Det var en meget omfattende strukturændring, som



indebar en sammenlægning af administrationen af daginstitutioner og skoler. Hvor skoleforvaltningen førhen administrerede omkring 65 folkeskoler skulle BUF nu styre et område med over 700-800 institutioner og omkring 18.000 ansatte. Et enkelt af de otte distrikter kan fx rumme omkring 90 daginstitutioner og 6-12 folkeskoler og servicere et befolkningsgrundlag på 70.000. Der er med andre ord tale om ganske omfattende administrative omlægninger.

Det har ikke været nemt for mange af skolelederne at finde sig til rette i denne nye struktur. *"Som udgangspunkt er det godt at have delt byen op i de otte distrikter, fordi det giver nærhed,"* medgiver en skoleleder. Men den hyppigst nævnte vanskelighed har været, at sagkundskaben på skoleområdet i flere af distrikterne - såvel som i BUF centralt - er blevet formindsket, i hvert fald efter skoleledernes mening. Hvor man tidligere har vidst hvem i skoleforvaltningen, der havde ekspertise på de forskellige områder, beklager mange af skolelederne sig nu over, at der ikke i deres distrikt er folk med den nødvendige sagkundskab, som de kan spørge til råds. Dette gælder dog ikke alle distrikterne, idet der nævnes undtagelser, og der er også skoleledere, der siger, at situationen er under forbedring, fordi distriktets folk er ved at få forstand på skoleområdet.

Hvis skoleledere, der ikke synes, de har fået svar på deres spørgsmål, henvender sig i BUF, omgår de det administrative hierarki og risikerer irettesættelse fra distriktet. Men den samme kritik af en gevaldig nedgang i skolesagkundskaben rettes også imod BUF centralt. På positivsiden skal nævnes, at den nye direktør, Else Sommer, nyder stor respekt og velvilje blandt skolelederne, og hun roses for at være en dygtig kommunikator og for altid at være i balance.

Indtrykket af den manglende kompetence hænger sammen med fornemmelsen hos en del af skolelederne af, at skolerne bliver stedmoderligt behandlet i distriktet, fordi antallet af daginstitutioner kan være overvældende stort sammenlignet med skolernes beskedne antal, hvorved skolerne får mindre opmærksomhed end de fik tidligere, og fordi bemanningen i nogle af distrikterne af samme grund kan have sin tyngde i folk med baggrund i administrationen af daginstitutioner. *"Man regner med, at det er børn- og unge chefen i ens distrikt, der tager beslutningen, men hvis han skal have alle de institutioner under sig også, så er der så mange, at han ikke engang kan nå at tage en medarbejdersamtale med os. Det er jo så stort, det han har ansvar for, det er helt uoverskueligt med alle mulige slags institutioner,"* mener en skoleleder. Opfattelsen er dog ikke uden undtagelser. Fx siger en skoleleder fra Østerbro, at *"i modsætning til andre, har jeg sådan set oplevet, at overgangen til distriktet var bedre end den gamle centralforvaltning. Der oplever jeg, at den nye distriktsforvaltning stiller op til væsentligt mere m.h.t. at hjælpe og se på, hvad der kan gøres."*

Hertil kommer en vis skepsis hos nogle af skolelederne m.h.t. den synergi, der kommer ud af denne samadministration af de 0-18årige. Der er fuld forståelse for værdien af at have



velfungerende overgange fra daginstitution til skole, og man er heller ikke i tvivl om, *"at distriktscheferne har fået i opdrag, at vi skal føle os som et 0-18 års område."* Men i praksis er der flere ulemper end fordele ved denne sammenkædning med daginstitutionerne, synes en del skoleledere, som bl.a. peger på, at der er nogen tomgang som følge af, at daginstitutioner og skoler skæres over en kam. Det kan fx være møder, hvor en skoleleder i gruppearbejde skal diskutere ledelse med vuggestueledere. Selvom det kan være interessant, så ville ens tid være bedre anvendt i en drøftelse af relevante spørgsmål med andre skolefolk, nævnes det. Flere skoleledere er inde på, at skolerne og daginstitutionerne er to vidt forskellige verdener, og at der ikke for alvor er synergi i den administrative sammenkædning. *"Også før sammenlægningen havde vi et udmærket samarbejde med børnehaver og fritidshjem i vores nærområde,"* siger en skoleleder således.

Der peges også på, at dagsordenen for samarbejdet med daginstitutionerne ikke er præcis nok, og at der ikke endnu er kommet tilstrækkelig struktur på, hvordan skoleledere skal samarbejde med daginstitutionerne i et nærområde, en "landsby", som det benævnes. En af skolelederne siger herom, at *"jeg skal være kernepersonen i det og prøver at samle det, og det gør jeg så også. Vi er vist 22-23 ledere i den 'landsby'. Det er en helt ny opgave. Jeg kender den fra KKFO. Man skal være fremme på beatet, ved jeg. Men hvis man skal ind og styre landsbyen med klubber og overgange m.v., da tænkte jeg for et år siden, at det var da en god opgave, for så kunne vi få fat i nogle af alle de der overgange. Men nu tænker jeg på det som en opgave, som jeg simpelthen melder fra. For denne opgave er slet ikke defineret."* En anden tilføjer, at *"så siger man, at det er lige en opgave for skolelederen uden at definere nærmere. Men hvor er vores kompetence? Så bliver det sådan noget med, at vi pligtskyldigt indkalder til et møde, hvor vi enes om, at vi mødes om tre måneder igen."* Der er dog forskelle på opfattelsen af samarbejdet med daginstitutionerne. En af skolelederne siger, at *"det med overgangene har vi lagt på skinner, så der er sådan set ikke grund til at gøre mere ud af det og fremover mødes så tit med daginstitutionerne."* En anden siger, at han har et glimrende samarbejde med naboskolen om deres landsby eller underdistrikt med syv fritidshjem og 20-22 børnehaver og at samarbejdet derudover i hele distriktet mellem skoler og daginstitutioner er begrænset til en gang om året. Han synes, at det på længere sigt er en fordel at være samlet, da det giver bedre muligheder for at tale fortroligt med børnehaver og fritidshjem, så længe det foregår i underdistriktet og ikke i hele distriktet som sådan, fordi *"det er den overvældende masse, jeg ikke kan klare,"* som han siger.

Flere skoleledere fremhæver, at der, så vidt de er i stand til at gennemskue relationen mellem BUF og distrikterne, ikke endnu er fundet en formel for hvem, der bestemmer hvad. *"Vi mangler også nogle klare definerede snitflader mellem distrikts- og centralforvaltningen. Centralforvaltningen siger, at det ligger i distriktet, og distriktet siger, at det kender de altså ikke lige noget til,"* siger en skoleleder således, og en anden føjer til, at *"Amager, hvor jeg kommer fra, er jo på 60.000*

mennesker, og det er jo som en stor provinsby. Så distriktets chef er jo faktisk chef for lige så meget som en børn og unge chef i en stor kommune, men han har jo slet ikke den kompetence. De træffer beslutninger hen over hovedet på ham." Nogle beskriver også distrikterne som postfordelingscentre for beslutninger truffet inde i BUF, og de efterlyser mere selvstændighed for distrikterne. Andre mener, at problemet er manglende kommunikation mellem distrikter og BUF, og at BUF ikke lytter nok til distriktscheferne. Der peges også på, at distrikterne har en forholdsvis beskedent bemanning. En deltager siger, at "der bør være en direkte kontakt mellem BUF og distriktet, i stedet for, at jeg sidder som en lus mellem to negle. Der er manglende respekt hos BUF i forhold til min distriktsforvaltning. Jeg kan næsten ikke have det." Synspunkterne har sammenhæng med den følelse af afmagt overfor beslutningsprocesserne i forvaltningen, som findes hos en del skoleledere. Hvis ikke distrikterne har nogen pondus, siger skoleledere, så er de et filter eller "omsvøbsdepartement", der vanskeliggør, at skoleledernes meninger og sagkundskab når videre op igennem systemet til beslutningstagerne, og distrikterne får så heller ikke mulighed for at tilpasse centrale beslutninger til lokale forhold. En deltager siger, at "ulempen er, at vi ikke har overblik over hele Københavns Kommune, og vi kan ikke se hele billedet, men kun vores distrikt. Derfor har vi ikke indflydelse på de store beslutninger. Distriktschefen bærer ikke vores kritik og problemer videre, for han skal ikke udstilles som en med problemer, og vi må ikke gå uden om kommandovejen." Det er også et spørgsmål om ledelsesstil, og om distriktscheferne lytter og ønsker at sætte sig ind i skoleledernes arbejdsforhold, og er villig til at give disse påpegninger af problemer videre opad i systemet, fremgår det, og dette kan faktisk være vigtigere end om chefen oprindeligt er skolemand eller ej, nævner en deltager. Yderligere et synspunkt fra en af skolelederne er, at "hvis jeg skal se kritisk på mig selv, har jeg ikke haft overskud til at være udfarende m.h.t. at hjælpe forvaltningen med at klæde politikerne godt nok på." Der er skoleledere, der konkluderer, at enten skal distrikterne have større kompetence, eller også bør man gå tilbage til en struktur, hvor skolerne ikke er med i distrikterne, men styres af en central skoleforvaltning. En mellemting kunne være at reducerer distrikternes antal til fire, foreslår en skoleleder.

Som nævnt, er der også hist og her optimisme m.h.t. distrikterne. En af dem, der tror på, at distriktsopdelingen kan blive levedygtig, siger følgende: "Københavns Kommune er et gigantisk monstrum, hvor det er svært at få indflydelse. Derfor satser jeg på at få indflydelse og gang i distriktet. Og jeg har meldt mig til Else Sommers dialogforum, hvor to skoleledere fra hvert distrikt mødes fire gange om året med Else Sommer." En anden deltager siger, at "systemet er under opbygning, og der er en kamp mellem distrikter og centralforvaltning om hvordan og hvem, der skal bestemme. Distrikterne bør have mere selvbestemmelse og økonomisk power." En skoleleder er godt tilfreds med distriktet, fordi det afhænger af de forventninger man har dertil. Han siger, at "jeg er ikke helt enig i de kritiske røster om distriktet. Jeg har egentlig ikke haft brug for, at de er højt kvalificerede på skoleområdet. Jeg ønsker blot, at de har orden i

*økonomien. Vi vil styre os selv."*

### 7.2.2 Styringen af skolerne

Mange af de interviewede og alle fokusgrupperne svarer uafhængigt af hinanden om styringen i forhold til skolerne, at det er "top-down styring". Hermed menes, at man ikke føler sig inddraget og hørt vedr. beslutningerne, og der ligger i udtrykket en vis portion fremmedgørelse i forhold til forvaltningen. Enkelte formulerer det som at "ledelsesstilen er blevet mere hierarkisk". "*Det er ærgerligt, for det fjerner ejerskabet til udviklingen,*" kommenterer en skoleleder. Nogle af deltagerne ser det som udslag af en tendens i tiden, andre forstår det som en nødvendighed p.g.a. forvaltningens "megastørrelse". Og nogle ser det i sammenhæng med forvaltningens økonomiske problemer. Andre forstår styringen som et udslag af kontrol, som hænger sammen med decentraliseringen og udlægning af administrative opgaver til skolerne.

Der er endvidere udbredt enighed om, at forvaltningen detailstyrer. Det skaber irritation bl.a. fordi det samtidigt siges, at man lægger vægt på *værdibaseret ledelse*, påpeger skolelederne.

Der nævnes eksempler på, at forvaltningen ikke nøjes med at sige, hvad det er, man ønsker opnået, men også foreskriver præcis, hvordan det skal gøres. Et eksempel, som flere af skolelederne fremfører, er, at det bestemmes, hvor mange hjemmebesøg, der skal gennemføres. Da der er stor forskel på skolernes opland socialt set, kan det fx i Østerbro forekomme besynderligt. En skoleleder siger her, at "*vi kan naturligvis tage ud på hjemmebesøg, og så vil årgangsvinen blive trukket op, og vi kan underholde hinanden med, hvordan det var i Val d'Isere.*" En anden skoleleder nævner følgende eksempel: "*Fx siger man så, at nu har vi en stor naturfagssatsning, og vi skal have uddannet naturfagslærere. Hurra sir vi så, men en geografilærer kan du ikke få, men godt en biologilærer, selvom man ikke har brug for det. I stedet kunne man sige til mig: Du skal satse naturfag her, møster solskin. Og det er dig, der skal lægge en plan for hvordan. Så kunne de godt give mig ansvaret for hvem, det er, der skulle have det liniefag. Det er vanvittigt og en manglende tillid til, at jeg kan drive skolen.*" Man skærer altid skolerne over én kam, nævnes det. Fx at man nu skal sende lærerne på læsekursus, selvom nogle af skolerne "*har fået dokumenteret, at vi faktisk kan det der,*" som det siges.

Nogle af skolelederne peger på, at detailstyringen kan forekomme ukoordineret, idet forvaltningens forskellige kontorer og konsulenter tilsyneladende har frit spil m.h.t. at pålægge skolerne diverse arbejdsopgaver. "*Det er noget af det, der får mig op i det røde felt, det er, når jeg får en eller anden opgave fra en eller anden, som jeg ikke aner, hvem er, og som jeg måske ikke engang har set og fra et kontor, som jeg sgu ikke engang ved, hvor hører hjemme,*" som det

udtrykkes af en deltager, og en anden tilføjer, at *"jeg er træt af, at min computer spytter mails ud fra distrikts- og centralforvaltningen. Tit er det 3-4-5 sider, og det kan være svært at orientere sig i, hvad er det, der er vigtigst for mig at læse, og jeg regner jo med, at når de sender det ud til mig, så skal jeg jo kigge i det hele, og det gør jeg jo altså ikke. Der er rigtigt mange mennesker, der har bemyndigelse til at sende mails ud til os. Og det styrer man ikke."* En deltager kommer med den tilføjelse, at *"vi skal behandles som de topledere, vi er. Vi er faktisk ledere af en meget stor og kompleks organisation, og vi bliver kaldt strategiske ledere, og alligevel er kommandovejen alt for uklar. Jeg har intet imod at blive sat i arbejde hverken af politikere osv., men det skal være entydigt, hvem jeg skal referere til. Jeg vil behandles som leder."*

*"De bedste tiltag kommer nedefra og ikke oppefra. Det er det, der rykker. Det er det, der er energi i,"* siger en skoleleder. En anden siger: *"Involver os, hvis det er beslutninger, der handler om vores situation. Fx sammenlægninger og nedlægning af skoler uden at spørge os. Meget bøvl kan undgås, hvis man involverer dem, der er tættest på."* Yderligere en deltager tilføjer, at politikerne burde opstille nogle mål, men give den enkelte skole friheden til at nå disse mål bl.a. fordi der er stor forskel på skolerne og deres opland. Det ville også kunne sætte gang i skolebestyrelserne, påpeges det. *"Og sætte skoleledelsen fri til at lave det arbejde, de er ansat til, og kunne de ikke gøre det godt nok, ja så skulle de ikke være skoleledelse,"* tilføjes det.

### 7.2.3 Den økonomiske styring

Underskuddene og især dem, der ikke er udsigt til at få gnavet af foreløbigt, plager skolelederne. Åbenbart er der også sket en økonomisk stramning sammenlignet med tidligere år. Som eksempel nævnes, at *"for 10 år siden var satsen m.h.t. undervisningsmaterialer pr elev 626 kr. og 10 år efter er den på 325 kr., selvom en bog nu koster mere."*

Den nye form for økonomisk styring har betydet en omvæltning for skolelederne. *"For nogle år siden administrerede jeg halvanden million, men nu er det 23 millioner kr.,"* nævner en af dem.

Der er i vidt omfang accept af den ny ressourceudmeldingsmodel eller lønsumsstyringen, som den nye økonomiske styring benævnes af skolelederne, fordi man værdsætter de frihedsgrader, som systemet giver, selvom nogle mener, de er ualmindeligt små ikke mindst, hvor der er underskud. *"Jeg synes, det er OK med bloktilskuddet. Så fokuserer jeg på, at der er børn i klasserne,"* siger en deltager således. *"Der bliver fyret mere og mere op under os. Selvom det nok ikke er en bevidst strategi. Altså den distance, at ansvaret bliver lagt ud til os. Man gør økonomien elevtalsafhængig, og så skubber man ansvaret ud på skolerne for at få det hele til at hænge sammen,"* er udlægningen hos en anden af skolelederne.

Der er dog meget forskellige meninger om udmålingen af det bloktilskud, som skolerne tildeles. De skoler, der synes, de er rimeligt begunstigede af systemet, er ikke utilfredse, men de skoler, hvor man synes, systemet tildeler for lidt, er ikke så glade derfor. Det fremhæves, at skoler med yngre lærere sparer penge sammenlignet med dem, med et ældre lærerkorps.

Det nævnes en række steder, at det har føltes urimeligt, at man for et år siden fik skåret budgettet svarende til to sygedage mindre pr. lærer inklusiv de dertil hørende vikartimer. Bl.a. en af de skoler, med det laveste sygefravær følte sig ramt.

Kritikken af lønsumsstyringen retter sig imod den, synes man, dårlige forberedelse, der lå forud for indførelsen, fordi man ikke syntes, at man på skolerne havde fået forudsætningerne for at administrere systemet. Bl.a. havde man ikke administrative ledere, og de er først efterhånden blevet udbredt.

De, der har en administrativ leder, og det er efterhånden næsten alle, tilkendegiver, at det er en enorm lettelse. Alligevel beskæftiger mange af skolelederne sig overordentlig meget med økonomien, selv ned i detaljen. Perioder, hvor en skole står uden en administrativ leder, kan "knække ryggen på en skoleleder," fremhæves det. Det påpeges, at skolelederen er nødt til at involvere sig en del for at sikre sig overblikket over økonomien. En deltager siger herom: "*Jeg har været så heldig at få en administrativ leder, og jeg er dermed blevet strategisk leder. Det har jeg nu ikke opdaget, for jeg laver stadigvæk administration, for der er arbejde nok til os begge. Han knokler løs. Et eksempel: Min lønsumsstyring bestod i, at jeg brugte ca. en måned på at finde 55.000 kr. som en havde fået i feriepenge. Da den måned var omme, kom der et rygte om, at jeg havde en million i underskud. Og jeg regner mig selv for at være ret administrativ dygtig, men hvordan man kan få en million i underskud uden at vide hvordan, det var hårdt. Der er altså nok administration til mig også.*"

Det er ikke nemt at finde ud af skolens indtægter, nævnes det. "*Fx får vi penge til Faglighed for alle, til kurser o.s.v., og det er en detektivopgave at finde og at få overblik over de penge, og det er en absurditet,*" siger en af de skoleledere, der siger, han er ret god til økonomi og tal.

Flere andre er bekymrede fordi, de endnu ikke i begyndelsen af marts måned i år har fået endelig besked fra forvaltningen om deres budgetramme.

En af skolelederne siger, han laver langsigtede budgetter 4 år frem og kombineret med en forsigtig politik m.h.t læreransættelser, har han kunnet opspare et pænt overskud. "*Det er nødvendigt i en fusion. Så kan jeg købe to ekstra lærere i et år til brug for indskoling. Lærerne mærker ikke, at*

*der nu mangler ½ lærer, men de ville mærke det, hvis vi pludselig skulle spare. Så vi propper lektioner på dem, der har for lidt undervisningstid,”* siger han. *”Jeg kan godt lide tal, men 80% af de andre skoleledere kan ikke. Så det, der knækker halsen på mange skoleledere er denne lønsumsstyring,”* tilføjer han. En af dem, der ikke er så meget for tal, udtaler, at *”65-70 % af min tid går med administration og økonomi, men jeg er altså pædagogisk uddannet. Derfor: centraliser lønsummen og spar 65 administrative ledere.”* Det er tydeligt, at lønsumsstyringen nødvendiggør at skolelederen tænker i økonomiske baner. Det føles da også som en stor ændring af deres rolle, som ikke er velkommen for flertallets vedkommende, idet de siger, at de har søgt jobbet ud fra nogle ideer om en skoles pædagogiske udvikling og ikke, fordi de ville være økonomer. Det er næppe misundelsesværdigt at være skoleleder på en skole med et stort underskud. En af dem beretter, at *”da vi opdager for to år siden, at vi har et megaunderskud, så skærer jeg ret drastisk ned, og jeg anses på skolen for at være en gnier. Medarbejderne siger, at rummeligheden og de knappe ressourcer tærer på deres ressourcer, og sygefraværet er steget og er stort. Jeg har en virkelig god administrativ leder. Afdraget på gælden betyder, at jeg har været nødt til at spare en ekstra lærer, og det presser lærergruppen og der er så ikke penge til efteruddannelse og til den helt nødvendige bygningsvedligeholdelse.”* Det vil være vigtigt, siger denne skoleleder, at man får en garanti for, at ressourcerne er stabile fx over de næste fem år, og at man bl.a. ved, om skolen selv skal betale den øgede aldersreduktion, når skolens lærergruppe som forventet gradvis bliver ældre.

#### 7.2.4 Administrative byrder

Det er en udbredt opfattelse blandt skolelederne, at forvaltningen såvel som Undervisningsministeriet dynger dem til med administrative byrder i form af spørgeskemaer, krav om optællinger og kontrolforanstaltninger. Man tvivler på, om forvaltningen faktisk er klar over, hvor mange spørgeskemaer, skolerne modtager. Der rejses også det spørgsmål, om ikke en hel del af disse oplysninger kan trækkes fra filer og databaser, som kommunen og Undervisningsministeriet i forvejen ligger inde med.

En af skolelederne påpeger, at det, som skolens administrative leder bruger mest tid på, er efterkontrol af lønudbetalinger og på refusioner.

En af deltagerne fra en af de store skoler siger, at det ville være mere rationelt og i øvrigt arbejdsbesparende for skolen, hvis skolen simpelthen fik lagt lønudbetalingen ud. Der er så meget bøvl med at efterkontrollere og rette forkerte lønudbetalinger, at det optager store dele af den administrative leders tid, fremgår det.



Også refusioner er en stor administrativ byrde. Det nævnes også, at forvaltningen ikke er særlig hurtig, når det gælder betaling af refusioner. *"Jeg har en erstatningssag, der er et år gammel, og jeg har endnu ikke fået pengene. Tilsvarende har jeg en pige, som jeg har fået praktisk medhjælp på tilbage i 2006, og de penge har jeg ikke set endnu. Det er halvandet år siden, og dem rykker jeg også stadig for. Det er altså mange penge,"* udtaler en deltager.

Et eksempel på en administrativ belastning er en henvendelse fra forvaltningen om, at man ønsker en opgørelse over elever, der er blevet bortvist fra undervisningen i 2006 og 2007 samt en tilsvarende opgørelse over den sanktion, at skoletilbudet ændres til noget andet. Dette er meget besværligt at opspore tal for med tilbagevirkende kraft, siger skolelederne. I stedet kunne man have nøjes med at bede om fx tal for de seneste to måneder og så ganget op, eller man kunne have bedt om tal for de kommende to måneder, så skolen kunne have etableret en systematisk registrering. Det fremhæves også, at sådanne ønsker om tal ofte skal opfyldes med en meget kort tidsfrist, vel fordi det er politikere, der har fremsat ønskerne, antager man. Det indrømmes af enkelte, at de af ren desperation kan se sig nødsaget til at opdigte tal. En deltager siger, at *"jeg vil jo ikke sige at man skal være civil ulydig, men man kan ikke være civil lydige uden at gå ned med flaget."* Der nævnes også eksempler på krav om opgørelser af elevfravær og årsager hertil og af lærerfravær såvel som tilbagemelding til BUF, om skolens vikarer er kvalificerede til at undervise i de fag, de sættes til. Og det er de jo naturligvis ikke, som en skoleleder fremhæver, idet de jo ikke er uddannede.

Ovenfor er nævnt problemet med mængder af mails. Det hænder, at samme mail sendes fra tre forskellige personer i forvaltningen, siges det.

Der falder også nogle bemærkninger om manglende kompetent støtte i byggesager.

Det foreslås af en deltager, at man centraliserer en række funktioner, der i dag ligger i distrikterne, til specialiserede enheder centralt i BUF. Det gælder bl.a. jura og løn. Det nævnes også, at der er behov for en sådan gennemgang af, hvilke opgaver, der bør foregå på skolen og hvilke, der med fordel kunne løses centralt. Nogle af deltagerne peger på, at det modsatte faktisk synes at være tilfældet, idet man udlægger administrative opgaver, der mest rationelt hører til i BUF. Som et eksempel nævnes lærerpraktikantordninger. En yderligere mulighed ville også være, som nogle gymnasier gør det, at oprette administrative støttecentre, der tager sig af en række fælles administrative opgaver for et distrikts skoler.

Det fremhæves, at forvaltningen burde gøre op med sig selv, hvad der er de særligt kritiske punkter, som man nødvendigvis skal kontrollere, og så nøjes med det *"og ikke alverdens ting"*, så kontrolsystemerne kan blive forenklede.

En deltager foreslår, at der laves en administrativ manual og håndbog med bl.a. en række standardskrivelser, så man så vidt muligt undgår, at hver skole selv skal opfinde den dybe tallerken administrativt set.

Det nævnes, at kvalitetsrapporter og udviklingskontrakter er to parallelle spor, der indeholder meget af det samme, hvad der kan afføde forvirring.

Der peges også på, at lærernes arbejdstidsaftale er administrativt tidskrævende og besværlig. Hvis den blev afskaffet, ville det være en lettelse, siges det.

De administrative byrder kan tage et sådant omfang, at respekten for forvaltningen forsvinder, som i dette eksempel på ”civil ulydighed”: *”Jeg bliver jo gennemkontrolleret, og så sidder man som den kloge inspektør og lyver sig igennem, og ’hvad vil I ha?’ og så får I det’. Men dem, der var ærlige, bliver så straks offentliggjort, at der var 17 skoler i København, der ikke overholdt mindstetimetallet. De blev jo nævnt med navn og skulle afgive forklaring derpå, og jeg tænkte: ’sikken nogle idioter, der har indberettet det ærligt’. Det er jo et stort arbejde, man sætter i gang om fx, hvor mange procent har I brugt til det og det. Jeg har været ude for at måtte sidde flere nætter og regne ud hvor mange procent, jeg har brugt på det og det.”*

En af skolelederne trækker tingene usædvanlig skarpt op i følgende udtalelse: *”Og så er der sket det, at skolens kerneydelse, pædagogik, den har politikere og forvaltning overtaget, hvordan det skal gøres, og jeg har fået al administrationen, og jeg sidder faktisk og er kontordame ude på min egen skole. Det føles som, at man inde på rådhuset ikke har nogen som helst respekt for, hvad jeg kan og mener. Det vigtigste aspekt i mit job er ikke at sørge for børns uddannelse, og for at de har det godt, men derimod at servicere politikerne, så de har det godt.”*

### 7.3 Socialforvaltningen

Der er ingen tvivl om, at det stresser skolelederne, at samarbejdet generelt med socialforvaltningen i Københavns Kommune efter skoleledernes opfattelse er mangelfuldt. Problemet er, at skolerne ikke får tilbagemelding om, hvad socialforvaltningen har foretaget sig i de respektive sager, samt at skolelederne har fået den opfattelse, at sagsbehandlingen kan være overordentlig langsom i de ofte alvorlige sager, som man indberetter til socialforvaltningen. En skoleleder siger fx, at *”m.h.t. socialforvaltningen kan vi råbe og skrike og indberette, og der sker intet, og vi får ikke noget at vide bortset fra et brev om, at de har modtaget sagen.”* En anden forklarer, at *”samarbejdet med de sociale myndigheder er tungt, fordi de vist mangler*



*ressourcer. En af sagerne har ligget et halvt år i socialcentret. De nøler og skifter sagsbehandlere. Man får ikke besked fra dem. Når man sender en skoleudtalelse ned til dem, ved man ikke, hvad der sker. Man savner et initiativ fra dem til netværksmøder. Vi står parat, siger vi til dem. Og vi har ikke ressourcer til det socialpædagogiske arbejde.”*

Det er naturligvis en vurdering, der kun er set fra den ene side, da skolelederne ikke kender til årsagerne og de overvejelser og vanskeligheder, som ligger bag set ud fra socialforvaltningens synspunkt. Problemet er ikke ens i de forskellige bydele. Det er tilsyneladende i de særligt socialt belastede dele af byen, at problemet er størst. I en af fokusgrupperne var der følgende ordveksling om problemet:

*”Noget, der faktisk stresser, det er faktisk elevsagerne, fordi vi laver rigtig mange indstillinger og underretninger til socialforvaltningen. Og de forsvinder lige ud i luften, og det er jo ubærlige elevsager og der går hundrede år og en sommer før der sker noget, og vi hører intet fra socialforvaltningen om, hvordan det går.*

*Det er rigtigt, det har jeg slet ikke tænkt over, at de der elevsager er meget frustrerende vel på grund af socialforvaltningens manglende bemanding.*

*Jeg har kaldt det træg behandling for elever, der kræver ekstraordinære tilbud. Det er fordi, der ikke er noget modtagerapparat i forhold til de diagnoser, som man er blevet rigtigt gode til at stille. Der er ufattelig lang behandlingstid. Og det er jo pinagtigt for en skoleleder at se, og vi kan sidde og blive enige om, at det barn slet ikke profiterer af det tilbud, der er.*

*Ja, det er måske i virkeligheden det, der går mig mest på, alle de sager, vi ikke kan komme af med. Det generer mig faktisk. Se bare på visitationstiderne. Jeg har tre børn, der i sommer blev visiteret til specialklasser, og de kommer nu ind her til næste år, altså et år efter. Jeg fatter ikke, det kan lade sig gøre. Og jeg har også et par børn, der har dybe psykiatriske problemer, og forældrene har lige fået besked på, at de først kan komme i behandling til oktober i år.*

*Nogle steder er der ikke klare snitflader mellem PPR og Socialcentret. De slås internt om, hvem det er, der skal betale, og vi falder så mellem to stole. Og så får børnene ingen hjælp.”*

Det fremhæves, at man som et led i projektet *Faglighed for alle* har fået midler til at ansætte socialrådgivere på nogle af skolerne, og det er et initiativ, der støttes af skolelederne.

#### 7.4 Nationale reformer og krav

Som nævnt fylder de nationale reformer og krav ikke særligt meget i skoleledernes opregning af stressende faktorer i deres arbejde. Men spørges der til det, åbnes der op for en del elementer, selvom de åbenbart ikke ligger forrest i bevidstheden. Det kan skyldes, at der de seneste år er sket så meget på den tættere kommunale front, at dette overskygger andre forhold. Det kan også have noget at gøre med, at de nationale elementer formidles videre af kommunen, så der kommer mindre fokus på den oprindelige opdragsgiver. Endelig kan det være opfattelsen, at de nationale initiativer ligger udenfor, hvad man kan have indflydelse på, hvorfor der ikke er grund til at ofre dem så meget af den knappe interviewtid. Men under alle omstændigheder er indtrykket umiddelbart, at de nationale initiativer langt fra opfattes så belastende som de kommunale.

Generelt er holdningen til de nationale reformer m.v., at der bør udvises lidt tålmodighed, så man får tid til at afprøve ideerne, tænke dem igennem og melde mere præcist ud, inden de presses ned over skolerne. *"Folkeskolen trænger til at få ro, i den grad,"* bliver det sagt. *"Undervisningsministeriet må gøre sig den ulejlighed at afprøve deres nye ideer som fx elevplaner på nogle testskoler. Der er ikke altid bund i virkeligheden,"* er også en typisk kommentar.

Der er også en gennemgående holdning, at man i kvalitetsrapporter såvel som i test stirrer sig blind på alt, der kan kvantificeres. Skolen har også et dannelsessigte, fremhæves det.

*Rummelighed* er det nationale krav, der understreges mest som en belastning. Det presser lærerne og derved også skolelederen, pointeres det. Et af aspekterne er, at i forbindelse med *det frie skolevalg* er der en del problembørn, der ofte skifter skole. Det bevirker, at *"det vælter ind med uoverskuelige unger, og ødelægger det, vi har bygget op,"* er en af udtalelserne, og klasserne bliver også "tynde i toppen" i den forstand, at mange, ikke mindst de, ressourcestærke forældre flytter deres børn til privatskoler i de sidste klasser.

*Kvalitetsrapporterne* accepteres stort set. Det nævnes, at BUF brugte forholdsvis megen tid på arbejdet med at udmønte og præcisere kravene til denne afrapportering, så der blev tilsvarende (for) kort tid til selve udarbejdelsen af rapporterene ude på skolerne. Der peges på, at det et-årige perspektiv i kvalitetsrapporterne er for kort, idet skolens pædagogiske udvikling bør ses over flere år.

*"Vi tørrede svedet af panden, da vi hørte, der ikke skulle laves nationale test i denne omgang,"* kommenterer en deltager om de nationale test. Krav til eksaminer skal være i trit med undervisningen, og det er de ikke altid, kommenteres det. *"Det værste er den omvendte rækkefølge, at vi får en test, om noget, vi ikke er gået i gang med at lære børnene endnu. Den*

*måde at tænke læsning på, er ikke en måde man i mange år har tænkt læsning i den danske folkeskole. Og test i tysk. Det er jo faktisk ikke noget, der hedder skriftlig tysk, men det skal de op i. Og historieprøven til sommer er i den nye læseplan, som vi begynder på at undervise i fra sommeren 2008. Man siger ikke, at om 5 år, så tester vi sådan, og så kan man indrette bogsystemer og undervisning derpå,” siger en skoleleder.*

*Elevplaner bliver betegnet som et godt arbejdsredskab ikke mindst for de udsatte børn, blot man tillader sig at indsnævre de fag, der bør inddrages.*

## **8. De interne faktorer: Ledelse**

### Lederrollen og hvad det kræver at være leder

Der er næppe noget andet sted i samfundet, hvor lederrollen har skiftet så meget karakter som i

skolen. Skolelederen er nu leder med stort L og ikke længere blot den første blandt ligemænd. *"Det var en helt anden verden,"* som det udtrykkes af en af skolelederne. Processen er ikke fuldstændig tilendebragt, fremgår det, fordi der stadig på lærerværelserne kan være reminiscenser af den oprindelige mere ledelsesfremmede kultur. Det er dog kun nogle få, der fremhæver det som et problem, men skolelederen er dog fortsat afhængig af at have et godt forhold til lærergruppen. *"Vi har i udpræget grad samhørighed med lærerne,"* som en skoleleder udtrykker det. *"Vi bliver jo også nødt til at sige til os selv, hvilken karakter vores job har. For det med lærerkulturer, det er faktisk et skolelederjob. Og det er noget af det, der er svært, men det er jo derfor vi har søgt jobbet. Det er det, vi får vores penge for. Det er derfor vi er her,"* er der en deltager, der siger. En anden skoleleder trækker situationen skarpt op med følgende formulering: *"Lærerkulturen er en anakronisme i forhold til det ledelsesmandat, jeg har og de forventninger, der er til mig. Jeg skal overtale lærerne til, at den her opgave skal løses uanset, hvad de selv mener. Lærerstandens adelsmærke er den der kollektivitet med en for alle og alle for en, og det er fint med ledelse, hvis der siges det, man gerne vil høre. De har en stor og stærk fagforening, hvor kulturen også er indlejret. Derfor kræver det en stringens i tankegangen, at det er mig og eventuelt skolebestyrelsen, der bestemmer. Det kræver, at man er skarp ved havelågen og definerer, hvad hvert forums kompetence er."* En erfaren skoleleder siger yderligere herom: *"Der sad nogle gamle lærere, som meget gerne ville definere, hvad der skulle ske, da jeg kom på min skole. Jeg tog dem en ad gangen og fortalte dem, at de altså lavede en grimme fejl, hvis de forvekslede venlighed med svaghed. Men det skal man være forberedt på, specielt når man kommer som ny, at der er nogen, man skal have bidt skeer med."*

Der er nogle grundvilkår og opgaver, der er uomgængelige for en skoleleder uanset hvor stressende de måtte være. Det er bl.a. personaleledelse, afskedigelser og alvorlige elevsager. Det understreges, at erfaring i jobbet er afgørende i de situationer, og det er ikke nok at tage nogle kurser. *"Det endelige ansvar kan man ikke tage fra os. Vi skal kunne skønne og træffe afgørelser, og det kan betyde, at man skal have et mod, og eventuelt bryde nogle regler og nogle relationer og måske gå imod sin souschefs mening,"* uddyber en deltager.

En af de vanskeligste processer er at komme af med en dårlig lærer, fremgår det. *"Det er omstændeligt og kan tage 2½ år, og det er et problem, at det er så svært,"* siger en skoleleder således. En anden tilføjer, at *"man siger til sig selv: Kan du magte alt det arbejde der er med at få fyret en lærer? For det giver dobbeltarbejde."* En af skolelederne beklager, at *"nogle gange får man også lærere fra andre skoler, som der i virkeligheden skulle have været ført en personalesag på, men de bliver sat på transferlisten alligevel."*

Som skoleleder er man kulturbærer og kulturskaber. Kulturen er ikke statisk men dynamisk, og lederen skal påvirke den og være med til at skabe den, nævnes det. Lederen skaber arbejdsro og

orden i verdensbilledet i den forstand, at *"jeg skal reducere kompleksiteten for mine medarbejdere,"* som en leder siger det.

Der er mange facetter ved skolelederrollen. I en af fokusgrupperne titulerer en af deltagerne sig som "kaospilot" og en anden som "kriminalinspektør". *"Man er der, hvor tingene foregår,"* siger en skoleleder. *"Ingen bliver løbet så meget efter som mig."*

Det understreges, at det er et grundvilkår, at man er leder af en politisk styret organisation, hvor tingene nogle gange skal gå hurtigt. *"Man er jo ikke blot institutionens leder og beskytter, men også et bindeled til forvaltningen,"* som det udtrykkes. Der er vendt op og ned på styringen af skolerne, og en ændring er bl.a., at *"man ikke længere har det sikkerhedsnet, at man kan henvende sig i forvaltningen, som så kunne slå op i reglerne,"* som en leder gør opmærksom på. Derfor er det forståeligt, at det kan føles som en omvæltning at gå fra rollen som skoleinspektør til at være skoleleder, og at det kan kræve en mental omstilling. *"Der bør stå respekt om den skoleleder, der stopper, hvis han ikke kan affinde sig med rollen,"* tilføjer en af skolelederne.

### Lederrekruttering

Skolelederne peger på det problem, at færre og færre søger stillingerne som skoleleder, og at ansøgertallet er blevet mindre. *"Seks ansøgere er for lidt,"* siger en, og andre peger på, at man bør kræve en lederuddannelse som et minimum. Desuden siges det, at det også fremover bør være læreruddannede, der får stillingerne. En barriere er her, at *ledelse* ikke er en naturlig del af lærerkulturen, ja i et vist omfang nærmest et fænomen, der bør undgås, som det siges.

Skolelederne kommer her – diskret – ind på, at lønnen også er et parameter, når det gælder at tiltrække gode ansøgere, og at der burde ses på sammenhængen mellem ansvar og løn.

Det foreslås, at skolelederne kan være med til at spotte lederemner, der så eventuelt kunne opfordres til at tage på en "før-lederuddannelse", som dog ikke findes endnu.

Det påpeges, at BUF har strammet op på ansættelsesproceduren, og der er tilfredshed med den måde, det foregår på. At bruge et konsulentfirma i ansættelsesprocessen, føler man sig ikke overbevist om, vil give et bedre resultat, idet erfaringen viser, at det er en satsning, og at man *"har svært ved at vide det, før folk sidder i jobbet,"* som det udtrykkes.

### Ledelsesteamet

Ledelsesteamet er helt afgørende for skolelederens arbejdssituation. Man kan sige, at der er to niveauer i lederrollen. For det første er der ledelsen af og samarbejdet med ledelsesteamet og for det andet er der ledelsen i forhold til lærergruppen. Der er en række kritiske problemstillinger, når det gælder ledelsesteamet:

- Er der et velfungerende team?
- Hvordan struktureres arbejdsdelingen?
- Mødestrukturen på skolen
- Uddelegering af arbejdsopgaver

Nogle af skolelederne klager over, at de kun i perioder har et *velfungerende ledelsesteam* på plads, fordi der meget af tiden mangler et eller flere af teammedlemmerne, hvorved arbejdsdelingen forstyrres og det øvrige team bliver overbelastet. Det kan også være en form for dominoeffekt, hvis fx sekretærposten er vakant, hvorefter den administrative leder skal påtage sig denne opgave, og skolelederen dernæst skal tage sig af den administrative leders opgaver. En af skolelederne siger herom: *"Nede hos os har det været sådan i de 4½ år jeg har været der, at vi kun har haft fuldtallig ledelse ca. ½ år. På et tidspunkt manglede der to ledere og sekretæren lagde sig med stress. Så siger man hjælp. Og så får man at vide, at det har man stor forståelse for med beskeden: Find lige ud af det. Vores teknisk ansvarlige manglede vi også. Her oplever jeg manglende støtte (fra forvaltningen)."*

Aller værst er situationen, hvis "kemien" ikke passer sammen i teamet, og samarbejdet derfor ikke fungerer. Det beskrives som nærmest dræbende, fordi der normalt er tale om et meget nært og personligt præget samarbejde med en stærk kollektiv og solidarisk indstilling. *"Jeg tager ingen beslutninger alene. Teamet gør det,"* siger fx en af skolelederne. Denne solidariske ånd kan komme på en lille prøve, når distriktet indkalder skolelederen til møder. *"Der er jo også en signalværdi i det, at der kan være nogle afdelingsledere, der bliver frygtelig stødt, hvis de får at vide, at de ikke skal med, og at det pointeres, at de kun er nr. 2 her hos os,"* nævner en af skolelederne.

De små skoler har ikke alle et ledelsesteam, men kun den gamle struktur med en skoleleder og en "vicer". Da meget af det administrative arbejde vil være næsten det samme uanset om skolen er lille eller stor forudsætter denne konstruktion, at en af de to har virkeligt administrativt flair.

*Arbejdsdelingen struktureres* i teorien med udgangspunkt i den officielle model, men det understreges, at modellen i praksis tilpasses de enkelte teammedlemmers evner og interesser. En af deltagerne siger om modellen, at *"den bliver ikke taget alvorligt. For skulle den det, så sidder*

*skolelederen som strategisk leder, der i princippet ikke har noget med den daglige drift at gøre, og det passer jo ikke.” Det var da også indtrykkene under interviewene, at skolelederen med meget få undtagelser er intenst involveret i den daglige drift.*

På nogle af skolerne har man nedfældet en opgavefordeling, så alle på skolen kan vide, hvem i ledelsesteamet, der har hvilket ansvar og hvilke opgaver. Det beskrives som dels en god proces og som et praktisk redskab til at sørge for en struktur. *”Det er vigtigt for mig at synliggøre, hvem der har hvilke områder. Og senere kan det være det bliver mere rundt og tilpasset, men egentlig synes jeg, den har været med til at give en ro. Det er nærmest sådan 7 sider,”* nævnes det således et sted. En anden skole opererer med en opdeling i ministerier: *”I dag kører vi mere efter det begreb, vi kalder ministerier, hvor jeg får lov at være stats- og udenrigsminister. Så har vi en finansminister/propagandaminister, som er den administrative leder og en indenrigsminister, som er leder af det pædagogiske og eksaminer, og så har vi ministeriet for vanartede unger, AKT. Så i stedet for at gå ind i de der meget specifikke opdelinger deler vi lidt ind i nogle grovere ansvarsområder.”*

En enkelt af skolerne opererer med to niveauer, 0.-6. og 7.-9., men det almindelige er at opdele i tre niveauer. De større skoler har i flere tilfælde en afdelingsleder for hvert af disse tre niveauer. En af de lidt mindre skoler har i stedet tre funktionsledere, der hver kan afsætte 100 timer til hvervet, fordi det ville være for dyrt for skolen med egentlige afdelingsledere.

*Mødestrukturen er et ømt punkt på skolerne. ”Jeg synes, at noget af det mest irriterende er, at jeg ikke selv bestemmer over min kalender. Alle de møder vi bliver indkaldt til. Der er uger, hvor min kalender er fyldt helt ud med ting ud af huset. Og du har jo også ansvar for dit personales psykiske arbejdsmiljø, og så er der også en hel masse samarbejdspartnere, man også skal tjekke op på,”* siger en af skolelederne. En anden fremlægger et diagram over *”Mødefora for ledelsesteamet på Bavnehøj skole”* med 29 forskellige fora. Det fremgår, at tiden kan blive opslugt af møder.

En af skolelederne fremlægger et par ideer til en rationalisering af dele af mødeaktiviteten. Hun beretter følgende: *”Vi har hos os fire en heldagsledelseskonference plus to ugentlige møder, det ene om drift og det andet om et tema. Vi har oprettet et koordinationsudvalg, K-udvalget, med 8 deltagere, som er en lærer fra hver afdeling plus ledelsesteamet (minus den administrative leder) samt en tillidsrepræsentant. Det har gjort, at vi er mere handlekraftige end det 60 mand store pædagogiske råd, som ikke er egnet til de store drøftelser. K-udvalget er fantastisk. Vi samler pædagogisk råd kredsene til udviklingsmøder på 3 timer, hvor vi har ét emne og hvor vi ikke taler drift. Vi holder kun pædagogisk råds møder 4 gange om året.”*



*Uddelegering af arbejdsopgaver* er muligvis et afgørende punkt, men samtidig er det ikke særlig klart belyst i denne undersøgelse, bl.a. fordi kun få skoleledere var tilbøjelige til at inddrage dette spørgsmål. Det kan naturligvis være af den simple årsag, at det ikke er et relevant problem. Men det kan muligvis også være fordi, det er svært selv at vurdere, da det jo er et personligt spørgsmål.

For det første forudsætter uddelegering, at skolelederne i tilstrækkelig grad har sikret sig, at de omgiver sig med kapaciteter, som de trygt kan uddelegere til. For det andet har det betydning, om skolelederen for alvor er indstillet på at give slip på nogle af opgaverne.

*"Nogle ledere har måske haft svært ved at afgive magt,"* er der en af deltagerne, der kommer ind på, og dette synspunkt understøttes af følgende betragtning: *"Jeg delegerer ud. Det giver mig tid til overblikket. Det ville belaste mig, hvis jeg sad med mindre administrative, banale ting. Mange vil tro, at ved at tage sig af de små ting, bevarer de styringen, og for mange er det ikke gået op, hvilken rolle de har. Personalet her er meget udviklingsorienteret, og det, der fylder i mit arbejde er undervisningens organisering."* Det kan således være en mulighed, at nogle skoleledere på trods af de store ændringer i rollen har bibeholdt dele af skoleinspektørens traditionelle opgaver. *"Man skal være mere teamleder, når man har et ledelsesteam, fremfor at være skoleinspektør med en vicer,"* er der en deltager, der kommenterer.

Enkelte af skolelederne beklager sig over, at al ting skal gå igennem dem, og at alle henvendelser bliver rettet til skolelederen, hvorved det bliver svært at slippe ud af rollen som altnuligmand. *"Vi har godt nok fået en større ledelse, og det er det ikke blevet mere enkelt af. Så skal man snakke med KKFO-lederen, så med den administrative leder, og så pædagogik med en tredje. Så selvom jeg gerne vil uddelegere, så skal jeg alligevel have snor i det hele. Det forventer enhver,"* siger en af skolelederne således.

Der nævnes et par praktiske ideer til sikring af fordelingen af opgaverne. En skoleleder siger, at de i hans ledelsesteam *"hver uge fordeler opgaver plus en tidsfrist plus et ansvar. Det har vi så en oversigt over i Outlook."* En anden siger, at han udarbejder en fire-årig udviklingsplan. *"Det er rart med en langsigtet plan over, hvad man skal satse på, fx om det er specialcentret, sprogcentret eller fysikundervisningen."* Det er med til at forbedre overblikket.



## 9. Efteruddannelse og netværk

Skolelederne anerkender, at BUF gør en meget stor indsats indenfor skoleledernes efteruddannelse. Skolelederne har nogle bemærkninger og peger på behov i relation til efteruddannelse m.v. på følgende punkter:

- Før-leder uddannelse
- Intro-program for nye skoleledere
- Frihed til diplomuddannelse
- Netværk

Der er ifølge skolelederne behov for at etablere en *før-leder uddannelse*. Oprindeligt havde man i København et sådant program, der hed ”Stigbøjlen”, som efterfulgtes af kurset ”Sleipner”, men disse kurser, som ellers betegnes som gode, er nedlagt. Deltagerne kunne eventuelt fremover bl.a. være lærere, som skolelederne har set et lederpotentiale i.

Der er også brug for et praktisk orienteret *introduktionprogram for nyudnævnte* skoleledere. Diplomuddannelsen i ledelse er ret generel og indeholder meget managementteori, men mangler en mere praktisk indsigt. Det kunne bl.a. være et jurakursus herunder personalejura, styrelsesvedtægten, lovgrundlag og kompetencegrundlag for ledelse. Den Kommunale Højskole har dette kursus, men Københavns Kommune bruger det ikke, gøres der opmærksom på. I den sammenhæng nævnes det, at når man bliver ansat som skoleleder, mangler der opfølgning i form af MUS samtaler de første 2-3 år. Der peges også på, at nyudnævnte skoleledere har et stort behov for at blive introduceret til et netværk.

Der er flere af deltagerne, der gerne vil på *diplomuddannelsen*, men som ikke føler sig i stand til at gennemføre det, fordi det kræver for megen tid. ”Hvis jeg skal på *diplomuddannelsen i ledelse, skal jeg have seks uger fri, for ellers forsømmer jeg min familie,*” siger en af skolelederne. Der peges også på, at diplomuddannelsen godt kunne blive betalt centralt fra

fremfor ud af skolens eget budget. Diplomuddannelsen roses, og deltagere siger, at den giver overblik. Som tidligere nævnt, er netop overblik et udtalt behov, fordi skolelederne har ageret i en periode med store omvæltninger. En af deltagerne siger bl.a., at *”jeg tænker mere bredt om det, der har hjulpet mig meget i mange situationer, og det er et diplom modul i ledelse, som gør en klogere på andre sammenhænge og organisatoriske forhold og et overblik, der hjælper. Selvom det har været hårdt samtidig med, at man er på fuld tid.”* En skoleleder advarer mod at prøve at udvande diplomuddannelsen og fremstille den som noget, der nemt og omkostningsfrit kan klares for at så mange som muligt kan siges at have fået et diplom. Der skal fortsat satses på kvalitet og ikke på kvantitet, siger hun.

Der bør tilbydes mere efteruddannelse også ud over diplomuddannelsen. Skolelederne mener, der er behov for efteruddannelse indenfor det økonomisk-administrative felt, personaleadministration, konfliktløsning og strategisk ledelse, men behovet er naturligvis forskelligt fra leder til leder.

Skolelederne siger i mange tilfælde, at de har behov for sparring og gode råd. Nogle af dem beklager som nævnt, at de ikke mener, de kan få det i tilstrækkelig grad i distrikterne. Andre siger, at der jo også er mulighed for at tilgodese det behov hos andre skoleledere i form af *netværk*. Distriktsinddelingen kan umiddelbart have ført til et opbrud i eksisterende netværk, men flere deltagere mener, at distrikterne rummer gode muligheder for at skabe nye netværk. Det siges også, at man savner et fælles forum for skoleledere i hele København. Københavnerholdet i diplomuddannelsen er rigtigt godt, fordi det skaber en form for netværk, påpeges det. Det pointeres i øvrigt, at der er en god tradition hos skolelederne i København m.h.t. at hjælpe hinanden.

## 10. Organisationskulturer

Det kan konstateres, at skolelederne mener, at der er forskelle på deres eget værdisæt og det, de fornemmer, præger BUF. I det følgende drøftes to punkter herom:

- Synet på lederrollen
- Skoleledernes syn på BUF

### Synet på lederrollen

Skolelederne har rod i lærerkulturen, da de jo alle oprindeligt er folkeskolelærere, og nogle stadig kan siges at være det al den stund, de fortsat underviser enkelte timer. At der er en særlig lærerkultur forekommer uomtvisteligt, idet der henvises til det af skolelederne. Men der siges også af flere, at der er opbrud i denne kultur, og at den ikke er statisk, men udvikler sig. Således påpeges det, at der kan være forskel på synet på ledelse hos de yngre og de ældre lærere, hvor de yngre ligefrem kan efterspørge ledelse, hvilket åbenbart ikke i samme grad er kendetegnende for dem, der er gamle i gårde. Der er naturligvis her tale om store generaliseringer. Som en personlig observation under interviewene med skolelederne ude på skolerne kan nævnes, at det er indtrykket, at der hersker en ganske solidarisk kultur i ledelsesteamet, hvor skolelederen gør sig umage med at inddrage det øvrige team i beslutningerne og give dem ejerskab til ledelsen af skolen. Skolelederen sidder heller ikke ophøjet og isoleret på sit kontor, men lægger vægt på at være en synlig leder. Måske kan man vove at sige, at skolelederrollen befinder sig i en brydningstid mellem den historiske skoleinspektørrolle og den moderne skolelederrolle. Den moderne skolelederrolle beskrives jo til dels i den officielle model for arbejdsdelingen i teamet, hvor skolelederen skal hellige sig de strategiske opgaver – en model, som skolelederne ikke rigtig kan genkende fra virkeligheden. Derfor kan man sige, at den nye skolelederrolle ikke er tilstrækkeligt klart og realistisk defineret. Naturligvis bør der også være rummelighed i definitionen, som giver plads til de individuelle forskelle. Når skolelederne beklager sig over, at de er gået hen og er blevet økonomer fremfor det, de forventede, nemlig pædagogiske udviklere, så er det jo også et udtryk for, at det knager i rammerne for rollen. Skolelederne stritter imod opfattelsen af sig selv som strategiske og økonomisk-administrativt orienterede ledere. De vil aktivt involvere sig i udviklingen af det grundlæggende produkt, nemlig undervisningen og

pædagogikken. ”Jeg har været skoleleder i 15 år. I de første år havde jeg tid til at komme ud i klasserne og tid til at interessere mig for mine medarbejdere. Det er lukket land i dag. Jeg kommer aldrig ud i klasserne, og når jeg ser medarbejderne så tænker jeg: Gud det er rigtigt, hun er her jo også! Og det er jo faktisk kerneydelsen, der er forsvundet,” siger en af skolelederne. En anden føjer til, at ”når man ændrer vores skolelederrolle, som man har gjort, og samtidig fra Undervisningsministeriet påstår, at børn bliver bedre til at læse, hvis jeg går ud og overværer undervisningen, så hænger det jo ikke sammen.” De fleste af dem er ikke meget for tal og økonomi, som er et nødvendigt onde, der tager tiden fra det egentlige. Det er heller ikke nok for skolelederne at udstikke principielle retningslinier på et meget generelt og ”strategisk” plan. Det er muligvis i det lys, at den fornemmelse skal ses, at skolelederne vægrer sig ved at give slip på nogle af deres opgaver og uddelegere, fordi det kan fjerne dem fra skolens pulserende liv og mindske synligheden. De har m.a.o. en anden definition af det at være strategisk leder end den, som de opfatter, at BUF ser for sig. En skoleleder siger: ”Ellers har vores job jo været, at vi har været tæt på børnene, tæt på personalet, og på pædagogikken og vi havde faktisk en forpligtelse til selv at undervise. Og nu er vi kommet helt væk fra det. Og især hvis man har en to-matrikelskole, så skal man virkelig være det, der hedder en strategisk leder, og der har jobbet jo virkelig forandret sig helt vanvittigt. Så derfor føler man sig så splittet i forhold til den oprindelige rolle.”

### Skoleledernes syn på BUF

Der er en tendens hos skolelederne til at mene, at BUF er præget af en DJØF-kultur, hvor skolerne tidligere blev styret af skolefolk. ”Jeg kommer jo fra en kultur, hvor det kun var skolefolk, og nu oplever vi, at folk, der slet ikke kender til vores verden, tager beslutninger om os,” er en ret typisk udtalelse. Følelsen af en kulturforskel skinner igennem i nogle eksempler, som gives. En skoleleder siger således, at ”der er for meget ’evaluering’ og ’kvalitetssikring’, men det er det ikke. Det er ganske enkelt kontrol. Jeg har hørt sætninger, som jeg troede var løgn, at man sagde til mig, at de godt ville kvalitetssikre en aftale. Hvad mener du? svarede jeg. Jo, at kvalitetssikre, at vi har et møde onsdag kl. 12. Kan de ikke bare spørge, om vi har et møde? Nej, det skulle kvalitetssikres!” Et andet uheldigt eksempel på sprogbrug, der påvirker opfattelsen af BUF er den friske og noget kryptiske bemærkning, der cirkulerer i skolelederkredsen, fremsat af en chef i BUF om, at et ”negativt råderum, (d.v.s. et underskud) også er et råderum”. En del af skolelederne synes, at der er for megen kontrol, og for lidt tillid til skolelederne. Det får enkelte til at sige, at der er forskel på det, som BUF siger om sit værdisæt, og så den praksis, man oplever. ”Man overholder ikke kommunens eget fastlagte værdigrundlag. Dialog, respekt og ligeværd,” siger en skoleleder, og en anden nævner, at BUF taler om ”værdibaseret ledelse” samtidig med, at man detailstyrer. Som nævnt tidligere oplever mange, at

de bliver top-styrede fra BUF, og at man som skoleleder ikke bliver hørt og for alvor taget med på råd. Som eksempler herpå nævnes skolenedlæggelserne og skolesammenlægningerne, som uden forudgående konsultation blev præsenteret som et fait accompli for skolelederne. Som et andet eksempel fremhæves strategioplægget, som for nylig blev præsenteret, og hvor man syntes, at man havde en meget kort høringsfrist, og heller ikke her reelt er blevet inddraget. Oplevelsen refereres på denne måde: *"Vi sad flere hundrede mennesker i den sal og overheaden var på en afstand som ovre hos naboen, og de der bobler fløj op og ned, og da vi havde set lidt på dem, så skulle vi gå i grupper i 20 minutter og forholde os til bomberne."* Ved den lejlighed, nævnes det, *"skulle direktionen lige minde os om, at vi er embedsmænd, og at vi er ansat i et politisk system, og vi har bare at rette ind og være loyale. Jeg tror ikke, det er en måde, man opnår noget ved,"* siger en af skolelederne. Virkningen på skolelederne er, at de føler, de bliver sat på plads og ikke bliver regnet for det, de selv synes de burde. *"Nede på vores niveau oplever vi det som topstyring, og 'kend din plads',"* tilføjer en deltager. En anden siger, han føler sig som *"en vattot i en turbine."*

Enkelte skoleledere ser på spørgsmålet udefra. En siger, at *"der har været en kultur med mistillid til forvaltningen, som også har været historisk betinget."* En anden siger, at *"jeg har jo været ude og inde af Københavns Kommune, og nu begynder København jo at opføre sig som en almindelig kommune. For der var ingen tvivl om, at hvis borgmesteren i min gamle kommune sagde, hvor vi skulle hen, så vendte vi alle sammen snuden i den retning. Men sådan var det bare ikke i København, og det fascinerede mig faktisk, at det var en landsbyskolekultur, der var i København. Man har en helt anderledes selvstændig virksomhedskultur. Så nu er man i høj grad i færd med at ændre en landsbykultur."* Hertil svarer en deltager i fokusgruppen, at *"man skal så blot være meget opmærksom på, at når man går i gang med det projekt, så skal det være ordentligt forberedt. Det var det ikke med den tidligere direktør, og med Else kom troen tilbage, men nu begynder det at vakle igen."*

Der er også nogle af skolelederne, der tager afstand fra det, de opfatter som klynkeri. En af dem siger således, at *"nogle gange er det skræmmende at høre en lederforsamling brokke sig, ja faktisk værre end nogle lærerværelser kan være. Jeg er ikke på klynkeholdet, og jeg har aldrig været så fagpolitisk. Det vil svække respekten for os, hvis vi opfattes som en klynkende gruppe, så jeg har ikke interesse i, at min faggruppe fremstilles sådan."* Han ser årsagen i en følelse af manglende indflydelse, og siger om dette, at *"den følelse kan også hænge sammen med, om man ser sig selv i en offerrolle, eller om man prøver at få indflydelse. Det er lidt lige som Enhedslisten."* Dette synspunkt om klynkeri i lederforsamlinger kan ses i sammenhæng med den observation, der tidligere blev gjort om den lidt mere kritiske indstilling, som fokusgrupperne lagde for dagen sammenlignet med de individuelle interview. Men det er jo også holdninger, der ses i enkeltinterviewene, hvor der imidlertid i højere grad lægges sordin på udtalelserne. Det, der

kan opfattes som klynkeri, kan også fortolkes på andre måder. Fx kan man se det som opsparede frustrationer. De kritiske udtalelser forekommer mere som udtryk for irritation end som appeller om medfølelse. Det skal også tages med i vurderingen, at skolelederne stort set alle vælger at gå let henover de interne problemer med ledelsesteamet, lærergruppen, vanskelige elever og forældre. Hvis skolelederne havde tendens til klynkeri, ville der antagelig her være meget udmærket materiale, de kunne beklage sig over. Det skal også erindres, at skolelederne om end tøvende, siger, at de kan leve op til de mål, der er for skolen.

## **11. Hvilke hypoteser holder?**

I det indledende kapitel om arbejdsmiljø blev der præsenteret en række hypoteser om stress i form af teorier om, hvad der henholdsvis fremmer og modvirker stress:

- a) Indflydelse på arbejde og jobindhold d.v.s. ledelsesrum og beslutningsfrihed

- b) Mulighed for at udvikle sig fagligt og personligt
- c) Klarhed over rolle og opgaver
- d) At arbejdet opfattes som meningsfuldt
- e) At man ikke får relevante informationer om vigtige ændringer og planer
- f) Støtte fra ledelsen d.v.s. distrikt og BUF
- g) Støtte fra det øvrige ledelsesteam
- h) Støtte fra lærerne på skolen
- i) At man ikke kan leve op til skolens mål, og at kravene er så mange og evt. modstridende, at man ikke kan honorere dem
- j) At ens lederrolle og arbejde er under forandring og det er svært at følge med og tilpasse sig.
- k) Forudsigelighed i kravene og opgaverne.
- l) Generel jobtilfredshed.

Undersøgelsen viser, at der er en række af disse faktorer, der generelt kan siges at modvirke skoleledernes stress, men også nogle, der fremmer stress. Der er ifølge skolelederne langt flere positive punkter i listen ovenfor end negative.

De positive punkter fra listen ovenfor er disse:

Generelt er der en meget stor glæde ved arbejdet, men glæden afbalanceres dog af nogle af de negative ting, således at jobtilfredsheden må bedømmes som generelt set på det jævne, hvis jobtilfredshed skal forstås som balancepunktet mellem glæde og belastning.

Arbejdet opfattes af skolelederne som uhyre meningsfuldt. De er dedikerede og engagerede i deres arbejde i en sådan grad, at man får den tanke, at de er parat til at blive på posten og ignorere eventuelle helbredsmæssige faresignaler, hvis den situation skulle opstå.

Der er store muligheder for at udvikle sig fagligt og personligt. Forvaltningen roses faktisk på dette punkt. *"Der er masser af uddannelsesmuligheder,"* siges der.

Der er også generelt støtte fra det øvrige ledelsesteam og fra lærerne. Der kan i begge tilfælde opstå problemer, og i så fald er det en alvorlig belastning for skolelederen, men det bliver af skolelederne betragtet som en uomgængelig del af jobbet. Eleverne ses som en kilde til glæde og de problemer, der er, anser skolelederen for at være en naturlig del af arbejdet. Forældrene er heller ingen kilde til belastning andet end de skærmydsler, der hører til jobbet. Samarbejdet med skolebestyrelsen ses som et positivt element, og bliver ikke nævnt som nogen belastning. Tværtimod fremhæves det som positivt, bl.a. fordi skolebestyrelsen kan støtte skolen udadtil.



Skolelederne mener med nogen tøven, at de kan leve op til skolens mål, og de mener generelt ikke, at kravene er så mange og evt. modstridende, at de ikke kan honorere dem. Men det er til gengæld ikke nogen nem opgave, for som en skoleleder siger, så *"kan jeg mærke, at lærerne er frustrerede over, at de ikke kan nå målene, fordi ressourcerne ikke er der og elevgrundlaget er forværret."*

De mener også, at der er forudsigelighed i kravene og opgaverne.

Skolelederne mener ikke selv, at deres lederrolle og arbejde er under forandring i sådan en grad, at det er svært at følge med og tilpasse sig. Som udenforstående iagttager kan man dog her mene, at det ikke kan udelukkes, at der kan være der visse problemer. Der er ingen af skolelederne, der siger, de selv har sådanne vanskeligheder, men et par af dem er dog inde på, at andre skoleledere kan have det.

Det er også den almindelige opfattelse, at man får relevante informationer om vigtige ændringer og planer. Problemet kan nærmest være sorteringen mellem væsentligt og uvæsentligt, fordi "vi indimellem får for mange informationer i form mails, så det bliver en tidsrøver."

De negative punkter, der af skolelederne opleves som belastninger, er følgende:

En stor del af skolelederne mener ikke, at der er klarhed over deres rolle og opgaver. Teori og praksis passer ikke ret godt sammen, når det gælder skolelederrollen. Og den rolle som skolelederne selv ønsker, synes de bliver trængt til siden og presset af forvaltningen. Det er fordi rollen som strategisk leder, som i teorien er det skolelederen først og fremmest skal hellige sig, for flere er en bibeskæftigelse overskygget af en hel række andre gøremål. Det er en hovedpointe hos mange skoleledere, at arbejdet med den pædagogiske udvikling varetages stedmoderligt af dem, fordi de bliver nødt til at beskæftige sig med økonomi og administration i stedet. Nogle af dem siger også, at de risikerer at blive mindre synlige ledere, med formindsket daglig kontakt med lærere og elever, og uden føling med den pædagogiske udvikling på skolen, hvis de skal udfylde den officielle rolle som strategisk leder.

Der er ikke nok indflydelse på arbejde og jobindhold d.v.s. ledelsesrum og beslutningsfrihed. En ganske typisk bemærkning herom fra en af skolelederne er denne: *"Det er i udpræget grad blevet mindre. Både distriktet og BUF fylder mere. Det er måske fordi de skal have styr på økonomien. Ledelsesstilen er blevet mere hierarkisk."* Generelt føler skolelederne sig sat udenfor beslutningerne i forvaltningen. På den anden side har skolelederne ganske stor indflydelse på den måde, de organiserer deres arbejde på skolen.

Et af de punkter, der fremhæves mange gange, er, at der ikke er tilstrækkelig støtte fra ledelsen d.v.s. distrikt og BUF. Dette må især ses som en konsekvens af, at skoleforvaltningen er blevet mangedoblet til en Børne- og Ungdomsforvaltning med 18.000 ansatte.

I det indledende afsnit om arbejdsmiljø er der også en hypotese om, at det kan være stressfremkaldende, hvis der er store forskelle på de værdier, som personer eller underordnede dele af en organisation har og de værdier, som de styrende dele af organisationen står for.

Det kan konstateres, at der faktisk er sådanne værdiforskelle. Mange af skolelederne føler sig fremmede overfor det, nogle af dem kalder ”DJØF’isering”. De er vant til, at deres ledere er skolefolk, som de selv, og dermed taler samme sprog. Selvom det ikke i sig selv behøver at være en uoverstigelig vanskelighed, så opstår der et problem, hvis skolelederne samtidig føler sig sat uden for indflydelse og ikke i tilstrækkelig grad synes, at deres sagkundskab bliver hørt og brugt. Så bliver kulturforskellene til en afstand, der kan være med til at afføde myter og mistillid. ”Mistillid til andres motiver lammer processen,” er en af konklusionerne i en ny forskningsrapport fra Det nationale Forskningscenter for Arbejdsmiljø<sup>14</sup>. Det spiller også ind, at skolerne nu indgår som en mindre del af en meget større forvaltning.

Blandt hypoteserne var slutteligt en liste over faktorer, der henholdsvis var begejstrende og belastende blandt vidensarbejdere. Den passer udmærket på skoleledernes situation.

De begejstrende faktorer var, at arbejdet var meningsfyldt, prestigefyldt, selvledende, engagerende og involverende. Skolelederne selv vil måske mene, at deres arbejde ikke er tilstrækkeligt prestigefyldt, men på skolen er der tydeligvis ganske megen prestige forbundet med stillingen. Om der så er tilstrækkelig samfundsmæssig prestige forbundet med jobbet er noget andet.

De belastende faktorer ved vidensarbejde var, at man arbejder for meget, at man aldrig ved, hvornår det er ”godt nok”, at man bliver sin egen bedste og værste arbejdsgiver, at man altid står til rådighed fx fordi man også kan arbejde hjemme og, at man arbejder med mange modsætningsfyldte krav.

<sup>14</sup> ”Virksomhedernes indsats for et bedre psykisk arbejdsmiljø”, [www.arbejdsmiljoforskning.dk](http://www.arbejdsmiljoforskning.dk)

