

Folkeskolen i forandring

Samarbejdet som ressource!



team **arbejdsliv**

RUC

Udarbejdet af: Karen Albertsen, Hans Jørgen Limborg, Eva Thoft, Anita Mac og Agnete Meldgaard Hansen

Februar 2021



FOLKESKOLEN I FORANDRING

Udarbejdet af: Karen Albertsen, Hans Jørgen Limborg, Eva Thoft,
Anita Mac og Agnete Meldgaard Hansen

Støttet og Finansieret af Arbejdsmiljøforskningsfonden

AMFF PROJEKTNR: 2017-5100948

Udgiver: TeamArbejdsliv

© TeamArbejdsliv

April 2021

INDHOLD

Resumé	7
Executive Summary	10
1 Folkeskolen i Forandring –samarbejdet som ressource.	14
1.1 Projektets Formål	14
1.2 Projektets aktører og rammer	17
2 Folkeskolen som ramme for arbejdslivsforskning – projektets arbejdslivskontekst	18
2.1 Forandringernes betydning for skolen som arbejdsplads	19
2.2 Folkeskolens psykiske arbejdsmiljø	20
2.3 Indsatser for et bedre psykisk arbejdsmiljø	21
2.4 Lærere og ledere med folkeskolen som arbejdsplads	22
3 Professionel kapital – det teoretiske udgangspunkt	25
3.1 Social kapital	25
3.2 Om retfærdighed og tillid	26
3.3 Human kapital	27
3.4 Beslutningskapital – den nye elev i klassen	27
3.5 Professionel kapital igennem TRIO- og Team samarbejdet	28
4 Realistisk evaluering - Projektets Metodiske tilgang.	30
4.1 Programteori som udgangspunkt	31
4.2 Data til at vurdere programteoriernes holdbarhed.	32
4.2.1 Kvalitative data	32
4.2.2 Kvantitative data	35
5 De to udviklingsprojekter	37
5.1 Projektets empiriske grundlag – de seks skoler	37
5.2 Skolernes udgangspunkt for at medvirke – ønsker og udfordringer	38
5.2.1 Folkeskolens samfundsmæssige vilkår	38
5.2.2 Skolernes struktur og administration	40
5.2.3 Det interne samarbejde	41

5.2.4	Arbejds miljøet	42	
5.2.5	Fag- og opgavefordelingen	42	
5.2.6	Om teamstrukturen	43	
6	Delprojekt 1: TRIO – Samarbejdet og det psykiske arbejds miljø i folkeskolen		45
6.1	Programteorien bag 'TRIO – projektet	45	
6.1.1	Konteksterne	47	
6.1.2	Opgaven i fokus: Fag- og opgavefordelingen	48	
6.1.3	TRIO'en – 'aktøren' i fokus	50	
6.1.4	Logikken i programteorien – TRIO'ens muligheder for at styrke Fag- og opgavefordelingen	53	
6.1.5	Mekanismerne: Styrket professionel kapital	53	
6.1.6	Hæmmende og fremmende faktorer	54	
6.2	Programteoriens antagelser om resultater (output og outcome)		55
6.3	Interventionen - fire workshops med TRIO'en	57	
6.3.1	Indledende planlægning med kontaktgruppen	58	
6.3.2	Workshop 1: Om TRIO'ens opgaver og historik i forhold til fastlæggelse af arbejdstid og opgavefordeling	59	
6.3.3	Workshop 2: Fokus på processuel og informativ retfærdighed	60	
6.3.4	Workshop 3: Kortlægning af principper og procedurer bag fag- og opgavefordelingen	62	
6.3.5	Workshop 4: Opfølgning og fastholdelse	63	
7	Resultater AF TRIO Projektet	64	
7.1	Kontekstens betydning	65	
7.2	Det umiddelbare output – gennemførelsen af de fire workshops		68
7.3	Fælles forståelse af problemer med særligt fokus på oplevet retfærdighed		68
7.4	Konkrete tiltag for at justere på den aktuelle fag- og opgavefordeling		71
7.5	Oplevelse af indflydelse og transparens	71	
7.6	Principper for fag- og opgavefordeling	72	
7.7	TRIO - samarbejdet styrket	75	

7.8	Hvad gjorde de anderledes året efter?	76
7.9	Hvad var det, der virkede? – en opsamling	79
7.9.1	Historieværkstedet som en vej til fælles forståelse og retning	79
7.9.2	Fokus på retfærdighedens mange ansigter	80
7.9.3	Kerneopgaven som omdrejningspunktet for retfærdighed og fagfordeling	81
7.9.4	Principper som bindeled mellem visioner og praksis	81
7.9.5	Klarhed om TRIO'ens roller og ansvar befordrer processen	83
7.9.6	Hæmmende faktorer	84
8	Delprojekt 2: Styrkelse af de professionelle teams i skolen	86
8.1	Programteori bag team-projektet	87
8.2	Projektplan og metode	88
9	Resultater af Team projektet	91
9.1	Antagelser om virkningsmekanismer	91
9.2	Kontekstens betydning	92
9.2.1	Teamsamarbejde i kommune C	92
9.2.2	Teamsamarbejde i kommune A	93
9.2.3	Kommunikationsveje	94
9.2.4	Inklusionsdagsorden	94
9.3	Det umiddelbare output- gennemførelsen af de fire workshops	95
9.4	Virkningsmekanismer og analytiske spørgsmål	95
9.4.1	Øget kompetence til facilitering af teamsamarbejde?	96
9.4.2	Bedre beslutningskapital?	99
9.4.3	Professionelle læringsfællesskaber	101
	Prøvehandlinger?	101
	De-privatisering af praksis?	102
	Reflekterende dialog over praksis?	104
9.5	Hvad var det, der virkede?	106
9.5.1	Hæmmende og fremmende faktorer	108

10	Perspektivering	111
10.1	De vigtigste pointer kort fortalt	111
10.2	Om hvordan resultaterne kommer ud	112
11	Fortegnelse over oplæg, publikationer og produkter fra projektet	115
11.1	International formidling	115
11.1.1	Papers	115
11.1.2	Internationale konferencepræsentationer	115
11.2	National formidling	116
11.2.1	Bogudgivelse	116
11.2.2	Praksisrettede artikler	116
11.2.3	Nationale konferencer	116
11.2.4	Rådgivning af ledelse og medarbejdere	117
11.2.5	Undervisningsmateriale	117
11.2.6	Speciale	118
11.2.7	Seminar	118
11.2.8	Interessentgruppe	118
11.2.9	Ekspertgruppe	119
12	Referencer	121
13	Bilagsoversigt	130

Resumé

Den danske folkeskole har i det sidste årti gennemlevet en særdeles omtumlet periode. Arbejdet har været udfordret i kraft af bl.a. folkeskolereformen fra 2014, den heraf følgende lovgivning om arbejdstid og rammer for undervisningen, nye krav til inklusion, samt senere nye indgåede aftaler om arbejdstid og arbejdsforhold på nationalt plan. Ændringerne af både opgaven og de strukturelle rammer har sat sit præg på det psykiske arbejdsmiljø, med oplevelser af højt arbejdspress, for lidt tid til opgaver og forberedelse, stress, søvnbesvær og konflikter mellem arbejde og privatliv. Også samarbejdet er på mange skoler blevet udfordret, hvilket har bidraget til, at det er været svært at finde frem til fælles håndteringsstrategier.

Projektet 'Folkeskolen i forandring – samarbejdet som ressource', er et udviklingsprojekt, finansieret af Arbejdsmiljøforskningsfonden og gennemført imellem 2018 og 2020. Formålet var at udvikle forebyggelses- og håndteringsstrategier, der kan anvendes i praksis i danske folkeskoler til at understøtte samarbejdet omkring håndteringen af nogle af de udfordringer, folkeskolen som arbejdsplads aktuelt står overfor. Samarbejde blev i projektet operationaliseret igennem begrebet om professionel kapital - forstået som sammenhængen mellem social kapital, menneskelige og fagprofessionelle ressourcer og kapaciteten til at træffe gode beslutninger.

Projektet omfatter to parallelle udviklingsprojekter, hvis resultater først og fremmest er metoder, der er udviklet og testet til en konkret sammenhæng og senere formidlet bredt til målgruppen. Projektet blev gennemført af forskere fra hhv Roskilde Universitet og TeamArbejdsliv, og delprojekterne i samarbejde med 6 skoler fra 3 kommuner. I udvælgelsen af skolerne blev der lagt vægt på, at de havde en vis forståelse for og interesse i udvikling af skolens social og professionelle kapital.

Teori og metoder er rapporteret igennem en bog, der udgives i relation til projektet. I denne rapport præsenteres resultaterne af indsatserne baseret på principperne for realistisk evaluering. Ud fra programteoriene for hver af de to delprojekter vurderes hvilke 'mekanismer' der indenfor – og i samspil med - den givne kontekst, har bidraget til de resultater, der fremkom.

Igennem delprojekt 1 har vi udviklet metoder til at understøtte TRIO-samarbejde omkring fag- og opgavefordelingsprocessen, og i delprojekt 2 har vi udviklet og afprøvet metoder til at styrke teamsamarbejdet igennem kompetencer til facilitering.

Antagelserne bag delprojekt 1 var, at bedre rammer, metoder og viden om det daglige samarbejde mellem lærere og ledelse ville styrke mulighederne for at gennemføre en succesfuld

fag- og opgavefordelingsproces og dermed forebygge mistrivsel, konflikter og oplevelse af lav retfærdighed og tillid. TRIO'en blev set som en velegnet organisatorisk ramme for dette daglige samarbejde.

Antagelserne bag delprojekt 2 var, at indsatserne ville virke på forskellige niveauer, som på samme tid ville understøtte teamsamarbejdet og skolens professionelle kapital: ved at styrke den humane kapital i form af kompetencer til teamsamarbejde, øget beslutningskapital for den enkelte og fællesskabet, udvikling af teamene som professionelle læringsfællesskaber bl.a. gennem de-privatisering af praksis.

Hvert delprojekt blev tilrettelagt og gennemført igennem fire sessioner/ workshops på hver af de deltagende skoler. I delprojekt 1 deltog TRIO'erne fra hver af de 6 skoler (ledere, TR og AMR), og der blev arbejdet med evaluering, analyse og udvikling af deres egen aktuelle praksis for fag- og opgavefordelingen på skolen. Indholdsmæssigt satte sessionerne fokus på skolens historie omkring fag- og opgavefordeling, oplevelse af forskellige former for retfærdighed i processen og principperne bag. I delprojekt 2 deltog teamkoordinatorer (eller lignende) samt afdelingsledere fra tre skoler. Indsatsen havde karakter af kursusforløb, og der blev gennemført fire kurser, hver på 4 sessioner, som omfattede en kombination af teoretisk og deltagerinvolverende, praksisrettet arbejde. Indholdsmæssigt omfattede det temaer som struktur og facilitering af teammøder, kvalificering af beslutninger, konflikthåndtering og vejen fra beslutning til handling.

Hvert af de ti forløb blev dokumenteret igennem et omfattende kvalitativt datamateriale, som i delprojekt 2 blev suppleret med en opfølgende survey-undersøgelse.

I rapporten præsenterer vi analyser af virkningsmekanismer relateret til de kontekster, der dannede baggrund for indsatserne og i relation til selve indsatserne. Vi præsenterer, hvordan indsatserne er blevet gennemført og modtaget på de deltagende skoler, hvad vi anser for de vigtigste virkningsmekanismer, og hvilke forhold, der har bidraget fremmende eller hæmmende til processen.

I relation til det første delprojekt pegede resultaterne på, at TRIO-samarbejdet om fag- og opgavefordelingen kan understøttes igennem:

- Fælles forståelse af historie, aktuel situation og retning fremover
- En differentieret forståelse af, hvad retfærdighed er, og hvor og hvordan det kommer i spil i relation til fag- og opgavefordelingen
- Fastholdelse af løsningen af kerneopgaven som det centrale mål og omdrejningspunkt for fag- og opgavefordelingen

- Kortlægning af skolens principper for fag- og opgavefordelingen
- Klarhed om roller og ansvar for TRIO'ens medlemmer igennem processen

En række forhold kan fungere fremmende eller hæmmende på processen:

- Kompetencer, holdninger og indstillinger blandt TRIO'ens medlemmer,
- Skolens størrelse og sammensætning (skoleafdelinger)
- Traditioner, kultur og udgangspunkt i form af social- og professionel kapital
- Kommunens praksis for udmelding af rammer og vilkår for budget og organisering.

I relation til det andet delprojekt om kompetencer til teamsamarbejde pegede resultaterne på:

- At kursets temaer og fokuspunkter, teori og praksisrettet arbejde var forståeligt og relevant for deltagerne
- At deltagerne generelt, men i forskelligt omfang fik øget deres kompetencer til facilitering af teamsamarbejdet
- At kapaciteten til at træffe beslutninger og følge dem op i handlinger i nogen grad blev styrket.
- At der i noget omfang blev gennemført prøvehandling, men i begrænset omfang tiltag til de-privatisering og reflekterende dialog over praksis, og at teamsamarbejdet derfor næppe kan karakteriseres som professionelle læringsfællesskaber.

En række forhold har indflydelse på udbytte, implementering og fastholdelse:

- Om deltagerne er udpeget som teamkoordinatorer eller ej
- Om strukturen omkring teamsamarbejde, formål og ansvar er klar
- Om der er et klart mandat for teamkoordinatorernes rolle, og om det er accepteret af teamdeltagerne
- I hvilken grad ledelsen bakkede op og prioriterede indsatsen

Sammenfattende tegner der sig et billede af, at begge de to udviklingsforløb med tilhørende teoriapparat og metoder, under de rette forhold, kan bidrage væsentligt til at understøtte samarbejdet i henholdsvis TRIO og Teams, og at skolens professionelle kapital meningsfuldt kan udvikles både igennem TRIO- og Team-samarbejdet. Det er ikke de eneste veje til udvikling af professionel kapital, men for nogle skoler kan det være særdeles relevant at arbejde med at udvikle samarbejdet på disse områder. Det er vores håb, at erfaringer og resultater fra projektet her, kan bidrage og inspirere til denne udvikling.

Executive Summary

Within a short number of years, several legislative measures have resulted in profound changes in the Danish primary school. In 2014, the government concluded an agreement of legislative proposals and notices, which regulated the Primary School Act. This agreement is referred to as the primary school reform. Together, the reform and a legislative act (law 409) have required significant changes in both content and practice in teaching, preparation, and planning. The changes in both the tasks and the structural conditions have challenged the psychosocial work environment, by increasing experiences of high work pressure, too little time for tasks and preparation, stress, poor sleeping quality and conflicts between work and private life. Also, collaboration has been challenged in many schools, which has contributed to difficulties finding shared prevention and coping strategies.

The project 'Public schools in change – collaboration as a resource', is a development project, funded by the Danish Working Environment Research Foundation and implemented between 2018 and 2020. The purpose was to develop prevention- and management strategies that can be used in practice in Danish schools to support collaboration in dealing with some of the challenges that the school as a workplace currently faces. The concept of professional capital provided the theoretical framework for the project, emphasizing the importance of mutual interaction between social capital, human capital and decision capital in the development of high-quality educational organizations.

The project includes two parallel sub-projects, the results of which are first and foremost methods that have been developed and tested for a specific context and later disseminated broadly to the target group. Theory and methods are reported through a book to be published in relation to the project.

The project was carried out by researchers from Roskilde University and TeamWorkingLife, respectively, and the sub-projects in collaboration with 6 schools from 3 municipalities. In the selection of the schools, a criterion was that the schools had a certain understanding of and interest in the development of social and professional capital.

This report presents the results of the efforts based on the principles of realistic evaluation. Based on the program theories for each of the two sub-projects, it is assessed which 'mechanisms' within - and in interaction with - the given context has contributed to the results that emerged.

Subproject 1 has developed methods to support collaboration around the process of planning and distribution of tasks and schedules for the next school year, and subproject 2 has

developed and tested methods to strengthen team collaboration through competencies for facilitation.

The assumptions behind subproject 1 were that better frameworks, methods and knowledge of the daily collaboration between teachers and management would strengthen the opportunities to implement a successful process of planning and distribution of tasks and schedules and thus prevent dissatisfaction, conflicts and experiences of low justice and trust. The collaboration between headmasters and other leaders, shop stewards and health & safety representatives (TRIO) was seen as a suitable organizational framework for this daily collaboration.

The assumptions behind subproject 2 were that the efforts would work at different levels, which would at the same time support teamwork and the school's professional capital: by strengthening the human capital in the form of competencies for teamwork, increased decision capital for the employees individually and together and development of teams as professional learning communities i.a. through de-privatization of practices.

Each sub-project was organized and implemented through four sessions / workshops performed at each of the participating schools. In subproject 1, the leaders, shop stewards and H&S representatives from each of the 6 schools (between 5 and 17 at each school) participated in a process to evaluate analyze and develop their own current practice for the distribution of subjects and tasks at the school. In terms of content, the sessions focused on the school's history around the division of subjects and tasks, the experience of various forms of justice in the process and the main principles behind the distribution of tasks and schedules. In subproject 2, team coordinators (or similar) as well as the head of departments from three schools participated. Four courses were conducted, each comprehending 4 sessions. The form combined theoretical and participatory, practice-oriented work. In terms of content, it covered themes such as structure and facilitation of team meetings, qualification of decision making, constructive management of diverging points of view and the action plans as a path from decision to action.

Each of the ten courses was documented through extensive qualitative data material, in subproject 2 supplemented with a follow-up survey.

In this report, we present analyzes of mechanisms of impact related to 1) the contexts that formed the background for the courses and 2) in relation to the implementation of the courses. We present how the process have been implemented and received by the

participating schools, what we consider to be the most important mechanisms behind, and what factors have contributed to or acted as barriers for the process.

In relation to the first sub-project, the results indicated that the collaboration around distribution of tasks and schedules can be supported through:

- Common understanding of history, current situation, and future direction.
- A differentiated understanding of what justice is and where and how it comes into play in relation to the process of distribution of tasks and schedules.
- Maintaining the solution of the core task as the central goal and focal point for the division of subjects and tasks.
- Mapping of the school's principles for the distribution of subjects and tasks.
- Clarity about roles and responsibilities for leaders, shop stewards and H&S representatives throughout the process.

Several factors can promote or inhibit the process:

- Competencies and attitudes among the participants.
- School size and composition (school departments).
- Traditions, culture and starting point in the form of social- and professional capital.
- The municipality's practice for announcing frameworks and conditions for budget and organization.

In relation to the second sub-project on competencies for team collaboration, the results indicated:

- That the course's themes and focus points, theory and practice-oriented work were understandable and relevant to the participants.
- That the participants in general, but to varying degrees, increased their competencies to facilitate team collaboration.
- That the capacity to make decisions and follow them up in actions was strengthened to some extent.
- That test-actions were carried out to some extent, but de-privatization and reflective dialogue on practice only to a limited extent, and that the teams can therefore hardly be characterized as professional learning communities.

Several factors influenced outcome, implementation, and retention:

- Whether the participants have been appointed as team coordinators or not.

- Whether the structure around team collaboration, purpose and responsibility is clear.
- Whether there is a clear mandate for the role of team coordinators and whether it is accepted by the team members.
- The extent to which management backed up and prioritized the effort.

In summary, a picture emerges that both courses with associated theoretical framework and methods, under the right conditions, can make a significant contribution to support the collaboration between leaders and employees and among team members, respectively, and that the school's professional capital can be meaningfully developed through these collaborations. These are not the only areas for the develop of professional capital, but for some schools it may be very relevant to develop the collaboration, particularly in these areas. It is our hope that experiences and results from this project can contribute and inspire to this work.

1 FOLKESKOLEN I FORANDRING –SAMARBEJDET SOM RESOURCE.

Projektet er finansieret af Arbejdsmiljøforskningsfonden, og er gennemført i samarbejde mellem forskere fra Roskilde Universitet og TeamArbejdsliv Aps. Det startede i 2018 og sluttede med udgangen af 2020. Projektet afrapporteres gennem denne slutrapport til Arbejdsmiljøforskningsfonden, som skal ses som supplement til de øvrige formidlingsprodukter fra projektet (se kapitel 11). Der er således bl.a. skrevet en bog baseret på projektets praksisrettede resultater (Albertsen et al. 2021). Der vil igennem rapporten blive refereret hyppigt til bogen, og i nogle kapitler indgår længere citater fra denne. Hvor bogens primære fokus er at formidle teori, metoder og værktøjer til skoleverdenen, så er formålet med denne slutrapport at dokumentere og evaluere, hvordan indsatserne har virket og hvilke forhold, der har haft indflydelse på virkningsmekanismerne.

Rapporten er opbygget således, at vi starter med at beskrive formål og baggrund for projektet (kapitel 1 og 2), der teoretiske ramme beskrives kortfattet i kapitel 3, hvor der henvises til bogen for en væsentlig uddybning. I kapitel 4 beskrives projektets metodiske tilgang og forankring i realistisk evaluering. I kapitel 5 præsenteres de to delprojekter, som projektet har omfattet sammen med en beskrivelse af den virkelighed, som var skolernes udgangspunkt for at deltage. I kapitel 6 beskrives programteorien bag det første delprojekt, TRIO-projektet, som sætter fokus på TRIO'ernes samarbejde om fag- og opgavefordelingen. Som en del heraf beskrives en generisk model for fag- og opgavefordelings-processen og hvad der karakteriserer en TRIO, og samarbejdet i en TRIO. I kapitel 7 gennemgår vi resultaterne af TRIO-projektet, hvad betød konteksten, hvad blev der gennemført, hvad kom der ud af det, formodede virkningsmekanismer og hæmmende og fremmende faktorer i processen. I kapitel 8 præsenterer vi programteorien og antagelserne bag det andet delprojekt, Team-projektet, som var tilrettelagt som et kursusforløb om metoder og teori relateret til teamsamarbejde i skolen, og i kapitel 9 gennemgår vi tilsvarende resultaterne fra delprojekt 2. I kapitel 10 beskrives en kortfattet opsamling på hovedresultaterne samt en perspektivering af resultaterne i relation til hvordan projektets resultater på kort og langt sigt kan bidrage til at forbedre arbejdsmiljøet i folkeskolen. Endelig udgør kapitel 11 en oversigt over de formidlingsaktiviteter, der er gennemført i projektperioden.

1.1 Projektets Formål

Projektet er et udviklingsprojekt der har som formål at udvikle forebyggelses- og håndteringsstrategier, der kan anvendes i praksis i danske folkeskoler, overfor nogle af de udfordringer folkeskolen som en arbejdsplads aktuelt står overfor. Det indebærer planlægning af

skolens opgaver, og det kræver et velfungerende dagligt samarbejde mellem lærere, pædagogisk personale og ledere. Det har det altid gjort, men folkeskolen har i de sidste 10 år været udsat for en lang række ændringer af såvel opgaven som de strukturelle rammer, der i særlig grad har udfordret mulighederne for at fremme og udnytte samarbejdet som en ressource. De ændrede rammer har også medført store ændringer i vilkår, der er af betydning for de ansattes psykiske arbejdsmiljø.

Der har været – og er - et stort politisk fokus på folkeskolen. Arbejdsmiljøet har været udfordret særligt i kraft af folkeskolereformen fra 2014, den heraf følgende lovgivning om arbejdstid og rammer for undervisningen, nye krav til inklusion, samt såvel uafsluttede som senere nye indgåede aftaler om arbejdstid og arbejdsforhold på nationalt plan. Det gælder ikke mindst i forhold til samarbejdet mellem ledelse og medarbejdere, rammerne for det daglige arbejde, oplevelsen af tillid og retfærdighed samt den enkelte skoles evne til at håndtere og forebygge disse udfordringer i hverdagen og til at træffe de nødvendige beslutninger og prioriteringer. Den politisk omtumlede tilværelse, som den danske folkeskole har gennemgået op til og efter vedtagelse af skolereformen og 'kampen' om arbejdstidsreglerne har haft fokus på folkeskolens formål, og på de samfundsmæssige ressourcer, der investeres i folkeskolen bl.a. gennem udnyttelsen af lærernes arbejdstid og tilstedeværelse på skolen. Det er spørgsmål, der ofte deler vandene, og alle politiske partier har stærke meninger om folkeskolen.

I forhold til skolen som 'virksomhed' og lærerne som profession har Kommunernes Landsforening som arbejdsgiverparten og Danmarks Lærereforening som lønmodtagere parallelt med vedtagelse og indfasning af skolereformen været i en langvarig uoverensstemmelse om fastlæggelsen af rammerne for arbejdstiden og den fysiske tilstedeværelse på skolerne gennem overenskomst og aftaler. I den enkelte kommune har skoleforvaltningen og den lokale lærerkreds skullet finde en vej til at få hverdagen til at fungere på skolerne, undertiden på trods af rammerne. Men bortset fra den uheldige 25 dage lange lockout af lærerne i 2013 har skolerne fungeret, modtaget børnene hver morgen, planlagt undervisningsforløb, gennemført undervisningen og aktiviteter i SFO'en gennem teamsamarbejdet og hvert år fået lavet en plan for fordeling af arbejdet det følgende skoleår. Først med OK aftalen i 2020 er der faldet lidt mere ro på skolens virke, som forhåbentligt kan vare ved i nogle år.

Men det er slet ikke den historie, som dette projekt handler om, selvom den er bagtæppet. Projektet har fokus på folkeskolen som arbejdsplads for lærere, pædagogisk personale og ledere og for deres muligheder for på en gang at udføre og udvikle deres kerneopgave og skabe en arbejdsplads, hvor medarbejdere og elever trives. En arbejdsplads hvor alle oplever

at yde undervisning af høj kvalitet og skabe en udviklende hverdag for eleverne i kraft af, at det lykkes at samarbejde om opgaverne i det enkelte lærerteam og i TRIO-samarbejdet mellem ledelse, tillids- og arbejdsmiljørepræsentanter. Projektets grundantagelse er, at samarbejdet om udførelsen og kvaliteten af kerneopgaven og samarbejdet om fastlæggelsen af rammerne for arbejdet, er grundlæggende forudsætninger for en skoles evne til at skabe gode læringsforløb og for at skabe en arbejdsplads, hvor medarbejdere og ledere ikke slides mentalt og udsættes for vilkår, der kan opleves urimelige, uretfærdige, umulige at overkomme eller i værste fald krænkende. Samt at dette samarbejde kan styrkes og udvikles gennem udvikling af rammerne og de metoder, der bringes i anvendelse. (Hargreaves & Fullan 2017, Kristiansen et al. 2016)

Projektets bidrag, er at udvikle og afprøve nogle konkrete forebyggelsesstrategier, der kan integreres med den øvrige faglige og organisatoriske udvikling af skolerne. Strategier der skal medvirke til at øge den enkelte skoles evne til at mindske de psykosociale belastninger blandt lærere, pædagogisk personale og ledere. Strategierne sigter mod at styrke samarbejdet i de forskellige lærerteam samt at styrke samarbejdet mellem medarbejdernes valgte repræsentanter og skoleledelsen om at kunne lave en plan for fordeling af fag og opgaver, som både er hensigtsmæssig og opleves retfærdig af flest mulig. Vi anskuer disse samarbejdsudfordringer ud fra teorien om skolens professionelle kapital, og forebyggelsesstrategierne bliver derfor udviklet, testet og vurderet i forhold til deres muligheder for at øge evnen til at træffe beslutninger, til at fremme den gensidige tillid og oplevelsen af retfærdighed, og teamets såvel som den enkelte lærer og pædagogs oplevelse af at have de bedst mulige rammer for at løse arbejdsopgaverne og samtidigt trives i arbejdet.

Projektets grundantagelse er, at et godt psykisk arbejdsmiljø i folkeskolen både er en forudsætning for og en konsekvens af, at forvaltning, ledelse, lærere og pædagogisk personale kan samarbejde om udvikling af skolen (Limborg et al. 2012).

Dette var udgangspunktet for, at vi gennem to udviklingsprojekter har undersøgt, hvordan centrale samarbejdsrelationer i skolen kan understøttes. De to delprojekter, har hver fokus på en konkret samarbejdsrelation i skolen. Delprojekt 1 har udviklet metoder til at understøtte TRIO-samarbejde omkring fag- og opgavefordelingsprocessen, med henblik på at bidrage til mindre belastende psykisk arbejdsmiljø, gennem et styrket samarbejde om arbejdstidens tilrettelæggelse og en aktiv involvering af medarbejderrepræsentanter i planlægning, fastlæggelse og udmøntning af planerne for det kommende skoleårs fordeling af fag og opgaver. Delprojekt 2 har udviklet metoder til at styrke teamsamarbejdet, bl.a. igennem kompetencer og metoder til at skabe struktur og rammer, reflekterende dialoger og håndtering af uenigheder.

Vi har fulgt de seks skoler gennem det direkte samarbejde med TRIO'er og teams, gennem samarbejdet med skolernes 'kontaktgrupper' og gennem interview med udvalgte lærere, ledere og pædagogisk personale. Formålet har været at udvikle, afprøve og tilpasse metoder og værktøjer. Den tid vi har samarbejdet med skolerne har haft fokus på udvikling af metoderne. Resultaterne af at anvende dem, er det først muligt at vurdere senere. Vi har derfor ikke i designet haft til hensigt at teste værktøjernes effekt eller resultater i form af ændringer i det psykiske arbejdsmiljø eller den professionelle kapital. Det vil være relevant at gøre efterfølgende i samarbejde med skoler og kommuner, der måtte ønske at styrke samarbejdet i TRIO'er og teams. Vi kan i den sammenhæng pege på, at Danmarks Lærerforening aktuelt tilbyder et forløb til kommuner, som måler og understøtter udvikling af skolernes professionelle kapital (Kristensen et al. 2020, Albertsen et al. 2021), og videre anviser skolerne veje til at udvikle denne. Da denne rapport forfattere er involverede i dette initiativ, skabes der her en mulighed for at få et datagrundlag for at teste disse og evt. andre metoder der har som mål at styrke samarbejdet i TRIO og teams på folkeskoler i hele landet.

1.2 Projektets aktører og rammer

Projektet bringer to forskellige forskningstraditioner og erfaringsverdener sammen for herved at skabe en ny forståelse af skolens udfordringer og en ny synergi i de interventioner, som de skoler der har medvirket i projektet, har arbejdet med.

Projektet blev gennemført af en tværfaglig gruppe forskere fra faglige miljøer fra hhv RUC og TeamArbejdsliv. Alle forskere repræsenterer en praksisrelateret forskningstradition på det organisatoriske og arbejdsmiljømæssige område. Forskergruppen dækker et bredt felt af kompetencer, specifikt i relation til psykisk arbejdsmiljø, viden og praksiserfaringer på skoleområdet, samarbejdssystemets funktioner, forandringsprocesser og forandringsledelse.

TeamArbejdsliv var ansvarlig for den overordnede projektledelse samt hovedansvarlig for delprojekt 1. RUC – gruppen som repræsenterer Center for Arbejdslivsforskning og Institut for Samfundsvidenskab og Erhverv var hovedansvarlig for delprojekt 2, hvor Teamarbejdsliv også deltog. Hele projektet blev gennemført i et tæt samarbejde mellem de to institutioner.

Projektgruppen har samarbejdet om delprojekterne med 6 skoler fra 3 kommuner. I 'kommune A' medvirker en større skole, sammenlagt af to skoler, der nu har fælles ledelse, men fortsat to geografisk adskilte enheder. Kommune B medvirker med to skoler, hvoraf den ene er en specialskole, den anden en enhedsskole. Kommune C medvirker med tre skoler, der tilsammen dækker alle skoleafdelinger i kommunen.

I projektets første fase blev skolerne rekrutteret til at deltage i projektet. Det skete under forhandlingerne af OK-18, hvilket viste sig at være et meget vanskeligt tidspunkt. Først efter, at disse forhandlinger var afsluttet, lykkedes det at indgå aftaler med de 6 skoler. Alle seks skoler deltog i delprojekt 1. Tre skoler deltog i delprojekt 2, den ene af disse med to skoleafdelinger.

I udvælgelsen af skolerne blev der lagt vægt på, at der var en forståelse for og interesse i udvikling af den professionelle kapital. Desuden forsøgte vi at opnå en vis spredning ift. tradition for samarbejde i hhv. teams og TRIO'er, så de rekrutterede case-skoler kom til at repræsentere spredning mht. kompetencer og tradition for samarbejde. Først og fremmest var det afgørende, at såvel ledelse som medarbejdere på de enkelte skoler selv ønskede at deltage. Vi sikrede samtidigt, at der var engagement og commitment fra organisationerne i interessegruppen som spillede en aktiv rolle ved projektets opstart, i rekrutteringsprocessen og senere i formidlingsfasen. Vi udarbejdede en række korte præsentationer af projektet til brug i rekrutteringsprocessen (se bilag 1).

Det var en forudsætning, at skolerne medvirkede aktivt og allokerede den nødvendige tid til møder i TRIO'erne og til at lade projektets aktiviteter fylde på møder i de medvirkende lærerteam. Der var stor opbakning fra skolerne gennem hele forløbet, og vi oplevede ikke frafald af deltagerne eller aflysninger af aktiviteter, udover hvad der forekommer af naturlige årsager. På alle skoler blev der nedsat en styregruppe bestående af ledelse, TR og AMR. På flere skoler var der et overlap mellem deltagerne i styregruppen og aktiviteterne i delprojekt 1. Styregruppen bistod med den praktiske planlægning af møder, interview før og efter aktiviteterne, samt løbende drøftelser af resultater og udfordringer. Disse møder udgjorde en væsentlig ramme for refleksion over læring og kvalitet af de afprøvede metoder, og var en væsentlig formidlingskanal af projektets teori, antagelser og konklusioner til den direkte målgruppe, ligesom forskergruppen fik vigtig feedback og viden om skolens hverdag og udfordringer fra disse møder.

2 FOLKESKOLEN SOM RAMME FOR ARBEJDSLIVSFORSKNING – PROJEKTETS ARBEJDSLIVSKONTEKST

Som omtalt ovenfor har der inden for en kort årrække været en mængde lovgivningsmæssige tiltag, der samlet har resulteret i en række gennemgribende ændringer i den danske folkeskole. I 2012 trådte inklusionsloven i kraft med formålet, at flere elever med særlige behov inkluderes i den almindelige undervisning. I 2014 indgik den daværende regering og partierne Venstre og Dansk Folkeparti en aftale om et fagligt løft af folkeskolen, der mundede

ud i lovforslag og bekendtgørelser, som regulerede folkeskoleloven, aftalen omtales som folkeskolereformen. Folkeskolereformen forudsatte en justering af arbejdstidsaftalen ift de nye rammer for lærernes tilstedeværelse på skolen, skoledagens længde og fordeling af opgaver ud over undervisning. Det lykkedes ikke KL og Danmarks Lærerforening at indgå en aftale, lærerne blev lock-outet af KL og konflikten blev bragt til ende af et lovindgreb (Lov 409). Den deraf følgende LC- overenskomst fastlagde de nu gældende arbejdstidsregler.

Tilsammen har ændringerne i lov om folkeskolen og lov 409 indebåret krav om betydelige forandringer af såvel indhold som praksis omkring undervisning, forberedelse, planlægning og gennemførelse. Dette har på mange måder udfordret samarbejdet og arbejdsmiljøet i skolerne (Bjørnholdt et al. 2015, Pedersen et al. 2016). Og dette var, da projektet startede den aktuelle situation på de skoler, vi samarbejde med.

Efterfølgende blev der i 2018 som led i Overenskomstaftalen mellem KL og LC nedsat en lærerkommission, som havde til opgave at bidrage til ”at løse op for den fastlåste situation mellem parterne, som hverken i 2013, 2015 eller 2018 havde kunnet blive enige om en ny arbejdstidsaftale for lærerne” (Lærerkommissionens rapport, 2019). I august 2020 blev der, med udgangspunkt i lærerkommissionens rapport indgået en ny aftale mellem KL og DLF om lærernes arbejdstid. Aftalen tager eksplicit afsæt i, at den skal understøtte en ”fælles målsætning om at skabe størst mulig kvalitet i undervisningen, understøtte et godt arbejdsmiljø og styrke den professionelle kapital” (KL og LC, 2020).

2.1 Forandringernes betydning for skolen som arbejdsplads

Flere danske rapporter belyser implementeringen af de mange ændringer på skolerne (Bjørnholt et al. 2015, Kjer & Jensen 2018, EVA 2015, Jakobsen et al. 2016, Nielsen et al. 2016, Jensen & Nielsen, 2018). Det konkluderes, at lærere og ledere har været indstillet på at arbejde med forandringerne, men omfanget af ændringerne har vist sig overvældende. De ansatte oplever, at folkeskolereformen vil for mange ting på for kort tid, og at der savnes ro til at implementere den (Bjørnholt et al. 2015). Skolelederne oplever mindre autonomi og indflydelse end tidligere, trods hensigten om det modsatte (Kjer & Jensen 2018).

Skoleforvaltningen og den lokale lærerkreds havde rammer til gennem et samarbejde at udmønte lov 409 i en aftale om administration af arbejdstid og opgavefordeling. Dette skete gradvist i lidt over halvdelen af kommunerne (DLF 2016), men en række kommuner nåede aldrig til enighed om at indgå en aftale. Så i de kommuner, var det overladt til den enkelte skole at tolke, hvordan loven skulle efterleves. Lærerne oplevede, at arbejdstidsreglerne havde negative konsekvenser for motivation og jobtilfredshed, især kravene om øget tilstedeværelse på skolerne gav en mindre fleksibel hverdag, mindre tid til forberedelse og et

mere stressende arbejdsliv (Bjørnholt et al. 2015). Lærerne var mere positive overfor arbejdstidsreglerne, når der blev indgået lokale aftaler, og skoleledelsen blev oplevet som lydhør over for lærernes ønsker om fleksibilitet (ibid). Dette afspejlede sig i, at færre folkeskolelærere, skiftede job til en anden kommune i kommuner, som havde lokale aftaler, end i de kommuner der ikke havde (Drescher et al. 2016). Lærernes oplevelse af tillid til ledelsen faldt i perioden mellem 2012 og 2014 fra at ligge signifikant over landsgennemsnittet til at ligge på niveau med landsgennemsnittet¹.

2.2 Folkeskolens psykiske arbejdsmiljø

Det er begrænset, hvad der har været udført af undersøgelser af det psykiske arbejdsmiljø på skolerne i forbindelse med implementeringen af reformkomplekset. En undersøgelse har fundet, at lærernes jobtilfredshed og motivation for de daglige arbejdsopgaver var dalet mellem 2011 og 2014 (Andersen et al. 2014). Resultaterne fra NFA's nationale kortlægning, som omfatter ca. 1000 skolelærere viser, at skolelærere rapporterer mindre stress i 2018 end de gjorde i 2014 og 2016, men de ligger dog stadig blandt de højest scorende jobgrupper. De ligger også fortsat når det drejer sig om at blive følelsesmæssigt berørt af arbejdet og opleve, at der ikke er tid nok til opgaverne, og at arbejdet tager energi fra privatlivet. Oplevelsen af engagement og mening i arbejdet faldt mellem 2012 og 2016, men er steget igen i 2018, og ligger omkring gennemsnittet for lønmodtagere i Danmark (NFA).

En del lærere skiftede job, enten til en anden kommune eller til en anden branche. En analyse fra Danmarks Statistik viste, at signifikant flere lærere skiftede job efter skolereformen og lov 409 end i årene før. Der var således i skoleårene 2010/2011 og 2011/2012 under 0,5% som skiftede til en skole i en anden kommune, mens der i 2014/2015 var over 3,5%. Der var også flere, som skiftede job til en anden branche. I skoleåret 2012/2013 skiftede 2,2 pct. af lærerne til en anden branche, mens det i august 2014 var steget til 3,6 pct. I samme periode steg det gennemsnitlige sygefravær blandt lærerne med godt 2,7 dage (Drescher et al. 2016). En undersøgelse af lærernes grunde til at søge væk fra folkeskolen peger på, at det bl.a. handler om oplevelsen af professionel integritet (Pedersen et al. 2016).

Den øgede inklusion af elever med særlige behov udfordrede og udfordrer stadig mange skoler. En undersøgelse påpeger, at de ansatte oplever mangel på ressourcer i forhold til at kunne give børn med særlige behov den nødvendige støtte, og de oplever at holdningen til inklusionen i medarbejdergruppen kan være et problem (Petersen, Kollin & Ladekjær 2016). Når inklusionsopgaven ikke lykkes, kan det føre til alvorlige belastninger som følge af

¹ <https://nfa.dk/da/Arbejdsmiljoedata/Arbejdsmiljo-i-Danmark/Arbejdsmiljo-og-helbred-i-Danmark>

følelsesmæssige krav i arbejdet samt vold og traumatiske hændelser. Belastningerne kan skyldes bekymringer for de elever, som har brug for hjælp og støtte, vanskeligheder med at gennemføre undervisning pga. elevers udadreagerende adfærd og traumatiske hændelser, som adfærden kan give anledning til. Forskning peger på, at det primært er den selvoplevede følelsesmæssige belastning, der udgør en risikofaktor for bl.a. depression (Vammen et al. 2016).

I den offentlige diskussion om lærernes arbejdsmiljø har der gennem de sidste 10-15 år, tegnet sig et billede af en faggruppe med en høj grad af stress og nedslidning, vigende opretholdelse af mening og manglende arbejdsglæde. Årsagerne der angives, er tilsyneladende mange: 1. Stadigt mere urolige, støjende og vanskelige børn. 2. Klagende og besværlige forældre. 3. Manglende respekt og anerkendelse af lærergeneringen i den offentlige debat. 4. Stærkt stigende krav om dokumentation, kontrol og evaluering. 5. Stadige ændringer og reformer af folkeskolen. 6. En voldsom stigning i antallet af arbejdsopgaver, som tager tid fra den egentlige kerneopgave. Hertil er i 2020 kommet krav om omstilling til on-line undervisning og ned- og op-lukning af skolerne i relation til Corona pandemien.

Kristensen et al. (2013) påpeger, at de billeder, der tegnes af lærernes arbejdsmiljø, alle er begrænsede af, at karakterisere det psykiske arbejdsmiljø som resultatet af vilkårene for 'et job' – i dette tilfælde lærerjobbet – på en ganske bestemt måde, og dermed overser at de forhold, der har betydning for det psykiske arbejdsmiljø og trivsel er kendetegnet af en række vilkår der knytter sig til den enkelte arbejdsplads. Forestillingen om at der til udførelsen af en bestemt arbejdsopgave, som f.eks. at være lærer, knytter sig et bestemt sæt af psykiske belastninger, står i direkte modsætning til erfaringer som en del af forskergruppen bag dette projekt gjorde i et tidligere projekt, der undersøgte den sociale kapital og sammenhængen til det psykiske arbejdsmiljø (Limborg et al. 2012). Her fandt vi, at der var store forskelle på det oplevede psykiske arbejdsmiljø selv mellem skoler indenfor den samme kommune. Det er således ikke jobbet eller lærerfaget som sådan, der er afgørende for den enkelte lærers trivsel og psykiske sundhed, men det er den skole – den arbejdsplads, læreren arbejder på.

2.3 Indsatser for et bedre psykisk arbejdsmiljø

Forestillingen om, at der knytter sig nogle specifikke jobfaktorer/risikofaktorer til lærerfaget og til at arbejde i folkeskolen har været medvirkende til at den praksis der har udviklet sig for arbejdsmiljøarbejde i folkeskolen, afspejler den tilgang til forebyggelse af dårligt arbejdsmiljø, der har været fremherskende, og som kan karakteriseres som en risikobaseret

forebyggelses strategi (Kabel et al. 2007). Målet er at fjerne eller begrænse skadelige påvirkninger i arbejdet så tæt på kilden som muligt. Tankegangen er udbredt blandt arbejdsmiljøprofessionelle i bred forstand, og har stor indflydelse på den gældende tænkning og praksis, ikke mindst fordi den har vist gode resultater overfor arbejdsmiljøbelastninger med relativt entydig årsags-virkningssammenhænge. Denne tilgang har også præget uddannelsen af arbejdsmiljørepræsentanter gennem de lovpligtige uddannelser, som også arbejdsmiljørepræsentanter på skolerne har som deres forudsætning for 'arbejdsmiljøarbejdet'. (Limborg 2003). Mange initiativer, der sættes i værk med det formål at forbedre arbejdsmiljøet, opererer således med jobfaktorer og deres betydning for f.eks. fravær og trivsel. Tankegangen er, at disse faktorer identificeres gennem kortlægninger som f.eks. APV eller trivselsmålinger, hvorefter der udformes handlingsplaner for, hvordan faktorerne reduceres.

I dette projekt vælger vi imidlertid en anden tilgang, nemlig at tage udgangspunkt i de vilkår, der kendetegner den enkelte skole og ikke faget som sådan.

2.4 Lærere og ledere med folkeskolen som arbejdsplads

Vi har valgt at betragte de seks skoler, som forskellige arbejdspladser, med forskellig historie, kultur og social kapital, forstået som evne til at samarbejde, gensidig tillid og oplevelse af retfærdighed. Projektets fokus er evnen til at samarbejde i team og i TRIO'en, den ser vi både som forudsætning for, at der kan skabes et godt psykisk arbejdsmiljø, og som et outcome af de konkrete forebyggelsesstrategier projektet har afprøvet i praksis.

Nyere international forskning om social kapital har påpeget sammenhængen mellem virksomhedens – altså den enkelte skoles - sociale kapital og medarbejdernes psykiske velbefindende. Der kan ovenikøbet dokumenteres sammenhænge mellem social kapital og tre typer af faktorer: 1. Trivsel, stress og helbred hos de ansatte. 2. Kvalitet, produktivitet og innovation med hensyn til produkter og ydelser. 3. Kunde- eller borger tilfredshed og loyalitet. Disse forskningsresultater går på tværs af sektorer og lande, men man skal naturligvis være opmærksom på, at hovedparten af forskningen kommer fra ret få lande med USA og Finland som de absolut dominerende. Endvidere er der stadig stor forskel på, hvordan social kapital måles, selv om tillid og samarbejde/netværk indgår i de fleste målinger (se afsnit 3.1.)

Med hvidbogen om virksomhedernes sociale kapital fra 2008 (Olesen et al. 2008) blev begrebet social kapital for alvor introduceret på dansk i en arbejdsmiljøkontekst. Her blev

virksomhedens sociale kapital defineret på en måde, som lagde afgørende vægt på tre forhold: 1. Virksomhedens sociale kapital er en egenskab ved *hele arbejdspladsen* (og altså ikke ved de ansatte, deres job eller branchen). 2. Den sociale kapital har tre vigtige bestanddele, nemlig *tillid, samarbejdsevne og retfærdighed*. 3. Den sociale kapital er et begreb, der sætter fokus på virksomhedens *kerneopgave* og den *daglige drift*.

En persons psykiske velbefindende og selvværd bliver påvirket meget kraftigt, hvis man udsættes for manglende respekt, mistillid, uretfærdig behandling og lignende. Disse former for krænkende behandling påvirker de fleste mennesker på en langt mere voldsom og grundlæggende måde end f.eks. at blive udsat for ensidigt gentaget arbejde. Hos den schweiziske forsker Norbert Semmer, er det netop den manglende legitimitet/retfærdighed i den måde, man behandles på sin arbejdsplads, der er kernen i teorien om Stress as Offence to the Self (Semmer et al. 2007, Sørensen 2008).

Skolen er i forandring og har kontinuerligt været det igennem mange år. De sidste ti års store omvæltninger med skolereform og lov 409 og arbejdstiden har skabt en situation, hvor lærere som faggruppe har oplevet at være blevet krænket ift deres faglighed og fagstolthed, og samtidig har mange oplevet, at samarbejdet mellem lærere og ledere og med dem forvaltningen og samfundet som helhed, har lidt et alvorligt knæk. Den måde skolerne har mødt disse udfordringer på afspejler store forskelle mellem skolerne, som hænger sammen med skolernes sociale kapital (Limborg et al. 2012). Det ændrer ikke ved, at der på alle skoler bliver – og fortsat skal – arbejdes med, at håndtere dette udefra påførte tilbageslag for samarbejdet. Vi ser det i dette projekt som en udfordring for den enkelte skole at genskabe eller videreudvikle den sociale kapital gennem bedre samarbejde som vejen til øget tillid og oplevelse af retfærdighed.

Skolens medarbejdere; pædagogisk personale, ledere og lærere har det daglige ansvar for skolen, og leverer dagligt et fagligt og personligt stykke arbejde for at skabe gode læringsvilkår for eleverne. Der er en betydelig grad af uforudsigelighed forbundet med arbejdet og planlægningen af skoleårets fordeling af ressourcer, såvel nationalt som på det lokale, organisatoriske plan. Der er fra nationalt hold sat nogle rammer for udviklingen igennem reformer og lovgivning, men hvordan forandringsprocesserne former sig på den enkelte skole, afhænger af en mangfoldighed af forskellige forhold internt på skolen og i relation til den kommunale forvaltning. Der er ingen simple svar på, hvordan udviklingen skal eller bør håndteres og forløbe. Derimod er der et utal af forskellige bud, som knytter sig til de konkrete og

lokale erfaringer og historier på skolerne og i kommunerne. Det er med udgangspunkt i denne komplekse kontekst, at vi satte os for at afprøve nogle strategier, der kan understøtte samarbejde og dialog om skolens daglige arbejde. Vi fandt derfor begrebet om den sociale kapital for snævert, og har derfor som udgangspunkt set på skolernes 'professionelle kapital, som er et begreb, der udvider den sociale kapital som forståelsesramme for skolens egen-skaber.

3 PROFESSIONEL KAPITAL – DET TEORETISKE UDGANGSPUNKT

I bogen (Albertsen et al. 2021) og i artiklen (Mac & Albertsen 2019) beskriver vi den teoretiske baggrund for projektet. I det følgende citeres udvalgte uddrag fra bogen:

”Professionel kapital på en skole handler netop om, at de ansatte har en fælles forståelse af, hvilken retning skolen skal udvikle sig i (eller fastholde), og hvordan de hver for sig og tilsammen kan bidrage til, at det sker. Både på det lange stræk og i hverdagen. Det handler om at få ressourcerne på skolen til at hænge sammen og understøtte hinanden i en fælles bestræbelse på at løse kerneopgaven på skolen på den bedst mulige måde indenfor de givne rammer og vilkår. Ved kerneopgaven forstås ”Den overordnede opgave, som en organisatorisk enhed varetager og udfører for at skabe langsigtede effekter i form af værdi for og med borgerne.” (Sørensen et al. 2016).

Ressourcerne omfatter:

- kapaciteten til at samarbejde (den sociale kapital),
- den samlede fagprofessionelle viden og kompetencer (den humane kapital)
- og evnen til at træffe kompetente beslutninger i komplekse situationer (beslutningskapitalen) (Hargreaves & Fullan 2012, 2017).

Samspillet imellem de samlede sociale og faglige ressourcer på skolen ses som afgørende for kvaliteten af de beslutninger, der træffes, og for kvaliteten af løsningen af kerneopgaven. Derudover antager teorien om professionel kapital, at medarbejdere på skoler med høj professionel kapital har større engagement og arbejdsglæde samt mindre stress og udbrændthed.”

”Kerneopgaven for skolen er elevernes læring og dannelse (Kristensen et al. 2020), og den varetages og udvikles ved, at skolen som arbejdsplads formår at sætte medarbejderes og lederes ressourcer i spil.

Teorien udspringer internationalt fra undervisningssektoren, og også i Danmark har interessen for teorien hidtil været størst på uddannelsesområdet, hvor bl.a. Gymnasieskolernes Lærereforening og Danmarks Lærereforening har gennemført udviklingsprojekter om professionel kapital (Kristensen 2015, 2017, Kristensen et al. 2020).”

3.1 Social kapital

”Selvom de tre dimensioner i professionel kapital er indbyrdes forbundne, bliver social kapital anset for at være den mest afgørende (Hargreaves & Fullan 2012, Kristensen 2015). Hvis den sociale kapital på en skole er lav, betyder det, at der er noget i samarbejdsrelationerne imellem medarbejdere og ledere og/eller imellem medarbejderne indbyrdes, som ikke fungerer, og dette vil samtidig påvirke skolens mulighed for at udnytte den humane kapital og beslutningskapitalen. Specielt den del af beslutningskapitalen, som vedrører evnen til i fællesskab at træffe kompetence beslutninger.”

”...trods af at definitionerne har varieret, har forskning fra en lang række undersøgelser kunnet vise, at den sociale kapital på en arbejdsplads har indflydelse på helbred og velbefindende blandt medarbejderne, f.eks. depression (Kouvonen et al. 2008, Jensen et al. 2020), stress (Egushi et al. 2018) selvvurderet helbred (Oksanen et al. 2008), rygeophør (Kouvonen et al. 2008), sygefravær (Rugulies et al. 2016) og dødelighed (Oksanen et al. 2011).

Indenfor uddannelsesområdet har undersøgelser peget på, at social kapital blandt lærerne hænger sammen med højere elevpræstationer (Leana & Piil 2006, Thörnfeldt 2014), og at professionel kapital fremmer skolernes evne til at skabe lighed igennem uddannelse (Sanders et al. 2018, Chapman et al. 2016). Undersøgelser har desuden fundet, at niveauet af social kapital er afgørende for en skoles evne til at finde deres egen måde at håndtere reformkrav på, så de forstyrrer mindst muligt ift. den retning, skolen selv har sat (Penuel et al. 2009, Limborg et al. 2012, Kristensen et al. 2013).”

3.2 Om retfærdighed og tillid

”Tillid og retfærdighed er i praksis tæt forbundne. Hvis medarbejderne på en skole f.eks. oplever, at fag- og opgavefordelingen på skolen overvejende foregår på en retfærdig måde, er der meget stor sandsynlighed for, at de også nærer en høj grad af tillid til ledelse, medarbejderrepræsentanter og kolleger - og at denne tillid bliver styrket igennem processen. Men også omvendt - oplever man at proces og resultat er uretfærdigt, vil det tære på tilliden. At resultatet også skal være retfærdigt, refererer til, at alle tager deres fair del af opgaver og ansvar, ikke som millimeterdemokrati, men ud fra konkrete afvejninger af ressourcer og kompetencer. I perioder kan ansvar og opgaver godt varetages mere af nogle end af andre, men ubalance er i det lange løb negativt for den oplevede retfærdighed.”

Hvis deltagerne i et team grundlæggende oplever, at relationerne i teamet er præget af tillid, vil det styrke mulighederne for at vise sårbarhed, og det vil styrke chancerne for, at feedback fra kollegerne vil blive opfattet som en velkommen og konstruktiv håndsrekning snarere end en urimelig og uretfærdig indblanding. Hvis der ikke er et godt grundlag af tillid

imellem teamdeltagerne, vil kritik af ens arbejde lettere blive opfattet som personlig og ikke som et forsøg på at bidrage til bedre løsning af kerneopgaven.”

”Når det drejer sig om fag- og opgavefordelingen er alle retfærdigheder på spil, dvs.

- Bliver klasser, timer, opgaver og tid nogenlunde ligeligt fordelt?
- Er det gennemskueligt hvilke principper, der ligger bag fordelingen?
- Føler jeg, at kommunikationen om fag- og opgavefordeling er respektfuld?
- Og ved jeg, hvornår jeg skal gøre mine behov og interesser klar, og får jeg de informationer, der gør mig i stand til det?

Noget af det svære er, at det der opleves som retfærdigt af den enkelte, ikke nødvendigvis er det for helheden. Hvis jeg som lærer ikke får de klasser og fag, som jeg ønsker, og ikke kommer i team med min yndlingskollega, er det så uretfærdigt? Hvordan kan man balancere de individuelle hensyn med den samlede skoles behov og opgaveløsning? Set i relation til social og professionel kapital, så skal retfærdighed primært måles op imod, hvad der fremmer kerneopgaven – det vil sige børnenes læring og dannelse. ”

3.3 Human kapital

”Begrebet human kapital stammer oprindeligt fra det økonomiske felt og understreger vigtigheden af at investere både i mennesker og i teknologi (Kristensen 2015). Hargreaves og Fullan (2012) forstår begrebet bredere. Ud over uddannelse og kompetencer inkluderer de i den humane kapital også aspekter som medarbejdernes talenter, erfaringer, sikkerhed, passion, empati, karisma og lederskab (Chapman et al. 2016). Mange undersøgelser har vist, at den humane kapital har væsentlig betydning for læreres effektivitet (se f.eks. Sanders et al. 2018).”

”Antagelsen om at den sociale kapital kan øge værdien af den humane kapital, i forhold til at skabe bedre kvalitet i uddannelsen for hele organisationen, får empirisk støtte bl.a. fra en undersøgelse fra USA, som fandt, at tætheden af lærernes sociale netværk hænger sammen med lærernes forventninger til, hvad lærergruppen tilsammen kan præstere (den kollektive efficacy), og at dette igen hang sammen med elevernes præstationer (Moolenaar et al. 2011). ”

3.4 Beslutningskapital – den nye elev i klassen

”Professionel kapital tilføjer en vigtig dimension til begreberne om human og social kapital, nemlig begrebet beslutningskapital, som betegner i hvilken grad de ansatte er i stand til at foretage velbegrundede, faglige beslutninger og vurderinger (Kristensen et al. 2020). En

evne som udvikles igennem strukturerede og ustrukturerede erfaringer, praksis og refleksion, og ved at trække på kollegers indsigt og erfaringer (Hargreaves & Fullan 2012). ”

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

Definitionen understreger på den måde, at udvekslingen af erfaringer og indsigt imellem kollegerne indbyrdes er en vigtig kilde til udvikling af beslutningskapitalen, derfor også afhængig af at samarbejdet er præget af en høj grad af tillid, gensidig respekt og anerkendelse (Kristensen et al. 2020).”

”Beslutningskapital bliver ifølge Hargreaves & Fullan udviklet igennem reflektiv, kollektiv praksis (Hargreaves & Fullan, 2012). Og denne praksis kan f.eks. udvikles igennem professionelle læringsfællesskaber (Vescio et al. 2008, Albrechtsen (2013, 2017)), som er baseret på: Fælles vision og værdier, fokus på elevernes læring, reflektive dialoger, de-privatisering af praksis og samarbejde. Louis, Marks og Kruse (1996) beskriver essensen af de fem søjler: ”

- Fælles vision og værdier
- Fælles fokus på elevernes læring
- Reflektive dialoger
- De-privatisering af praksis
- Samarbejde

For en uddybning se Albrechtsen et al (2021).

3.5 Professionel kapital igennem TRIO- og Team samarbejdet

De to emner vi har valgt at sætte fokus på med projektet, kan hver for sig ses som mulige indsatsområder for udvikling af en skoles professionelle kapital.

Gennemførelsen af fag- og opgavefordelingen er en proces, som understreger, hvilken rolle professionel kapital kan spille. Det er skolens samlede humane kapital, der skal i spil, når fag- og opgaver skal fordeles, og den afhænger af den konkrete gruppe af ledere, lærere og pædagogisk personale, som er på den enkelte skole. Processens forløb afhænger samtidig af, hvordan relationer og samarbejde mellem ledere og medarbejdere og mellem medarbejdere

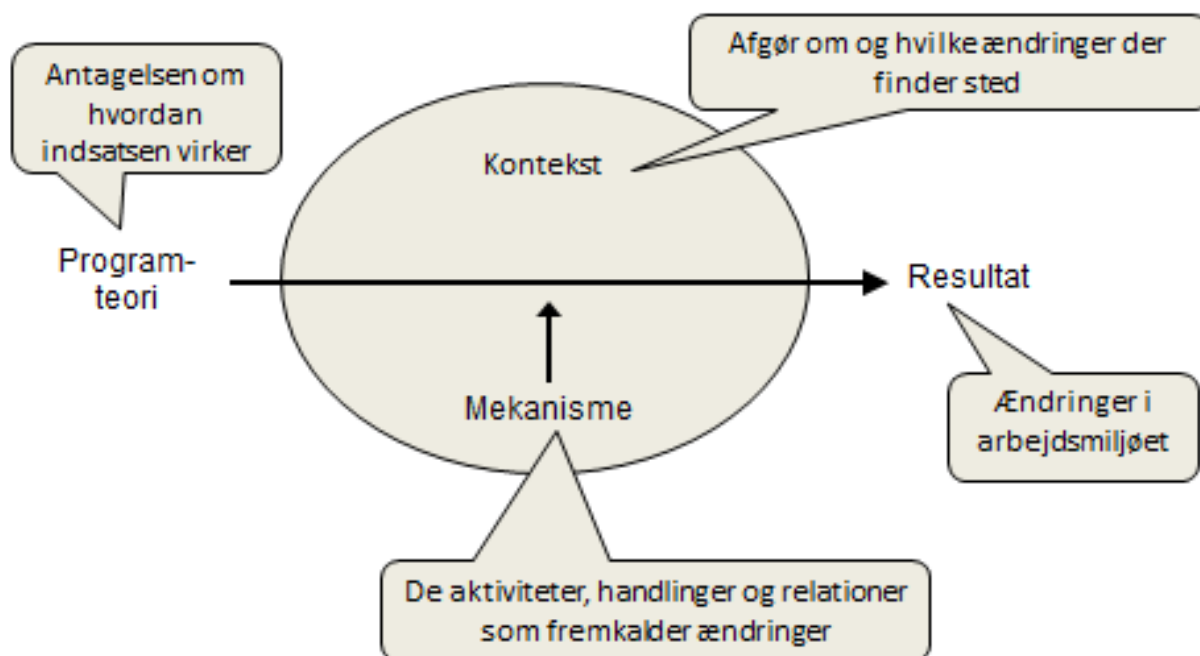
indbyrdes fungerer – den sociale kapital. Tillid og retfærdighed er afgørende, og skabes netop ved, at en opgave som fag- og opgavefordelingen gennemføres på en ordentlig måde, hvor alle føler sig hørt og taget hensyn til – også selvom resultatet ender som et kompromis mellem mange interesser. Den sociale kapital er med til at sikre, at der kan træffes beslutninger, der bliver bakket op.

Teamsamarbejdet kan udgøre en vigtig arena, hvor medarbejderne omsætter skolens overordnede forståelse af retning og kvalitet i kerneopgaven til hverdagens praksis og opgaveløsning. Teamsamarbejdet trækker på mange måder på den professionelle kapital, både internt i teamet og på hele skolen. Når teamsamarbejdet fungerer godt, kan det udgøre et forum, hvor der både bliver truffet beslutninger af relevans for elevernes læring og trivsel og skabt input til beslutninger, som skal træffes i skolens øvrige organer eller i ledelsen. Vi anså god facilitering af teamsamarbejdet som afgørende for, at teamet kommer til at udfylde denne funktion, og dermed bidrage til udvikling af den professionelle kapital.

4 REALISTISK EVALUERING - PROJEKTETS METODISKE TILGANG.

For at vurdere, om det er lykkedes at udvikle brugbare metoder, er evalueringen af indsatserne baseret på principperne for realistisk evaluering (Dahler-Larsen & Krogstrup 2003, Hasle et al. 2014, Pawson 2006). Det er principper, som sætter fokus på, hvilke 'mekanismer', der indenfor – og i samspil med - den givne kontekst, kan føre til et bestemt udfald. Vi er interesserede i, om metoderne er relevante, anvendelige og opleves at bidrage til formålet, samt hvordan de virker i den konkrete kontekst, som vi afprøver dem i.

Som det fremgår af figur 5, er det de tre nøglebegreber i den realistiske evalueringsanalyse; kontekst (**C**ontext), mekanisme (**M**echanism) og resultat (**O**utcome) – den såkaldte CMO - konfiguration. Med udgangspunkt i Pawson & Tilley (1997) kan det illustreres med følgende model:



Figur 4: Pawson & Tilley's model for virkningen af sociale programmer (her arbejdsmiljøindsatser) Kopieret fra Hasle et al. 2012.

Vi har således både fokuseret på, hvorvidt indsatserne (Udvikling af TRIO – samarbejdet og støtte til teamarbejdet) viste sig brugbare, men også på hvilke mekanismer, der var i spil i indsatserne og i hvilken betydning konteksten i form af kommunen og den specifikke skole havde på resultatet. 'Mekanismer' referer i denne sammenhæng til de ræsonnementer og ressourcer, der fører til ændret social adfærd. Det kan f.eks. være kombinationen af organisatoriske rammer, aktørers forudsætninger, ressourcer allokeret til opgaven, vilje til at anvende metoderne mm. En bestemt indsats kan bestå af flere CMO-konfigurationer. F.eks. kan én konfiguration omhandle understøttelse af TRIO's fælles forståelse af baggrunden for skolens praksis, en anden kan omhandle gældende principper for fordeling af opgaver og en tredje TRIO'ens opgaver og rollefordeling.

Den overordnede kontekst er som nævnt 'den danske folkeskole', men vi er opmærksomme på, at der er store forskelle imellem skoler, og at disse forskelle netop kan have betydning for værdien af forskellige metoder. Ved at samle erfaringer fra flere parallelle cases kan vi øge forståelsen af, om 'mekanismerne' kan betegnes som 'regulariteter' i den forstand, at der er tale om forhold, der kan genfindes på flere skoler, dermed gør det rimeligt at antage, at de kan overføres til andre skoler og til andre sammenhænge.

Det afgørende for at kunne gennemføre evalueringen efter disse principper er, at der på forhånd er udarbejdet en 'programteori' for udviklingen af den metode, hvis relevans og brugbarhed man ønsker at evaluere. De to delprojekter bygger på hver deres programteori om virksomme mekanismer i interventionen. Programteorien er det samlede sæt af antagelser om, hvordan en konkret indsats forventes at ville virke, i vores tilfælde altså en antagelse om hvordan anvendelse af projektets metoder i henholdsvis lærerteamet eller TRIO'en kan styrke disses evne til at løse de konkrete opgaver de står overfor. Programteorien skal også omfatte en fastlæggelse af mål, afgrænsning af målgruppen, fastlæggelse af virkemidler og antagelser om hvilke mekanismer, der kan få virkemidlerne til at virke og hvilken betydning den konkrete kontekst – i dette tilfælde folkeskolen, den kommunale skoleforvaltning og den konkrete skole – har for mekanismerne. Programteorien skal begrunde, hvorfor den givne indsats kan gøre en forskel.

4.1 Programteori som udgangspunkt

I et realistisk evalueringsperspektiv (Pawson and Tilley 1997) kan vores antagelser omformes til en model for den programteori (omtales også som en forandringsteori) vi bygger på. I vores tilfælde er der en selvstændig programteori bag hver af de to delprojekter. I Pawson og Tilley's grundmodel kan en intervention ikke antages i sig selv at have en given (positiv) virkning, hvorfor sammenhængen mellem intervention og resultat ikke blot kan afdækkes. Vi

skal i stedet lede efter, under hvilke betingelser eller omstændigheder en given indsats er mere eller mindre tilbøjelig til at fungere. Vi gennemfører derfor en undersøgelse af de metoder/strategier vi har introduceret med udgangspunkt modellen skitseret i figur 1.

Realistisk evaluering bygger på den grundtanke, at det, der får en intervention til at virke, sjældent er interventionen alene men en kombination af kontekst og mekanismer knyttet til interventionen, og at disse mekanismer kan identificeres og genfindes i andre tilsvarende sociale kontekster. Det er dermed også en kritik af at udlede årsagssammenhænge alt for snævert på baggrund af statistisk forekommende sammenfald mellem intervention og outcome, hvis 'mekanismen', der skaber årsagssammenhængen ikke kan identificeres. I vores tilfælde afprøver vi en række metoder på forskellige skoler, for derved at identificere om deres brugbarhed bygger på forhold - eller mekanismer - som vi kan genfinde på de forskellige skoler.

En vurdering af *relevans* baserer vi på deltagernes vurdering efter at have medvirket. Styrken ved dette er, at vurderingen baserer sig på en konkret erfaring med at deltage i udvikling og afprøvning af metoder, begrænsninger ligger i at dette kun sker på fire til seks skoler, samt at erfaringerne er knyttet til netop disse skoler. Vi kan således beskrive en sandsynlig relevans for andre skoler, men ikke dokumentere en sådan.

For at vurdere *brugbarhed*, lægger vi vægt på at undersøge sammenhængen mellem aktiviteterne i indsatsen (interventionen i form af udvikling og test af metoder til TRIO- og teamsamarbejde) og de mekanismer, denne indsats igangsætter under bestemte kontekstbetingelser (de medvirkende skoler), som giver sig udslag i et bestemt resultat og deltagernes oplevelse af nytteværdi.

4.2 Data til at vurdere programteoriernes holdbarhed.

Projektet baserer sig primært på kvalitative data, suppleret med basale fakta om de medvirkende skoler og de kommunale forvaltninger samt i mindre omfang på kvantitative data.

4.2.1 Kvalitative data

Før interventionernes start afdækkede vi eksisterende praksis ift fag- og opgavefordeling og teamsamarbejde på alle skoler gennem kvalitative interviews med nøgleinformanter.

I *delprojekt 1*. undersøgte vi skolernes praksis vedrørende opgavefordeling, håndtering af forberedelsestid, hjemmearbejde, løbende håndtering af opgavepres mm. Desuden afdækkede vi gældende samarbejdspraksis omkring arbejdstidens tilrettelæggelse, herunder mødehyppighed og evt. samarbejde med forvaltningen. Vurdering af det mulige resultat af arbejdet med metoderne, afdækkede vi dels gennem referater og logbøger fra alle sessioner, og dels gennem kvalitative interview med de medvirkende aktører. Her blev vægten lagt på:

- *Retfærdighed* – vurderet ift håndtering af 'knaster', dvs særlige udfordringer i skolens tilrettelæggelse af arbejdet, som f.eks. sammensætning af team, forberedelsestid, skemalægning ift fritimer, samarbejdet mellem lærere og pædagogisk personale mm.
- *Principper i spil* – vurderet ift balancen mellem kendte og ukendte principper, skrevne og uskrevne, aftalte og fastlagte mm.
- *Beslutninger* – vurderet som skolens evne til at finde løsninger på opståede udfordringer f.eks. fleksibilitet ift faste principper, håndtering af eksterne krav og sammenhængen mellem beslutninger på samfundsniveau, skoleniveau og individ niveau.
- *Processen* – vurderet i forhold til åbenhed eller lukkethed, oplevelse af inddragelse og indflydelse fra TR og AMR og medarbejdere.
- *Roller* – vurderet ift varetagelse af lederrollen, TR og AMR's roller mm.
- *Kontekstens betydning* – vurderet ift betydningen af lov 409, lokalaftaler, kommunens økonomiske rammer mm.

De primære informanter var: Skoleledelsen, TR og AMR for lærere og pædagogisk personale på de deltagende skoler samt skoleforvaltning og lærerkreds.

I *delprojekt 2* undersøgte vi skolernes praksis, herunder rolle og ansvarsfordeling omkring teamsamarbejdet, eksisterende struktur omkring teamsamarbejdet, brug af eksterne og interne ressourcepersoner, teamkoordinatorer og mellemledere. De primære informanter var: ledere, TR og AMR for lærere og pædagogisk personale, teamkoordinatorer, repræsentant for AKT-funktionen.

Hver træningssession i interventionerne startede med en mundtlig evaluering af det hidtidige forløb med deltagerne. Disse evalueringer blev dokumenteret, og der blev taget referat af alle sessioner. Endvidere førte vi løbende logbøger over kontakter og sessioner på hver skole. Imellem de enkelte sessioner blev der gennemført observationer af udvalgte teammøder. Observationerne blev dokumenteret med noter, og indholdet blev efterfølgende drøftet med teamkoordinatoren.

Det var endvidere ved projektets start intentionen, at hvert af delprojekterne med udgangspunkt i de to programteorier efter afslutningen af projektet skulle gennemføre en analyse af forløbet i samarbejde med deltagerne. Dette blev, p.g.a. corona-situationen ikke gennemført i den planlagte form (gennem en fælles konference). Men i *delprojekt 1* blev det delvist gennemført som en del af den sidste session på hver af skolerne, hvor vi samlede op på forløbet og drøftede hvad det havde peget på af problemstillinger og mulige løsninger.

Gennem kontaktgrupperne delte skolerne centrale dokumenter, som f.eks. ”Kommunens Ramme og opgavebeskrivelser for skoleåret”, ”Kommunens administrations grundlag for folkeskoleområdet”, ”Samarbejdsgrundlag for lærernes arbejdstid”, andre aftaler om arbejdstid, samt hvor de forelå trivselsmålinger og APV’er mm.

Tabel 4.2.2. præsenterer i oversigtsform det samlede datamateriale

Skole nr.	A1	B1	B2	C1	C2	C3
Baseline-interview med hhv ledelse og medarbejdere	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja
Referater fra møder i arbejdsgruppen	5 + 2 forberedelsesmøder	1	2	3	1-2	3
Delprojekt 1, referater fra sessionerne	1,2,3,4	1,2,3,4	1,2,3	1,2,3,4	1,2,3,4	1,2,3,4
Delprojekt 2, referater fra sessionerne	Afd. 1: 1,2,3,4 Afd. 2: 1,2,3,4	Deltog ikke	Deltog ikke	1,2,3,4	1,2,3,4	Deltog ikke
Noter fra observationer delprojekt 2	Afd 1: 4 Afd 2: 2	Deltog ikke	Deltog ikke	2	2	Deltog ikke
Foto-dokumentation sessioner	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja
Log-bøger	Ja	Nej	Ja	Ja	Ja	Nej
Opfølgningsinterviews om delprojekt 2	Ja	Deltog ikke	Deltog ikke	Nej	Ja	Deltog ikke
Survey, efterundersøgelse delprojekt 2	Afd. 1: Ja Afd.2: Ja	Deltog ikke	Deltog ikke	Ja	Ja	Deltog ikke
Øvrige materialer fra skole og kommune	Ja (5-7 stk) Lokalaf-tale Måling af soc kap 2017	Ja 1 Måling af prof kap 2017, APV 2018	Ja 1	Ja (3-4) Lokal-aftale	Ja -fælles med C1 Måling af prof kap 2018	Ja – fælles med C1

Tabel 4.2.2.: Oversigt over de forskellige typer af datamateriale indsamlet i de to delprojekter på hver af de 6 skoler i tre kommuner (A1-C3).

4.2.2 Kvantitative data

I projektets oprindelige design var det hensigten af at undersøge muligheden for, at der i projekterne 1. og 3. år kunne inddrages eksisterende kortlægninger med udgangspunkt i skolernes/kommunernes eksisterende APV eller trivselsmålinger. Vi undersøgte om skolernes APV-målinger omfattede spørgsmål om professionel kapital (social kapital, beslutningskapital og human kapital) og om det evt. var muligt at tilføje supplerende spørgsmål. I forhold til delprojekt 1 kunne en dokumentation af forandringer på de primære faktorer: kvantitative krav, forudsigelighed og indflydelse f.eks. være en mulig indikator for skolens oplevede professionelle kapital. I delprojekt 2 kunne tilsvarende en afdækning af forandringer i faktorer, der beskriver høje følelsesmæssige krav, samarbejde og social støtte være en indikator for oplevelsen af team-samarbejdet.

I designet var der taget forbehold for styrken af sådanne antagelser om sammenhænge, primært fordi konteksten har en høj kompleksitet, og interventionerne kun dækker en meget begrænset del af de mange generelle forandringer og påvirkninger, der kendetegner skolerne hverdag. Forandringer i udfaldsmål må derfor i alle tilfælde tolkes i sammenhæng med de kvalitative data som indikatorer for forandringer, snarere end som bevis for interventions-effekter. De kvantitative analyser af forandringer i udfaldsmål kunne således kun i bedste fald supplere de kvalitative data i analysen af processerne på hver enkelt case-skole og bidrage med en større bredde i data. I forhold til delprojekt 1 fik projektet kun adgang til APV-resultater på nogle af skolerne, og disse indeholdt kun i begrænset omfang faktorer med relevans for en vurdering af den professionelle kapital. Disse data er derfor ikke anvendt i analysen.

I relation til delprojekt 2 valgte projektet selv at gennemføre en kvantitativ efter- evaluering af deltagernes oplevede udbytte. Den kortlægning har givet data om deltagernes deltagelse, indholdsmæssige udbytte i form af læring og perspektivering, samt udbyttet ift brugbarhed og relevans knyttet til de forskellige opgaver og samarbejdsrelationer lærerne indgår i som led i det daglige arbejde. Survey-undersøgelsen blev gennemført i starten af skoleåret 2019/2020, dvs 3-6 mdr. efter projektets afslutning på skolerne. Det var derfor også forventeligt, at der ville være et betydeligt frafald blandt respondenterne. Blandt de 63 inviterede, var der 32 som besvarede spørgeskemaet helt eller delvist (1 person), og dermed en svarprocent på 51. En rapport over de samlede resultater er vedlagt som bilag 2. Resultaterne findes endvidere opgjort på hvert af de fire gennemførte forløb.

5 DE TO UDVIKLINGSPROJEKTER

Projektet omfatter to parallelle udviklingsprojekter hvis resultater først og fremmest er metoder, der er udviklet og testet til en konkret sammenhæng og senere formidlet bredt til målgruppen. Inden for dette projekts rammer var det hensigten at udvikle og tilpasse metoderne til folkeskolen og mere specifikt til brug i konkrete lærerteams og til at styrke TRIO – samarbejdet på konkrete skoler som ramme for at kvalificere fag- og opgavefordelingen.

5.1 Projektets empiriske grundlag – de seks skoler

Projektets grundlag er samarbejdet med de seks skoler, der indvilgede i at medvirke som case-skoler. Aftalen blev indgået efter at forskergruppen havde henvendt sig til flere kommuner om medvirken i projektet, de tre kommuner der endte med at medvirke, besluttede dette på baggrund af en række møder med projektgruppen. Kommune A, som er en forstadskommune, medvirkede med en skole (A1) ud af kommunens seks skoler, skole A1 var etableret som en sammenlægning af to tidligere skoler, og en motiverende faktor for deltagelsen var bl.a. processen med at integrere de to fysisk adskilte afdelinger til en skole. Kommune B, som er en provinskommune besluttede at medvirke med to skoler ud af kommunens i alt 14 skoler. Den ene (B1) er en central landsbyskole og den anden (B2) en specialskole. Fra kommune C, som også er en provinskommune, medvirkede samtlige ni skoleenheder i kommunen. De er organiseret i tre skoledistrikter (C1, C2 og C3), som hver opfattes som organisatoriske skoleenheder med såvel central ledelse, som ledelse på hver enkel skoleenhed. Kommunen havde tidligere tolv skoler, der nu er lagt sammen til tre såkaldte 'klynge-skoler'.

I det følgende skema er givet et overblik over skolernes faktuelle forhold og deltager i hhv delprojekt 1 og 2..

FRA ansøgning	Skole A1	Skole B1	Skole B2	Skole C1	Skole C2	Skole C3
Fysiske afdelinger	To fysiske afdelinger, hvoraf den ene havde specialskolespor	En skole	En specialskole med to fysiske afdelinger	Tre fysiske afdelinger	Tre fysiske afdelinger + 3 specialskolespor	Tre fysiske afdelinger
Trin (evt. pr afdeling)	Tre trin på begge afdelinger	Tre trin	4-9'ende klasse ?	To mindre skoler med to trin, en stor med tre trin heraf samlet udskoling	Tre trin i hver afdeling	Tre trin på alle afdelinger
Demografi	Forstadskommune	Mindre provinsby - central-skole	Specialskole	Tre afdelinger i mellemstor provinsby	Tre afdelinger spredt i kommunen	Tre afdelinger i tre mindre byer

Deltagere i delprojekt 1-TRIO	Leder samt to TR og to AMR	To ledere, TR og AMR	Skoleleder, 3 afd. ledere, TR Lærerne og pædagogerne, AMR lærere og pædagoger	Skoleleder, tre afd. Ledere, tre TR og tre AMR	Skoleleder, tre afd. Ledere, tre TR og tre AMR	Skoleleder, tre afd. Ledere – skole, tre ledere SFO, 2 x tre TR (lærere og pædagoger) tre AMR
Deltagere i delprojekt 2 – TEAM	Afdeling 1: 15 deltagere Afdeling 2: 18 deltagere (afdelingsledere og AMR-gruppe koordinatore)	–	–	10 deltagere. Team-koordinatore	18 deltagere. Team-koordinatore	–

Tabel 5.1.: Karakteristika for deltagende skoler i de to delprojekter

Skolerne A1, C1 og C2 deltog både i delprojekt 1 og delprojekt 2. de øvrige skoler deltog alene i delprojekt 1. På skolen A1 blev delprojekt 2 gennemført i to hold, et på hver af de to afdelinger. Delprojekt 1 blev således gennemført på 6 skoler og delprojekt 2 på to skoler, hvoraf den ene omfattede to skoleafdelinger.

5.2 Skolernes udgangspunkt for at medvirke – ønsker og udfordringer

De seks skoler udtrykte alle en motivation for at deltage begrundet i, at de selv havde et ønske om at få et udbytte af deltagelsen, ift at styrke TRIO samarbejdet, forbedre deres praksis for at gennemføre fag- og opgavefordeling og på 4 af skolerne også at styrke teamsamarbejdet.

De havde dog alle ret forskellige oplevelser af de udfordringer der knyttede sig til såvel TRIO-samarbejdet som fag- og opgavefordelingen. Da vores mål ikke var at sammenligne skolerne, men at uddrage generelle erfaringer af case-studierne, har vi i det følgende beskrevet de centrale temaer, som skolerne bragte op gennem vores indledende interview og samtaler med kontaktgrupperne og gennem baseline interview. Desuden har vi eksemplificeret temaerne gennem de konkrete emner, som skolerne pegede på.

5.2.1 Folkeskolens samfundsmæssige vilkår

På alle skoler blev skolens aktuelle udfordring tegnet i lyset af hændelserne i 2014. Lærergruppen fremhævede fortsat lock-ouden og den efterfølgende lov 409 om fastlæggelse af arbejdstiden, som et svigt af traditionen for samarbejde. Skolelederne havde gennem lov 409 fået nye roller, som det fortsat var vanskeligt for dem at definere og udfylde. Der var en samstemmende oplevelse af, at konflikten på landsplan havde medført at 'samarbejdsånden' var blevet udfordret på den enkelte skole. De tre kommuner havde på forskellig måde i lighed med mange andre kommuner, gennem forhandlinger og samarbejde med Lærerkredsen lavet et 'aftalegrundlag', for hvordan arbejdstid og arbejdstidsregler kunne fastlægges

på kommunens skoler. De lokale aftaler blev set som en beskyttelse af lærernes arbejdstid og som vigtig for at skabe gennemsigtighed i prioriteringerne.

På flere af de gennemførte historieværksteder omtaltes dette forhold som ”arven fra Lov 409”. Det blev på den måde set som en historisk epoke, som man nu bevægede sig væk fra. Vi mødte på disse skoler et udtalt ønske om at genskabe en mere samarbejdende ’ånd’. De sessioner med TRIO’erne som var en del af projektet, bidrog i flere tilfælde til at drøfte denne situation. og sætte fokus på at styrke samarbejdet fremover.

Samarbejdet med den kommunale skoleforvaltning, blev også tematiseret på flere af skolerne som en udfordring. Et tilbagevendende punkt var at budgetterne blev udmeldt alt for sent i forhold til skolernes muligheder for at planlægge det kommende skoleår. Ligesom man ikke følte sig inddraget tilstrækkeligt i spørgsmål omkring skoledistrikter, ressourcer til inklusionsopgaven, vilkårene for de sammenlagte skoler mm. Man efterlyste ofte mere klare og gennemsikkelige principper for budgettildelingen. De lokale aftaler om arbejdstid mm. sås generelt som en markant forbedring af relationen.

De enkelte skoler fremførte også mere specifikke problemer, der knyttede sig til deres elevgrundlag og geografiske placering, f.eks. vanskeligheder ved at rekruttere nye lærere til vakante stillinger, ligesom samarbejdet mellem afdelingerne i de sammenlagte skoler blev fremhævet som udfordrende.

Alle skoler havde en praksis og holdning til en øget digitalisering af f.eks. skemalægning og opgaveplanlægning. Der var dog meget forskellige erfaringer, brug af forskellige systemer og forskellig holdning til dette spørgsmål. Hvilket også gjaldt ’TABULEX TRIO’, som på det tidspunkt var det mest udbredte system til indberetning af kompetencedækning i folkeskolen, udviklet af Styrelsen for IT og Læring (Styrelsen for IT og Læring 2019). Generelt var det vores oplevelse at ledelserne, der har ansvaret for planlægning og ressourceprioritering fandt systemerne nyttige, hvor lærerne der skulle udfylde, var langt mere delte i deres oplevelse af nytteværdien.

Navnet Tabulex TRIO – i daglig tale ’TRIO’ - skabte også lidt refleksion ift om betegnelsen ’TRIO’ for samarbejdet leder og tillidsvalgte gav anledning til forvirring.

Samlet set mødte vi på næsten alle skoler en stor optimisme, man oplevede at folkeskolen som helhed og ens egen skole især, var ved at løfte sig selv ud af ’arven fra lov 409’. Ingen var i tvivl om, at det fortsat var en udfordring at implementere skolereformen, samt at få de nye arbejdstider med tilstedeværelse og faste arbejdspladser på skolen og det fortsatte pres på inklusionsopgaven mm. integreret i hverdagen. Ligesom man vidste at økonomien fortsat

ville være presset. Men vi mødte en fælles afsøgning af, hvordan man – på netop vores skole - kan skabe en balance mellem det nødvendige og det pædagogisk rigtige. Den gensidige tillid var under genopbygning og samarbejdet i TRIO'en blev set som et pejlemærke og TRIO'en som en vigtig 'stifinder'.

5.2.2 Skolernes struktur og administration

Et andet tema som gik igen på alle skolerne var de udfordringer, der knyttede sig til skolens strukturelle rammer. Der var naturligvis mest markant på de sammenlagte skoler. Sammenlægningerne var et resultat af en politik som mange kommuner havde gennemført i løbet af 2010 og 2011. Her gennemførte 59 ud af 98 kommuner skolestrukturreformer. Det resulterede i, at 134 skoler lukkede, 96 skoler blev administrativt sammenlagt og 82 skoler blev udvidet. Fire af de seks medvirkende skoler var sådanne sammenlagte skoler (Folkeskolen nr 11., 2013). Skolerne C1, C2 og C3 er resultatet af en kommunens sammenlægning og nedlægning af tidligere 12 skoler til nu i alt tre skoler. De tre skoler er således administrative enheder, der råder over forskellige geografiske lokaliteter. Resultatet var dog forskelligt, C1 er f.eks. samlet om en stor central skole og to mindre lokale skoler, der leverer elever til afgangsklasser på den centrale skole. Hvorimod C2, C3 og A1 er skoler, der fastholder enheder som delvist selvstændige skoler med egen afdelingsleder og med alle niveauer fra indskoling til udskoling. På disse skoler var målet med - og betydningen af - sammenlægningen en underlæggende udfordring for at drøfte samarbejdet i de af sammenlægningen følgende store TRIO'er.

Flere skoler havde for nyligt fået ny eller nye ledere, hvilket naturligt også har en stor betydning for at udvikle samarbejdet i TRIO'en og for at vurdere traditioner og 'gamle' principper.

Skolen B1 optræder som en undtagelse til dette billede, da der her er tale om en central skole i en mindre by med en lang historie og med en leder med mange års erfaring og et samarbejde mellem ledelse og tillidsvalgte baseret på et langt gensidigt kendskab og mange traditioner.

De administrative systemer er generelt etableret af kommunen, men skolerne finder deres måde at bruge dem på. Derfor optræder der forskellige systemer og forskellige erfaringer med hvordan de udnyttes. Systemer kan opleves som mere lukkede måder at administrere timer og opgaver på end 'tidligere, hvor man gjorde man det i fællesskab' (TR skole A1). Oplevelsen er, at få personer bliver enige om fordelingen, som risikerer at blive forskellig fra afdeling til afdeling.

5.2.3 Det interne samarbejde

Projektet satte fokus på samarbejdet i TRIO og teams, hvilket uundgåeligt også satte fokus på samarbejdet generelt på skolerne. Samlet fik vi et billede af skoler, som var optaget af løse kerneopgaven med at understøtte elevernes læring og trivsel bedst muligt. Kollegerne blev generelt omtalt som stabile, fagligt dygtige, hjælpsomme, og samarbejdet generelt som meget velfungerende. Ledelserne blev også set som personer, der brændte for skolen, på trods af at det ikke mindst fra TR-side altid blev fastholdt, at der er ressourcer, der skal fordeles, og at det kræver forhandling. Man knyttede ofte sådanne beskrivelser til en 'tilbagevendende' efter den 'grumme' tid med lockout og lov 409. Der var derfor også ønsker om fortsat mere involvering ikke blot af TR og AMR men af alle medarbejderne. TR og AMR's rolle og opgaver som talerør for den samlede medarbejdergruppe, blev derfor af nogen set som en udfordring ift at styrke samarbejdet i hverdagen. Udtrykt af en TR fra skole C1: "TR og AMR er ved at få en ny opgave, de skal sikre kvalificering af samarbejdet lærerne imellem og mellem TR/AMR og lærerne".

En anden fremtrædende udfordring var samarbejdet mellem pædagogisk personale og lærere, som er blevet særligt aktuelt i indskolingen efter skolereformen. Det blev særligt drøftet på skolerne B2 og C3 hvor pædagogerne var med i delprojekt 1 i den store TRIO. Det blev bl.a. påpeget at tidsrammerne for de to gruppers arbejde kan være en hindring for samarbejdet. En udfordring, som denne TRIO gjorde til et fokuseret indsatsområde.

Andre TRIO'er havde fokus rettet mod at styrke det uformelle daglige samarbejde og reducere omfanget af møder, samt at skabe bedre samarbejde gennem en bedre gennemskuelighed af strukturer, principper og skolens økonomiske vilkår.

Hverken samarbejdet i TRIO'en eller i skolernes forskellige teams var nyt for skolerne. I relation til delprojekt 1 og TRIO-samarbejdet var mange vandt til, at TR og AMR blev inviteret ind til at være med til at løse konflikter, når der var knaster. Men TRIO'en havde ikke været rammesat som sådan. Der blev lagt vægt på at fastholde kvaliteten ved det uformelle, samtidigt oplevede mange af TRIO'erne, at det var en kvalitet, at der i kraft af projektet blev skabt en formel ramme for at mødes og en facilitering af indhold og fokus i drøftelserne. TRIO'en blev opfattet som en mulighed for at agere som brandslukkere f.eks. ift fagfordelingen, bl.a. ved at give informationer til kolleger inden der kommer for meget snak i krogene. Samt at have ekstra opmærksomhed på, hvordan det føles som medarbejder, når ledelse og TRIO'en melder forandringer ud. Der var således en opmærksomhed på, at TRIO'en ikke erstatter MED-organisationens mere forhandlingsorienterede arbejdsstil. Det blev set som vigtigt, at TRIO'ens arbejde kommunikeres tydeligt ud.

5.2.4 Arbejdsmiljøet

Der var en relativt enslydende beskrivelse af de generelle arbejdsmiljøudfordringerne, der knytter sig til lærerarbejdet. Det drejer sig om stort arbejdspress, håndtering af besparelser og flere elever i klasserne, som øger presset, inklusionsopgaver der udfordrer planlægning og forudsigelighed, samt sociale relationer, der kan være udfordret af klikedannelse, 'snak i krogene' og manglende støtte til nyansatte. Pædagoggruppen fremhævede særligt, at de som faggruppe ofte får deres opgaver tildelt, når alt andet er på plads ift skemaet, og derfor meget sent ift til planlægning. Desuden kan det være vanskeligt for denne gruppe at deltage i møder, der placeres 'når skolen har tid men SFO'en arbejder.' Lederne gav også udtryk for, at deres arbejdsmiljø var blevet mere presset efter lov 409, men havde forhåbninger til, at skolelederforeningen vil prioritere arbejdsmiljøudfordringer højere fremover.

5.2.5 Fag- og opgavefordelingen

Fag og opgavefordelingsprocessen er som nævnt en proces der foregår hvert år på alle skoler. På den måde er det på en og samme tid en fuldstændig fast og indgroet del af skolens drift, og en årlig rekonstruktion af de rammer der fastlægger den enkelte lærers opgaver og samarbejdsrelationer.

Konflikten omkring arbejdstiden og dens tilrettelæggelse, som udsprang af folkeskolereformen og lov 409, gjorde imidlertid hele processen mere fokuseret på opnåelse af et retfærdigt resultat. Selve opgaven blev på alle skolerne beskrevet som mere udfordret under de nye rammer, hvor forberedelse skulle foregå på skolen. Det stiller nye krav til skemalægning og til de fysiske rammer, ligesom det giver nye udfordringer ift at tage hensyn til den enkelte lærers behov og ønsker for fastlæggelse af arbejdstiden. Samlet set betød de nye arbejdstidsregler, at hver lærer skal afholde flere lektioner, hvilket igen ifølge flere af skolerne gør det nødvendigt i større udstrækning end tidligere, at tildele lærerne fag, de ikke ønsker.

På alle skolerne var der sket en justering og fornyelse af måden fag- og opgavefordelingen fastlægges på, nogle steder mere end andre. Der var også delte meninger om hvorvidt udviklingen var positiv eller negativ. Der var f.eks. forskellige holdninger til metoden og dermed omfanget af åbenhed og inddragelse. En metode, der tidligere blev brugt flere steder, hvor man havde en såkaldt 'åben fagfordeling', dvs at alle bidrog til at skabe skemaet gennem opsætning af ønsker på en væg, blev udfordret af mere systematiske og ofte IT – baserede metoder. Metoder der var mere lukkede, men viste sig mere rummelige for at tage særlige hensyn, f.eks. i forhold til sammensætning af team, og ift at skabe den bedste balance mellem lærerressourcer og opgaver. IT-systemerne viste sig dog også at kunne skabe usikkerhed, bl.a. i relation til GDPR regler og de tillidsvalgtes adgang til baggrundsoplysningerne.

En udfordring der går igen på alle skoler, er fordelingen af de opgaver der ligger ud over selve undervisningen. Hvor mange timer der bør følge med en opgave, er ikke entydigt. I tidligere arbejdstidsaftaler, havde opgaver været tildelt en timenorm, f.eks. kunne det at være gårdvagt normeres til 4 timer ugentligt. Dette blev 'ulovligt' med lov 409. den enkelte skole skulle således udvikle sine egne kriterier. Nogle skoler valgte at lave et katalog over opgaver, og hvor meget de skulle honoreres point, mens andre arbejdede med andre kriterier for fordeling. Denne opgave var således ofte en kilde til drøftelser om retfærdighed og rimelighed.

På alle skolerne var det således en udfordring af finde balancen mellem at have faste og gennemskuelige procedurer, at kunne tage de relevante hensyn, og samtidigt ikke skulle opfinde en ny procedure hvert år. En udfordring, der også blev nævnt på alle skolerne, var, at de ofte savnede gennemskuelighed og forudsigelighed i forhold til fastlæggelsen af skolens politiske og økonomiske rammer.

For at selve puslespillet om fag- og opgavefordelingen kan gå op, er der utroligt mange detaljer, der skal medtænkes og falde på plads. Vi hørte om mange af disse på de skoler vi samarbejdede med, og der er ganske sikkert mange flere, det kan f.eks. være vilkår, som at skemaet er afhængigt af bustransporten: Skoledagen må enten starte i første eller tredje time, at linjefag med skemabinding giver skæv arbejdsmængde, at få faglærere f.eks. i musik og tysk, medfører, at disse lærere får et fagligt meget skævt skema osv.

5.2.6 Om teamstrukturen

Der har igennem en længere årrække foregået en udvikling i retning af øget behov for mere team-samarbejde på skoler. Selvom en stor del af arbejdsopgaverne stadig foregår individuelt, i klasserne, deltager medarbejderne i flere forskellige grupper, teams og samarbejds- og koordineringsorganer. Det er ikke nyt at der bliver arbejdet i teams på skolerne, det har man gjort i mange år, men i de seneste år er opgaverne for teamene dog steget både kvantitativt og kvalitativt som følge af de nye opgaver og behov for organisering, der fulgte med skolereformen. Samtidig har tendensen henimod flere sammenlagte og større skoler også bidraget til et øget behov for koordinering horisontalt og vertikalt.

Mødeaktiviteten er steget parallelt med behovet for samarbejde og koordination, møder om både faglige, didaktiske, administrative og praktiske opgaver. Der er derfor på alle skoler en række faste møde- og samarbejdsfora, som lærere og pædagoger i varierende omfang deltager i: Klasseteams, årgangsteams, trin/faseteams, fagteams, afdelingsmøder og personale-møder. Dertil kommer møder, der ikke er faste, men som foregår i perioder eller ved særlige lejligheder, som f.eks.. behandlingskonferencer, møder i SSP-regi o.lign. Det er facilitering af de faste møder og samarbejdsfora, vi har arbejdet med i projektet.

Alle skoler, der deltog i delprojekt 2, havde en lang tradition for at arbejde i teams, og på alle skoler var der en struktur, som både omfattede forskellige typer af teams; herunder fagteams, klasseteams, årgangsteams og afdelingsteams. Der var store forskelle på, hvor velfungerende de forskellige teams var, i hvilken grad det lykkedes at afholde de planlagte møder i teamene, i hvilken grad møderne var strukturerede og faciliterede, f.eks. af en teamkoordinator eller af en afdelingsleder. Der var også store forskelle mellem skolerne indbyrdes og imellem de forskellige typer af teams, på om teammøder var skemalagt eller ej.

En af de væsentlige udfordringer ift strukturen omkring teamsamarbejdet, var at få mødestrukturen til at gå op med skemaer og med andre møder. Det var en vanskelig opgave at få lagt teammøderne fast ind i skemaet på tidspunkter, hvor alle relevante deltagere kunne være til stede. Især var det svært i relation til klasseteammøderne, hvor både pædagogisk personale og lærere skulle deltage, og hvor møderne derfor ikke kunne ligge om eftermiddagen (hvor det pædagogiske personale ofte var optaget). På skolen A1 var der skemalagt et ugentligt møde i enten afdelingsteamet eller årgangsteamet. Det var op til afdelingen at bestemme, hvornår det var det ene, og hvornår et var det andet. I praksis betød det, at de fleste møder blev til afdelingsteammøder.

Der var på alle skoler valgt nogle team-koordinatører til nogle af teamene, og ofte arbejdede koordinatørerne sammen med afdelingslederne om at forberede og styre teammøderne. Men der var forskel på, hvor stramt dette blev styret, hvilke og hvor mange af teammøderne, teamkoordinatørerne var ansvarlige for, og i det hele taget, hvad rollen indebar.

6 DELPROJEKT 1: TRIO – SAMARBEJDET OG DET PSYKISKE ARBEJDSMILJØ I FOLKESKOLEN

Formålet med dette delprojekt var at udvikle erfaringer med og anbefalinger til, hvordan man på den enkelte skole gennem TRIO-samarbejdet kunne styrke skolens evne til at gennemføre den årlige fordeling af fag og andre opgaver (i det følgende kaldet fag- og opgavefordeling), på en måde som styrker skolens professionelle kapital og derigennem øger trivsel og tilfredshed. Vi vidste på forhånd at implementering af arbejdstidsregler, opgavefordeling og planlægning af arbejdstiden ofte giver store udfordringer for skolernes trivsel. Sammenhængen mellem fag- og opgavefordelingsopgaven og den professionelle kapital går således begge veje. En høj professionel kapital er et godt udgangspunkt for at gennemføre en succesfuld fag- og opgave fordeling, og en velgennemført fag- og opgavefordeling medvirker til at øge den professionelle kapital.

En succesfuld fag- og opgavefordeling omfatter i dette projekts forståelse såvel et resultat i form af en planlægning af skolens arbejde, som er realistisk, som opleves retfærdig og kan gennemføres indenfor de givne ressourcer, og som er udviklet gennem en tilblivelsesproces der opleves inddragende og retfærdig.

Delprojektets antagelse var, at bedre rammer, metoder og viden om det daglige samarbejde mellem lærere og ledelse ville styrke mulighederne for at gennemføre en succesfuld fag- og opgavefordelingsproces og dermed forebygge mistrivsel, konflikter og oplevelse af lav retfærdighed og tillid. TRIO'en blev set som en velegnet organisatorisk ramme for dette daglige samarbejde.

6.1 Programteorien bag 'TRIO – projektet

Programteorien indeholder på forhånd gjorte forestillinger om, hvordan de konkrete indsatser, der blev iværksat som led i projektet, i sammenhæng med de virkemidler de betjener sig af, kan fremkalde de ønskede ændringer. De konkrete indsatser 'virker' gennem en række mekanismer, som er de handlinger og beslutninger der afgør, om og hvordan ændringer finder sted. I dette projekt udspiller de sig i den interne kontekst, som er forholdene indenfor arbejdspladsen, altså den enkelte skole og i dette projekt på seks konkrete skoler. Den eksterne kontekst i form af bl.a. kommunens prioritering af ressourcer, elevgrundlaget og de nationalt fastsatte rammer for folkeskolen og for lærere og pædagogers arbejdstid og arbejdsvilkår, har også en afgørende betydning for den enkelte skoles praksis, men da de ikke kan påvirkes af projektet, opfattes det netop som givne kontekst.

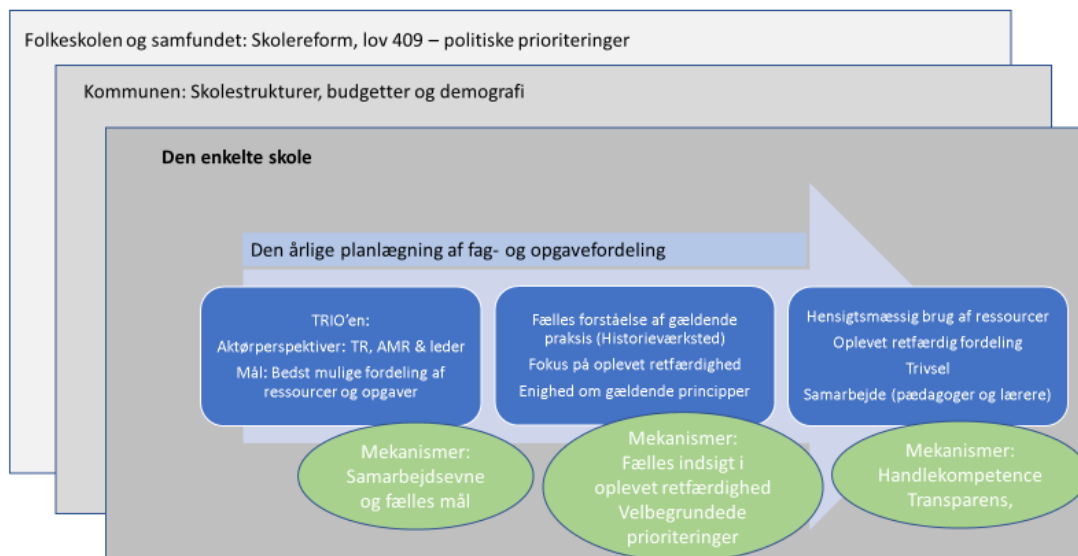
Fokus er på TRIO – samarbejdets muligheder for at gennemføre en succesfuld fag- og opgavefordeling. I en arbejdsmiljøsammenhæng er to yderligere perspektiver væsentlige. Det første er *forebyggelse*, som et udtryk for om de aktiviteter der sættes i værk, ikke blot fremmer en succesfuld fag- og opgavefordeling, men også styrker evnen til at hindre og håndtere uhensigtsmæssige vilkår som f.eks. fordeling af opgaver og arbejdstid som skaber oplevelse af uretfærdighed, urimelige opgavebyrder, konflikter og dårligt samarbejde, eller en proces der opleves uigennemskuelig og uretfærdig.

Det andet begreb er *virkemidler*, der er de konkrete aktiviteter som iværksættes for at fremme skolens evne til at gennemføre fag- og opgavefordeling succesfuldt. Virkemidler er aktiviteter (processer, metoder og teknologier) som iværksættes indenfor et afgrænset tidsrum. Det er aktiviteter som bygger på viden (erfarings- og/eller forskningsbaseret) om, at de kan påvirke målgruppen - her TRIO'en eller teamet til at ændre holdning, adfærd og prioritering eller øge vidensgrundlaget og handlekraften med henblik på at opnå et givet mål.

Enhver indsats bygger på en programteori. "Når vi gør sådan og sådan, forventer vi at der sker sådan og sådan". Det gælder også når en skole går i gang med at fastlægge næste skoleårs fag- og opgavefordeling. Den kan måske være uudtalt, usammenhængende, urealistisk eller fragmenteret for så vidt som forskellige aktører har forskellige og mere eller mindre eksplicite forståelser af, hvorfor indsatsen vil virke.

Sandsynligheden for at opnå de ønskede effekter af en indsats er større hvis programteorien er god. Det er samtidig nemmere at lave en god evaluering, hvis der foreligger en refleksiv programteori med eksplicite antagelser. Det er dog vigtigt at understrege at programteorier, lige meget hvor eksplicite de er, aldrig er lig med det faktiske forløb af en indsats. Tilfældigheder, aktørers handlinger, en foranderlig kontekst og ikke intenderede konsekvenser spiller selvsagt til stadighed en stor rolle i forandringsprocesser.

I den følgende figur 6.1. er programteorien bag TRIO-projektet illustreret:



Figur 6.1.: Programteorien bag TRIO-projektet.

6.1.1 Konteksterne

Som figuren skal illustrere, er den centrale kontekst som projektets metodeudvikling foregår i den enkelte skole. En skole eksisterer imidlertid ikke som en selvstændig enhed, den er først og fremmest en del af den danske folkeskole. Det betyder at enhver skole er underlagt den nationale lovgivning og de krav og forventninger det stiller, samt underlagt de rammer for løn, ansættelsesforhold og arbejdstid, som aftales gennem de overenskomster og aftaler, der indgås mellem Kommuner Landsforening og Danmarks Lærer Forening. I den periode projektet forløb var der fortsat en omfattende 'arv' fra den nye skolereform der blev vedtaget i 2014 og medførte store omlægninger af skoledagen og tilrettelæggelsen af undervisning og forberedelse på skolen. Ligesom den tilkoblede Lov 409, der fastlagde lærernes arbejdstid. Skolen er til enhver tid ramme for politiske drøftelser, uenigheder og prioriteringer.

Den enkelte skole er også afhængig af den kommunale prioritering af de økonomiske ressourcer, organisatoriske rammer og fysiske faciliteter og fastlæggelse af lokale læringsplaner og mål for skolens virke. En del af den lokale styring foregår også i et samarbejde med forældrene gennem skolebestyrelserne.

Mange af disse ydre forhold har naturligt en helt afgørende betydning for, hvordan det er muligt at fastlægge fag- og opgavefordelingen, og hvilke krav der skal opfyldes på den enkelte skole. De har således indgået som et bagtæppe i alle diskussioner igennem forløbet. Men vi har taget det udgangspunkt, at rammerne for at udvikle og teste forløbet i TRIO'en har været den enkelte skole.

Som vi kommer mere ind på (se figur 6.2.), er der også på den enkelte skole to typer af sociale kontekster. Den ene er de formaliserede rammer og strukturer, herunder ledelsens roller og opgaver, de økonomiske og demografiske vilkår, de formelle samarbejdsorganer, fastlagte og nedskrevne principper mm. Forhold der er beskrevet, kan dokumenteres og nyder bred accept fra alle. Den anden kontekst er det daglige sociale liv, som det skabes af de medarbejdere, børn og forældre som dagligt befolker skolen. Det dækker både det, nogen omtaler som skolens kultur, traditioner eller kollektive uskrevne normer og de handlinger, den enkelte lærer, leder eller pædagog foretager, og de beslutninger der hele tiden træffes i den konkrete løsning af kerneopgaven og i håndteringen af de sociale relationer. Man kunne også beskrive denne kontekst som skolens professionelle kapital.

6.1.2 Opgaven i fokus: Fag- og opgavefordelingen

I bogen (Albertsen et al. 2021) skriver vi om fag- og opgavefordelingen bl.a.:

”Fag- og opgavefordeling er [derfor] en central opgave på alle skoler. På den ene side kunne man tro, at det var enkelt. Det er overordnet set den samme opgave enhver skole skal løse hvert år og den samme opgave som året før. Den kommer ikke bag på nogen, og i princippet kan man gå i gang i god tid.

På den anden side er det et kompliceret puslespil, der skal gå op med medarbejdere med forskellige kvalifikationer og interesser, en masse fag og klasser, der skal fordeles, samt alle de andre opgaver, som ikke handler om undervisning f.eks. klasselærerfunktion, indkøb og ansvar for faglokaler, særlige opgaver som inklusionsansvarlige og udviklingsprojekter. Der skal helst tages højde for det hele, når skemaet lægges, for det er svært at lave om, når det først en gang er lagt. En ændring et sted for én medarbejder får konsekvenser andre steder for andre medarbejdere.”

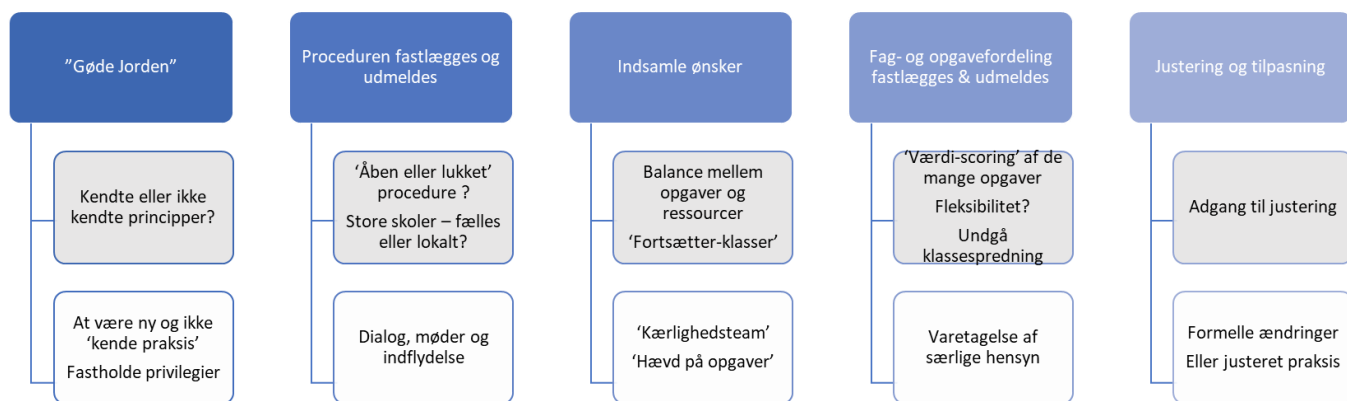
Videre skriver vi, at:

”Opgaven er at få sammensat den fag- og opgavefordeling, som på en gang udnytter skolens professionelle kompetencer (humane kapital), og giver gode rammer for samarbejde mellem medarbejdere indbyrdes, mellem ledelse og medarbejde, og mellem funktioner (sociale kapital) samtidig med, at der tages passende hensyn til arbejdstidens tilrettelæggelse for den enkelte lærer, pædagog og andre ansatte.

Måden denne proces forløber på, er samtidig betydningsfuld for, om resultatet kommer til at understøtte udviklingen af den professionelle kapital fremadrettet. Lykkes det at skabe en fag- og opgavefordeling, som giver gode rammer omkring samarbejdet på tværs og god

kvalitet i løsningen af kerneopgaven? Har de ansatte tillid til, at processen er forløbet retfærdigt, og at det endelige resultat er til at leve med?

Kunsten er at få de tre kapitaler i den professionelle kapital til at balancere på en fornuftig måde og ikke lægge for meget vægt på en af dem på bekostning af de andre.”



Figur 6.1.2: Fag og opgavefordelingens centrale elementer – en generisk model

I figur seks er gengivet en generisk model af grundelementerne i Fag og opgavefordelingsprocessen, som den forløber på alle skoler. Det er også med en række konkrete eksempler hentet fra dette projekt illustreret, hvilke særlige udfordringer der kan knytte sig til de forskellige faser. Det øverste niveau (gråt) omhandler de udfordringer der vedrører den formelle kontekst og det nederste niveau de udfordringer der vedrører den enkelte medarbejder eller de sociale relationer. Den generiske model er udviklet på baggrund af forløbene på de 6 skoler. De fem faser omfatter:

- *'Gøde Jorden'*. Allerede inden den formelle proces går i gang, vil der blandt ledere og medarbejdere være tanker, ideer og ønsker til den kommende fag- og opgavefordelingsproces, bl.a. baseret på de aktuelle erfaringer fra det igangværende skoleår. Gennem indledende sonderinger, afvejninger osv., vil skolen så småt tage fat på forløbet. Der kan være ændret i prioriteringerne fra den kommunale skoleforvaltnings side, eller der kan være formodninger om, at det vil komme. Elevgrundlaget kan ændres gennem ændrede skoledistrikter, skoler kan blive sammenlagt, og man kan stå overfor besparelser.
- *Proceduren fastlægges og udmeldes*. På et tidspunkt bliver det fastlagt, hvordan processen omkring fag- og opgavefordelingen skal foregå, og det bliver meldt ud til

medarbejderne. Måske skal processen forløbe ligesom sidste år eller som den plejer at gøre, måske skal der ske ændringer i måden, det gøres på.

- *Indsamle ønsker.* Derefter følger en fase, hvor medarbejderne har mulighed for at melde deres ønsker ind til fag, opgaver og klasser. Det kan ske on-line eller i en mere håndholdt og åben proces.
- *Fag- og opgavefordeling fastlægges og udmeldes.* Som resultat af et større puslespil, hvor ønsker, behov, ressourcer og muligheder bliver koordineret og afvejet, kommer det på et tidspunkt en udmelding om planen for fag- og opgavefordelingen for det kommende skoleår. Hvem der lægger puslespillet, er der også forskel på fra skole til skole. Nogle steder er det et udvalg sat sammen af ledelse og medarbejdere, andre steder er det ledelsen, der lægger puslespillet med større eller mindre involvering af medarbejderrepræsentanter.
- *Justering og tilpasning.* Herefter følger en fase, hvor planen justeres og tilpasses. Ofte vil der ske nogle tilpasninger umiddelbart efter første forslag på baggrund af tilbagemeldinger fra medarbejderne. Derefter kan der ske justeringer som følge af uforudsete begivenheder eller nødvendige hensyn, som opstår i løbet af skoleåret.

På den enkelte skole bliver denne model ofte suppleret med flere faser, og rækkefølgen bliver undertiden udfordret. Men kernen i modellen har vist sig at holde. De fem elementer optrådte i alle de forløb vi fulgte.

6.1.3 TRIO'en – 'aktøren' i fokus

En 'TRIO' udgør en ramme for samarbejdet mellem leder, tillidsrepræsentant (TR) og arbejdsmiljørepræsentant (AMR), og har som sådan fået en stigende opmærksomhed inden for de senere år. TRIO'en er et uformelt samarbejdsorgan, rammerne for etablering og opgaver er ikke fastlagt gennem lovgivning eller aftaler, som det f.eks. gælder for Arbejdsmiljøorganisationen, Samarbejdsudvalg og MED systemet. På de offentlige arbejdspladser vil et lokal MED udvalg ofte omfatte de samme aktører, men TRIO formatet er udviklet til at håndtere andre typer opgaver, primært hvor det drejer sig om at løse opståede udfordringer i det daglige og ud fra de deltagende aktørers erfaringer og prioriteringer. TRIO'ens form og medlemmer vil derfor også variere fra arbejdsplads til arbejdsplads. I folkeskolen ses TRIO på mindre skoler, som kun omfatter de tre aktører, hvorimod større skoler ofte har flere aktører f.eks. TR og AMR fra forskellige afdelinger, ligesom TR for Pædagoggruppen kan være deltager. Nogle steder tales om den Store TRIO, med alle aktørerne og de små TRIO'er som eksisterer på afdelingsniveau. Jo større TRIO'en er, jo sværere bliver det at finde fælles fodslag og retning. Men samtidig er en stor TRIO med til at sikre en bred repræsentation. Det

handler om at finde den rette balance mellem det operationelle og repræsentation, herunder også hvor mange ressourcer, det er hensigtsmæssigt at bruge til hvilke møder.

TRIO'en vil derfor som organisatorisk enhed ofte tendere til at blive mere formaliseret jo flere deltagere, der indgår. Den formalisering, der alligevel ligger i at omtale det som 'TRIO'en', har til formål at give samarbejdet en tilstrækkelig legitimitet og seriøsitet. Den eksisterer dog som udgangspunkt kun, når både ledelse og medarbejdere har set en nytte i at kunne samle de tre aktører om drøftelsen af arbejdspladsens udvikling og udfordringer. Pointen ved TRIO'en er, at den kan samles ad hoc, når behovet opstår, at den ikke skal følge formelle regler, men primært styrke dialogen, ved at tage højde for opgavens kompleksitet i udvikling af løsningsmuligheder. TRIO'en kan bidrage til at understøtte legitimitet, transparens og oplevelse af, at tingene går ordentligt for sig på skolen. En TRIO træffer ikke beslutninger, men kvalificerer de beslutninger, der træffes af ledelsen og samarbejdsorganerne.

I bogen (Albertsen et al. 2021) skriver vi om skolernes formelle samarbejdssystem:

"Skolerne har et formelt samarbejdssystem med medindflydelse og medbestemmelsesudvalg (MED-udvalg), samarbejdsudvalg (SU) og arbejdsmiljøorganisation (AMO). Det formelle samarbejdssystem (MED og SU) er etableret på baggrund af aftaler mellem parterne: SU's opgave er fastlagt gennem samarbejdsaftalen og MEDs opgave gennem MED aftalen. I disse udvalg sidder repræsentanter for ledelsen og for medarbejderne via deres TR. Lærernes TR får opbakning og støtte fra den lokale lærerkreds under DLF især ved indgåelse af aftaler om løn, arbejdstid og afklaring af tvistigheder. Tilsvarende bakkes pædagogerne og pædagogmedhjælperes TR op af henholdsvis BUPL og FOA. Lederen er ansat af den kommunale skoleforvaltning og refererer til den og til skolebestyrelsen. Medlemmerne i alle disse organer har fastlagte roller og opgaver, og deres opgave er primært at lave aftaler om de overordnede forhold på skolen.

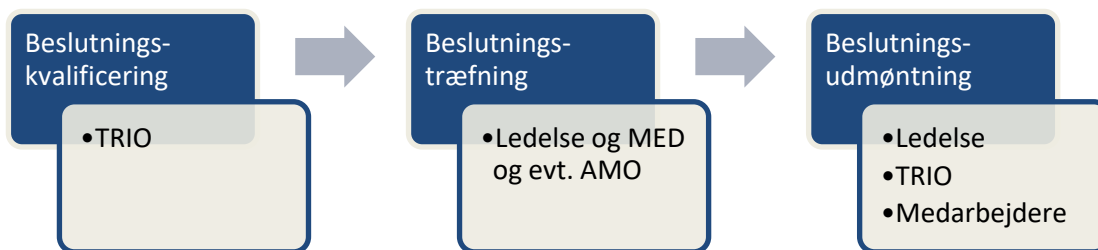
Arbejdsmiljøorganisation (AMO) med arbejdsmiljøgrupper og Arbejdsmiljøudvalg (AMU) eksisterer i kraft af Arbejdsmiljøloven som fastlægger rammerne for AMO's arbejde og opgaver. Her sidder også repræsentanter for henholdsvis ledelse og medarbejdere (arbejdsmiljørepræsentanter). Opgaven er at sikre et godt arbejdsmiljø."

Det som er styrken – og det afgørende - ved TRIO-samarbejdet er *det lokale og det uformelle*. En TRIO er således en ramme indenfor hvilken man kan drøfte udfordringer og finde løsninger omkring den enkelte arbejdsplads med fokus på de medarbejdere og ledere som skaber hverdagen. Det uformelle ligger i, at der ikke bør være faste mødeplaner og fastlagte dagsordenpunkter, en TRIO mødes, når en eller flere af medlemmerne oplever, der er behov for

det. På den måde er det ikke nyt på skoler, der har en lang tradition for at ledelsen og de tilknyttede mødes, når der er behov og drøfter de aktuelle udfordringer.

TRIO – samarbejdet blev valgt som central aktør i dette delprojekt for at sætte fokus på, at en inddragelse af TRIO'en i en så central opgave som fastlæggelse af fag- og opgavefordelingen, i sig selv kan styrke skolens professionelle kapital. Beslutningskapital kan styrkes ved at kvalificere og skabe opbakning til beslutninger. Social kapital styrkes igennem samarbejdsrelationerne ledelse og medarbejdere imellem. Og samtidig er især beslutningskapital og social kapital afgørende ressourcer for at TRIO'en kan fungere og være med til at skabe en god arbejdsplads.

Formelt er det ledelsen, der træffer beslutninger for arbejdspladsen, men ved at inddrage perspektiverne fra henholdsvis TR og AMR, kan ledelsen inddrage nyttig viden om den daglige opgaveløsning og medarbejdernes vilkår, behov og interesser. Beslutningerne kan på den måde kvalificeres. Derudover kan både TR og AMR spille en væsentlig rolle i formidlingen af beslutninger. Det forudsætter dog, at de er blevet inddraget, og at de har en grundig viden om baggrund og formål med en beslutning. På den måde kan et velfungerende samarbejde i TRIO'en bidrage til at skabe større inddragelse af medarbejderperspektiver og større fælles forståelse for de beslutninger, der træffes. Tilsvarende kan TRIO'en skabe en mulighed for, at skoleledelsen får en bedre indsigt i betydningen af og ikke mindst oplevelsen blandt medarbejderne af de beslutninger, de ønsker at træffe. I TRIO'en kan deltagerne igennem deres drøftelser gøre beslutningsgrundlaget klart, og de kan stræbe efter kompromisser. TR og AMR har efterfølgende et kendskab, der gør at de kan forklare baggrunden for kollegerne. På den måde styrkes chancerne for at beslutningerne også bliver fulgt op af handlinger, selvom der ikke er enighed om dem. Figur 7 illustrerer den rolle, TRIO'en kan have som supplement til de formelle beslutningsfora, når der træffes beslutninger.



Figur 6.1.3: TRIO'ens mulige roller i en beslutningstagningsproces.

6.1.4 Logikken i programteorien – TRIO’ens muligheder for at styrke Fag- og opgavefordelingen

Det er ikke TRIO’en, der skal udarbejde den kommende fag- og opgavefordeling. I dette projekt var målet at udvikle rammerne for, at TRIO’en kan spille en rolle i processen ved at skabe det grundlag, der giver gennemskuelig i processen, størst mulig brugbarhed og accept af resultatet. TRIO’ens opgave er således at skabe en ramme for at ledelse og medarbejderrepræsentanter i fællesskab kan drøfte og vurdere, om såvel den resulterende fag- og opgavefordeling som tilblivelsesprocessen er hensigtsmæssig, retfærdig og gennemskuelig. I processen skal der navigeres indenfor de fastlagte økonomiske rammer, regler og aftaler samt afstemmes med de forventninger lærere og pædagoger har til resultatet. TRIO’en repræsenterer flere synsvinkler, som processen kan tilrettelægges efter, medarbejderne har en ramme for at blive lyttet til og taget seriøst - også selvom det endelige resultat ikke er identisk med det, den enkelte kunne ønske sig.

Det er i sidste ende ledelsen, der træffer den endelige beslutning på baggrund af oplæg fra skemalægger eller skemaudvalg. TR og AMR’s involvering og viden om, hvordan det er gået for sig, ruster dem til bedre at kunne redegøre for baggrunden, når beslutningen udmøntes, og de kan dermed understøtte beslutningens gennemførelse.

6.1.5 Mekanismerne: Styrket professionel kapital

Med udgangspunkt i den konkrete opgave: ’Fastlæggelse af fag- og opgavefordeling’, den enkelte skole som den primære kontekst og TRIO’en som den centrale aktør, beskriver programteorien de ’mekanismer’, som antages at fremme, at interventionen kan lede til det ønskede outcome i form af en resulterende fag- og opgavefordeling, der balancerer ressourcer og krav med behov og ønsker, en tilblivelsesproces der opleves retfærdig og et styrket samarbejde i TRIO’en. Resultater, der igen antages at lede til øget trivsel, bedre dagligt samarbejde f.eks. mellem pædagoger og lærere og øget professionel kapital.

Mekanismerne bygger således på, at professionel kapital ikke blot er et resultat af samarbejdet, men også en væsentlig forudsætning. De centrale mekanismer er således:

- TRIO’ens evne til at samarbejde om opgaven ved at skabe fælles mål for en succesfuld fag- og opgavefordeling. Det forudsætter evne til gennem dialog at finde en balance mellem krav og ressourcer på den ene side og ønsker, behov og idealforestillinger på den anden.
- TRIO’ens evne til at afdække og identificere oplevelsen af uretfærdighed

- TRIO'ens evne til at erkende, beskrive og prioritere de principper, efter hvilke fag- og opgavefordelingen foretages, samt at skabe den rette transparens om principper og proces.

Begreberne samarbejde, gensidig respekt for forskellige mål og roller og retfærdighed afspejler således skolens *sociale kapital*. Tillid er afgørende for, at TRIO'en kan indgå i et konstruktivt samarbejde. Og alle medarbejders oplevelse af retfærdighed er afgørende for, om det lykkes at udvikle en ny fagfordeling, og derefter implementere den uden at skabe modstand. *Den humane kapital* er de ressourcer, der gennem fag- og opgavefordelingen skal distribueres og udnyttes på den bedst mulige måde i en balance med medarbejdernes oplevelse af sammenhæng mellem deres opgaver og ressourcer, såvel til undervisning, pædagogisk arbejde som til alle de andre opgaver, der skal varetages. Endelig er *Beslutningskapitalen* afgørende for, at der kan træffes kvalificerede beslutninger, der fører til en fag- og opgavefordeling, der fungerer og nyder bred opbakning.

6.1.6 Hæmmende og fremmende faktorer

Udfordringerne er imidlertid mangfoldige, ikke mindst ift at skabe en proces, der opleves retfærdig. I den danske folkeskole er der en lang tradition for, at den enkelte lærer har stor indflydelse på eget arbejde og har en høj grad af autonomi, og mange mindre skoler har en tradition for at fag- og opgavefordelingen har været gennemført som en helt åben proces, hvor alle lærere kan give udtryk for egne ønsker, før planen fastlægges. Nogle skoler har f.eks. haft en tradition for at bygge skemaet op, ved at hver enkelt medarbejder satte sedler op på en væg med sine ønsker. Efterfølgende nåede man i fællesskab frem til en fag og opgavefordeling. På større og sammenlagte skoler er en sådan proces, hverken mulig eller hensigtsmæssig. Det er erfaringsmæssigt heller ikke en proces, der skaber en bred oplevelse af retfærdighed. Erfarne lærere, som har prøvet det før og har erfaring for, hvad de foretrækker, vil ofte have nogle fordele fremfor unge, nyansatte lærere (Limborg et al. 2012). Resultatet kan ende med, at de mindst erfarne får de sværeste klasser og de kedeligste opgaver – hvilket hverken er retfærdigt eller hensigtsmæssigt i forhold til kerneopgaven.

Hvis fag- og opgavefordelingen modsat gennemføres som en ren top-down beslutning, kan det måske synes hensigtsmæssigt ift fordeling af ressourcerne. Men der er risiko for, at processen skaber mistillid og oplevelse af uretfærdighed, som hæmmer implementering og funktionalitet.

Puslespillet er ikke lagt en gang for alle med fagfordelingsplanen. Det vil ofte blive brudt op og lagt om hen gennem skoleåret, når de enkelte teams planlægger arbejdet, når ændringer kræver justeringer af fordelingen, når nye små lokale aftaler indgås.

Som tidligere nævnt er en skole ikke en autonom enhed, fag- og opgavefordelingen skal derfor skabes i en sammenhæng mellem de tre beslutningsniveauer:

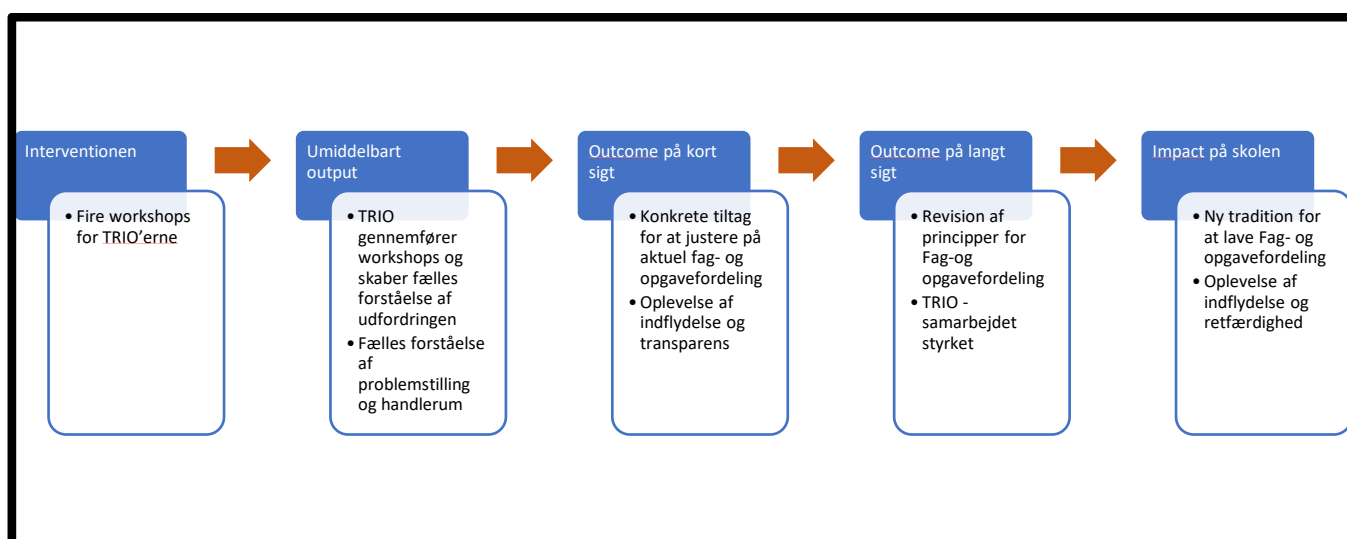
- beslutninger, der træffes af aktører udenfor skolen om vilkår og rammer
- formaliserede beslutninger skolen selv træffer om, hvordan ting skal foregå
- alle de små og store beslutninger, der hver dag træffes i teams, ved et tilfældigt møde på lærerværelset og af den enkelte lærer eller pædagog.

Der er en række vilkår udenfor skolen, som den enkelte skole ikke kan ændre, og der er altid en risiko for, at forskellige holdninger til disse vil polarisere og handlingslamme. De formelle samarbejdsorganer kan være bundet af, at medlemmerne repræsenterer deres organisations synspunkter.

6.2 Programteoriens antagelser om resultater (output og outcome)

Når man, som vi gør i dette tilfælde, skal evaluere udviklingsprojekter indenfor en begrænset tid er det ikke muligt at forvente at kunne dokumentere effekter, som f.eks. en stigning i den dokumenterede oplevelse af retfærdighed. Med udgangspunkt i 'realistisk evaluering' undersøger vi i stedet om vi kan sandsynliggøre de resultater, som antages gennem programteorien.

I en programteori kan resultaterne af en 'intervention' opgøres i følgende elementer eller stadier i en tidsmæssig udvikling af interventionens resultater fra de umiddelbare 'output' til et langsigtet 'impact' på skolens drift og virke. Dette hierarki er illustreret i den følgende figur.



Figur 6.2: Fra output til impact – udviklingen af mulige resultater af interventionen

Programteorien hjælper os således til at sandsynliggøre, hvilke 'outcome', som vi har mulighed for at registrere, der kan lede til de ønskede resultater. Man kan også se det som en kæde af intermediære outcome, som tilsammen (hvis alt går vel) vil resultere i det langsigtede impact af projektet. Disse intermediære outcome kan ses som et resultat af interventionens konkrete 'output' – dvs de konkrete aktiviteter der direkte er et resultat af, at interventionen blev gennemført. De direkte output, er at vi har gennemført interventionen som planlagt, dvs at der på hver skole er gennemført de fire planlagte workshops med den ønskede deltagelse, og der på disse er opnået en forståelse af de rejste temaer, af problemstillingen og af TRIO'ens handlemuligheder.

Kan dette output dokumenteres er det rimeligt at antage, at der også både på kort og langt sigt vil kunne beskrive de forventede outcome. På kort sigt f.eks., at drøftelserne i TRIO'en har ført til en tilpasning eller justering af den fag- og opgavefordelingsproces, der var igangsat ved projektets start, eller at TRIO'ens medlemmer og deres kolleger har oplevet at have fået indflydelse på fag- og opgavefordelingen, f.eks. ved at skabe enighed om, hvordan særlige udfordringer kan løses. Det kan f.eks. være brud med uhensigtsmæssige normer for, hvordan team sammensættes, tilrettelæggelse af forberedelsestid eller samarbejdet mellem lærere og pædagogisk personale. Desuden at vurdere om processen har været mere gennemskuelig (transparent) for skolens medarbejdere. Outcome på længere sigt kan være at TRIO'en beslutter at ændre på de principper, der hidtil har været gældende på skolen, eller at det kan konstateres at TRIO'ens medlemmer oplever at samarbejdet er blevet forbedret.

Vi betragter ikke de seks medvirkende skoler, som repræsentative for alle andre skoler, men mere som unikke cases. Men da vi anser programteorien for almen, kan vi hævde, at hvis det kan lade sig gøre på 'denne skole' kan det også lade sig gøre på andre skoler. I analysen vil vi derfor lede efter de mekanismer, der bringer TRIO'en frem mod at opnå de ønskede output og outcome. F.eks. om TRIO'en evner at samarbejde om opgaven ved at skabe fælles mål, at afdække og identificere oplevelser af uretfærdighed og i fællesskab at erkende, beskrive og prioritere de principper efter hvilke 'fag- og opgavefordelingen' foretages. Kan vi dokumentere at disse mekanismer på flere skoler har medført at TRIO'en har nået de ventede outcome, kan man tale om en vis regularitet og dermed sandsynlig sammenhæng. Vel vidende at de forskellige skolers forskellige kontekst skaber forskellige vilkår. I vores analyse vil vi derfor søge at svare på, om projektets intervention, der omfatter fire workshops med tilhørende metoder og teorioplæg kan medføre ændringer i skolens varetagelse af fag- og opgavefordelingsprocessen, om metoder og teorier kan anvendes, og om der er en sandsynlighed for, at de vil blive anvendt.

6.3 Interventionen - fire workshops med TRIO'en

Skolerne havde tilsluttet sig projektet på baggrund af en kort beskrivelse af de to delprojekter (bilag 1). Nogle af skolerne havde tidligere deltaget i et forskningsprojekt med TeamArbejdsliv, alle skoler havde kendskab til begrebet 'social kapital' fra tidligere kontakt, og det var let at opbygge en god tillid mellem forskergruppen og skolerne. Der blev dog i alle tilfælde udarbejdet en informationsskrivelse og på fysiske møder med skoleledelse og tillidsvalgte blev projektets ide, mål og faser gennemgået. Efter aftalen om medvirken blev der ift TRIO projektet besluttet, hvilken TRIO – form skolen ville deltage med, som det fremgik af afsnit 4.4 spændte dette fra en TRIO med 4 medlemmer til en TRIO der omfattede 16 personer og inkluderede TR og AMR for lærere og pædagoger fra tre afdelinger og en ledergruppe på fire. Hver skole udpegede således også en kontaktgruppe med skoleleder og oftest TR. I samarbejde med kontaktgrupperne blev der lavet en detaljeret plan for forløbet, således at der blev fastlagt datoer for alle fire workshops, afholdelse af interview med TRIO – medlemmer og lærere før og efter interventionsforløbet, samt planlægningsmøder med kontaktgrupperne. Forskergruppen allokerede to forskere til hver skole, de etablerede og opret holdt kontakten til skolerne og gennemførte samtlige workshops på 'deres' skoler. Desuden deltog en studenterhjælp til at skrive referat af hver enkelt workshop, som samtidig blev fotodokumenteret.

Folkeskoler får mange tilbud om at deltage i udviklingsprojekter, det er derfor forventeligt at de forholder sig kritisk overfor hvad de medvirker i. Ressourceforbruget skal stå i et rimeligt forhold til det forventede udbytte. Vi havde således kontakt til flere skoler, som ikke ønskede at deltage. Vi havde på forhånd illustreret det forventede timeforbrug fra lærere der skulle interviewes og TRIO-medlemmernes i de fire workshops. Det er klart at jo større en TRIO – en skole valgte til deltagelsen, jo flere ressourcer. På en skole er vanskeligheden ikke blot at afse den enkelte deltagers tid, men også at der i mange tilfælde skal sikres vikardækning. Skolernes motivation for at deltage var som udgangspunkt en oplevelse af problematikens relevans, alle skoler har såvel positive som negative erfaringer med fag- og opgavefordeling. Desuden var der også på flere af skolerne nye strukturer, som f.eks. sammenlagte skoler eller ny ledelse, der gjorde det relevant at skabe en ramme for at drøfte skolens praksis. Generelt var der en stor interesse i at revitalisere og skabe 'nye' rammer for samarbejdet mellem ledelsen og de tillidsvalgte. Det skal ses i lyset af, at der i kølvandet på lock out, lov 409 og skolereformen var blevet slået skår i et samarbejdet, da den nationale konflikt blev spejlet på skolerne. Ikke mindst lederne der siden lov 409 havde fået nye vilkår for at udfylde lederopgaven, udviste motivation for at skabe 'nye' rammer for at styrke samarbejdet med fokus på skolens hverdag og drift og ikke kun konflikter om arbejdstid. På de tre sammenlagte skoler

(C1, C2 og C3) var det primært de 'centrale' skoleledere der var motiverede og traf beslutningen om at deltage, hvorimod afdelingslederne ikke altid oplevede, at det var en beslutning, de havde været med til at træffe.

6.3.1 Indledende planlægning med kontaktgruppen

Arbejdet med planlægning af fag- og opgavefordeling forløb i skoleåret 2018/19 med fokus på planen for skoleåret 2019/20. Der blev indledningsvist fastlagt datoer for samtlige aktiviteter, således at skolerne kunne lade dem indgå i planlægning af lærernes opgaver. I drøftelserne blev der lagt vægt på, hvordan projektet kunne medvirke til at understøtte TRIO'en som en ramme for samarbejde om at fastlægge og administrere de stadig nye – og ikke altid populære – arbejdstidsregler. Dette blev også set i lyset af, hvordan det var lykkedes at indgå en aftale mellem kommune og lærerkreds eller et administrationsgrundlag for kommunens varetagelse af arbejdstidsreglerne.

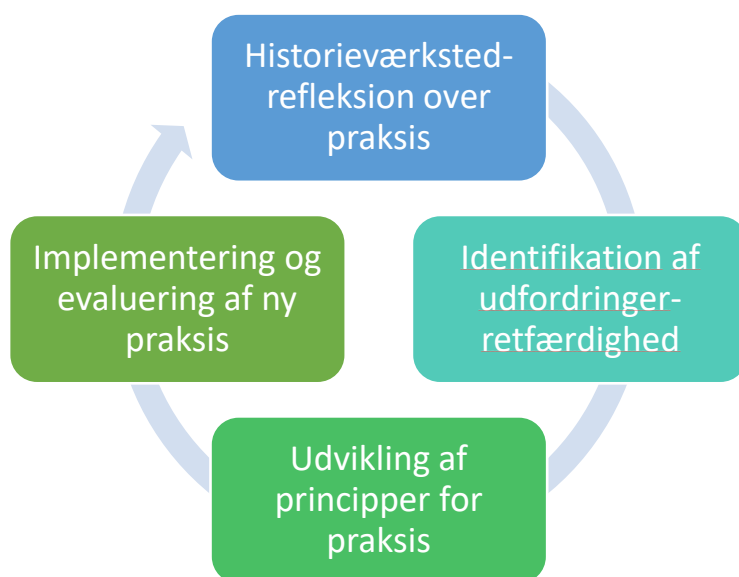
Forskergruppen fik gennem kontaktgrupperne et første billede af traditionerne for samarbejde, og i hvilket omfang skolen havde redefineret lederopgaven. Dette afspejlede sig i deres motivation for at deltage i projektet. Den omfattede i ikke prioriteret rækkefølge: Styrket evne til at træffe bedre beslutninger vedrørende arbejdstidens tilrettelæggelse, at understøtte skolens sociale kapital, at løse op for fastlåste myter og polariseringer om arbejdstiden, at udvide TRIO'ens handlingsrum, at skabe en oplevelse af, at arbejdstiden tilrettelægges på en ordentlig og retfærdig måde. Samt overordnet af disse tiltag kan forebygge mentale belastninger og mistro knyttet til bl.a. reduceret indflydelse og oplevet uretfærdighed.

Gennem kontaktgrupperne blev der løbende holdt kontakt til TRIO'erne, som også fik et tilbud om støtte ved pludseligt opståede problemer. Det blev dog ikke benyttet, opståede hændelser blev drøftet på de fastlagte møder og workshops.

De indledende drøftelser med skolerne førte til en række justeringer og tilpasninger af forløbet i relation til muligheder og interesser på den enkelte skole. Først og fremmest måtte vi afstå fra at anvende skolernes APV'er som supplement til evalueringen, primært fordi de tidsmæssigt passede for dårligt. Desuden drøftedes, hvad der på den enkelte skole ville motivere til deltagelse, skabe vilje og mening og muliggøre, at projektets resultater senere ville kun implementeres i praksis. Der var opmærksomhed på, om projektet kunne skabe sammenhæng (og mulig synergi) med de evt. andre udviklings- og forandringsprojekter som skolen (erne) var involveret i.

Der blev planlagt tre videns- og træningsforløb af en halv dags varighed med cirka en måneds mellemrum (se figur 6.3.1). Træningssessionerne gennemførtes i foråret 2019.

Træningssession 2 og 3 indledtes med en evaluering af erfaringerne med arbejdet i TRIO'en og refleksioner over metoderne i den foregående periode. En fjerde session med fokus på evaluering, blev gennemført i starten af skoleåret 2019/20.



Model 6.3.1: Sessionerne i udviklingsforløbet præsenteret som en mulig cyklisk proces, der i princippet kunne gentages for hvert nyt skoleår.

6.3.2 Workshop 1: Om TRIO'ens opgaver og historik i forhold til fastlæggelse af arbejdstid og opgavefordeling

Metoden der blev brugt, er beskrevet som 'historieværkstedet', målet er at opnå at TRIO'ens medlemmer får en fælles forståelse af, hvorfor og hvordan skolens fag- og opgavefordeling er blevet, som den er, og dermed et fælles grundlag for at beslutte, hvad der bør fastholdes, hvad der skal justeres, og hvad der måske skal ændres helt. Metoden er udviklet som en kvalitativ afdækning af de centrale faktorer i en proces, der over tid har ledt til etablering af en særlig arbejdsmåde, en faglig tradition, en organisation eller konkret arbejdsplads (Limborg & Hvenegaard 2010, Hagedorn-Rasmussen & Mac 2007). Den er siden blev anvendt i mange sammenhænge af såvel forskere som af konsulenter. Den er blevet ændret og tilpasset fra gang til gang, afhængig af det konkrete formål og tema. Men værkstedet har en grundlæggende metode, som går igen og som blev anvendt i denne form.

Det er betydningsfuldt at alle deltagere har en fælles forståelse af formålet med værkstedet. Vi definerede formålet, som *at give TRIO'ens medlemmer en fælles forståelse af, hvordan fag- og opgavefordeling har været tilrettelagt på deres skole gennem de sidste 10 år*. Den måde den enkelte skole har valgt at gennemføre fag- og opgavefordelingen på - og med mellemrum

valgt at lave om – siger meget om, hvilke værdier og principper, der prioriteres på skolen, hvem der har indflydelse, og hvor dynamisk ting udvikler sig. Se Albertsen et al. (2021) for en gennemgang af metoden og brugen af den i projektet.



Figur 6.3.2: Brown-paper fra et historieværksted på en af skolerne, med begivenheder på (gule post-it), aktører (orange), understøttende mekanismer (grønne) og forhindringer (røde).

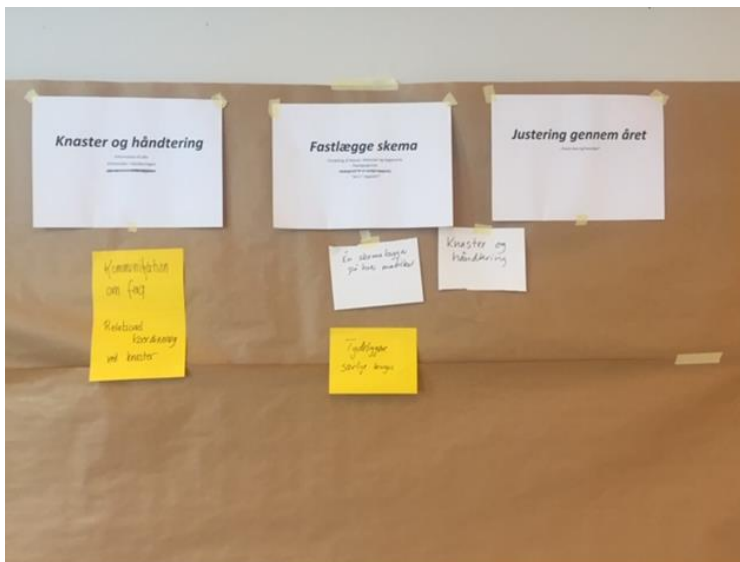
I mange tilfælde blev værkstedet anledning til, at der i TRIO'en opstod en ny fælles fortolkning af historien, der kunne udfordre fordomme eller dogmer. Metoden kan afdække en kronologisk struktureret udvikling, som er skabt af flere personer og deres individuelle synsvinkler - i gensidig inspiration, og bidrager derved med en fortælling, som er mere end summen af de enkelte medvirkendes beretninger. Metoden er imidlertid helt afhængig af TRIO'ens medlemmer. Resultatet er TRIO'ens fortolkning, og den deles ikke nødvendigvis af alle andre.

6.3.3 Workshop 2: Fokus på processuel og informativ retfærdighed

I denne workshop havde forskergruppen samlet beskrivelsen af fag- og opgavefordelingsprocessen på den pågældende skole, og indledte med en grafisk præsentation af faserne i processen (jvf Figur 6.1.2), opsamlet fra det foregående historieværksted. Den indledende opgave for TRIO'en var at justere modellen, hvis der forekom afvigelser fra deres oplevelse. Det var normen, at der ikke var en fuldstændig ens opfattelse af skolens procedure blandt deltagerne. På de sammenlagte skoler gav det naturligt særlige udfordringer, og der måtte gives plads til afvigelser fra en standard. Forskergruppen lærte også, at der anvendes forskellige begreber om ellers ens aktiviteter skolerne imellem.

Efter denne øvelse blev TRIO'en præsenteret for et teoretisk baseret oplæg om retfærdighed og grænseløshed i arbejdet. Der blev lagt vægt på de forskellige retfærdighedsformer og på sammenhængen mellem planlægning af arbejdstiden og grænseløst arbejde. På denne baggrund blev TRIO'ens medlemmer opdelt i grupper med hhv ledere og tillidsvalgte og bedt om at markere på modellen for fag- og opgavefordelingsprocessen, i hvilke faser retfærdigheden opleves udfordret (røde sedler) samt hvor man havde erfaring for at have håndteret eller imødegået oplevet uretfærdighed (grønne sedler).

Workshop 2 omfattede også et oplæg om TRIO'ens rolle og udvikling af beslutningskapital og retfærdighed med fokus på rammer og opgaver i TRIO'ens arbejde. Der var fokus på problemstillingen om 'oplevet retfærdighed'. På baggrund af dette drøftede TRIO'en hvilke udfordringer ift at skabe retfærdighed, som det ville være relevant for TRIO'en at arbejde videre med. Afslutningsvist blev TRIO'en bedt om at vurdere, hvordan der skal kommunikeres under processen med at få fag- og opgavefordelingen på plads Hvem skal vide hvad, hvornår?



Figur 6.3.3: Foto fra en af TRIO'ernes arbejde med at analysere fag- og opgavefordelingsprocessen.

6.3.4 Workshop 3: Kortlægning af principper og procedurer bag fag- og opgavefordelingen

Denne workshop blev udviklet og tilpasset den oprindelige plan, da det blev klart fra de to første workshops, at der på alle skoler lå en række principper, rutiner eller historisk fastlagte praksisser, som ikke altid var kendt af alle, og som undertiden blev oplevet, som forhold der ikke kun ændres af TRIO'en. Målet var derfor at skabe et fælles overblik over og en afklaring af hvilke principper, der på den enkelte skole ligger til grund for fag- og opgavefordelingen. Med det udgangspunkt kan TRIO drøfte og vurdere hvilke principper, der skal være gældende fremover. Se Albertsen et al. (2021) for en grundigere beskrivelse af metoden.

Principper, procedurer og retningslinjer blev koblet til oplevelsen af retfærdighed og uretfærdighed i både proces og resultat. TRIO'ernes udgangspunkt var, at det er en markant udfordring at skabe en proces, som alle er tilfredse med og finder retfærdig. TRIO'en kan derfor være med til at fastlægge et fælles grundlag at styre efter, et grundlag, som løbende skal kunne justeres i det omfang vilkår og krav til skolen ændrer sig., og at denne justering netop kan være TRIO'ens fokus.

Metoden bag workshop 3 havde til hensigt at skabe et fælles overblik og afklaring af hvilke principper, der rent faktisk ligger til grund for fag- og opgavefordelingen.



Figur 6.3.4: Eksempel på tavle med resultatet af drøftelsen af principperne bag fag- og opgavefordelingen.

6.3.5 Workshop 4: Opfølgning og fastholdelse

På den fjerde workshop evaluerede TRIO'en implementeringen fag- og opgavefordelingen i det skoleår der netop var startet. Der blev især set på, om det var lykkedes at udvikle nye måder at håndtere arbejdstid og opgavefordeling på eller foretage markante justeringer af gældende praksis og principper. Denne workshop blev også anvendt til en opsamling og evaluering af det samlede workshopforløb.

Aftalen i projektet var, at TRIO'en efter deltagelse på træningsdagene skulle arbejde videre med indsatsen på efterfølgende møder i TRIO'en. Der var løbende kontakt mellem forskerne og TRIO'erne, og en mulighed for at få støtte og sparring indgik i aftalen. Den løbende kontakt blev dog primært anvendt til at sikre tidsmæssige aftaler og planlægge de efterfølgende

aktiviteter. Der blev ikke efterspurgt sparring og supervision til arbejdet med fag- og opgavefordeling.

7 RESULTATER AF TRIO PROJEKTET

I dette afsnit samles et overblik over resultaterne af TRIO – projektet. Resultatopgørelsen baserer sig på de kvalitative data vi har samlet fra de fire workshops på hver skole, referater fra møder med styregrupperne samt på evalueringens opfølgende interview med kontakgruppen, ledere og lærere. De resultater vi eftersøger, bygger på den opstillede programteori som blev illustreret i figur 6. En del af resultater er en vurdering af betydningen af de tre kontekster (national, kommunal og den enkelte skole), som fag- og opgavefordelingen udspiller sig i.

Den anden del af resultatopgørelsen baseres på programteoriens antagelser om forventede output, outcome og impact som det var illustreret i figur 9. Vi beskriver således, om aktiviteterne rettet mod skolernes TRIO'er fik de forventede output og så vidt muligt om de opnåede de forventede outcome på kort sigt. Om projektets forventede outcome på langt sigt og mere grundlæggende impact på skolernes fremtidige gennemførelse af fag- og opgavefordeling kan vi kun vurdere sandsynligheden på baggrund af udsagn fra evalueringsinterview og fra den fjerde workshop. Afsnittet følger således den samme logik, som var indbygget i de fire workshops og det forløb, der bandt dem sammen. Først beskrives de umiddelbare output som fokuserer på selve gennemførelsen af workshopforløbet. Dernæst om et af de centrale mål blev opfyldt, nemlig at styrke en fælles forståelse af de problemstillinger, der knytter sig til fag- og opgavefordelingsprocessen set i lyset af begrebet om professionel kapital, særligt ift oplevelsen af retfærdighed. Outcome vurderes med udgangspunkt i konkrete tiltag, ændringer eller aktiviteter der udspringer af TRIO'ernes arbejde og medlemmernes oplevelse af indflydelse og transparens i beslutningstagen, og endelig i et lidt længere perspektiv, om interventionen kan forventes at have en indflydelse på den enkelte skoles kendskab til og arbejde med fastlæggelse og justering af de principper, der ligger til grund for fastlæggelse af fag- og opgavefordelingen. Endelig ser vi på om vi kan sandsynliggøre at TRIO'en gennem denne intervention vil opleve et øget samarbejde og et større omfang af fælles mål for at skabe en fag- opgavefordeling, der i størst muligt omfang opleves retfærdig.

7.1 Kontekstens betydning

Projektets afvikling tydeliggjorde, at der på trods af det begrænsede antal af skoler (blot 6 ud af Danmarks over 1000 folkeskoler), er store forskelle i den praksis for fag og opgavefordeling, der er udviklet på hver enkelt skole. Programteoriens grundantagelse om at anskue praksis på den enkelte skole som bestemt af beslutninger på tre kontekstniveauer blev bekræftet.

Den nationale situation præget af skolereform og lov 409 fra 2014, var et kontekstvilkår der gik igen på alle skolerne. Konflikten mellem Danmarks Lærerforening og Kommunernes landsforening om lærernes arbejdstid og om ledelsesopgaven i folkeskolen, fyldte fortsat meget i debatterne. Alle seks skoler kunne gennem historieværkstedet berette om, at reaktionen på konflikten og ikke mindst lærernes oplevelse af et nederlag (at blive lockoutet og tvunget til en aftale gennem et lovindgreb) fortsat stod stærkt i erindringen. Tilsvarende var ledernes oplevelse af deres 'nye' rolle også fortsat præget af uklarhed og søgen, efter hvordan rollen skal udfyldes. Det var dog også karakteristisk, at der på det tidspunkt historieværkstederne blev afholdt (foråret 2019) var sket en markant udvikling af såvel skolens implementering af skolereformen, som oplevelsen af det daglige samarbejde. I nogle tilfælde blev der endda givet udtryk for, at historieværkstedet som begivenhed, gav anledning til en fælles refleksion over, hvordan skolen havde arbejdet, hvordan ledere og tillidsvalgte havde genoptaget samarbejdet, og hvordan man havde fået de nye rammer, med langt mere tilstedeværelse, nye arbejdspladser til forberedelse og større krav til koordinering og samarbejde til at virke. Det blev endda på en skole omtalt som "en helingsproces", der fortsat var i gang siden lov 409. En problemstilling der på flere af skolerne – bevidst eller ubevidt – blev eksponeret, var skoleledelsens arbejde med at finde en 'ny' lederstil. Skoleledelsens rolle og opgaver blev også ændret markant gennem skolereformen, bl.a. markeret gennem skiftet fra betegnelsen skoleinspektør til skoleleder. Vægten er efter skolereformen flyttet fra det pædagogiske og rollen som 'den første blandt ligemænd' til en mere rationel og effektivitetsfokuseret ledelsesopgave. Der er i dag større fokus på læringsmål, test og læringsudbytte end før skolereformen. Der var store forskelle på, hvordan lederne på de seks skoler oplevede denne transformation, og hvordan de udviklede ledelsesopgaven.

Den kommunale kontekst fik vi tre billeder af. De tre kommuner var forskellige i størrelse, økonomi og demografi. Hvilket også medførte forskellige i de rammer, skolerne i de tre kommuner har. Alle skoler oplevede at kommunernes økonomi var presset, de største frustrationer hidrørte dog fra manglende forudsigelighed og mulighed for at planlægge kommende skoleår. Det påvirkede naturligt fag- og opgavefordelingsprocessen, hvis man ikke på skolerne i løbet af foråret kunne få sikkerhed for, hvilke ressourcer, der ville blive til rådighed.

Utilfredshed med den kommunale skoleforvaltning gav ofte øget vilje til samarbejde mellem ledelsen og de tillidsvalgte.

Den kommunale vilkår for skolernes arbejde, herunder arbejdstid, forberedelsestid og lærerressourcer aftales mellem kommunen og den pågældende kreds i DLF. Som nævnt i indledningen blev den 'flydende' situation efter lov 409 i mange kommuner søgt reguleret gennem indgåelse af lokale aftaler eller fastlæggelse af et såkaldt 'administrationsgrundlag' eller 'Ramme og opgavebeskrivelse'. I kommune C aftalte man f.eks. år for år grundlaget for tilrettelæggelsen af arbejdet og fordeling af arbejdstiden, samt en lang række andre vilkår som f.eks. ferieafholdelse, efteruddannelse, deltagelse i udviklingsprojekter. Heri fastsattes også en årsnorm for, hvor mange timer hver skole skal afholde, samt en oversigt over de andre opgaver, skolerne skal løse. Det foreskrives bl.a., at skolerne skal udarbejde en opgaveoversigt for hver enkelt lærer, det understreges dog at denne 'opgaveliste' kan justeres gennem skoleåret i et konkret samarbejde mellem den enkelte lærer og den faglig/pædagogiske leder. Opgaverne skal afstemmes med den enkelte lærers ressourcer i form af den faste arbejdstid fratrukket ferie, evt. aldersreduktion, frikøb til uddannelse osv. At få den samlede arbejdsfordeling til at gå op i en samlet plan for fag og opgavefordeling er således en udfordring ift at skabe en balance mellem de overordnede retningslinjer og rammer givet af kommunen gennem administrationsgrundlaget, den enkelte skoles praksis og ikke mindst den enkelte lærers ressourcer, ønsker og muligheder. Det medfører naturligt en latent konflikt mellem den kommunale forvaltnings ønske om en systematisk ressourcestyring og den enkelte skoles og den enkelte lærers ønsker om fleksibilitet. I Kommune C's administrationsgrundlag hedder det således:

"Indholdet af opgaveoversigten bliver til som en del af den dialog, der foregår i skolerne i fag- og opgavefordelingsprocessen. Endelige beslutninger træffes af ledelsen, og oversigten udleveres til den enkelte inden sommerferien". (Kommune C: "Ramme- og opgavebeskrivelse").

Skolerne opfattede den kommunale forvaltning, som et eksternt vilkår, der godt nok har beføjelser til at fastlægge rammer og ressourcer, men som ikke forstår de udfordringer, der skal løses på den enkelte skole for at få opgaverne fordelt retfærdigt og udført gennem skoleåret.

Skolen som kontekst. Den afgørende kontekst for, hvordan den enkelte skole i sidste ende vælger at gennemføre fag- og opgavefordelingen, er således den enkelte skole selv. Dens historie, traditioner, aktuelle ledelse, lærere og pædagogisk personale mm. De sammenlagte skoler i Kommune A og C havde derfor nogle ganske særlige udfordringer. Ved

gennemførelsen af den 'nye' skolestruktur i 2011-12, sammenlagde man tidligere selvstændige skoler til en skole med en central ledelse, men fastholdt de geografisk spredte afdelinger med lokal afdelingsleder. Det var en opfindelse mange kommuner valgte, med det mål at spare administrationsomkostninger, samt omkostninger ved effektivisering af klassestørrelser og samling af udskolings elever på de største skoler.

I skoleåret 2018/19 som dette projekt omhandlede, var de sammenlagte skoler fortsat ved at finde deres form. I forhold til fag- og opgavefordeling var skolerne fortsat i en mellemfase, hvor dele af den enkelte afdelings 'gamle' traditioner fortsat blev fulgt – ikke mindst på de små skoler, samtidig med at skoleledelsen arbejdede på at udvikle en større og større grad af ensartethed i den samlede skole. Dette gav naturligvis anledning til en del konflikter og forestillinger om, hvad andre gjorde, og hvad der var det rigtige at gøre. I forhold til denne udfordring viste historieværkstedet sig værdifuldt, da det skabte en - viste det sig - sjælden mulighed for, at TRIO'erne fra hver enkelt afdeling kan fremlægge for de andre Trio'er, hvor deres principper, traditioner og holdninger til, hvad der er en god fag- og opgavefordelingsproces, kommer fra. Denne metode anbefales således til sammenlagte skoler. Der kan være mange administrative grunde til at sammenlægge geografisk adskilte skoleenheder til en skole. Muligvis har man undgået skolelukninger. Men ift at få skabt gode rammer for en gennemskuelig og 'retfærdig' fag- og opgavefordelingsproces, må det betragtes som en hæmsko. Det var på disse tre skoler meget vanskeligt at finde et fælles mål, der kunne danne ramme for at integrere og koordinere tre forskellige traditioner og erfaringer og skabe en fælles forståelse af de problemer, der knytter sig til at opnå en gennemskuelig proces og en oplevet retfærdig fordeling. På skole C1, hvor de tre skoler havde fælles udskoling, var udviklingen dog mere positiv.

De to skoler, der udgjorde skole A 1 i kommune A fungerede som to relativt selvstændige afdelinger, der i højere grad end skolerne i kommune C havde fundet en ramme for, hvad der var fælles for den sammenlagte skole. Her udnyttede TRIO'en i stort omfang de fire workshops til at skabe en øget fællesforståelse.

På skolen B1, som ikke var sammenlagt, og hvor der var en lang historie, som store dele af lærerkollegiet delte, oplevede man ikke store udfordringer med en fælles oplevelse af problemstillingen og kendskab til egne principper. På skolen B2 var der store frustrationer i relation til arbejdsmiljøet generelt på skolen, specielt oplevelsen af et stort arbejdspress, mangel på tid, mange sygemeldinger, uforudsigelighed og sene udmeldinger fra forvaltningen. Også samarbejdet var nogle steder udfordret. Sammenfattende blev det formuleret: "Der er en

anden situation end den intenderede". På denne skole var frustrationerne på mange måder så store, at det var vanskeligt at holde fokus på fag- og opgavefordelingen.

Samlet var det erfaringen fra alle skoler – uanset organisatorisk konstitution og aktuel situation, at 'historieværkstedet' var en brugbar metode til at skabe en fælles forståelse af forudsætninger, rammer, traditioner, normer og værdier blandt medlemmerne i en TRIO, og at dette kan styrke TRIO'en i at blive en aktiv aktør i at udvikle en gennemskuelig og oplevet retfærdig fag- og opgavefordelingsproces.

7.2 Det umiddelbare output – gennemførelsen af de fire workshops

Projektets umiddelbare output knytter sig direkte til interventionen, gennemførte skolerne de planlagte workshops og deltog de i forventet omfang?

På 5 ud af de 6 skoler lykkedes det at gennemføre alle fire workshops, deltagelsen var som planlagt, og der var ikke frafald gennem forløbet – udover begrundede afbud. På skole B2 blev den sidste workshop (efter det nye skoleårs start) aflyst, idet kommunen havde vedtaget store og uforudsete ændringer i hele skolens struktur og organisering over sommeren. Dette gjorde, at skolen ikke fandt det relevant at afholde workshoppen som planlagt.

Generelt sikrede skolerne en smidig og velplanlagt gennemførelse såvel i forhold til lokaler, forplejning, de enkelte læreres muligheder for at deltage og den nødvendige forberedelse. Samarbejdet mellem skolerne og forskergruppen var, set i forhold til skolernes almindelig travlhed og arbejdspresset ualmindeligt positivt og velfungerende. Det skal ses i lyset af opgavens relativt komplekse logistiske udfordringer med at samle lærere og pædagoger, der har andre ting på skemaet, og prioritere mellem andre projekter og aktiviteter, der er rettet mod netop de samme aktører. Såvel ledelserne som de tillidsvalgte udviste fra starten et stort engagement og deltog aktivt. Det gjaldt ikke mindst deltagerne i kontaktgrupperne. På flere skoler bidrog de selv til at skrive referater af kontaktgruppemøderne og de producerede vægplancher fra workshops blev gemt og anvendt senere på skolerne. Fra start til slut var det oplevelsen af at aktiviteterne ikke 'kun' blev gennemført for forskernes skyld, men at skolerne reelt havde valgt at deltage ud fra en antagelse om eget udbytte, og at denne oplevelse, men få undtagelser var holdbar gennem alle fire workshops.

7.3 Fælles forståelse af problemer med særligt fokus på oplevet retfærdighed

Selve fordelingen af fag- og opgaver er ikke skolens kerneopgave, men en forudsætning for, at de ansatte kan løse skolens kerneopgave. Alle ansatte på skolen vil være optaget af, om planen for det kommende skoleår ender med at skabe en OK balance i skemaet og mellem de forskellige typer af opgaver. Gennem samarbejdet med TRIO'erne lærte vi en række ting

om, hvad der kan gå galt, men også om, hvordan det kan forebygges. Først og fremmest var det tydeligt, at det ikke er resultatet i form af det endelige skema og listen over, hvem der skal varetage hvilke opgaver, der rummer de største problemer, men derimod processen, der leder frem til dette resultat, men det var også tydeligt, at der ofte er ret forskellige opfattelser af, hvad problemerne er, og hvordan de kan forebygges, alt efter hvem man spørger.

Det er entydigt skoleledelsens ansvar at træffe beslutninger om, hvordan og hvorledes fag- og opgavefordelingen skal foregå, og hvordan resultatet skal være. Ikke mindst kom der gennem skolereformen og den ændrede forståelse af skoleledelsens opgave og rolle et fokus på at betragte fag- og opgavefordeling som et styringsredskab, der primært skal sikre den mest optimale ressourceudnyttelse ift at opnå de bedst mulige læringsmål. En skole er, som andre arbejdspladser, hvor man arbejder med mennesker og personlig udvikling, en meget kompleks social og relationsbåren organisation, en rationel og målstyringsbaseret ledelse, vil derfor støde på en lang række problemer. Ledelsen skal for at opnå en fag- og opgavefordeling, der muliggør en hensigtsmæssig afvikling af skoleåret, også tage hensyn til netop tilliden og oplevelsen af retfærdighed, da mistillid og oplevet uretfærdighed er væsentlige forhindringer for at nå skolens mål. Denne beskrivelse af situationen fandt vi bekræftet på alle skolerne. Ledelserne bragte, fra deres forskellige udgangspunkter netop denne udfordring med at finde balance i at lede og lytte, ind i drøftelserne, især i de tre første workshops. Særligt satte refleksioner over forløbet siden 2014 samt drøftelserne af skolens principper fokus på behovet for- og styrken ved - det samarbejde mellem de tillidsvalgte og ledelsen, der blev sat tilbage gennem lov 409. Der var naturligt forskellige opfattelser af, hvad der hørte til i hvilke fora, og i hvor stort omfang lærere og pædagogisk personale skulle inddrages direkte eller gennem repræsentanter, men generelt fremførtes en fælles forståelse af, at samarbejdet er en forudsætning for at nå en løsning, der i så stort omfang som muligt kan opfylde skolens krav og tilfredsstillende den enkelte lærers ønsker.

Det var i høj grad dette projekt, der havde fastlagt at gøre TRIO'en til en vigtig aktør i dette samarbejde, men på alle seks skoler blev det oplevet som en meningsfuld ramme. Der var en fælles forståelse af, at TRIO'ens opgave ikke er at forhandle om, hvad der er ret og rimeligt, men at samarbejde om, hvad der er det bedste mulige.

At nå frem til en mere fælles forståelse af problemer var en proces, der havde forskellige udgangspunkter. På skole A1 tog den sit udgangspunkt i en fælles drøftelse af, hvilke opgaver man anså for de vigtigste for skolen, hvilke opgaver kvalificerer undervisningen, hvilke understøtter den og hvilke er 'blot' med til at sikre rammerne? Man drøftede om sådanne overvejelser skulle indgå i prioriteringen af opgaverne. Skole B1 var meget optaget af tiden det tager,

samt af at nå en fælles afklaring af ”hvornår fag- og opgavefordelingen er færdig” for at undgå forestillinger om, at den altid kan ændres. På skolerne B2 og C3 havde man valgt at arbejde i ’den store TRIO’, dvs at pædagogernes repræsentanter og ledere deltog. Begge skoler havde derfor et særligt fokus på samarbejdet mellem lærere og pædagogisk personale, en problemstilling, der hurtigt leder til fastlåste forestillinger og holdninger baseret på specifikke erfaringer. Vejen videre var bl.a. at der gennem historieværkstedet blev skabt større indsigt i ’den anden’ faggruppes måde at arbejde på og forskellene i opgaverne og den faglige forståelse af dem. Der kom fokus på, at fag- og opgavefordeling meget ofte har udgangspunkt i lærernes opgaver, og derfor kan skabe store uhensigtsmæssigheder for det pædagogiske personale, og for samarbejdet mellem faggrupperne. Et konkret eksempel er at fællesmøder ofte placeres efter undervisningstimerne er afholdt, men at det netop er det tidspunkt hvor det pædagogiske personale er travlt optaget af arbejdet i SFO’en.

På flere af skolerne (A1, B2 og C3) drøftede man, hvordan ’tilstedeværelsestid’ skal opfattes, og hvordan det skal indgå i skemalægningen. Det er en problemstilling skabt af skolereformens krav om, at lærerne skal være til stede på skolen. Skolerne har alle løst den praktiske side af problemet ved at indrette lokaler til lærernes forberedelse på skolen. Det kan dog fortsat være en udfordring for den enkelte lærer at opnå et skema, hvor der er balance mellem tilstedeværelsestiden og de arbejdsopgaver, herunder forberedelse, der ikke er undervisning, men skal fordeles over arbejdsugen i hullerne mellem klassetimerne.

På skole C1 udspillede sig en indgående diskussion om, hvorvidt retfærdighed opnås gennem ligelig fordeling eller hensigtsmæssig fordeling. Ligelighedstanken udfordres af, at mange af de opgaver, der skal varetages af lærerne ved siden af undervisningen indbyrdes hænger sammen, og derfor ikke blot kan splittes op mellem ’alle’. Det betyder, at nogle lærere (f.eks. tillidsvalgte) med mange af den type opgaver har mindre undervisning, hvilket kan opleves uretfærdigt af andre. Resultatet var igen at skabe større gennemskuelig i, hvad opgaverne går ud på.

På alle skolerne var der drøftelser af processens betydning. Der blev skabt en øget erkendelse af, at det ofte ikke er resultatet af fag- og opgavefordelingen, der er det største problem, men processen der leder frem til den. Det var i den sammenhæng tydeligt, at de tillidsvalgte havde en bedre adgang til at høre om kollegernes oplevelser af processen, der selvom den ”altid vil opleves uretfærdig af nogen”, kan gøres mere gennemskuelig. I nogle TRIO’er nåede man til en fælles erkendelse af, at det som er vigtigst, er at informere om, hvornår man kan blive hørt, og hvornår man kan gøre indsigelser. Detaljer om, hvordan man når frem til den endelige fordeling, synes kun vigtige for nogle kolleger.

7.4 Konkrete tiltag for at justere på den aktuelle fag- og opgavefordeling

I flere tilfælde valgte TRIO'erne og hermed lederne at foretage konkrete ændringer for at justere forløbet. Det handlede om justeringer af processen, særlige indsatser overfor særlige grupper og forbedret dialog og formidling undervejs.

Skole A1 havde som flere andre skoler oplevet en udvikling fra at alle var involveret (næste års plan blev lavet på en åben væg, hvor alle kunne placere sedler med ønsker) til en mere strømlinet proces med brug af et IT-system og varetaget af én med det særlige ansvar for skemalægning. Der var ikke et ønske om at vende tilbage, men man besluttede konkrete retningslinjer for, hvordan lærerne kan involveres mere i processen og i principperne bag. På skole B2 indførte man en ny procedure, hvor lederen efter at have lavet oplægget til fagfordeling skulle drøfte dette med de enkelte 'trin', før den endelige plan blev præsenteret for alle.

På skole A1 blev man opmærksom på, at de udpegede teamkoordinatorer har særlige udfordringer, og derfor bør inddrages mere i et eget skema. Skole C2 blev opmærksomme på det forhold, at faglærere og lærere med særlige kompetencer (musik, design mm) ofte stavnsbindes af lokaleudnyttelsen, og at det opleves uretfærdigt. De skulle derfor have en særlig mulighed for at kommentere deres skema undervejs i processen. På A1, C2 og C3 drøftede man problemer for unge og nyansatte lærere, der ikke kendte normer og rammer. Man vedtog, at der skulle indtænkes en særlig inddragelse af denne gruppe. Skolen C2 udviklede nye måder at skabe synlighed om processen på: Gennem opslag på lærerværelset og en aktiv brug af et årshjul til fælles drøftelse af prioritering af opgaver. På alle skoler var der enighed om behovet for at skabe en bredere forståelse af 'hvorfor der prioriteres som der gør' gennem formidling undervejs i processen. Men samtidigt undgå "at skabe en forventning om, at man har indflydelse på alt".

7.5 Oplevelse af indflydelse og transparens

Medarbejdernes oplevelse af indflydelse på fag- og opgavefordelingen, og af at processen er gennemskelig og forståelig, var naturligt fremtrædende i drøftelserne af, hvad der skaber oplevelse af retfærdighed og modsat af uretfærdighed. En del vedrørte skolens grundlæggende principper, som vi kommer tilbage til i næste afsnit. Men der blev også drøftet konkrete elementer i opgavefordelingen. Det handlede primært om skolens måde at 'værdisætte' de opgaver, der ligger ved siden af undervisningen. Skolerne havde udviklet forskellige måder at gøre dette på, uden at det kom direkte i modstrid med lov 409. På en skole besluttede man derfor at lave et system for tidsfastsættelse, hvor man delte op i små opgaver

på under 10 timer, mellemstore opgaver på mellem 10 og 20 timer og store på over 20 timer. En skole vedtog et overordnet princip om, at man ikke ændrer i skemaet, hvis det går ud over en kollega. Og hvis der er personlige behov, der skal tages hensyn til, så går man til en leder. På andre skoler valgte man at lave en mere præcis tidsfastsættelse på flere opgaver, f.eks. gennem overordnede principper for, hvordan puljer af timer til andre opgaver end undervisning skulle fordeles.

På skole A1 havde man valgt en model, hvor der blev afsat 100 timer pr lærer til 'andre opgaver'. Det var tydeligt, at denne ordning gav anledning til oplevelser af uretfærdig fordeling, og skolen havde derfor, som et forsøg på at opnå fordelingsmæssig retfærdighed, udarbejdet et katalog over opgaver med angivelse af deres timeværdi. TRIO'ens drøftelser skabte dog klarhed over, at det fortsat for mange var uklart, hvornår man må byde ind, om nogen har mere ret til nogle opgaver end andre, hvad der sker når man ikke selv sørger for at tage opgaver, der modsvarer 100 timer, om man reelt bruger det anslåede timetal, hvordan man gør sig fortjent til attraktive opgaver osv. Fordelings- og procesretfærdigheden under pres. Det blev klart for TRIO'en at ikke alle vidste, hvordan kataloget blev holdt vedlige og opdateret. TRIO'en besluttede, at den i samarbejde med en Pædagogisk udviklingsgruppe, der omfattede repræsentanter for afdelingerne og for faggrupperne skulle udarbejde en ny procedure for udvikling, vedligeholdelse og brug af kataloget.

7.6 Principper for fag- og opgavefordeling

Traditioner og praksis fastholdes gennem gældende principper. De kan være vedtaget af få eller flere eller 'være opstået' gennem udvikling af en praksis. Vi var derfor interesserede i, i hvilket omfang skoler havde og bekendte sig til – principper for at fastlægge fag- og opgavefordelingen. Vi var også nysgerrige på, om sådanne principper er kendt af alle eller kun af nogle, og om de er nedskrevne eller uskrevne og dermed overleveret mundtligt og gennem praksis.

Trio'erne løste alle opgaven med at kategorisere skolens principper for fastlæggelse af fag- og opgavefordelingen ved at udfylde fire feltstabellen som er vist i figur 13. Blandt de seks skoler viste der sig store forskelle i deres egen vurdering af, hvordan skolens principper er forankret.

Nogle skoler, særligt A1, havde en tydelig overvægt af principper som ikke var nedskrevne og 'ikke kendt af alle', skole B1 havde også en markant overvægt af ikke nedskrevne principper, men færre, der ikke var kendte af alle. Blandt de øvrige sås en mere jævn fordeling mellem nedskrevne og ikke nedskrevne principper, men dog forskelle på, om man mente principperne generelt var kendt af alle, eller kun af nogle. Det er ikke tale om nogen analyse af

skolernes praksis, men en illustration af, at disse valg af, hvordan man arbejder med principper, er specifikke for den enkelte skole. Som lærer eller ny leder, er det derfor nødvendigt at opnå denne indsigt, det er ikke et generelt vilkår ved at arbejde i en folkeskole. Der var mange diskussioner om formålet med at nedskrive principper. Skolerne med de uskrevne principper var tydeligt præget af en kultur, hvor man prioriterer dialog fremfor styring. Et argument imod nedskrivning, er at alle ikke nødvendigvis skal være enige for at noget er retfærdigt (Skole A1).

På skole B2 drøftede man indgående hvilke principper der ligger til grund for kategorisering og værdiansættelse af 'de øvrige opgaver' (ikke undervisning), en diskussion som vi oplevede alle steder, men bragt ind i TRIO'en mere eksplicit på nogle skoler end andre. På skole B2 gik man så langt, at TRIO'en gik i gang med at udvikle nye principper, som man ønskede implementeret, det var f.eks. ift at tildele en 'makker' ved langtidssyge fravær, regler for hvornår man kan afstå fra deltagelse i teammøder samt for fordeling af tid hos nogle lærere, der kan ses som et overskud af timer.

Man drøftede forholdet mellem nedskrevne og ikke nedskrevne principper som et ægte dilemma, hvor nogle mente, at nedskrevne principper let kom til at udvikle sig til rettigheder, som kunne fremme lighed på bekostning af hensigtsmæssighed. Heroverfor stod det problem, at nye lærere eller pædagogisk personale kan bruge lang tid på at skulle 'aflæse' gældende principper, og dermed kan blive udsat for, at uskrevne privilegier begrænser deres muligheder for at opnå en rimelig og retfærdig opgaveportefølje. Ledelsens ansvar for at sikre retfærdig fordeling bliver således større.

Tilvejebringelsen af principper blev i de fleste sammenhænge beskrevet som en proces, der var forløbet over tid. Det kan således medføre vanskeligheder at ændre principperne pludseligt. På skolen B2 havde lærerne ønsket større indflydelse på processen omkring fag- og opgavefordelingen, og ledelsen havde med de bedste intentioner efterfølgende givet lærerne mulighed for at melde ønsker ind til fagfordelingen helt frit, og besluttet at gennemføre en fagfordelingsproces, hvor lærernes ønsker så vidt muligt skulle opfyldes. Dette havde resulteret i et skema, som måske nok havde opfyldt de enkelte læreres egne ønsker, men som medarbejderne var dybt frustrerede over, fordi skemaerne ikke hang sammen indbyrdes, og ikke hang sammen set fra undervisningens og elevernes perspektiv. Det skabte store frustrationer for medarbejderne, som oplevede, at dette ene princip om, at lærerne skulle have øget indflydelse, var kommet til ske på bekostning af kerneopgaven. Denne skole oplevede i øvrigt usikkerhed pga. forandringer i elevgrundlaget og deraf følgende forskydninger i forståelsen af kerneopgaven.

En ting er at få et fælles og gennemskueligt overblik over hvilke principper, der skal gælde for fag- og opgavefordelingen. Noget andet er, hvordan de forskellige principper skal vægtes i forhold til hinanden, om de skal gælde alle steder og i alle situationer, og om der er undtagelser eller særlige hensyn, der somme tider vægter mere end principperne. Det var spørgsmål, som blev stillet gentagne gange i arbejdet med principper på skolerne. Vi havde ikke udviklet eller afprøvet særlige spørgsmål eller metoder til afklaring af dette. Men det er en vigtig drøftelse at tage, og den bør omfatte en drøftelse af, hvorvidt de enkelte principper understøtter kerneopgave og opgaveløsning. Ideelt set, skal kerneopgaven og de mere overordnede principper, som er kendetegnende for skolens tanke- og værdisæt, kunne fungere som pejlemærker for vægtningen af de underliggende og mere praksisnære principper.

Skolen C1 nåede i sin drøftelse af de tre afdelingers forskelligheder og forskellige historie, frem til at formulere et grundprincip for fag- og opgavefordelingen som man ønskede skulle være gældende på hele skolen, formuleret således: *"Ingens fagfordeling er på plads før alles fagfordeling er på plads"*. En målsætning, der fordrede et øget samarbejde på tværs af afdelingerne, og for nogle af afdelingerne brud med tidligere tiders principper.

Andre diskussioner, som denne 'principafklaringsmetode' affødte, var, om det er vigtigt at skrive principper og procedurer ned. 'Kan eller skal man skrive alting ned? Hvor detaljeret skal det i givet fald gøres? Er det vigtigt og relevant at alle principper er kendt af alle? Hvad er idealet? Og hvordan justeres og følges der op på, om principperne bliver efterlevet?'

Enhver skoleleder skal tage stilling til, at uanset hvad der besluttet, vil der være andre opfattelser af, hvad der er det rigtige. Derfor er TRIO'en et vigtigt forum at trykprøve beslutninger om principper. Det kan være, at det er nok at vende det i TRIO'en og her nå frem til en enighed. Det kan også være, at man i TRIO'en erkender, at det er nødvendigt at inddrage flere i beslutningen eller gøre en ekstra indsats for at sikre, at alle medarbejdere kender baggrunden for de principper, der meldes ud.

Kortlægningen i fire feltstabellen og den heraf følgende drøftelse af principperne viste sig at fungere som et skridt på vejen til at afklare, hvordan de forskellige principper er relateret til hinanden og til skolens overordnede tanke- og værdisæt.

Efter forløbet besluttede flere af skolerne at blive mere tydelige om, hvilke principper der gælder for fag- og opgavefordelingen – nogle ved at skrive mere ned. En leder siger: *"Jeg synes det her kalder på, at der er flere af principperne, der skal skrives ned, fordi det skaber forvirring blandt lærerne."* På nogle skoler blev det klart, at nogle 'gamle' principper skulle aflives mere tydeligt. Det var bl.a. principper, som medarbejdere stadig troede var gældende, men som ikke længere var det. Nogle principper valgte man at gøre mere tydelige, da der var

forvirring om, hvad de betød – f.eks. retningslinjer i forbindelse med, at lærerne skiftede fra ind-skoling til mellemtrin. Et centralt tema, der blev fremhævet på flere af skolerne er, at med-arbejderne ikke kendte til, hvilket ressourceforbrug der knytter sig til 'andre opgaver'.

7.7 TRIO - samarbejdet styrket

TRIO'erne var samlet i de fire workshops og fik her tilbudt en ramme for deres samarbejde, som blev oplevet anderledes end de fora de ellers mødtes i som f.eks. Lokal MED, ved for-handlinger eller afklaring af tvistigheder. Desuden fik de tilbudt en møderamme, der var faci-literet af forskergruppen, som havde defineret opgaver og input, herunder f.eks. et oplæg om TRIO'ens roller og opgaver. Vi skabte dermed i projektet en situation, der ikke fortsat kan være rammen for TRIO'ens samarbejde. Vi oplevede på alle skolerne et stort engagement skabt af denne mere 'konfliktfri' ramme. Der var naturligvis forskel på skolernes eksisterende praksis for samarbejde. Desto større anciennitet ledere, TR og AMR havde, desto mere erfa-ring. Samarbejde med fokus på skolens drift havde oftest primært omfattet leder og TR, og kun sjældent AMR. Det var således ikke mindst deres deltagelse, der gjorde en forskel. Og her var der store forskelle på skolernes AMR. På nogle af skolerne deltog AMR'er, der tyde-ligvis opfattede deres rolle og opgave som primært rettet mod det psykiske arbejdsmiljø; re-lationer, konflikter og ubalancer i opgavemængde og ressourcer og med et fokus på dialog og samarbejde som den centrale forebyggelsesstrategi. På andre skoler, havde rollebeskri-velsen for AMR mere fokus på de traditionelle arbejdsmiljøudfordringer: tekniske problem-stillinger, som varmeanlæg og udluftning, hvor regler, lovgivning og vejledninger fungerer som de bærende forebyggelsesstrategier.

På skole A1 konkludere TRIO'en på den fjerde session, at de som TRIO fremover vil fortsætte med at prioritere at kunne varetage ansvaret for, at beslutninger om gennemførelsen af fag- og opgavefordelingen bliver kendt og baggrunden for prioritering og valg bliver forklaret. Desuden så de også TRIO'en som en vigtig ramme for at drøfte varetagelsen af særlige hen-syn overfor f.eks. nye lærere, seniorer eller kolleger med særlige udfordringer. Denne proble-matik blev også formuleret direkte på skole C2.

En anden opgave som flere skoler undervejs besluttede at placere i TRIO'en, var det de om-talte som *"at holde et vågent øje og løse knasterne i fagfordelingsprocessen, før de bliver til store problemer."* (TR skole A1).

Der blev også lagt vægt på, at en samlet TRIO, som afsender af vedtagelser omkring fag- og opgavefordeling vil styrke accepten og hindre, at enkelte uenige medarbejdere kan vælte

beslutninger og fastholde problemerne uafklarede. På skolerne A1, B1, C1 og C3 var man nået frem til at se TRIO'en som et "styringsværktøj." Ikke som beslutningstager, men med en evne til at kvalificere beslutninger og facilitere deres virkeliggørelse. På skole C1 indførte man som fast praksis at TR og AMR gennemgår fagfordelingen, før de meldes ud. Det blev understreget, at denne praksis netop bygger på en erkendelse af, at ledelsen og de tillidsvalgte repræsenterer grundlæggende interesser, der kan være modstridende.

Lederne – formuleret mest direkte af lederen fra C1 – gav udtryk for at de ønskede at inddrage TRIO'en i håndteringen af sager, der vedrørte en eller få lærere, som f.eks. giver udtryk for oplevet personlig uretfærdighed, der ud fra lederens perspektiv skal balanceres med skolens tarv. Den kan være vanskeligt for en leder at træffe beslutninger om enkelte medarbejdere uden at disse kan nuanceres.

Skole C3 udarbejdede en arbejdsplan for TRIO'en det kommende skoleår, der omfattede:

- At finde løsninger på samarbejdet mellem lærere og pædagoger
- At sætte rammer og muligheder for samarbejde i mellemtrin og indskoling
- Skabe og synliggøre principper/kriterier for en succesfuld fag- og opgavefordeling
- Fastlagte maksimale timetal for opgaver
- Udvikle en hensigtsmæssig mødestruktur for TRIO'erne.

Det sidste punkt refererer til, at man på denne skole havde valgt at deltage med den store TRIO (tre afdelinger og både lærere og pædagoger – i alt 16 personer). Det var ikke hensigtsmæssigt, og derfor ville man udvikle en ramme for, hvilke opgaver der skulle placeres i afdelings- TRIO'er, lærer, pædagog eller samlede TRIO'er eller i den store TRIO.

På kort sigt har drøftelserne i TRIO'erne ført til en tilpasning eller justering af den fag- og opgavefordelingsproces, der var igangsat ved projektets start, og medarbejderrepræsentanterne har oplevet, at de gennem samarbejdet har fået større indflydelse på fag- og opgavefordelingen, ved at skabe enighed om, hvordan særlige udfordringer kan løses. For ledernes vedkommende har drøftelserne ført til bedre begrundede beslutninger og større opbakning for disse fra medarbejderrepræsentanterne. Det drejede sig f.eks. konkret om at håndtere brud med uhensigtsmæssige normer for, hvordan teams sammensættes, tilrettelæggelse af forberedelsestid eller samarbejdet mellem lærere og pædagoger.

7.8 Hvad gjorde de anderledes året efter?

I projektets løbetid gennemførtes fag- og opgavefordelingen for det efterfølgende skoleår parallelt med afholdelse af workshops. På nogle af skolerne fik workshop-forløbet

indflydelse på den aktuelle fag- og opgavefordelingsproces gennem konkrete justeringer. Men generelt forløb processen efter den enkelte skoles eksisterende retningslinjer.

En del skoler indgik aftaler om at styrke rammerne for samarbejdet om fag- og opgavefordelingen. Et eksempel var, at der på en skole blev indarbejdet et årshjul, der viser hvornår afgørende møder foregår, så alle kender til vigtige møder. Dermed bliver det mere gennemskueligt, hvornår man kan agere i forhold til afgørende beslutninger. Det gælder møder i det hele taget, men især de møder som er afgørende for fastlæggelsen af fag- og opgavefordelingen, og hvor det er muligt at få indflydelse på såvel processen som på 'sit eget skema'.

Andre besluttede faste møder mellem ledelse, TR og AMR under fag- og opgavefordelingen eller aftalte at der skulle ligge en procesplan tidligt i forløbet. Nogle aftalte flere faste møder i en plan for forløbet, så det blev tydeligt for alle, hvornår der skulle snakkes om udfordringer.

På flere skoler er skemalægning af tilbagevendende møder også en del af fag- og opgavefordelingen. Og resultaterne fra projektet pegede på, at på skoler, hvor man skemasætter møder for teams – det kan både være teams, hvor der deltager pædagogisk personale, og hvor der alene er lærere (de større klasser) – der lykkes det bedre at få afholdt teammøderne og udviklet teamsamarbejdet. Det så ud til at være sværere på skoler, hvor medarbejdere selv skulle koordinere og finde tid til at samle teamet.

Nogle skoler satte fokus på mødestruktur for de daglige møder for at sikre sig, at alle relevante havde mulighed for at deltage. På en af skolerne søgte man at skabe balance og retfærdighed i forholdet mellem lærere og det pædagogiske personale ved at aftale, at de fælles møder, hvor begge faggrupper deltager, skulle ligge efter SFO'en er lukket, altså mellem 17 og 19.

På en skole tilstræbte de en tidligere udmelding af opgaver, som man kan melde sig på. Det kan styrke den informative retfærdighed, idet medarbejderne hurtigere får viden om, hvilke opgaver, der er at vælge imellem, og de får dermed tid til at undersøge og beslutte, hvilke opgaver de ønsker.

Ingen af skolerne har efterfølgende valgt at lave en helt ny procedure for fag- og opgavefordelingen, men der vil sandsynligvis fortsat ske nødvendige justeringer. Det mest forventelige resultat på længere sigt er således, at TRIO'en har fået en større rolle som et centralt forum for at kvalificere fag- og opgavefordelingen, ikke mindst med at kvalificere processen. Den vigtigste forudsætning for dette, mener vi, er de drøftelser TRIO'erne fik af processen, som de har gennemført den før, og med de udfordringer den har givet i form af oplevet

uretfærdighed. Desuden har drøftelsen af, hvilke principper, der lå bag, og kunne ligge bag fag- og opgavefordelingen været vigtig. På alle seks skoler har man gennem de metoder, der indgik i de fire workshops, fået skabt et styrket samarbejdsgrundlag. Det vil dog være meget forskelligt, hvordan og i hvilket omfang det vil blive benyttet på skolerne.

Det samlede forløb har på alle skoler sat fokus på TRIO-samarbejdet, og flere steder har det styrket TRIO's rolle og status samt skabt en fælles forståelse af værdien af TRIO-samarbejdet. På bl.a. skole C1 har TR og især AMR udviklet nye roller som proceskonsulenter under fag- og opgavefordelingen. Her oplevede TR, at det var positivt, at TRIO brugte mere tid på at tale fordelingen igennem. AMR oplevede, at de havde fået et styrket mandat, ved at de er blevet aktivt involveret i arbejdet med fordelingen. Det betyder, at de bedre har kunnet tale med lærerne om resultatet, hvis en lærer synes, vedkommende har fået tildelt en forkert opgave. *"Hvis der er fælles sparring undervejs i TRIO, så er det nemmere for TRIO'ens medlemmer at udfylde deres roller og fortælle kolleger, hvor langt de er i processen med fagfordeling"* (TR c1).

På flere skoler, har TR haft den rolle i mange år, men for mange er det nyt at inddrage AMR aktivt i denne opgave. Det har vist sig positivt. Med AMR er der flere 'øjne og ører'. Derudover repræsenterer AMR et andet perspektiv end TR, nemlig hensynet til at skabe trivsel ved at fremme oplevelsen af meningsfuldhed. Det bliver hermed et supplerende perspektiv til rettighedsperspektivet, som traditionelt er det primære perspektiv for TR.

7.9 Hvad var det, der virkede? – en opsamling

Hvad var det for mekanismer, der bidrog til resultaterne? Kan vi sandsynliggøre, at disse mekanismer på flere skoler har medført de ønskede outcome? Er der tale om en vis regularitet i virkningsmekanismerne? De forskellige skoler har forskellige kontekster, som skaber forskellige vilkår. Nedenfor vil vi derfor søge at svare på, om projektets intervention, der omfatter de fire workshops med tilhørende metoder og teorioplæg kan medføre ændringer i skolens varetagelse af fag- og opgavefordelingsprocessen, om de kan anvendes, og om der er en sandsynlighed for, at de vil blive det.

7.9.1 Historieværkstedet som en vej til fælles forståelse og retning

Historieværkstedet fungerede på de fleste af skolerne som en metode til at få skabt et fælles billede af skolens historie siden skolereformen og lov 409, og derigennem en fælles forståelse i TRIO'en af den situation og opgave man aktuelt stod med. En kommentar fra AMR på en af skolerne lød: *"Jeg synes det er en interessant måde at gøre det her på, og det er fedt at farverne fortæller noget. At tage et billede af tavlen og smide det på et ledermøde ville kræve en masse forklaring, men vi, der er til stede, har nu en fælles forståelse af det"*. Og fra TR: *"Det viser, at vi er superoptimistiske, men det kan være svært at finde et rum, hvor jeg kan fortælle at jeg er optimistisk og gerne vil det samarbejde"*. Og en anden skole havde processen flyttet på forståelsen, af hvad der var på færde: *"Der er kommet en ny tidsforståelse-tilgang-håndtering efter lov 409. Før brugte man fritiden som en buffer, nu er det forberedelsen"*. På en tredje skole er kommentarerne: *"Det har været en øjenåbnende proces i forhold til succeser og udfordringer"* og *"Problematikkerne er ikke ny viden. Det er dog godt at se, at vi er så enige"*.

Der ser således ud til at være en vis regularitet i, hvad historieværkstedet har bidraget med på tværs af de fleste af skolerne.

På et par af skolerne havde værkstedet dog ikke helt samme afklarende funktion. Det var skoler, hvor der deltog meget store TRIO'er, som dækkede flere skoleafdelinger og både pædagoger og lærere, fremtrådte de samlede billeder fra værkstederne ret uoverskuelige, noget kaotiske og med mange detaljer. Det kan dels handle om, at der på nogle skoler faktisk kun var en meget kort fælles historie, men snarere en historie for hver skoleafdeling, og dels at vi som facilitatorer ikke fik afgrænset problemstillingen tydeligt nok. På disse skoler fik værkstederne en funktion ift at skabe en større viden om 'de andre afdelinger', der var dog ikke det mål vi havde med værkstederne, så man kan stille spørgsmålstejn ved, om værkstederne bidrog til fælles oplevelse af mål og retning ift fag- og opgavefordelingen.

Set i relation til udvikling af professionel kapital er det afgørende vigtigt at have et fælles udgangspunkt og en fælles forståelse af, den historiske baggrund for skolens valg og

prioriteter for at kunne sætte en fælles retning fremover. Historieværkstedet er én mulig måde til at få skabt en fælles forståelse af før, nu og fremover at arbejde med, og dermed en idé om, hvad der fungerer ved den nuværende praksis, og hvad der bør laves om (Albertsen et al., 2021a).

I bogen har vi beskrevet detaljeret, hvordan historieværkstedet kan gennemføres i en skolekontekst. Metoden kræver dog noget forberedelse, og det kan være en stor fordel, med en ekstern facilitator. Der kan være andre metoder, som er lettere for skolerne selv at gennemføre, og som kan bidrage med noget af det samme. Under alle omstændigheder er det vigtigt at anerkende, at det at få skabt "fælles mening og formål" på en skole tager tid at opnå (Hargreaves og O'Conner 2019).

7.9.2 Fokus på retfærdighedens mange ansigter

På alle skolerne blev TRIO'erne gennem projektet og de faglige oplæg opmærksomme på, hvordan oplevelse af retfærdighed spillede en væsentlig rolle ved fag- og opgavefordelingen, og på alle skoler blev der aftalt konkrete tiltag for at forbedre/justere/forebygge, så oplevelser af uretfærdighed i fag- og opgavefordelingsprocessen kunne blive reduceret. Udfoldelsen af retfærdighedsbegrebet i de forskellige typer af retfærdighed (fordelings-, processuel- interpersonel- og informativ retfærdighed), vakte genklang, og særligt procesretfærdigheden og den informative retfærdighed, var der mange – både ledere og medarbejderrepræsentanter, som fik øget opmærksomhed på, særligt igennem den 2. workshop. Italesættelsen af de forskellige former for retfærdighed, bidrog til at gøre dialogen mere præcis, og løfte forståelsen af retfærdighed. Nogle, særligt blandt lederne så i udgangspunktet retfærdighed som et uopnåeligt krav, en subjektiv oplevelse, som det alligevel ikke er muligt at tilfredsstille, fordi der altid vil være nogle, der er utilfredse med resultatet. Denne opfattelse blev igennem processen udfordret af arbejdet med retfærdighed, som tydeliggjorde, hvor og hvornår i processen noget gav anledning til oplevelse af uretfærdighed, og hvordan det kunne imødegås. Transparens og indflydelse på proces og resultat blev accepteret som to væsentlige måder at befordre oplevelsen af retfærdighed på.

Det er som sagt vores opfattelse, at alle de deltagende skoler i større eller mindre udstrækning fik sat lys på problematikker omkring retfærdighed, og fik udviklet mulige tiltag til indsatser. Vi ved ikke, om alle indsatser blev gennemført, eller om de havde de intendede virkninger. Men det var heller ikke det vigtigste, det vigtigste var faktisk, at opmærksomheden blev tændt. Det blev den både som resultat af de præsenterede begreber, men måske i endnu højere grad som følge af den ramme som projektet skabte for dialogen. Det at få skabt et rum for at drøfte problemerne på et tidspunkt, hvor de ikke var akutte og skulle løses i al hast her og nu, bidrog til at løfte dialogerne til et mere refleksivt og undersøgende

niveau, end der normalt var plads til i hverdagen. Der blev plads til at få et mere detaljeret billede med inddragelse af alle parterers synsvinkler, og dermed et grundlag for at tage stilling til, om der var brug for ændringer. Det er den type af dialog, som er kendetegnede for en kollektiv refleksiv praksis, og som ifølge teorien skaber grundlaget for beslutningskapitalen (Hargreaves & Fullan 2012). På den måde er det vores vurdering, at projektet på alle skolerne understøttede elementer af den sociale kapital og af beslutningskapitalen i TRIO'en og på skolen.

7.9.3 Kerneopgaven som omdrejningspunktet for retfærdighed og fagfordeling

Retfærdighed er relativ, og lettest at vurdere, hvis der er noget at holde den op imod. Det blev præsenteret i session 2., hvordan retfærdighed i et perspektiv af professionel kapital må ses i relation til kerneopgaven og løsningen af denne. Det var en pointe, som mange af deltagerne bød ind på. En medarbejderrepræsentant formulerede et ønske om *"en større grad af åbenhed for, hvordan vi får lagt lærernes skemaer, så de i højere grad hænger sammen med det arbejde, man gerne vil indføre"*.

Det blev også på denne session italesat, at omdrejningspunktet for fag- og opgavefordelingen måtte være at finde den rette brug af ressourcerne ift løsningen af kerneopgaven, og at den rette brug af ressourcerne naturligvis også måtte indebære, ordentlige arbejdsvilkår for medarbejderne. Dette blev drøftet i relation til begrebet grænseløshed i arbejdet, hvor den indbyggede grænseløshed i lærerfaget blev set som et uomgængeligt vilkår på godt og ondt, som skal håndteres, og som man ikke altid oplevede, at politikerne tog højde for i forsøget på at styre lærernes arbejdstid: *"De kolleger, der har været hårdest ramt af lov 409, er dem, der har forsøgt at skelne mellem job og privatliv. "Jeg lader være med at samle kastanjer" osv., og så knækker det for dem. De har valgt at være lønmodtagere i ordets forstand, og det hænger ikke sammen med det job, de skal lave"*. Samtidig var der også eksempler på medarbejdere, som oplevede, at tilstedeværelseskravet understøttede dem i at håndtere grænseløsheden ved at indføre en stram skelnen mellem arbejdsliv og privatliv. For nogle af lederne var det tydeligt, at: *"Noget af det, der presser lærerne allermost er, at lærerne har ekstremt høje faglige ambitioner. Og jeg ved, at jeg som leder er med til at stille nogle krav, men lærerne lægger dem især på sig selv"*.

7.9.4 Principper som bindeled mellem visioner og praksis

Arbejdet med at tydeliggøre og kortlægge skolernes principper bag fag- og opgavefordelingen, var på de fleste skoler meget meningsfuldt, og gav anledning til mange relevante drøftelser og afklaringer om, hvad det i grunden var for principper og retningslinjer, der var

gældende på skolen. Dog var der en skole, C2, hvor kortlægningen ikke bragte ret meget nyt frem, og hvor deltagerne ikke gav udtryk for, at dialogerne om principperne var særligt berigende. På den skole, var der en høj gennemsnitlig anciennitet i medarbejdergruppen, og de fleste principper kendt af alle, en del var nedskrevne (i en lokal-aftale, som meget lokalt blev kaldt for "lokumsaftalen") og nogle var ikke nedskrevne, men alligevel kendte af alle. Det var med andre ord ikke megen usikkerhed om, hvilke principper, der var gældende.

På nogle skoler var ledelsen tilbageholdende med at skulle nedskrive alle principper. En leder sagde: *"Hvilken balance er den rigtige mellem, at alt skal skrives ned og at intet er skrevet ned. Kan man skrive sig til en følelse af retfærdighed?"*. Tilbageholdenheden omkring nedskrevne principper kan bl.a. hænge sammen med en bekymring for, at principperne bliver til rettigheder og krav, som er til gavn for den enkelte medarbejder, men ikke for helheden og for løsningen af kerneopgaven. En leder formulerede: *"Der vil jeg hellere have at man stiller sig op og klargør, hvordan vi arbejder på skolen. At der er et princip om ansvarlighed. Det vil jeg hellere end at bede folk om at slå op i en mappe og læse sig til det"*. På en af skolerne blev det overordnede princip om hensynet til helheden understreget igennem formuleringen: *"Ingen fagfordeling er på plads, før alles fagfordeling er på plads"*.

Erfaringerne fra projektet peger tilsammen på, at en del skoler har glæde af undersøge, om der er klarhed omkring de gældende principper bag fag- og opgavefordelingen, eller om der er brug for at stramme nogle af dem op, tydeliggøre og måske nedskrive nogle af principperne. Det er vores vurdering, at arbejdet med at kortlægge skolens principper igennem en simpel fire-felts matrix var en meget enkel vej til at undersøge, om der var transparens og gennemskuelse på de områder, hvor der faktisk var brug for det, og at den på de fleste af skolerne bidrog til, at der blev afdækket huller og områder, hvor der var behov for øget klarhed.

Ideelt set, kan arbejdet med principper og procedurer bag fag- og opgavefordelingen understøtte forståelsen af sammenhængen imellem den overordnede målsætning om at styrke løsningen af kerneopgaven, og de handlinger og den praksis i hverdagen, som bidrager til det. Principperne kan styrke *"forbindelsen imellem visioner og overordnet retning for skolen på den ene side, og på den anden side den måde man vælger i praksis at organisere fordelingen af arbejdet på, og som skal muliggøre, at hverdagens beslutninger og handlinger kommer til at understøtte visionerne"* (Albertsen et al. 2021). Dette er ikke noget, der kan gøres en gang for alle, men snarere en noget, der skal gentages løbende. Det er vores vurdering, at den relativt simple øvelse (beskrevet ibid), som vi udviklede og afprøvede i projektet, vil være mulig og relevant for TRIO'er på mange skoler at bruge til kortlægning af deres principper.

7.9.5 Klarhed om TRIO'ens roller og ansvar befordrer processen

Som det fremgik af gennemgangen (afsnit 7.7), er det vores vurdering, at TRIO'erne generelt blev styrket igennem workshop-forløbet, og fik en øget tydelighed og klarhed om roller og opgaver i fag- og opgavefordelingsprocessen.

Det var tydeligt, at i forløbene med de store TRIO'er blev indsatsen mere diffus. Mange deltagere havde noget på hjerte, og diskussionerne om afledte temaer uden direkte relevans for det, der var på dagsordenen, kom ind imellem til at tage meget lang tid. Denne iagttagelse kalder – særligt på at store og sammensatte skoler, med mange ledere og mange afdelinger – kan profitere af en øget opmærksomhed på, hvem der skal deltage i hvilke aktiviteter og diskussioner, set i forhold til hvordan skolen og dens afdelinger organiserer arbejdet med at fastlægge fag- og opgave fordeling. Som en af skolerne i projektet kom frem til, kan det være hensigtsmæssigt at operere med flere forskellige TRIO'er i forskellige sammenhænge.

Særligt på de to skoler, hvor både repræsentanter for lærere og pædagogisk personale deltog, var det svært at holde et fælles fokus, hvilket bl.a. kan hænge sammen med, at en del problemstillinger i relation til fag- og opgavefordelingen, ikke var relevante for det pædagogiske personale. Samtidig var nogle problemstillinger særdeles relevante for det pædagogiske personale, og disse blev i højere grad italesat i forløbene på disse to skoler end på de andre.

Forløbet bidrog på alle skoler til øget refleksion og klarhed over, hvem af TRIO'ens medlemmer, der havde hvilken rolle på hvilket tidspunkt i fag- og opgavefordelingsprocessen. Som en del heraf blev medarbejderrepræsentanternes ansvar og rolle ift at understøtte proces og kommunikation mellem medarbejdere og ledelse tydeligere, og flere skoler indgik aftaler om, at medarbejderrepræsentanterne skulle spille en mere aktiv rolle med kvalitetssikring af ledelsens udspil. Særligt blev der etableret en øget bevidsthed om AMR som aktiv medspiller – der også kunne fungere som en kanal for utilfredshed blandt medarbejderne. En leder formulerede: *”Der er sket en ændring i AMR's rolle i de senere år fra netop at være syrebase-bestyrelse til at være den, der i særlig grad har en arbejdsopgave ift. det psykiske arbejdsmiljø. Det gør også, at TRIO'en kan have en anden rolle og en anden betydning nu, end den havde førhen, fordi der er en anden definition af arbejdsopgaver”*. Men også rollen som TR har i nogen grad forandret sig, i og med at der er blevet flere ledere og ledelseslag. En leder siger: *”Der er længere nu fra den menige lærer til ledelsen, og derfor kommer TR til at spille en større rolle. Og det er også den, vi får ”tæv” for”*.

Der var udbredt enighed om, at det var vigtigt, at TRIO'en kunne stå som en samlet enhed ift medarbejdergruppen, og at dette ville give legitimitet til beslutningerne. En leder formulerede det: *"Vi skal stå på den samme platform, men vi har forskellige perspektiver"*. Det er dog ikke nødvendigvis enkelt for medarbejderrepræsentanterne at navigere i dette felt. En siger: *"Der er stadig mange, der mener, at TR og ledelsen skal være "imod" hinanden. Og så kan det være svært at sige, at man er enige om tingene, så det skal man også kunne stå imod"*.

TRIO'erne havde, ligesom skolerne, hver for sig forskellige historier og erfaringer med at samarbejde, og de havde forskellige evner og kapaciteter til at beslutte og agere. I relation til indsatsen omkring fag- og opgavefordelingsprocessen afhang resultatet af indsatsen bl.a. af:

- TRIO'ens evne til at samarbejde om opgaven ved at skabe fælles mål for en succesfuld fag- og opgavefordeling. Det forudsætter evne til gennem dialog at finde en balance mellem krav og ressourcer på den ene side og ønsker, behov og idealforestillinger på den anden.
- TRIO'ens evne til at afdække og identificere oplevelsen af uretfærdighed.
- TRIO'ens evne til at erkende, beskrive og prioritere de principper efter hvilke fag- og opgavefordelingen foretages, samt at skabe den rette transparens.

Det er vores vurdering at processen samlet set på de fleste af skolerne bidrog til væsentlige afklaringer i relation til rolle- og ansvarsfordeling for TRIO'ens som helhed og for de enkelte deltagere. Og det er vores overbevisning at mange skoler kunne have gavn af bedre afklaring og større tydelighed på dette område. Vi har i bogen (Albertsen et al. 2021) præsenteret et simpelt dialogværktøj til at understøtte en drøftelse af roller og ansvar i TRIO'en. Det har dog ikke været afprøvet i TRIO-sammenhænge, hvor konfliktniveauet var meget højt. Hvis det er tilfældet, kan det være, at der er brug for andre tilgange.

7.9.6 Hæmmende faktorer

En række forhold kan forhindre eller hæmme, at indsatsen som den vi gennemførte på de seks skoler for den tilsigtede virkning på samarbejdsrelationerne og på skolen som helhed.

Ud over dem, vi allerede har været inde på i gennemgangen, er der forhold både i selve TRIO'en, på den enkelte skole, og udenfor skolen, som kan vanskeliggøre, at indsatsen får de tilsigtede virkninger.

Trioens kompetencer og indstillinger

I relation til selve TRIO'erne har vi allerede været inde på betydning af TRIO'ernes evner og erfaringer. Dette er naturligvis noget, som netop er foranderligt over tid, og som indsatsen kan påvirke. Men udgangspunktet vil spille en rolle ift hvor hurtigt og hvor langt, man

kommer. De formelle samarbejdsorganer i skolerne er bundet af, at medlemmerne repræsenterer deres organisations synspunkter. Og de forskellige perspektiver eksisterer naturligvis også i TRIO-samarbejdet. Men indstillingen til dette kan være ret afgørende for samarbejdsmulighederne. Hvis de forskellige perspektiver bliver opfattet som ensbetydende med, at man er modparter, der skal 'vinde' over hinanden, kan det i høj grad vanskeliggøre samarbejde

Det samme er tilfældet, hvis skolen generelt er præget af en tradition for at se medarbejdere og ledere som modpoler. Denne indstilling kan bidrage til polarisering og handlingslammelse på skolen, og vanskeliggøre udvikling af TRIO-samarbejdet.

Skolens udgangspunkt

Hvis der på en skole er en tradition for en høj grad af autonomi blandt medarbejderne, hvor den enkelte fungerer relativt uafhængigt af helheden, og med ringe opmærksomhed på det fælles billede og den fælles løsning af kerneopgaven, vil det også hæmme en indsats, som den vi har arbejdet med. Det samme er tilfældet, hvis der er en tradition for privilegier, fx i form af bedre skemaer til visse medarbejdergrupper, fx de ældre lærere, eller hvis der generelt er en udpræget oplevelse af mistillid og mangel på retfærdighed (lav social kapital). Det vil i givet fald hæmme både implementering og funktionalitet.

Vi har ovenfor sandsynliggjort at en vellykket proces sandsynligvis kan understøtte den sociale og professionelle kapital på skolen, men omvendt kan et lavt udgangspunkt også gøre det svært at starte en forandringsproces (se fx Limborg et al. 2012).

Kommunens praksis

På det kommunale plan oplevede vi, at TRIO'erne på flere af skolerne havde problemer med, at udmeldinger omkring rammer og økonomi for det næste skoleår kom meget sent i skoleåret og dermed vanskeliggjorde en rettidig proces omkring fag- og opgavefordelingen. På en skole blev tæppet i nogen grad trukket væk under hele forløbet, da hele skolestrukturen, til deltagernes og ikke mindst ledelsens overraskelse med et blev ændret fra det ene skoleår til det næste. Her måtte den sidste workshop af denne grund aflyses. Det er klart at væsentlige beslutninger både på kommunalt og på nationalt niveau kan få afgørende indflydelse på grundlaget for samarbejde på de enkelte skoler.

8 DELPROJEKT 2: STYRKELSE AF DE PROFESSIONELLE TEAMS I SKOLEN

Formålet med dette delprojekt var at udvikle erfaringer med og anbefalinger til, hvordan kompetencer til at skabe struktur og rammer om teamsamarbejdet kan udvikle teams til at fungere som professionelle læringsfællesskaber og derigennem styrke den professionelle kapital. Projektet byggede på den antagelse, at praksis i teams kan styrkes ved, at såvel deltagere som facilitator har kendskab til og indsigt i metoder til at skabe gode samarbejdsprocesser (Mac & Madsen 2017). Projektet sigtede imod at give teamdeltagerne viden og redskaber til at facilitere møde- og beslutningspraksis, balance mellem styring og involvering, meningsskabelse og relationer (Mac & Hagedorn-Rasmussen 2013, Borgmann & Ørbech 2013, Ravn & Petersen 2015, Schwarz et al. 2005).

Udgangspunktet var at der igennem en længere årrække har været en tendens til, at teamorganisering og arbejde i teams har fået en stærkere placering i skolen. Der er i tiltagende grad brug for koordinering og samarbejde på tværs imellem de ansatte. Lise Tingleff Nielsen har forsket i teammøder på skoler, og hendes forskning beskriver, hvordan teamsamarbejdet i skolen ofte er præget af en funktionalitetslogik og af en familiekultur, der står i vejen for faglig dialog, der kan fremme udvikling af undervisning og elevernes læring (Tingleff Nielsen 2013a, 2013b). I bogen (Albertsen et al. 2021) beskriver vi, hvordan:

”Funktionalitetslogikken handler om, at teamet primært fokuserer på at løse forhold, der handler om at planlægge og afvikle undervisningen hensigtsmæssigt – f.eks. skema for gårdvagter, planlægning og gruppeinddeling på idrætsdage mm. Det er væsentlige arbejdsopgaver, men disse mere funktionsrettede emner skygger og monopoliserer teamets tid, så der ikke er tid og energi til de fagligt, didaktiske diskussioner.

Det andet forhold – familiekulturen – handler om, at der er tendens til, at teamet retter fokus mod de sociale relationer, og hvordan man har det med hinanden. Det kan være en hindring for at tage konflikter og faglige uenigheder op af bekymring for sammenhold og stemning i teamet. Dvs. teamet får sværere ved at tale om kvalitet og faglig udvikling, da disse temaer indeholder risiko for uenighed og konflikt.

Alt i alt kan man sige, at Lise Tingleff Niensens forskning peger på, at der er barrierer for, at folkeskolens teams arbejder med og udvikler kerneopgaven (Tingleff Nielsen 2013a, 2013b).”

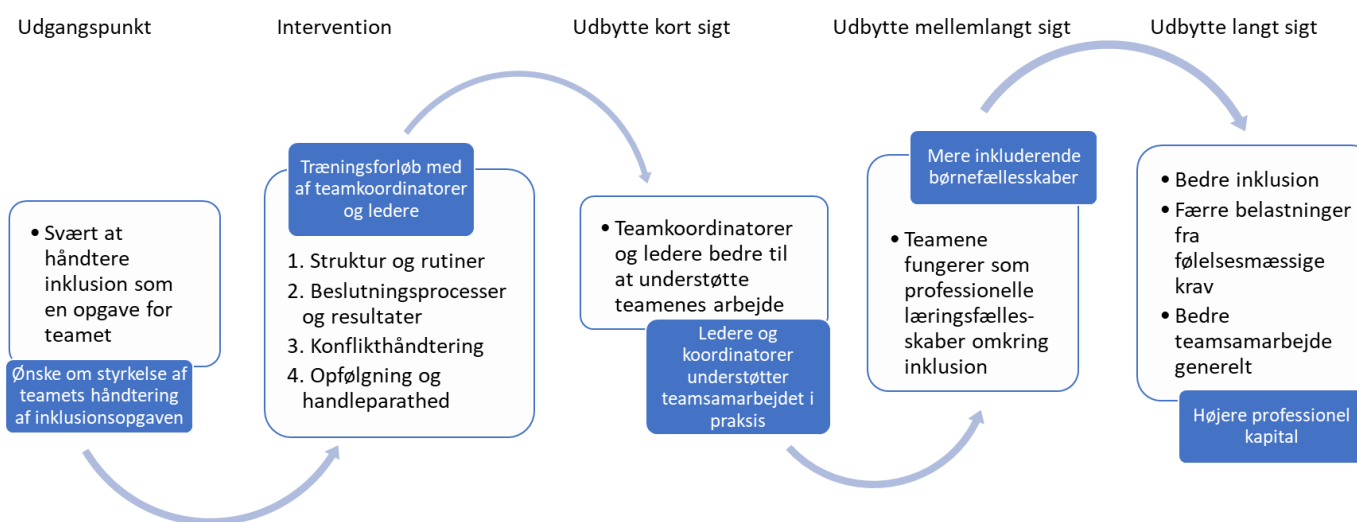
Det er også velkendt, både fra almindelig daglig praksis, og fra forskningen, at teamsamarbejde kan svinge meget i kvalitet, og at møder, både i teams og i andre sammenhænge, ofte vurderes negativt af deltagerne (Matson 2007, Elsborg & Ravn 2006, Ejlskov 2017). Ofte opleves møderne som tidsspilde, snak uden konklusion eller uden efterfølgende opfølgning,

ingen dagsorden, at nogle få dominerer, og at der ikke bliver plads til dialog om de vigtigste spørgsmål m.v.

Vores udgangspunkt for dette delprojekt var derfor en afsøgning af, om teams i højere grad kan bringes til at kvalificere samarbejdet om kerneopgaven og samtidig styrke arbejdsmiljøet? Og som en del heraf, om forståelse af team-teori og team-samarbejdsmetoder kan bidrage til at styrke team's som ressourcer til samarbejde?

8.1 Programteori bag team-projektet

Programteorien blev på ansøgningstidspunktet beskrevet med nedenstående model (Figur 8.1). Erfaringer fra skoleverdenen havde i mange sammenhænge peget på skolernes vanskeligheder med at håndtere opgaven med inklusion af børn med særlige behov i den almene uddannelse. Vi så det som en oplagt opgave for teamene at bidrage til at styrke håndteringen af denne opgave. Vi antog at et kursusforløb for teamkoordinatorer og ledere med fokus på 4. centrale temaer i relation til teamsamarbejde kunne styrke deres kompetencer til at understøtte skolens teams. Omsætning af disse kompetencer til praksis ville i næste omgang bidrage til, at skolens teams ville udvikle sig i retning af professionelle læringsfællesskaber, som i højere grad ville formå at håndtere inklusionsopgaven, og dermed på lang sigt skabe bedre inklusion, færre belastninger og bedre teamsamarbejde.



Figur 8.1: Oversigt over projektplan og programteori for delprojekt 2

Dette delprojekt havde således karakter af at være et sammenhængende undervisningsforløb, som var planlagt inden forløbets start. Det adskilte sig dermed fra delprojektet om TRIO-samarbejdet, som i højere grad blev planlagt og udviklet undervejs i processen og som i mindre omfang omfattede undervisning af deltagerne. I begge delprojekter blev der lagt stor vægt på inddragelse af deltagerne og at forløbet blev relateret til praksis på den pågældende skole.

Da vi planlagde projektet, var tanken at vi i særlig grad ville sætte fokus på mulighederne for at understøtte teamsamarbejdet omkring inklusionsopgaven. Vi vidste, at denne opgave i en årrække havde udfordret mange skoler (Albertsen et al. 2017), og vi tænkte, at arbejdet med at skabe inkluderende børnefællesskaber i særlig grad ville kalde på faglige diskussioner af en høj kompleksitetsgrad. Der er ofte mange interagerende hensyn, mange involverede parter og sjældent simple løsninger forbundet med inklusionsopgaven. Og vi mente derfor at udvikling af teamsamarbejdet i retning af at skabe øget fælles forståelse og beslutningskompetence på dette område ville være relevant og vigtigt på mange skoler.

I praksis viste det sig dog hurtigt, at det ikke var denne opgave, der fyldte mest i teamsamarbejdet på skolerne, og at det ville være i strid med deltagernes ønsker, at presse dem til at fastholde fokus på netop denne udfordring, især da projektet byggede på en antagelse om, at det var vigtigt for deltagernes engagement og aktive deltagelse, at de selv havde indflydelse på indholdet.

8.2 Projektplan og metode

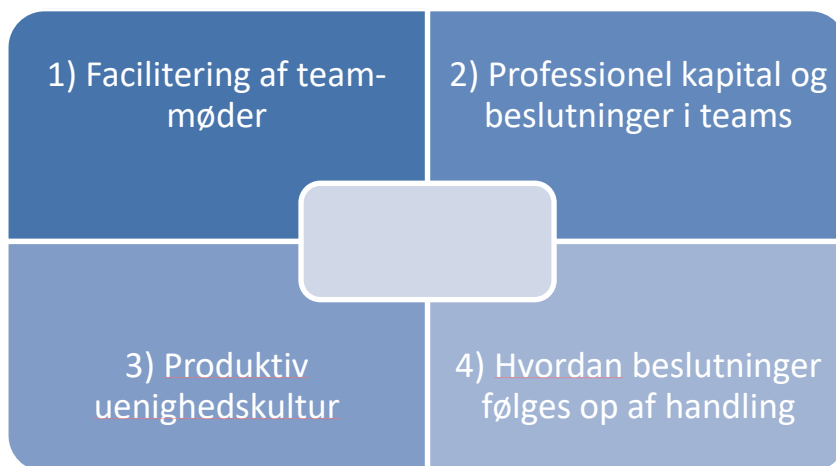
Dette del-projekt blev (som beskrevet i afsnit 4.2.1.) gennemført på tre forskellige skoler, som undervisningsforløb over 4 sessioner. De to af forløbene blev gennemført på hver af de to afdelinger af skole A1, mens de to andre forløb blev gennemført hhv på skolerne C1 og C2. Undervisningsforløbet blev således afprøvet i sin helhed 4 gange.

I projektets første fase blev der på hver af skolerne etableret en arbejdsgruppe med repræsentanter for medarbejdere og ledere sammen med forskere. Der blev afholdt et møde med teamkoordinatorer og ledere, og på nogle af skolerne et opstartsmøde med alle skolens ansatte, hvor projektet og begrebet om professionel kapital blev præsenteret.

Arbejdsgruppens formål var at sikre integration af perspektiver fra lærere, pædagogisk personale og ledelse og information af skolens øvrige medarbejdere. Gruppen mødtes før, under og efter interventionen. Teamkoordinatorerne og deres umiddelbare ledere var de mest centrale aktører i indsatsen.

I projektets anden fase deltog teamkoordinatorer og ledere i 4 x 3 timers videns- og træningsforløb i facilitering og ledelse af teams.

Forløbet er i sin helhed illustreret i figur 8.2. nedenfor



Figur 8.2.: Overblik over de fire sessioner i undervisningsforløbet om styrket teamsamarbejde.

Indholdet i de 4 sessioner omfattede:

1. Session: Struktur og rammer om teamets aktiviteter, balance mellem over- og understyring og facilitators rolle og mandat. Herunder teori om faciliteringens krav til koordinator og deltagerne, fokus på tre strukturerende metoder: drejebog, mødediamant og håndtering af møderoller mhp. at skabe involvering, ansvar og engagement.
2. Session: Beslutningsprocesser og –resultater. Viden om komplekse processers styrbarhed, og skelnen mellem ”enighed og klarhed”, undersøgende dialoger før løsninger og refleksion i og over praksis. Modeller afprøves med case om håndtering af forældrekritik eller med deltageres egne problemstillinger.
3. Session: Konflikthåndtering i teams. Uenigheder som næring for faglig udvikling. Konflikttrappen, og konflikt-skyhedstrappen præsenteres. Der arbejdes med deltageres egne erfaringer med konflikter, konflikttyper og håndtering heraf, brug af mediations-trekanten til afklaring af uenigheder.
4. Session: Opfølgning og handleparathed, justering af handleplaner, reflektiv og situationsbestemt dømmekraft. Her præsenteres bl.a. målhierarki som konkretiseringsredskab, ansvar, motivation og interesse, tids- og ressourceplanlægning samt agile principper til opfølgning, understøttelse og forankring af handlebredskab.

Se Albertsen et al. (2021) for en grundig gennemgang af indholdet og for præsentation af værktøjer etc.

Formen

Hver enkelt session varede 3 timer om omfattede brug af forskellige metoder:

1. Session 2, 3 og 4 blev alle indledt med et 'Bakspejl': Har I kunnet bruge viden og værktøjer fra sidste session?
2. Fagligt oplæg v/forskerne
3. Drøftelser undervejs (dialogorienteret format)
4. Øvelser i minigrupper på stedet
5. Forslag til hvordan sessionens tema kan bringes i anvendelse på kommende teammøder
6. Minievaluering af sessionen

Mellem sessionerne deltog forskerne som observatører på tilfældigt valgte teammøde med efterfølgende sparring mellem teamkoordinatoren og forskeren.

Læringen havde en dobbeltkarakter og et dobbeltsigte:

- 1) Generisk forståelse af samarbejde i team, baseret på teori om betydningen af begrebet om professionel kapital og dets teoretiske byggesten: Tillid, retfærdighed, samarbejdsevne; personlige og faglige erfaringer og viden; evne til at tage fælles beslutninger og handlekompetence. Desuden særligt fokus på faciliteringsteoretiske tilgange, der af forskergruppen er udviklet til især at omfatte: At skabe et struktureret rum for faglige drøftelser af de fælles opgaver, gennem deltagerinvolverende og tillidsskabende metoder. Klarhed, meningsdannende processer, faglig fordybelse i komplekse problemstillinger, uenigheder som produktiv "kraft" til at udfolde faglige holdninger og viden samt at sikre produktive resultater i teamets samarbejde. Det vil altså sige, at læringen i delprojekt 2 sigtede på at skabe teoretisk fundering af teamsamarbejdets præmisser for at etablere et lærende og skabende fagligt fællesskab.
- 2) Modeller og metoder til at omsætte og aktivere ovenstående, til konkret facilitering af teamets samarbejde.

Denne dobbelthed skal forstås som sammenhængende, idet ingen af punkterne i sig selv er tilstrækkelige til at teamkoordinatorerne kan praktisere facilitering, der styrker og aktiverer professionel kapital og faciliteringens grundprincipper. Delprojektets antagelse er, at ved at kende til ovennævnte dobbelthed, bliver teamkoordinatorerne i stand til at "jonglere" med

metoder og modeller ud fra vurderinger af styrings- og procesbehov i de konkrete, kontekstualiserede situationer.

9 RESULTATER AF TEAM PROJEKTET

I dette afsnit samles et overblik over resultaterne af Team- projektet, som de tegner sig ud fra de fire afprøvninger, som blev gennemført. De resultater vi eftersøger, bygger på den opstillede program-teori som blev illustreret i figur 8.1. Vi trækker på følgende empiriske datakilder (se tabel 4.2.2.):

- Referater fra sessionerne, herunder især Bakspejl og Minievalueringerne, der blev gennemført i starten og slutningen af hver af de 4 sessioner
- Forskerobservationer af teammøder imellem sessionerne
- Referater fra møder med styregrupperne
- Opfølgende evalueringssamtaler med kontakt-gruppen, ledere og lærere.
- Enkeltperson-interviews med deltagere fra et af forløbene (indsamlet som del af speciale).
- Survey-undersøgelsen (se bilag 2)

Først præsenteres en vurdering af betydningen af konteksten for teamsamarbejdet. En del af denne kontekst er allerede beskrevet i relation til TRIO-projektet (afsnit 7.1.), mens andre dele er mere specifikt relateret til teamsamarbejdet, og fremdrages derfor her. Dernæst vurderes output, outcome og impact, som de var illustreret i figur 8.1 og igennem de fire opstillede antagelser om virkningsmekanismer (afsnit 9.1). Vi beskriver således, om aktiviteterne rettet mod skolernes teams fik de forventede output og - så vidt muligt - om de opnåede de forventede outcome på kort sigt. Projektets forventede outcome på langt sigt og mere grundlæggende impact på skolernes fremtidige teamsamarbejde og professionelle kapital har vi kun i begrænset omfang mulighed for at vurdere ud fra det tilgængelige empiriske materiale.

9.1 Antagelser om virkningsmekanismer

Vi antog at indsatserne ville virke på forskellige niveauer, som på samme tid ville understøtte teamsamarbejdet og skolens professionelle kapital:

1. Vi antog at træningssessionerne ville bidrage til udvikling af den humane kapital (kompetencer til teamsamarbejde) i første omgang blandt deltagerne (teamkoordinatorene), i anden omgang også i de teams, som blev understøttet.

2. Vi antog at kompetencer, værktøjer og begreber om teamsamarbejde ville bidrage specifikt til bedre beslutninger vedrørende inklusionsopgaven og generelt til øget beslutningskapital for den enkelte og fællesskabet.
3. Vi antog, at arbejdet i teamene imellem træningssessionerne ville bidrage til udvikling af teamene som professionelle læringsfællesskaber omkring inklusionsopgaven, som derved ville blive bedre koordineret og håndteret og på sigt dermed ville føre til færre følelsesmæssige belastninger i arbejdsmiljøet.
4. Vi antog at fælles fokus på samarbejdet omkring inklusionsopgaven og de-privatisering af praksis ville bidrage til social kapital gennem bedre samarbejdsrelationer og øget tillid mellem medarbejderne indbyrdes.

9.2 Kontekstens betydning

I kapitel 2 er skolernes kontekst beskrevet på et overordnet niveau og i det følgende vurderes de konkrete skolers kontekst for proces og resultat af delprojekt 2. Vi fokuserer på den kontekst, der beskriver skolernes organisering af hverdagen og som har betydning for teamsamarbejdet.

Konteksterne for teamsamarbejdet var forskellige i de to kommuner A og C.

9.2.1 Teamsamarbejde i kommune C

I kommune C var teamsamarbejdet både i skole C1 og C2 lagt i rimeligt klare organisatoriske rammer, sådan at teamenes møder var skemalagte på faste datoer og tidspunkter og på en måde, så alle deltagere havde mulighed for at deltage uden at være hindret på grund af undervisning og andre opgaver. Der var også klarhed over hvilke personer der hørte med i teamet og hvem der var koordinator for teamet. Koordinatorerne var i nogen grad også bindeled mellem team og ledelse, men det var ikke konsistent hvordan denne koordination mellem ledelse og team foregik. Nogle temaer blev drøftet mellem ledelse og TR-AMR, andre temaer blev drøftet på samlede personalemøder og atter andre blev drøftet i koordinatorgruppen med og uden ledelsesdeltagelse. Dermed var teamkoordinatorer blot et af flere fora hvor skolens overordnede forhold blev drøftet. I forhold til at planlægge og gennemføre delprojekt 2, var skolerne i denne kommune godt organiseret og vant til at samarbejde i deres team, og kunne umiddelbart drage nytte af delprojektet. Deltagerne i delprojektet var alle koordinatore for teams (f.eks. trinteam), men var samtidig også deltagere i andre teams (f.eks. klasseteams) hvor de ikke var koordinatore.

Ved de fire sessioner, der blev holdt, var interessen og diskussionerne præget af, at koordinatorene havde erfaringer, der kunne reflekteres over og bringes i spil. Samlet set vurderes

det, at skolerne i denne kommune havde stor parathed til at deltage i projektet og samtidig også, at de havde en række relevante erfaringer om samarbejdets vanskeligheder: Vanskeligheder med at skabe strukturerede møder inden for tidsrammen; tavse konflikter; barrierer for at træffe fælles beslutninger, problemer med at følge op på beslutninger m.v. Samtidig havde de erfaringer med fordele ved at have løbende dialog og meningsdannelse og især at få hverdags-opgaver håndteret og løst.

Vi havde løbende møder med arbejdsgruppen, herunder også skoleledelsen: Ved opstart, midtvejs og opfølgende. Møderne havde til formål at informere og koordinere, og justere undervejs. Forventningerne var fra start lagt an på at styrke teamsamarbejdet og skolens ledelse bakkede aktivt op fra start af, mens der undervejs var mindre fokus på projektet fra ledelsens side. Justeringer blev således foretaget på baggrund af deltagernes tilbagemeldinger, f.eks. ønskede deltagere flere øvelser og adgang til materialer, hvilket blev imødekommet.

9.2.2 Teamsamarbejde i kommune A

I den anden kommune (A), hvor skolen A1 deltog, var konteksten omkring teamsamarbejdet mere uklar. Der var ikke skemalagt til teamsamarbejdet på en systematisk måde. Det var skemalagt på den måde, at der var afsat tid til enten trin-team eller årgangsteam og teams måtte selv organisere hvornår de valgte at holde hvilken type teammøde. Ledelsen fandt det mere inddragende og fleksibelt, at teams selv kunne organisere deres møder. Imidlertid betød det, at det var meget vanskeligt at skabe klarhed over, hvornår de forskellige teams holdt møder og som deltager var man med i flere teams, der kunne have overlappende mødetider. Dette fremstod kaotisk for deltagerne, der åbent fortalte, at der ikke var hverken tid eller mulighed for at mødes med det fulde team ret ofte. På de to skoleafdelinger og på de forskellige trin, var der en høj grad af autonomi, og der var ikke alle steder valgt faste koordinatører med ansvar for at indkalde, forestår dagsorden og styring af møderne. Nogle steder var det en koordinator, nogle steder var det en afdelingsleder, som stod for det, og andre steder gik på skift, og man afgjorde først ved mødets start, hvem der skulle være mødeleder. Dagsorden blev til, ved at man kunne skrive punkter på, i et dokument "på drevet" (se nærmere nedenfor) eller man kunne ved mødets start sætte punkter på.

I denne kommunes skoler var der uklarhed om formålet og derfor også, om hvem der relevant skulle deltage i delprojekt 2. Dette skyldtes til dels, at vi fra start af havde kommunikeret, at projektet ville have temaet: Inklusionsarbejde som gennemgående eksempel på, hvordan teams kan samarbejde om væsentlige og krævende opgaver. Det viste sig imidlertid ikke hensigtsmæssigt i forløbet og blev derfor ændret. Men dette var medvirkende til, at

deltagerne ikke blev valgt/meldte sig på grund af læring om teamsamarbejde, men ud fra at det havde fokus på at arbejde med inklusionsarbejde som team. Vi antog, at da det var deltagerne selv der styrede møderne, kunne det have relevans for de valgte/tilmeldte deltagere at deltage i sessionerne. Det var også for mange af deltagerne givende og inspirerende (se afsnit 9.4.) men det var sværere at omsætte til brug i teams, da kun enkelte af deltagerne ikke forhånd havde mandat som koordinatore. I flere tilfælde påtog deltagere sig den konkrete mødelederrolle på teammøder efter sessionerne, for at sætte det lærte i spil.

Vi havde møder med arbejdsgruppen, svarende til møderne i den anden kommunens skoler. Der blev drøftet flere forhold, der gjorde det vanskeligt for skolerne at bruge teamsamarbejdet konstruktivt, da der var mange uløste spørgsmål og forandringsstiltag. Uløste spørgsmål vedrørte bl.a. hvilke opgaver teamene egentlig havde, og hvem der havde ansvar for at informere om væsentlige forhold, samt om hvordan samarbejdet mellem pædagoger og lærere skulle varetages. Det vedrørte også teamenes muligheder for at bruge PPR og om samarbejde på tværs af skoler. Det var forhold, der skabte uklarhed om teamsamarbejdet.

Denne h.h.v. relativt klare og relativt uklare kontekst om teams ansvar, mødemuligheder og opgaver satte sig spor i især to aspekter: 1) Hvad interesserede deltagerne at diskutere ved sessionerne. 2) Mulighederne for at omsætte sessionernes læring til praksis.

9.2.3 Kommunikationsveje

I begge kommuners skoler var den interne kommunikation svær at få indkredset. På den ene side havde man "drevet" (det interne net) hvor en række informationer blev lagt, og hvor kommunikation kunne foregå. På den anden side hørte vi ofte udsagn som: "På drevet? Der har jeg kigget, der lå ikke noget". Eller: "Jamen, dagsorden ligger da på drevet, gør den ikke?". Den digitale kommunikation forekom uklar, med hensyn til hvilke informationer, der strømmede på drevet. Denne uklarhed – som vi ikke eftersporede systematisk, men blot observerede – viste sig også i brugen af e-mail. Vi havde på forhånd bedt om e-mailadresser til deltagerne, i begge kommuners skoler, men det viste sig, at man brugte private mailadresser og at disse i mange tilfælde ikke længere var opdaterede. Derfor måtte vi sikre e-maillister ved at selv at oprette opdaterede lister, som kunne bruges til kommunikation om projektet mens det stod på (fremsendelse af indkaldelser, dagsorden, materialer m.v.).

9.2.4 Inklusionsdagsorden

Da vi planlagde projektet, var tanken at vi i særlig grad ville sætte fokus på mulighederne for at understøtte teamsamarbejdet omkring inklusionsopgaven. Vi vidste, at denne opgave i en årrække havde udfordret mange skoler (Albertsen et al, 2017), og vi tænkte, at arbejdet med at skabe inkluderende børnefællesskaber i særlig grad ville kalde på faglige diskussioner af

en høj kompleksitetsgrad. Der er ofte mange interagerende hensyn, mange involverede parter og sjældent simple løsninger forbundet med inklusionsopgaven (Albertsen et al. 2015, Petersen et al. 2016). Og vi mente derfor at udvikling af teamsamarbejdet i retning af at skabe øget fælles forståelse og beslutningskompetence på dette område ville være relevant og vigtigt på mange skoler.

I praksis viste det sig dog, at det ikke var denne opgave, der fyldte mest i teamsamarbejdet på skolerne, og at det ville være i strid med deltagerens ønsker, at presse dem til at fastholde fokus på netop denne udfordring. I overensstemmelse med den deltagerinvolverende tilgang vi havde valgt, anså vi det for vigtigt at deltagerne selv kunne bestemme indholdet i deres drøftelser.

Så selvom vi havde en forestilling om, at inklusionsopgaven i særlig grad ville have nydt godt af at blive løftet i et professionelt læringsfællesskab, så ville vi have tabt deltagerne, hvis vi var startet der.

9.3 Det umiddelbare output- gennemførelsen af de fire workshops

På alle skoler lykkedes det at gennemføre alle fire workshops, og til trods for, at der var mange deltagere i hvert forløb (15-20) var der ikke væsentligt frafald – udover begrundede afbud. Skolerne sikrede lokaler, forplejning og sørgede for, at deltagerne tidsmæssigt havde mulighed for at deltage (se afsnit 7.2., som også omfatter samarbejdsrelationerne for samarbejdet i dette del-projekt).

Resultaterne fra survey-undersøgelsen (se bilag 2) viste, at knap 50% af respondenterne før kursusstart forventede, at kurset i høj grad eller i meget høj grad ville være relevant for dem. Alle spørgeskema-respondenter havde deltaget i den første af de fire workshops, og 94% havde deltaget i hver af de følgende 3 workshops.

Af de opfølgende interviews fremgik det, at det var forskelligt, om deltagerne havde modtaget informationsmateriale om kurset i forvejen, men også om de ud fra materialet vurderede at kurset ville have relevans for dem. En siger: *"Vi havde fået alle de skrivelser om det inden, så vi vidste jo godt, hvad vi gik ind til, så det tænkte jeg, at det var relevant"*. En anden: *"Jeg kommer fra en meget lille specialskole, og jeg kan huske, at jeg tænkte, at jeg syntes, det var 'overkill', men det syntes jeg bestemt ikke bagefter"*.

9.4 Virkningsmekanismer og analytiske spørgsmål

I de følgende fire afsnit opstiller vi analytiske spørgsmål relateret til hver af de fire antagelser (beskrevet i 10.3) og belyser på baggrund af det samlede empiriske materiale, hvordan virkningsmekanismerne udspillede sig i projektet.

9.4.1 Øget kompetence til facilitering af teamsamarbejde?

Den første antagelse beskriver, at projektet vil give deltagerne, øget viden og værktøjer, der kan styrke teamsamarbejdet. Den umiddelbare målgruppe var deltagerne i sessionerne (teamkoordinatorerne), og den sekundære, deltagerne i de teams, som blev understøttet af teamkoordinatorerne.

De analytiske spørgsmål lyder: 1) Fik teamkoordinatorerne viden og værktøjer til at facilitere teamet (bedre) end før? Og 2) Fik teamdeltagerne øget viden og værktøjer til teamsamarbejde?

Med hensyn til generisk læring og perspektiver på teamsamarbejdet, peger materialet på, at denne viden i høj grad er opnået blandt de deltagende teamkoordinatorer. Deltagerne udtrykker, at denne del har været inspirerende og berigende, om end der – især i opstartsperioden – var for høj grad af i uklarhed om formål og forventninger, til at indholdet kunne ses i perspektiv. Hen over forløbene er der imidlertid opnået værdi ved, at deltagerne fik teoretisk input og refleksionsrum og tid til at forstå stoffet.

Med hensyn til læring om modeller og metoder, peger materialet på forskelligt udbytte blandt deltagerne. Nogle har haft stor gavn af modeller og metoder, der sigter på at skabe struktur om teamets møder. At bruge drejebogen til at gennemtænke og sortere emners indhold og prioritering var værdifuldt, ligesom forventet tid afsat til de enkelte emner gav værdi. Koordinatorerne refererer, at team-deltagerne har givet udtryk for at det oplevede det som ”rart at det er mere effektivt” og at de ”undgår tidsspilde” o.a.

Mødediamantens logik var nyttig for nogle, til at sikre at der fra start af var fælles forståelse af et punkts kontekst og indhold samt til at støtte involvering af deltagerne undervejs f, og at der blev draget en konklusion. En teamkoordinator samler op: *”... diamanten har været god at være opmærksom på. Er det her noget, der skal lukkes ned eller skal vi tage den op igen næste gang. Tit er der noget, der hænger efter et møde; hvor kom vi hen med det punkt og hvad aftalte vi egentlig?”*. Andre deltagere nævner ikke betydningen af at skabe struktur som det vigtigste, men som nyttigt. Der er et eksempel på kritisk tilgang til struktur-fokus, med bekymring for, om struktur ”overtager” ift indhold (Kap. 8, Albertsen et al. 2021).

Værdien af at arbejde med, at man fordyber sig i en problematik’s flertydighed og kompleksitet, gav flere gode erfaringer. I øvelsesarbejder ved sessionerne var det sat sådan op, at man i første del af øvelsen skulle afholde sig fra at træffe beslutninger; man skulle ”blive i det” og ”dvæle ved det” man drøftede. Deltagerne oplevede, at det gav stor værdi ved eksempelvis en drøftelse af, hvad man gør ift vold og trusler. Øvelsen skabte rammer for en god samtale og erfaringsudveksling om tvivl og frustration (se uddybet under afsnit 9.4.3.), hvor

problemstillingen blev belyst både ud fra egen, andres og elevernes perspektiver. I den næste del af øvelsen skulle man træffe beslutning om, hvordan man ville håndtere problematikken. Man drøftede ideer og forslag, bl.a. at det kunne være en mulighed at have en fast makker til sparring i tvivlssituationer. Andre gav udtryk for, at dette tema (om kompleksitet, fiskeben) var nyttigt til at alle kom til orde, og at man blev inviteret til at se sagen fra flere sider. Om dette også medførte, at der blev bakket mere op om beslutninger truffet på dette grundlag, er ikke eksplicit belyst, men det antages, at jo mere man er medvirkende til en beslutning, desto mere vil man også efterleve den loyalt.

Temaet om kompleksitet var også motiverende for drøftelser af, hvilke typer opgaver og ansvar teamet egentlig har. Med det faglige tema blev der lagt op til, at teamet drøfter problemer med en vis faglig og didaktisk kompleksitet og dermed også, at teamet vælger at prioritere andre spørgsmål og opgaver, end de udelukkende praktisk prægede. Det kunne f.eks. være om det bagvedliggende børnesyn, der ligger bag deltagerne holdninger og handlinger.

Temaet om konflikter vurderes som særdeles givende og især det faglige oplæg om tendens til konfliktskyhed på arbejdspladser. At man – for at undgå konflikter – undlader at italesætte divergerende holdninger, udtrykke frustration og ønsker, at man forsøger at sige ”pyt” til ting, man egentlig ikke er ligeglad med osv. Flere deltagere havde en ”aha oplevelse” ved at blive bevidst om konfliktskyhed som mekanisme, og de deraf afledte negative konsekvenser. En TR siger ved evalueringen: *”Konfliktskyhedstrappen er det ord, der er blevet brugt mest over ved os i flere sammenhænge. Det er noget folk har taget ind. Jeg havde heller ikke hørt om det før”*. Temaet var tæt koblet til det forudgående tema om komplekse beslutninger, da komplekse forhold næsten altid vil kunne anskues fra mange forskellige perspektiver og have flere forskellige kvalificerede løsninger. Tillid til at man kan italesætte andre synspunkter og have andre faglige vurderinger, uden at dette ses som konfliktskabende og negativt, er således en forudsætning for, at man kan belyse komplekse problemer, der ikke har ”et facit”. Vi bragte modellerne: konfliktrapperne og mediationstrekkanterne i spil og især konfliktskyhed-trappen var inspirerende.

Ligeledes var det produktivt at adressere betydningen af, at der ikke er en automatik mellem ”beslutning” og ”handling”. Dette var genkendeligt for alle deltagere, og ved tavleøvelser gav deltagerne adskillige eksempler på faktorer, der kunne hindre, at beslutninger blev omsat til handling. De blev derved meget parate til at arbejde med temaet for den sidste session: Handlekompetence. Vi bragte instrumentelle planmodeller i spil, der sigter på at konkretisere beslutninger i tid, opgaver og ansvar. En vigtig pointe var i denne session, at man i arbejde med mennesker og med de dertil hørende komplekse problemstillinger, bør tilføje

evnen til at evaluere og revurdere beslutninger efter et stykke tid. Dette gav et godt perspektiv på, hvorfor nogle beslutninger ikke viser sig levedygtige og, derfor – frem for at medføre frustration – kan håndteres ved at genbesøge beslutningen og justere den.

Sammenfattende peger materialet på, at projektets fokuspunkter har været relevante for deltagerne, og at såvel det generiske niveau som det procesorienterede niveau, har været muligt og nyttigt for deltagerne at tilgå.

Et kritisk punkt er, hvorvidt der var lagt tilstrækkelig træningstid og – opgaver i forløbet. I hver session var der indlagt øvelsestid, og der blev også inviteret til specifikke metoder, der kunne tages i brug ved kommende teammøder. Et udsnit af disse møder blev observeret, men ikke alle. Observationerne blev fulgt op med sparring med koordinator umiddelbart efter med fokus på: hvad fungerede, hvad fungerede ikke, hvordan kunne det gøres anderledes, hvad bør tilpasses osv. Dette blev vurderet som lærerigt, og medvirkede til, at koordinator kunne integrere metoderne i sin praksis. Men det var som nævnt kun i et mindre udsnit af teammøderne, at vi havde mulighed for dette.

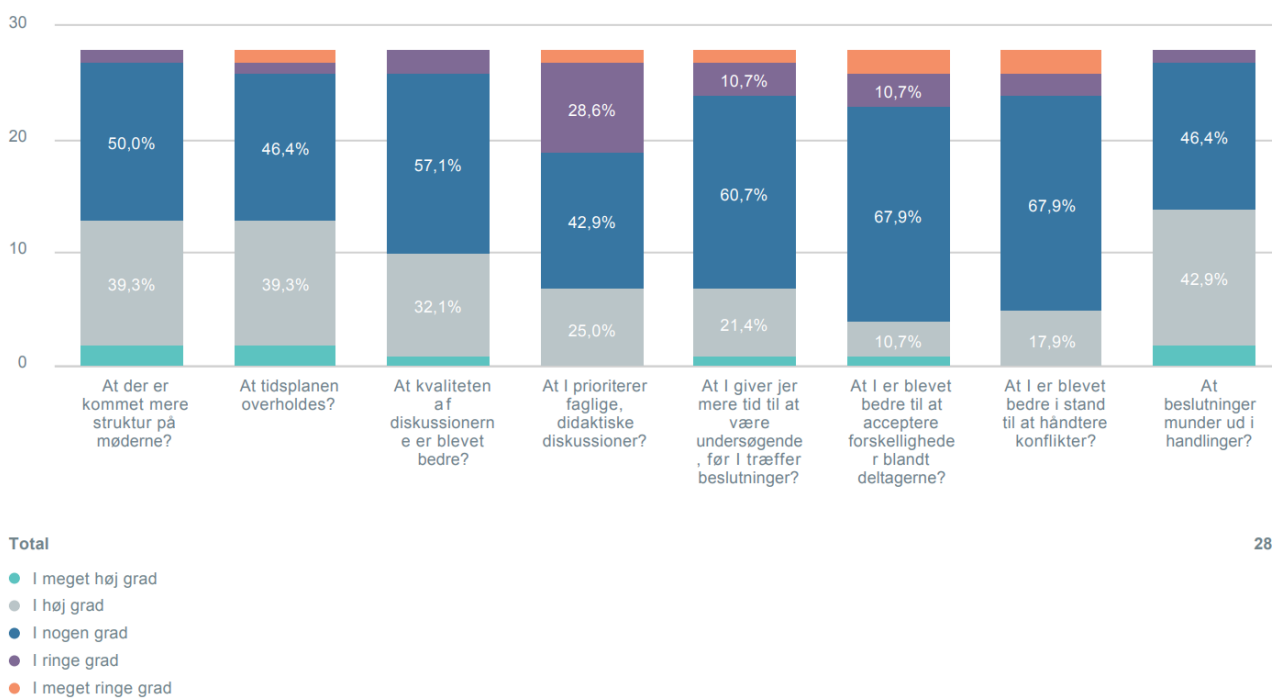
Et andet kritisk punkt refererer til det kontekstuelle og her især, hvorvidt de øvrige teamdeltagere egentlig var informeret om og indforstået med brug af disse metoder. Ved første session adresserede vi dette ved at betone betydningen af, at man ”sørger for at få mandatet”, det vil sige at man taler med teamdeltagerne om koordinators rolle og mandat. Dette er næppe en ”en gang for alle” samtale, men en samtale, der er nødvendig i flere omgange. I praksis var der dog tilbagemeldinger, som pegede på, at teamdeltagerne ikke i alle tilfælde havde været indforstået med brugen af metoderne, og generelt må vi konstatere at teamdeltagernes udbytte dels har været afhængigt af, om det lykkedes teamkoordinatorerne at få et klart mandat og af, hvor vedholdende koordinatorerne har været i at anvende både generisk forståelse og metoder og redskaber efterfølgende.

Resultaterne fra survey-undersøgelsen (bilag 2) pegede på, at 65% af respondenterne fandt, at kurset i høj eller i meget høj grad havde givet nye perspektiver på teamsamarbejdet, og en tilsvarende andel, af de havde lært noget af at deltage i kurset. Knap 40% svarede, at de i høj eller i meget høj grad har kunnet bruge noget af indholdet fra kurset, og 52% at det i nogen grad har været tilfældet. På spørgsmålet om, i hvilken sammenhænge, de har kunnet bruge indholdet, svarer 70% at de har kunnet bruge det på afdelingsmøder/ i afdelingsteamet, 23% i klasseteamet, 17% i årgangsteamet og 17% på andre møder eller i andre sammenhænge. 7% svarer, at de ikke har kunnet bruge indholdet.

Af figur 9.4.1. fremgår det, i hvilken grad respondenterne oplevede, at kurset havde bidraget til forskellige adfærdsændringer. Svarene peger på, at 50% oplevede, at kurset i høj grad eller

i meget høj grad havde bidraget til, at beslutninger munder ud i handlinger, og at kun 4% mente, at det i ringe grad var tilfældet. 46% oplevede, at kurset i høj eller i meget høj grad havde bidraget til, at der var kommet mere struktur på møderne og at tidsplanen overholdes, 36% at kvaliteten af diskussionerne var blevet bedre, og 25% at de i høj eller meget høj grad prioriterer faglige, didaktiske diskussioner, og at de gav sig mere tid til at være undersøgende, før de træffer beslutninger. 18% mente, at de i høj eller meget høj grad var blevet bedre til at håndtere konflikter, og 14%, at de var blevet bedre til at acceptere forskelligheder. Over 60% har svaret 'I nogen grad' på de tre sidstnævnte spørgsmål. Det kunne indikere, at kurset har haft en betydelig effekt ift at understøtte, at beslutninger bliver omsat i handlinger og at der er kommet bedre struktur og tidsstyring på møderne, mens det har haft nogen, men ikke meget stor effekt ift prioritering af faglige, didaktiske diskussioner, tid til at være undersøgende, konflikthåndtering og accept af forskelligheder.

Tænk på de mødefora, hvor du mest har kunnet bruge indholdet fra kurset (klasseteam, årgangsteam, afdelingsteam, andre møder, etc.). I hvor høj grad synes du, at kurset har bidraget til:



Figur 9.4.1: Det fremgår, hvor stor en andel af respondenterne, der i forskellige grader oplevede, at kurset havde bidraget til adfærsændringer i relation til struktur på møder, prioritering af emner, kvalitet af diskussioner og beslutninger og håndtering af konflikter.

9.4.2 Bedre beslutningskapital?

Vi antog at kompetencer, værktøjer og begreber om teamsamarbejde ville bidrage til bedre beslutninger om teamets fælles opgaver (herunder inklusion).

Analytisk Spørgsmål: Blev beslutninger mere velbelyste/ bedre?

Materialet indikerer, at deltagerne har opnået større indsigt i, at nogle problemstillinger kræver mere belysning end andre, og at beslutningers kvalitet afhænger af, hvorvidt der forudgående er foregået en indholdsrig proces. Beslutninger, der tages uden den tilstrækkelige belysning, mister derimod deres værdi. Metoderne: U'et og Fiskebenet (se værktøjskassen bilag 3) var nyttige til at afprøve værdien af at belyse beslutninger bedre og inddrage deltageres holdninger og faglige dømmekraft.

Det var generelt en frustration blandt deltagerne, at mange faktorer hæmmer, at der tages gode beslutninger, der også omsættes i nye handlinger. En lignende gentagen frustration er, at der bruges tid på at tale om emner, uden at samtalen resulterer i en beslutning. Et eksempel er fra et team, der efter den 1. session skulle afprøve drejebogen som redskab. Teamet drøftede flere punkter parallelt, hvilket indebar, at deltagerne blot talte om det, der var presserende for den enkelte. Koordinator var ansvarlig for at afprøve drejebogen og have fokus på tidsstyringen, men teamets praksis gjorde det i situationen for vanskeligt for vedkommende også at styre indholdet. Senere i teammødet forløb samtalen bedre. Der blev bl.a. talt om den kommende emneuge. Det blev fremført, at det var vigtigt, at der var tilbud for dem, der ikke var interesserede i kunstneriske og idrætsmæssige tilbud, ellers ville denne elevgruppe pjække hele ugen, det var erfaringen fra sidste år. Tråden blev ikke taget op, og selv om personen gentog budskabet et par gange, var der ingen respons på dette. De øvrige deltagere var optagede af det, der var presserende for dem, f.eks. kommende terminsprøver og forældresamtaler. Imidlertid gav sessionen om beslutningsprocesser og sessionen om handlekompetence god indsigt i, at der både er behov for at undersøge en problemstilling nøje, inden der tages beslutninger, og på den anden side gøre beslutningen handleparat ved at konkretisere denne i tid, rum og ansvarlig. Vi formidlede på kurset en forståelse af skolen som "en levende organisme", der i flere kontekster påvirkes fra dag til dag. Det perspektiv på skolen gav deltagerne en forståelse for, at beslutninger ofte må revurderes. En indsats, der ofte forsømmes og i stedet fremstår som frustration over, at beslutninger ikke efterleves.

Beslutningskvalitet er et andet vigtigt tema, der handler om, i hvilken grad beslutninger er funderet i faglig viden eller vurderinger af, hvad der er mest hensigtsmæssigt og realistisk. Det vil sige, at deltageres humane kapital og engagement i at skabe en god skole, er vigtige ressourcer i beslutningsprocesserne. Det kræver imidlertid også, at teamkoordinatorerne er klar over deres ansvar og kompetence for teamet, og dette var på den ene skole ikke klart, mens det var mere klart i de to andre (se afsnit 9.2 om kontekstens betydning). Klarhed skabes ikke en gang for alle, men kræver vedvarende dialog mellem ledelse og teams. Det blev

udtrykt på alle skoler, at der var for høj grad af uklarhed og ikke optimale betingelser for den løbende dialog herom. Et eksempel er tilgangen til pædagogisk støtte til konflikter i elevgruppen. En deltager udtrykte, at det før var klart, at man henvendte sig til den pædagogiske konsulent og fik her-og-nu hjælp. Nu skal man ansøge et udvalg og gøre nøje rede for behovet førend dette eventuelt bevilliges (og så er er det ofte for sent). Teamet har forsøgt at få ansvar og kompetence desangående udredt internt i teamet og med ledelsen – men uden resultat. Dermed er teamets muligheder for at finde veje til at beslutte, hvordan de ønsker at håndtere vanskelige konflikter i elevgruppen, hæmmet af at den nye ordning for at opnå pædagogisk støtte ikke er klar og velbeskrevet, og teamet kunne ikke gennemføre deres beslutning om, at pædagogisk støtte var en god vej frem.

Resultaterne fra survey-undersøgelsen understøtter, at kurset har bidraget til at flere beslutninger også omsættes til handlinger, og at kvaliteten af diskussionerne er blevet bedre, mens det i mindre grad har bidraget til, at deltagerne giver sig tid til at være undersøgende før der træffes beslutninger (se gennemgang i forrige afsnit).

9.4.3 Professionelle læringsfællesskaber

Vi antog, at arbejdet i teamene imellem træningssessionerne ville bidrage til udvikling af teamene i retning af professionelle læringsfællesskaber. En af de forventede mekanismer bag dette var, at *prøvehandlinger* vil udvikle teamets erfaringer med brug af teamkompetencer tilpasset det konkrete team. En anden var, at mere dybdegående faglig og didaktisk *refleksion i fællesskab* ville bidrage til at udvikle teamene i retning af professionelle læringsfællesskaber, og en tredje var, at *de-privatisering af praksis* ville. De to sidste var baseret på teori om professionel kapital (se afsnit 3.4 samt Albertsen et al. 2021).

Prøvehandlinger?

Analytisk spørgsmål: Blev prøvehandlinger foretaget og er der tegn på at kompetencerne integreres i praksis?

Prøvehandlingerne bestod i at bruge metoder umiddelbart efter sessionen, på kommende teammøder, eller snarest muligt når relevante situationer opstod, f.eks. beslutningstemaer eller konflikter. De fleste teams fik gennemført prøvehandlinger. De metoder, der skulle bruges til at skabe struktur på mødet, synes at være dem, der blev bedst integreret, mens de øvrige metoder blev bragt op ad hoc, når det viste sig relevant. Deltagerne bad om at få Redskabskassen (både digitalt og på papir, se bilag 3) for at gøre det enklere for dem at bruge metoder og værktøjer til prøvehandlinger. Med en papirkopi kunne de både vise metoder og redskaber til de øvrige deltagere, og selv bladre sig frem til relevante metoder.

Tværgående i materialet viser det sig, at forskellige elementer af sessionernes indhold, forplanter sig og integreres som metoder, der bringes op ad hoc. Et eksempel er fra et team, der skulle evaluere den netop gennemførte fastelavnsfest. Evalueringen skulle bl.a. bruges til at vurdere, om de fortsat skulle holde fastelavnsarrangementet opdelt mellem klasserne. Koordinatoreren valgte at bringe en vurderingsmetode i anvendelse, som var blevet præsenteret på kurset til at vurdere fordele og ulemper ved forskellige beslutningsudfald. Det gav evalueringen en anden dynamik, end den ville have haft ved brug af den metode, som de normalt ville anvende: Bordrunde om erfaringer med arrangementet. Dette var ikke en prøvehandling i den stringente betydning (et forsøg med at omsætte en beslutning til handling, som efterfølgende evalueres og evt. ændres), men ikke desto mindre afprøvning af en metode i en konkret sammenhæng. Hvis metoden viste sig ubrugelig, ville teamet formentlig vælge den fra til senere brug.

Fra den efterfølgende evaluering fortæller en af deltagerne, at det var svært at nå at bruge værktøjerne imellem sessionerne, men at den praktiske afprøvning på selve sessionerne også var værdifuld: *"... men det at vi har kunnet sidde med vores nærmeste kollegaer og bruge det i tænkte situationer, så har man alligevel også afprøvet det lidt, og så har man et billede på nethinden af, hvornår det kunne være nyttigt"*. Endvidere blev redskabskassen fremhævet, som en støtte til senere at kunne bringe dem redskaberne i anvendelse: *"... når jeg sidder og planlægger et møde, så kigger jeg lidt i den her [redskabskassen] og ser, om der er noget af det, jeg kan bruge. Det giver god mening, synes jeg"*.

Der er således tegn på, at det i hvert fald i nogen grad lykkes at understøtte prøvehandling, forstået som afprøvning af værktøjer og redskaber til understøttelse af teamsamarbejdet.

De-privatisering af praksis?

Analytisk spørgsmål: Er der eksempler/tegn på at problemstillinger, der før er blevet håndteret individuelt, bliver genstand for fælles drøftelse og evt. beslutning?

De-privatisering handler om, at man gør "det personlige" til kollektive anliggender med sigte på at anskue og belyse problemet som et kollektivt problem og med sigte på både individuel og kollektiv læring om faglig udvikling og håndtering af belastende situationer. Men dette forudsætter en kultur, der har høj grad af tillid og en forståelse for, at det er vanskeligt at italesætte oplevet utilstrækkelighed.

Projektet har ikke eksplicit italesat de-privatisering, men har haft fokus på at skabe tillidsfulde samarbejdsrelationer, der motiverer til de-privatisering. Temaerne: tillid og

konflikthåndtering har imidlertid bidraget til, at nogle situationer der kan beskrives som ”fra privatisering til de-privatisering” kom i spil:

Et eksempel fra en af sessionerne er: Fire deltagere fra samme team, i specialområdet, valgte at bruge øvelsestiden til at fordybe sig i emnet: ”Vold og trusler og indberetninger.” Øvelsen sigtede på, at deltagerne skulle bruge metoder til at udfolde flere perspektiver på et givet emne, for dermed at kunne opnå en fagligt fordybet fundering af beslutninger. I den første del af øvelsen skulle deltagerne undgå at finde løsninger, men udelukkende fokusere på problematikens indhold. I anden del af øvelsen skulle deltagerne pege på mulige løsninger. Deltagerne blev klar over, at de aldrig før havde haft en systematisk drøftelse af erfaringer med vold og trusler, de havde i høj grad individuelt håndteret situationerne. I første del delte de erfaringer og tvivl; Er det blot en hård jargon, der bliver udtrykt af nogle elever? Skal jeg tage trusler om vold og chikane alvorligt, eller er der bare tom snak? Er det en del af jobbet at blive kaldt grimme ord og råbt ad? Er det en del af jobbet at rydde op efter udadreagerende elever, der har vælter møblement? Italesættelsen var, at man individuelt var i tvivl om, om man selv var for nærtagende. Som regel valgte man at sige ”pyt”, men blot for at undlade at beskæftige sig med de svære spørgsmål om egen robusthed mv. Der blev også rejst tvivl om, om man ved at indberette, kunne komme til at skade eleven urimeligt. Det følte også uoverkommeligt at finde ud af, hvordan man konkret indberetter, hvad skal man skrive og hvad er konsekvenserne? I anden del af øvelsen nåede de frem til, at en metode kunne være at alliere sig i makkerpar. Når person A oplevede vold og trusler, kunne hun henvende sig til person B, snakke det igennem og få konkret hjælp til at foretage indberetningen. Deltagerne udtrykte lettelse over at have delt erfaringer og tvivlsspørgsmål, herunder spejlingen i at andre genkendte dette.

Et eksempel fra en af observationerne er: Et teammedlem udtrykker modstand ift lokaleændringer for hendes klasser, i specialområdet. Hun argumenterer med, at der er bedre løsninger, hvis man flytter rundt på en anden måde. De øvrige deltagere bliver irriterede og koordinatoren aktiverer konflikthåndteringsmodellen: Mediations-trekanten, som de er blevet præsenteret for i en af sessionerne. Koordinatoren spørger ind til baggrunden for lærerens modstand og til hendes interesser. Læreren fortæller, efter flere tilløb, at hun er bekymret for, at hendes klasse bliver placeret for langt fra hoveddøren, idet eleverne har larmende adfærd og vil forstyrre de øvrige med løb og larm på gangene, hvis de placeres for langt fra hoveddøren, idet de ofte holder pauser og løber udendørs. Læreren er bekymret for, at de andre lærere vil blive irriteret på hende over elevernes larm, og hendes interesse er, at undgå at hendes elever skaber uro. Ydermere mener hun, at det er god pædagogik overfor

elevgruppen at sørge for hyppige ude-pause. Hele teamet forstår hendes pointe, bakker hende op i hendes argumentation, og roser hende for at sørge for mange ude-pauser.

Eksemplerne viser, at det nogle gange lod sig gøre, både i- og udenfor kursus-sessionerne at få etableret et fortroligt rum, hvor de-privatisering var mulig. De viser dog også, at det ikke var ligetil at skabe det rum, og at det sjældent skete af sig selv. Det kunne være meget modstand imod det. En medarbejder siger under en af øvelsessessionerne: *”Jamen, der er jo nogle i teamet, der har det bedst med ikke at snakke for meget, og det gør det ret svært at være åben om tingene”*.

Reflekterende dialog over praksis?

Vi havde endvidere en antagelse funderet på teori om professionel kapital (se afsnit 3.4), men først formuleret efter projekt-start, om, at mere dybdegående faglig og didaktisk refleksion over praksis i fællesskab, ville bidrage til at udvikle teamene i retning af professionelle læringsfællesskaber.

Analytisk spørgsmål: er der eksempler eller tegn på, at deltagerne i højere grad end tidligere har praktiseret reflekterende dialog over praksis?

De møder, vi observerede, have mange punkter på dagsordenen med en overvægt af praktiske spørgsmål som emneuger, fastelavn, musikarrangement, rod og larm samt rengøring. Indimellem var der temaer på dagsordenen som potentielt kunne indeholde fagligt didaktiske diskussioner, men som sjældent blev behandlet som sådan. På et par af observationerne var der f.eks. et punkt der hed ”elevrådet”. Det kunne f.eks. handle om ønsker fra elevrådet til arrangementer. Teamets diskussioner af sådanne emner kom ofte til mere at handle om praktiske forhold som tid og ressourcer frem for, hvad sådanne arrangementer kunne have af betydning for læring og sociale forhold på skolen.

En evaluering af sprogdage kom også til at handle mere om praktiske forhold, f.eks. om det var organiseret effektivt og overskueligt fremfor det mulige læringsmæssige udbytte.

I et team på mellemtrinnet blev der, som en del af et projekt skolen deltog i, specifikt lagt op til en faglig diskussion. Emnet handlede om, hvordan skolen kunne sikre en rød tråd igennem elevernes skoleforløb. Mere konkret ville lederen, der deltog i mødet, gerne sætte fokus på overgangen fra mellemtrin til udskoling. Lederen ønskede at vide mere om, hvilke metoder der blev brugt på mellemtrinnet, og om medarbejderne brugte de samme metoder. Efterfølgende meldte teamets deltagere ind. En fortalte, at hun brugte en antimobnings- metode i sine klasser. En sagde, at det er forskelligt, hvad man gør. Lederen efterspurgte igen – hvad er det vi gør? Hvad kan udskolingen forvente, at børnene kan? En meldte ind med, at det

handlede om at skabe et fortroligt rum. En sagde, det fungerede godt med sedler på døren hvor der står: Vi begår alle fejl. Lederen sagde, at det var noget af det han vil have frem, f.eks. at det blev klart, at man har arbejdet med, at det er ok at begå fejl. Efterfølgende kom der flere indlæg om, hvad man gjorde: at man arbejdede med at eleverne skulle kunne lytte til en besked, at man opfordrede dem til at prøve ting, at de skulle tænke selv før de spurgte, at de skulle lære at tage hensyn til andre, at de skulle kunne fejle – hvis man ikke øver sig, så lærer man ikke nok, at de skulle lære at være opmærksomme på hinanden, at de voksne er forskellige. Undervejs er der en lærer der spørger, om det ikke er det samme som klasserumsledelse. Det bliver der ikke rigtig samlet op på, og det diskuteres heller ikke, hvad lærerne mere konkret gør, og hvordan det fungerer i forhold til læringsmål. Punktet er i det hele taget presset på tid og bliver afsluttet uden, at det for observatøren blev klart, om der blev besluttet eller konkluderet noget.

Eksemplerne viser, at drøftelserne i teamene ofte kommer til at dreje sig om de mere praktiske og organisatoriske forhold, og sjældent om, hvad de betyder for elevernes læring og udvikling. Det sidste eksempel viser også, at facilitator (her lederen) eksplicit gør en indsats af for at sætte en didaktisk problemstilling på dagsordenen til drøftelse. Men på trods heraf viser det sig vanskeligt at få etableret et rum for en dybere fælles refleksion over praksis. Man kan overveje, om det skyldes, at der var sat for lidt tid af til punktet eller måske, at formålet med drøftelsen har været uklar for deltagerne? Det er også muligt, at den springende diskussion skyldtes, at deltagerne på et mere overordnet plan mangler et fælles mål, en fælles retning for deres indsats for elevernes udvikling og læring? Hvad er det for en rød tråd, de vil sigte efter at etablere for eleverne? I givet fald kan man stille spørgsmålstejn ved, om en sådan tråd lader sig etablere ved at præsentere eksempler fra den eksisterende praksis. I hvert fald illustrerer eksemplet, at det er ganske vanskeligt at etablere rummet for en relevant og dybere drøftelse af praksis set i relation til de overordnede mål.

Ved den efterfølgende evaluering, siger en deltager om sin generelle oplevelse af deres afdelingsmøder: *”Når jeg tænker på, hvorfor vores mødestruktur er dårlig, er det fordi, møderne har handlet om noget, man kunne læse i en mail. Alle er ved at falde i søvn til møderne, og der sker ikke noget”*. En TR fra den samme skole fortæller: *”Jeg tror generelt ikke, at der er så mange større diskussioner på afdelingsmøder. Det er mere praktisk. Jeg har sat ”kvalitet i undervisningen” på dagsordenen næste gang, men normalt har man ikke et rum til at kunne drøfte sådan nogle ting. Det er første gang i år, vi skal drøfte sådan noget”*. Desværre har vi ikke data om, hvordan diskussionen forløb, men det lyder som om, at alene det, at det kommer på dagsordenen, markerer en bevægelse.

Det er vores samlede vurdering, at projektet i nogen grad bidrog til at understøtte refleksion over praksis. Det skete ved at etablere et rum for dialogen, hvor der var tid til at udfolde væsentlige problematikker, ved at understrege væsentligheden af at komme godt omkring alle hjørner af komplekse spørgsmål, før beslutninger og handlinger, og ved at præsentere deltagerne for nogle værktøjer, som kan bruges til at understøtte udfoldelse af dialogen. Vi så dog få eksempler på, at det var muligt i praksis at etablere refleksive dialoger, som understøtter en retning, der skaber læring for eleverne i forhold til kendte læringsmål.

Det er dog usikkert, hvor langt vi nåede i retning af at understøtte teamkoordinatorerne i at understøtte teamene som professionelle læringsfællesskaber. Vi så eksempler på prøve-handlinger og de-privatisering af praksis, men kun i begrænset omfang på reflekterende dialoger.

Svar på spørgsmålene i survey-undersøgelsen om faglige diskussioner, tid til at være undersøgende, accept af forskelligheder og håndtering af konflikter (se figur 9.4.1) pegede på, at en mindre del af respondenterne oplevede, at det i høj grad var tilfældet, mens en noget større del mente, at det i nogen grad var tilfældet, mens kun få mente, at det i ringe grad var tilfældet

9.5 Hvad var det, der virkede?

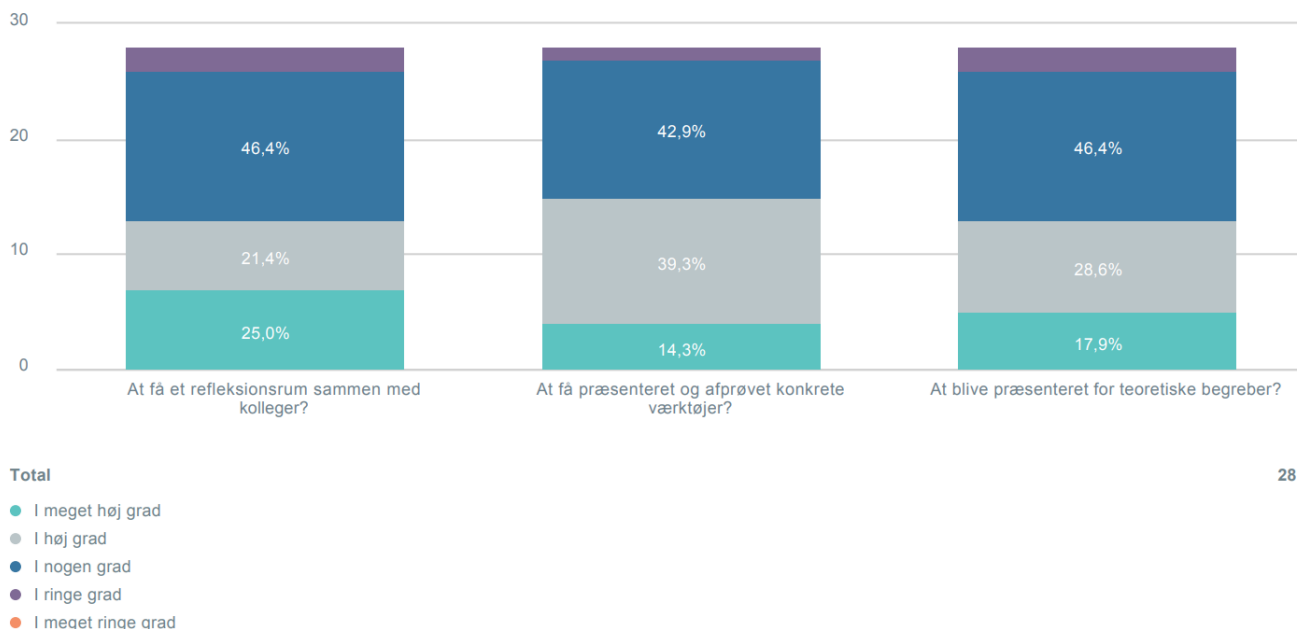
I modsætning til det første delprojekt, om TRIO-samarbejdet, havde dette delprojekt karakter af en afprøvning af et nogenlunde fast tilrettelagt kursusforløb. Det forhindrer dog ikke, at vi kan undersøge, hvad der var for mekanismer, der bidrog til resultaterne, om der var en vis regularitet i virkningsmekanismerne, og hvilken betydning de forskellige skolekontekster har haft for virkningen. Nedenfor vil vi derfor søge at svare på, hvordan de forskellige elementer i kursusforløbet har virket, om de kan anvendes på andre skoler, og om der er en sandsynlighed for, at de vil blive det.

Som beskrevet i afsnit 9.1. byggede kurset læringsteoretisk på en antagelse om, at deltagerne både skulle opnå en teoretisk/generisk viden om de emner, vi arbejdede med og kendskab og erfaringer med at bruge metoder og redskaber til at understøtte brugen af denne viden. Desuden arbejdede vi i hele projektet ud fra en grundlæggende antagelse om, at motivation og engagement måtte bero på involvering af deltagerne og deres egne praksiserfaringer.

I Survey-undersøgelsen spurgte vi deltagerne, hvilke elementer, de selv mente, havde været mest brugbare i forhold til deres hverdag (se figur 9.5). Svarene var ret ensartede ift vurderingen af betydningen af de enkelte dele: at få et refleksionsrum med kolleger, at få præsenteret og afprøvet konkrete værktøjer, og at blive præsenteret for teoretiske begreber.

Mellem 46 og 54% af respondenterne mente, at hver af disse elementer i meget høj grad eller i høj grad havde været brugbart.

Hvilke elementer i kurset har været brugbare i forhold til din hverdag?



Figur 9.5: Fordelingen af respondenterne svar på, i hvilken grad de vurderede, at forskellige elementer fra kurset havde været brugbare i hverdagen.

En TR opsummerer ved den efterfølgende evaluering: *”Tilbagemeldingerne fra de andre har været, at folk har fået noget ud af det. Og mange synes det var rart at få indblik i de andre afdelinger: er det sådan udskolingen tænker, er det sådan mellemtrinnet tænker?”*

Sammenfattende peger resultaterne på, at deltagerne har haft gavn af alle de forskellige elementer i kurset (involvering, refleksion over egen praksis, teoretisk input og redskaber), og at de har fået noget ud af alle de emner/ temaer, de har været igennem. Dog kunne resultater fra både observationer og survey tyde på, at vi som helhed har haft større succes med at understøtte strukturer og tidsstyring omkring teammøderne, og at det formodentlig har bidraget til bedre diskussioner og beslutninger, mens det har været vanskelige for deltagerne efterfølgende i en travl hverdag at prioritere tid til refleksive dialoger, før der træffes beslutninger. Resultaterne fra survey'en kunne også pege på, at det i mindre grad er lykkedes at understøtte deltagernes kompetencer til konflikthåndtering og til accept af forskellighed. Deltagerne gav dog ved evalueringerne tydeligt udtryk for, at de oplevede konflikthåndtering som et meget vigtigt og relevant emne. En Teamkoordinator sagde:

”konfliktskyhedstrappen var en øjenåbner for mange, fordi det ofte er det, der blokerer for samarbejde. Der var flere der ville bruge denne på teammøder.”. Men det er samtidig et emne, som de fleste synes er svært og udfordrende – især i praksis - og som det kræver en mere intensiv og langvarig indsats at blive fortrolig med.

Observationerne underbyggede Lise Tingleffs pointe om, at teams i skoler er præget af en funktionalitetslogik og familiekultur (Tingleff Nielsen 2013 a & b). De fleste af de observationer, der blev foretaget i projektet, foregik tidligt i forløbet, og det er naturligvis muligt, at praksis kan have ændret sig senere. Det er dog tvivlsomt, om et kursus-forløb over 4 sessioner, alene med team koordinatorene, for alvor har været i stand til at rykke væsentligt ved funktionalitetslogikken. Hvilket også bekræftes af survey-resultaterne, som blev indsamlet flere måneder efter kursernes afslutning.

Det er også åbne spørgsmål i hvilken grad team-medlemmer, som ikke deltog på kurserne, har registreret nogen forskel i teamsamarbejdet på skolerne som følge af kurserne, og om kursusforløbene har haft nogen samlet effekt på kvaliteten af teamsamarbejdet på de deltagende skoler.

9.5.1 Hæmmende og fremmende faktorer

En række forhold kan forhindre eller hæmme, at indsatser som den vi afprøvede igennem de fire kursusforløb, får effekt på teamsamarbejdet på skolen.

I gennemgangen har vi allerede været inde på, at der var forhold relateret til selve kursusafholdelsen, som sandsynligvis har påvirket virkningen af det. Det var først og fremmest spørgsmålene:

- Om der var lagt tilstrækkelig træningstid og opgaver ind i forløbet?
- Om der var tilstrækkeligt med observationer og opfølgende sparring?
- I hvilket omfang de øvrige teamdeltagere var informeret om og indforstået med brug af de præsenterede metoder?

Ud over disse, er der også forhold både relateret til målgruppe, forhold på den enkelte skole, og forhold udenfor skolen, som kan vanskeliggøre, at indsatserne får de tilsigtede virkninger.

De rette deltagere afgørende for brugen

Kurset var planlagt ud fra, at deltagerne skulle være team-koordinatører og afdelingsledere, men af flere forskellige grunde blev det ikke på alle skoler den gruppe, vi kom til at arbejde med (se afsnit 9.2. om kontekstens betydning). I de to første forløb, som blev afholdt på skole A1, var deltagergruppen mere blandet og sammensat med deltagere, hvoraf ikke var formelt udpegede som team-koordinatører. Dette havde indflydelse på deres muligheder for

at afprøve og anvende de præsenterede værktøjer, og det havde indflydelse på deres oplevelse af mandat til at gøre det. En TR fra A1 siger i den afsluttende evaluering: *"Det er de grupper, der har haft koordinatoren med, som har arbejde mest med det efterfølgende... .. Det er vigtigt at koordinatoren skal være med til sessionerne"*. En deltager, som ikke var teamkoordinator havde fået indført brug af drejebog på afdelingsteammøderne, men siger: *"Efter jeg er stoppet med at påtage mig mødelederrollen, er det igen den gamle metode [uden drejebog]"*. Det er også de to forløb, der gennemføres på denne skole, som resultaterne fra surveyundersøgelsen peger på, har haft mindst effekt efterfølgende (ikke i bilag). Resultaterne peger således på, at det er afgørende vigtigt at deltagergruppen er de personer, som også officielt har rollen som teamkoordinatorer eller afdelingsledere, og det understreger betydningen af at have faste koordinatore, som i hvert fald over en vis tidsperiode varetager rollen, så der kan blive indarbejdet en praksis over tid.

I efter-evalueringen fra C2 bliver det omvendt fremhævet, at det at mødes med de andre teamkoordinatorer, var værdifuldt i sig selv: *"Noget, jeg også synes, der var rigtig godt, det var at mødes med andre koordinatore, fordi man fik lært en hel masse af hinanden"*.

Klar mødestruktur og passende placering af kursus styrker omsætning til praksis

Organiseringen af team-møderne på den enkelte skole spillede en rolle for, i hvilken grad erfaringerne fra kurset blev omsat i praksis. Resultaterne på, at en fast struktur for de forskellige teams, med velbeskrevne mål og opgaver, styrkede muligheden for at indholdet blev omsat til praksis. Samtidig skulle kursus-afholdelsen tilpasses nøje til denne struktur. På trods af, at vi fra starten var opmærksomme på, at kurserne skulle passe ind i den eksisterende mødestruktur, lykkedes dette kun delvis. Der var eksempler på, at kursus-afholdelsen kom på tværs af planlagte teammøder, og at mulighederne for at indholdet blevet drøftet undervejs i det team, hvor det var mest relevant, derfor blev reduceret. En deltager foreslår: *"Helt optimalt ville det være, hvis man kunne lægge sådan et kursus ind over mange gange i opstartsfasen, når vi starter skoleåret op, og det blev tilrettelagt sammen med de andre ting"*.

Tydighed om koordinatorrollen nødvendig for legitimiteten

Der er også noget der tyder på, at rollen som team-koordinator i nogen grad har ændret sig, fra tidligere at have haft karakter af en ordstyrer-funktion til i dag at være mere dirigerende. Det er dog lidt svært at få helt styr på, hvad funktionen egentlig omfatter. Måske skimtes også en berøringsangst fra ledelsens side ift ikke at formalisere rollen for meget, da det let vil give anledning til krav om bedre aflønning eller mere tid til opgaven.

En deltager formulerer ændringen og usikkerheden om rollen: *"Jeg har altså også været koordinator i en 12-13 år. Jeg synes, koordinatorrollen har ændret sig til at have været sådan noget, hvor man bare sad og skrev ned, til at være en der er... Ikke en mellemlider, det er det ikke, men..."*.

Det opleves af flere af teamkoordinatorerne som vanskeligt at blive respekteret af kollegerne i denne rolle, men det bliver fremhævet, at kurset kan have en positiv værdi her. En deltager siger i evalueringen: *"Jeg har haft meget svært ved at være leder, ved at skulle skære igennem. Det synes jeg, jeg er blevet bedre til, men jeg har også fået ud af det her kursus, at det er okay, at jeg skærer igennem. Det er også ret fedt at mærke ens kollegaer efter mødet, fordi det kan godt være, de bliver sure på mig lige nu, fordi jeg stopper det [mødet, red.], men efter mødet..."*.

At de emner, som kurset omfattede, var efterspurgt og væsentlige for deltagerne at kunne dokumentere, blev bekræftet af, at der undervejs opstod et ønske fra deltagerne om at få et deltagerbevis for fuldendt kursus, hvilket vi producerede og omdelte med underskrifter og på tykt papir (se bilag 4).

Ledelsesopbakning og prioritering nødvendig for fastholdelse

Den øverste ledelse på skolerne havde i dialog med medarbejderrepræsentanterne oprindeligt taget stilling til, om skolerne ville gå ind i et samarbejde om projektet. Dette var dog ikke nødvendigvis ensbetydende med, at alle mellemlidere bakkede lige meget op om indholdet. Afdelingslederne deltog på kurset, men var ikke lige aktive i at bringe indholdet i spil efterfølgende. En TR fra en af skolerne opsummerer: *"Det lyder også til at mellemtrinnet har haft nogle ledere, der var med på den [at få bredt redskaberne ud], og udskolingen har haft nogle ledere, der forventede, at det var medarbejderne, der skulle tage den"*.

I en travl hverdag er der ikke noget overraskende i, at tiltag, som det kræver tid at udfolde, og som på nogle måder også bryder med den etablerede kultur, kan have svært ved at få fodfæste. Det er sandsynligt, at det vil kræve et langvarigt ledelsesmæssigt fokus at flytte indholdet af teammøderne i retning af flere reflekterende faglige dialoger og de-privatisering af praksis. Der var dog tegn på, at nogle ledere faktisk forsøgte at skubbe udviklingen i den retning. Brug af drejebogen til at få en mere tydelig og klar opdeling af mødeindholdet imellem de praktiske punkter og de faglige drøftelser, kan være en hjælpende skridt på vejen. Metoder til at fastholde fokus på de faktiske praksiserfaringer frem for deltagerens holdninger til indholdet, kan være andre redskaber (f.eks. mini-historieværksteder med fokus på bestemte temaer, se Albertsen et al. (2015)).

10 PERSPEKTIVERING

10.1 De vigtigste pointer kort fortalt

I gennemgangen af resultaterne fra projektet har vi primært beskæftiget os med de umiddelbare effekter og virkningsmekanismer vi har kunnet iagttage i hver af de to delprojekter. Dvs hvordan de blev gennemført og modtaget på de deltagende skoler. Vi har præsenteret, hvad vi anser for de vigtigste faktorer i konteksten, de vigtigste virkningsmekanismer i de to delprojekter, og hvilke forhold, der har bidraget fremmende eller hæmmende på processen. Der har tegnet sig et billede af, at begge de to indsatses, med tilhørende teoriapparat og metoder under de rette forhold kan bidrage væsentligt til at understøtte samarbejdet både i TRIO og Teams.

I relation til det første delprojekt blev det fremhævet, at TRIO-samarbejdet om fag- og opgavefordelingen kunne understøttes igennem arbejde i TRIO'en med:

- Fælles forståelse af historie, aktuel situation og retning fremover
- En differentieret forståelse af, hvad retfærdighed er, og hvor og hvordan det kommer i spil i relation til fag- og opgavefordelingen
- Fastholdelse af løsningen af kerneopgaven som det centrale mål og omdrejningspunkt for fag- og opgavefordelingen
- Kortlægning af skolens principper for fag- og opgavefordelingen
- Klarhed om roller og ansvar for TRIO'ens medlemmer igennem processen

Der blev også identificeret en række forhold, som alle kunne fungere fremmende eller hæmmende på processen:

- Kompetencer, holdninger og indstillinger blandt TRIO'ens medlemmer,
- Skolens størrelse og sammensætning (skoleafdelinger)
- Traditioner, kultur og udgangspunkt i form af social- og professionel kapital
- Kommunens praksis for udmelding af rammer og vilkår for budget og organisering.

I relation til det andet delprojekt om kompetencer til teamsamarbejde, tydede resultaterne sammenfattende på

- At kursets temaer og fokuspunkter havde været relevante for deltagerne, og at såvel det generiske niveau som det procesorienterede niveau, har været muligt og nyttigt for deltagerne at tilgå
- At deltagerne generelt, men i forskelligt omfang havde øget deres kompetencer til facilitering af teamsamarbejdet
- At kapaciteten til at træffe beslutninger og følge dem op i handlinger i nogen grad var blevet styrket.
- At der var blevet gennemført prøvehandling og i begrænset omfang også tiltag til de-privatisering af praksis og til reflekterende dialoger over praksis, men at der var et godt stykke vej til, at teamene kunne karakteriseres som professionelle læringsfællesskaber.

Og der blev ligeledes her identificeret en række forhold, som havde indflydelse på udbytte, implementering og fastholdelse:

- Om deltagerne var udpeget som teamkoordinatorer eller ej
- Om strukturen omkring teamsamarbejdet var klar, formål og ansvar, tidspunkter for møder etc.
- Om der var et klart mandat om teamkoordinatorernes rolle, og om det var accepteret af teamdeltagerne
- I hvilken grad ledelsen bakkede op og prioriterede indsatsen

10.2 Om hvordan resultaterne kommer ud

I det følgende vil vi søge at perspektivere, hvordan projektets resultater på kort og langt sigt kan bidrage til at forbedre arbejdsmiljøet i folkeskolen.

I bogen (Albertsen et al. 2021) skriver vi, at hensigten med projektet var: *”... at udvikle og afprøve metoder til at understøtte samarbejdet i TRIO og teams i nogle forløb tæt på praksis og i samarbejde med skolerne, og dermed at få nogle erfaringer, som var tæt på realiteterne og hverdagen på skolerne. Det var magtpåliggende for os fra starten af projektet, at indsatserne på skolerne og professionel kapitaltilgangen hang sammen med skolernes aktuelle behov og ønsker til strategisk udvikling. Så indsatsen ikke skulle ende som endnu en udefra kommende forstyrrelse eller endnu et krav, der tog tiden fra kerneopgaven. Vores ambition var, at samarbejdet med skolerne kunne bruges af skolerne, som ét ud af en række af de pejlemærker, de selv var i gang med at lægge for skolens videre udvikling. Denne ambition er det vores vurdering, at vi levede op til i samarbejdet med nogle af skolerne, hvor deltagerne oplevede forløbene som meningsfulde og inspirerende, og som aktiviteter, der bidrog til at understøtte deres arbejde om kerneopgaven. På andre skoler har forløbene, trods de gode hensigter, ikke passet*

særlig godt til skolernes aktuelle situation eller til den struktur, der var, og vi har ikke formået at tilpasse dem på måder, der var optimale for skolerne. På de skoler er det sandsynligt, at projektet er blevet endnu en tidsrøvende belastning.”

Videre skriver vi:

”Overordnet har udviklingsforløbene understøttet antagelsen om, at professionel kapital meningsfuldt kan udvikles både igennem TRIO- og Team-samarbejdet, og at det for nogle skoler er særdeles relevant at arbejde med at udvikle disse områder. Men som sagt gælder det ikke for alle skoler. Det er ikke nødvendigvis team- eller TRIO-samarbejdet, som enhver skole skal starte med, hvis der er et ønske om at udvikle den professionelle kapital. Andre områder kan være mere aktuelle og presserende. Ikke to skoler er ens, og ikke to skoler har samme kultur og traditioner. Derfor er det også forskelligt, hvad det er meningsfuldt at arbejde med, og hvordan det er hensigtsmæssigt at gøre det. Det er helt afgørende for at få succes med en indsats, at der er skabt en fælles forpligtelse hos medarbejdere og ledere, og en fælles forståelse for, hvordan indsatsen hænger sammen med løsningen af kerneopgaven, og med en mere overordnet forståelse af, hvilken retning skolen ønsker at udvikle sig i.”

Det er derfor langt fra tanken, at disse indsatser til udvikling af samarbejdet i TRIO og teams skal implementeres på alle skoler. Det er håbet, at de kan give inspiration til arbejdet på de skoler, hvor det netop er tiltrængt at tage fat på de to områder, og det er vores vurdering, at de metoder og redskaber, der er udviklet også kan bruges til udvikling på andre områder. Mange af de redskaber, der er præsenteret til facilitering af teamsamarbejde, kan også bruges til facilitering af f.eks. ledelsesmøder, pædagogiske møder eller bestyrelsesmøder. De metoder, der er præsenteret til udvikling af TRIO-samarbejdet kan også anvendes på andre områder. Det er derfor vores håb, at redskaber og resultater fra projektet kan inspirere til udvikling af samarbejdsrelationerne i mange forskellige sammenhænge, både i – og udenfor skoleområdet.

Vi ser samarbejdsrelationerne i skolen som det centrale omdrejningspunkt for det psykosociale arbejdsmiljø i skolen. Det er igennem samarbejde i de relevante organer og fora, at ledere og medarbejdere kan få skolen til at fungere så godt som muligt under de givne vilkår og rammer. Vi negligerer ikke, at de økonomiske ressourcer og de organisatoriske rammer om skolen spiller en væsentlig rolle for arbejdsvilkårene, men indenfor de givne rammer, kan kvaliteten af samarbejdsrelationerne have en meget stor og afgørende betydning for

oplevelsen af arbejdsmiljøet på den enkelte skole. Det er en erfaring vi har gjort i tidligere projekter, og som blev bekræftet også i dette.

Erfaringer og resultater fra projektet er undervejs i projektforløbet blevet præsenteret i en række sammenhænge (se oversigt i kapitel 11), og det er forventningen, at der efter udgivelse af bogen og slutrapporten vil blive en del yderligere formidlingsaktiviteter, som kan bidrage til, at resultaterne kommer ud i flere relevante sammenhænge.

En væsentlig mulighed for udbredelse af resultaterne fra projektet ser vi igennem den indsats, som Danmarks Lærerforening siden 2017 har stået for, for at støtte kommuner og skoler over hele landet i udviklingen af professionel kapital. Indtil videre er der blevet gennemført målinger og indsatser på omkring ca 275 skoler fordelt på 17 kommuner. Kommunerne gennemfører deres lovpligtige arbejdspladsvurdering ved hjælp af et spørgeskema, som også omfatter en måling af skolens professionelle kapital (Kristensen et al. 2020). Danmarks Lærerforening udbyder målingen og i sammenhæng med målingen et to-dages kursus til TRIO'erne på de deltagende skoler. På kurset får deltagerne en introduktion til professionel kapital og ideer til, hvordan man kan arbejde med udvikling af det. Deltagerne får også mulighed for at drøfte resultaterne fra målingerne, og finde ud, om der er brug for indsatser på et eller flere områder, og i givet fald, hvordan man skal gribe det an. TRIO'erne oplever på mange skoler, at målingen giver et godt grundlag for at finde frem til, hvor problemerne er.

Da flere af forskerne i dette projekt også er involveret i indsatsen sammen med Danmarks Lærerforening, vil disse kurser udgøre en oplagt mulighed for udbredelse af erfaringer og resultater fra projektet.

For os at se, er det ikke afgørende ”hvor skolerne specifikt vælger at sætte ind, men at de igennem en forståelse af professionel kapital kan finde en retning for den langsigtede udvikling af skolen og en fælles intention om at styrke skolens udvikling i den retning.

Der findes fremragende skoler, som aldrig har hørt om eller anvendt begrebet professionel kapital. Begrebet er ikke afgørende for, om en skole kan kombinere et højt niveau af viden og erfaring med fagligt udviklende samarbejde og en anerkendende og inddragende ledelse. Det er der skoler, som kan og gør, uden at kalde det professionel kapital. Men begrebet kan bidrage til et fælles sprog, og større klarhed om retning og intention.” (Albertsen et al. 2021).

11 FORTEGNELSE OVER OPLÆG, PUBLIKATIONER OG PRODUKTER FRA PROJEKTET

11.1 International formidling

11.1.1 Papers

Projektet er blevet præsenteret igennem tre papers, hvoraf det første er publiceret de to sidste publikationer skal revideres submittes/re-submittes.

- Mac, A.M. & Albertsen, K. (2020). Linking professional capital with facilitating in school teams. *Journal of Team Performance Management. An International Journal*. Vol. 26 No. 5/6, pp. 341-354. <https://doi.org/10.1108/TPM-12-2019-0114>.
- Hansen, A.M. & Mac, A. Development of Professional capital in elementary schools through team collaboration. *Manuscript submitted to Scandinavian Journal of Public Administration*.
- Albertsen K, Limborg, HJ & Thoft E. Collaboration around tasks and schedules – An intervention study in public schools. *Extended abstract*. Nordic Working Life Conference, 2020.

11.1.2 Internationale konferencepræsentationer

Projektets resultater er blevet præsenteret på to internationale konferencer igennem tre præsentationer.

- Mac, A. & Albertsen, K. Linking professional capital and facilitation. IWOT, International Workshop on Teamworking, Babes-Bolyai University, Cluj-Napoca, Romania, September 4-6, 2019

Session 18: Challenges and new organizing in elementary schools på Nordic Working Life Conference, 2020 blev foreslået, accepteret og gennemført som led i projektet. Konferencen blev gennemført virtuelt: [Nordic Working Life Conference 28-29 September 2020 in Aalborg \(Denmark\) \(aau.dk\)](#)

- Albertsen, K., Limborg, H.J. & Thoft, E. (2020). Collaboration around tasks and schedules – An intervention study in public schools. Nordic Working Life Conference, 2020. Session 18: Challenges and new organizing in elementary schools.
- Hansen, A.M. & Mac, A. (2020). Development of Professional capital in elementary schools through team collaboration. Nordic Working Life Conference, 2020. Session 18: Challenges and new organizing in elementary schools.

11.2 National formidling

11.2.1 Bogudgivelse

Erfaringer og resultater fra projektet er blevet formidlet igennem en bog, som foreligger som accepteret manuskript:

Albertsen, K., Mac, A., Thoft, E., Limborg, H.J. & Hansen, A.M. (2021). *Professionel kapital i folkeskolen – Faglighed og samarbejde i fokus*. Frydenlund (accepteret manuskript).

11.2.2 Praksisrettede artikler

Pettersen, J.S.: *I år har vi sat spotlight på skolers og gymnasiers arbejdsmiljø*. A4 Arbejdsmiljø, den 2. november 2020. [Karen Albertsen: I år har vi sat spotlight på skolers og gymnasiers arbejdsmiljø](#)

Det forventes at bog og slutrapport vil give anledning til en række mindre artikler i fagblade m.v.

11.2.3 Nationale konferencer

- Professionel kapital. Nye veje til stærke samarbejdsrelationer og styrket fagprofessionalisme. BFA, Velfærd og offentlig administration, den 16. november 2018. Oplæg og dialog.
- Folkeskolen i forandring – samarbejdet som ressource. Arbejdsmiljøforskningsfondens Årsmøde 2019. Poster.
- Folkeskolen i forandring (FiF). Samarbejdet som ressource. AM:2019, 15-17 November, Nyborg Strand, Workshop.
- Håndtering af høje følelsesmæssige krav i arbejdet. Frederiksberg Kommune, Børne- og Ungeområdets arbejdsmiljøgrupper, den 26. september 2019
- Professionel Kapital -en ny vej til at arbejde med skolens kerneopgave. Seminar arrangeret af DLF. Internat den 18.- 19. november 2020
- Professionel kapital - et bidrag til robust organisationsdesign? ROD - Det forskningsbaserede netværk om Robust Organisations Design. Virtuelt netværksmøde torsdag den 10. dec 2020

At arbejde med professionel kapital. Seminar arrangeret af GL for ledere og medarbejderrepræsentanter:

- Den 4. november 2019, Hotel Storebælt

- Online, april 2020
- Online, november 2020
- Online, april 2021

11.2.4 Rådgivning af ledelse og medarbejdere

Projektet har givet afsæt til samarbejde mellem forskere og konsulenter for TeamArbejdsliv og hhv DLF og GL om deres respektive og fortløbende indsatser for udvikling af professionel kapital på hhv folkeskoler og Gymnasieskoler:

<https://medlem.dlf.org/default.aspx?site=course&func=course.publiclist&subjectid=10&titleid=596>

<https://www.gl.org/uddannelse/professionel-kapital/Sider/Professionel-kapital-paa-gymnasieuddannelserne.aspx>

Samarbejdet startede i 2019 og er planlagt til at fortsætte i årene fremover.

I relation til samarbejdet med GL. har konsulenter og forskere fra TeamArbejdsliv bidraget til en revideret udgave af Håndbog om professionel kapital:

Kristensen, T.S., Thoft, E. & Albertsen, K. (2020). Professionel kapital på gymnasieuddannelserne. En håndbog. Gymnasieskolernes Lærerforening: <https://www.gl.org/uddannelse/professionel-kapital/Documents/Professionel%20kapital%20-%20h%C3%A5ndbog%20-%20webudgave.pdf> (besøgt d. 11.05.2021).

11.2.5 Undervisningsmateriale

Det var oprindeligt planen, at erfaringer og resultater fra projektets afsluttende fase skulle have været omsat i undervisningsmateriale i regi af Professionshøjskolen Absalon, dels rettet mod pædagogiske diplomuddannelse, dels mod Diplomuddannelsen i ledelse – herunder også diplommoduler rettet mod skoleledelse. Der har løbende været dialog med Absalon om dette, først igennem Absalons repræsentant i projektets interessentgruppe, Lektor Erik Vestergaard, siden med Erik Vestergaards afløser i interessentgruppen Lektor Karsten Mellon, og med Docent og forskningsleder på Center for Skole og læring, René Boyer Christiansen, fra Absalon.

Desværre blev dialogen afbrudt af Corona-epidemien, da vurderingen fra Absalon var, at der ikke var overskud blandt lærerne til at integrere nye og andre undervisningsmaterialer med en situation i forvejen udfordret at virtuel undervisning.

Det er stadig vores ambition at det lader sig gøre at afprøve nogle af projektets metoder mv. på Absalon.

11.2.6 Speciale

Der er blevet skrevet og forsvaret et speciale i relation til projektet.

Ibenfeldt, M.M.: En Procesevaluering af en kompleks arbejdsmiljøintervention i folkeskolen. - Et kvalitativt casestudie af interventionens modtagelse blandt skolelærerne. Kandidatuddannelsen i Folkesundhedsvidenskab. Institut for Folkesundhedsvidenskab, Københavns Universitet. Det sundhedsfaglige Fakultet.

11.2.7 Seminar

Det var ved projektets start intentionen, at hvert af delprojekterne med udgangspunkt i de to programteorier efter afslutningen af forløbene skulle gennemføre en analyse af forløbet i samarbejde med deltagerne.

Seminaret var arrangeret og planlagt til afholdelse den 13. maj 2020 (se indkaldelse bilag 5), men også dette måtte p.g.a. corona-situationen aflyses, og blev ikke siden gennemført i den planlagte form (konference). Men i delprojekt 1 blev det delvist gennemført som en del af den sidste session på hver af skolerne, hvor vi samlede op på forløbet og drøftede hvad det havde peget på af problemstillinger og mulige løsninger.

Analyserne mandede ud i, at der i begge delprojekter blev udarbejdet anvisninger på, hvordan hhv TRIO og team kan arbejde med de specifikke problemstillinger, der har været i fokus for hvert af delprojekterne, samt hvordan samarbejdets rammer generelt kan styrkes. Resultaterne af dette arbejde er præsenteret i bogen 'Professionel kapital i folkeskolen – Faglighed og samarbejde i fokus' (Albertsen et al. 2021).

11.2.8 Interessentgruppe

Der var knyttet en interessentgruppe til projektet, som havde til opgave at bidrage til at sikre bred bevågenhed omkring projektet i skoleverdenen, til rekrutteringen af kommuner og skoler, til at kvalificere relevante formidlingsarenaer for projektets resultater og komme med forslag til hvilke centrale temaer, som skal videreudvikles til guidelines eller anbefalinger for praksis.

Interessentgruppen omfattede repræsentanter fra Danmarks Lærerforening, Kommunernes Landsforening, BUPL, Absalon, samt BrancheFællesskabet for Arbejdsmiljø (BFA) for Velfærd og offentlig administration.

Der er blevet afholdt følgende møder med projektets interessentgruppe:

1. Den 8. marts 2018. Dagsordenen omfattede præsentation af projektet, projektdeltagere og interessentgrupperepræsentanter samt dialog og strategi vedrørende rekruttering af skoler
2. Den 27. maj 2019. Med præsentation af erfaringer og resultater fra TRIO- og Team projektet

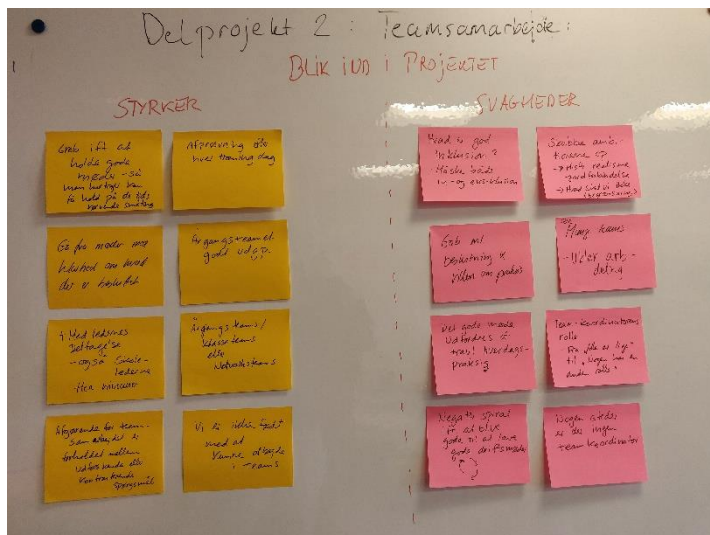
Der blev desuden indkaldt til et møde i interessentgruppen i foråret 2020, men dette blev aflyst p.g.a. Corona pandemien. Der blev udsendt status en status-mail om projektet ved årsskiftet 2019/20. Interessentgruppen blev endvidere inviteret til et seminar (se nedenfor), som desværre også måtte aflyses pga Corona.

11.2.9 Ekspertgruppe

Efter projektstart besluttede vi desuden at etablere en ekspertgruppe i relation til projektet, for at etablere et fagligt forum til drøftelse af projektets design, resultater m.v.

I ekspertgruppen deltog: Tage Søndergaard Kristensen: Sociolog, Privat konsulent i TaskConsult, Helge Hviid: Sociolog, Arbejdslivsstudier på RUC, Peter Buss Jensen: Psykolog, lektor i Arbejdsmiljø på RUC, Mette Molbæk: VIA University College, underviser på læreruddannelsen og involveret i forskning og udviklingsprogram der handler om inklusion, Ole Henning Sørensen: SPARK og AAU, Forsker og konsulent, Per Laursen: DPU, AU, magister i pædagogik og uddannelse.

Ekspertgruppen mødtes den 8. august 2018 til et halvdagsmøde, hvorpå projektet blev fremlagt og diskuteret. Ekspertgruppen gav kvalificeret feedback på styrker og svagheder i designet af de to delprojekter (se foto herunder fra opsamlingen), og der blev taget referat, således at de svage punkter kunne håndteres bedst muligt i projektforløbet.



Der blev planlagt et møde i ekspertgruppen i foråret 2020, som måtte aflyses pga corona-situationen.

Enkelte deltagere i ekspertgruppen har bidraget med lektør/review kommentarer til bogen før udgivelsen.

Både interessentgruppe og ekspertgruppe vil få tilsendt kopi af bog og slutrapport.

12 REFERENCER

Albertsen, K., Mac, A., Thoft, E., Limborg, H.J. & Hansen, A.M. (2021). *Professionel kapital i folkeskolen – Faglighed og samarbejde i fokus*. Frydenlund (accepteret manuskript).

Albertsen, K., Limborg, H. J. & Pedersen, F. (2017). *Evaluering af administrationsgrundlaget på skoleområdet i Randers kommune*. TeamArbejdsliv, Evaluering for Randers kommune og DL kreds Randers.

Albertsen, K., Kjær, B., Limborg, H. J. & Fournaise, M. N., (2015). *Inklusion i daginstitutioner – mellem pædagogik og arbejdsmiljø*. TeamArbejdsliv, Århus Universitet og BUPL.

Albrechtsen, T. R. S. (2013). *Professionelle læringsfællesskaber - teamsamarbejde og undervisningsudvikling*. København: Dafolo.

Albrechtsen, T. R. S. (2017). *Professionelle læringsfællesskaber og fagdidaktisk viden*. København. Dafolo.

Andersen, L. B., Boye, S. & Laursen, R. (2014). *Baggrundsnotat: Folkeskolelærernes motivation og opfattelse af arbejdstidsreglerne*. Aarhus: Institut for Statskundskab, Aarhus universitet.

Arbejdstilsynet: "Tilsyn i tal", Arbejdstilsynet.dk. <https://arbejdstilsynet.dk/da/statistik/tilsyn%20i%20total> (besøgt d. 01.09.2017).

Ambak, L. (2018). *Styrket inddragelse af de professionelle viden i skolens udvikling: Afsluttende rapport Fremfærdsprojektet*. København: Københavns Professionshøjskole.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change, *Psychological Review* 84, 191–215.

Bauman, A.G. (2017). *Elevflugten fra folkeskolen sætter nye rekorder*. København: Mandag morgen. <https://www.mm.dk/elevflugten-fra-folkeskolen-saetter-nye-rekorder/> (besøgt d. 01.09.2017).

BFA (2017): <http://www.stressfrihverdag.dk/samarbejde-og-social-kapital/professionel-kapital> (besøgt d. 01.09.2017)

Bjørnholt, B., Boye, S., Flarup, L. H. & Lemvigh, K. (2015). *Pædagogiske medarbejderes oplevelser og erfaringer i den nye folkeskole*. København: Det Nationale institut for kommuner og regioners analyse og forskning

- Borgmann, L & Ørbech, Michael Stig (2013). *Velfungerende grupper og team*. Hans Reitzel
- Bourdieu, P. (1986). 'The forms of capital', i J. G. Richardson, (eds.). *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. New York: Greenwood, s. 241-258.
- Chapman, C., Chestnutt, H., Friel, N., Hall, S., & Lowden, K. (2016). 'Professional capital and collaborative inquiry networks for educational equity and improvement?'. *Journal of Professional Capital and Community*, 1(3), 178-197. doi:10.1108/JPC-03-2016-0007
- Christensen, E. (2017) Forskning: Fire grunde til lærerflugt fra folkeskolen. København: Folkeskolen.dk. <https://www.folkeskolen.dk/594153/forskning-fire-grunde-til-laererflugt-fra-folkeskolen> (besøgt d. 01.09.2017).
- Claridge, T. (2020). *Current definitions of social capital*, Academic definitions in 2019. Tilgængelig på <https://www.socialcapitalresearch.com/current-definitions-of-social-capital/#respond>
- Clausen, T. (2010). *Mening i arbejdet*. København: Det Nationale Forskningscenter for Arbejdsmiljø.
- Coleman, J. S. (1988). 'Social Capital in the Creation of Human Capital', *American Journal of Sociology*, 94, 95-120.
- Colquitt, J.A., Conlon, D.E., Wesson, M.J., Porter, C.O.L.H. & Ng, K.Y. (2001). 'Justice at the millennium: A meta-analytic review of 25 years of organizational justice research', *Journal of Applied Psychology*, 86(3), 425-445. doi: 10.1037/0021-9010.86.3.425
- Dencker, S. og Mørch, T. (2017). "På rette tid og sted. En professionssociologisk undersøgelse af hvad tidsstyring betyder for folkeskolelærernes oplevelse af at kunne arbejde professionelt". *Speciale*. Sociologisk Institut, Københavns Universitet.
- DenOffentlige.dk (2016). *Tallene er faldende men: Lærerflugt fra folkeskolen fortsætter*. København K: DenOffentlige.dk.
- Dahler-Larsen, P. & Krogstrup, H.K. (2003). *Nye veje i evaluering – håndbog i tre evalueringsmodeller*. Systime Academic. Århus, Academia.
- DLF (2016). Danmarks LærerForening: 62 kommuner har indgået et lokalt samarbejde om arbejdstid. <http://www.dlf.org/nyheder/2016/marts/62-kommuner-har-indgaaet-lokalaftaler-om-arbejdstid> (besøgt d. 01.09.2017).

- Drescher, M., Grunnet-Lauridsen, J., Thorsen, T., Zimmermann, M., Christensen, L. P. S. & Knudsen, E. S. (2016). *Folkeskolelærere skifter oftere job efter nye arbejdstidsregler og folkeskolereform*. København Ø: DST analyse
- Edmondson, A. C. (2013). *Teaming to innovate*. San Francisco: Jossey-Bass
- Edmondson, A. C. & Z. K. Lei. (2014). Psychological Safety: The History, Renaissance, and Future of an Interpersonal Construct. Vol 1. *Palo Alto: Annual Reviews*.
- Egushi, H., Tsutsumi, A., Inoue, A., H., Hikichi & I., Kawachi (2018). 'Association of workplace social capital with psychological distress: results from a longitudinal multilevel analysis of the J-HOPE Study', *BMJ Open*2018, 8(12). doi:10.1136/bmjopen-2018-022569
- Ejlskov, M (2017). "Facilitering af forandringer – involvering og ejerskab", i Mac, A & Madsen, S: *Forandringsforståelse*. Samfundslitteratur.
- Elsborg, S og Ravn, I (2006). *Lærende møder og konferencer*. People Press.
- Eva, Danmarks evalueringsinstitut (2015). *Ledelse tæt på undervisning og læring – Erfaringer fra fire skoler med gode ledelsespraksisser*. Esbjerg: Rosendahls
- Eva, Danmarks evalueringsinstitut (2017). *Effekten af lederuddannelse for skoleledere - Effektanalyse af, hvad diplomuddannelse i ledelse betyder for læreres sygefravær og eleveres læring*. København Ø: Dansk Evalueringsinstitut.
- Flyvbjerg, Bent. (2006). *Five misunderstandings about case-study research - Qualitative Inquiry*. California: Sage
- Hammer, S. & Høpner, J. (2014). *Meningsskabelse, organisering og ledelse – En introduktion til Weicks univers*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2012). *Professional Capital – Transforming Teaching in Every School*. 1. Udgave. Amsterdam: Teachers Colleges Press
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2017). *Professionel kapital. En forandring af undervisningen på alle skoler*. Oversat af Christensen, S.F. Frederikshavn. Dafolo
- Hargreaves, A. & O'Conner, M.T. (2019). *Kollaborativ Professionalisme. Når samarbejde fører til bedre læring for alle*. Dafolo.
- Hasle, P., Thoft, E. & Gylling, O. K. (2010). *Ledelse med social kapital*. 1. udgave. København K: L&R Business

Hasle, P., Limborg, H.J., and Nielsen K.T. (2014) Working Environment interventions–Bridging the Gap between Policy Instruments and Practice, *Safety Science*, 68:73–80

Hernes, T. (2014). *A process theory of organizations*. Oxford University Press

Jacobsen, R. H., Andersen, M. M. Q. & Jordan, A. L. T. (2016). *En længere og mere varieret skoledag. Kortlægningsrapport*. København: Det Nationale Institut for Kommuner og regioners Analyse og Forskning

Jensen, C. S. (2012). *Industrial relations in Denmark – from conflict-based consensus to consensus-based conflict*. København: Djøf Publishing

Jensen, H.J., Flachs, E.M., Török, E., Rod, N.H., Madsen, I.E.H., Rugulies, R., Kawachic, I. (2020). 'Work-unit social capital and incident purchase of psychotropic medications: a longitudinal cohort-study of healthcare workers'. *Affective Disorders*, July. DOI: 10.1016/j.jad.2020.07.004

Jensen, V.M. & Nielsen, C.P. (2018): Viden om Folkeskolereformen. Opsamling af resultater fra følgeforskningsprogrammet 2015-2018. Rapport. København - Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.

Kabel, A., Hasle, P. & Limborg, H. J., (2007). Occupational health services in Denmark – the rise and fall of a multidisciplinary and preventive approach. In: *Policy and Practice in Health and Safety*. 5, Suppl. 1, p. 25-38 13 p

Kim, C. & Mauborgne R. (2003). 'Fair Process: Managing in the Knowledge Economy', *Harvard Business Review*, RO301K pp127-136

Kjer, M.G. & V.M. Jensen (2018): Styring, autonomi og pædagogisk ledelse af folkeskolerne under reformen. Rapport. København: VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.

KL og Lærernes Centralorganisation. Aftale om arbejdstid for undervisere i kommunerne. 50.32, O.20, 40/2020 <https://www.kl.dk/media/25184/020-5032-aftale-om-arbejdstid-for-undervisere-i-kommunerne.pdf>

Kotter, J.P. (1995). 'Leading change: Why transformation efforts fail'. Boston: *Harvard Business Review*, March-April 1995.

Kouvonen A., Oksanen T., Vahtera J., Stafford M., Wilkinson R., Schneider J., Väänänen A., Virtanen M., Cox S., Pentti J., Elovainio M. and Kivimäki M. (2008). 'Low workplace social

capital as a predictor of depression: the Finnish Public Sector Study'. *Am J Epidemiol.* 2008; 167(10).1143---1151.

Kristiansen, J., Aust, B., Andersen, S. R., Aabo, L., Christensen, A. B. & Jørgensen, A. (2016). *Flerstrengnet indsats for at bevare og forbedre folkeskolelæreres psykiske trivsel – resultater og erfaringer fra BALANCE-projektet*. København: Det Nationale Forskningscenter for Arbejdsmiljø

Kristensen, T.S. (2017). *Professionel Kapital på gymnasier, erhvervsskoler og VUC – en håndbog*. Gymnasieskolernes Lærerforening og Uddannelsesforbundet. <https://www.uddannelsesforbundet.dk/media/3494/professionel-kapital-haandbog-web-gl-og-uddannelsesforbundet.pdf> (besøgt d. 11.05.2021)

Kristensen, T.S., Thoft, E. & Albertsen, K. (2020). Professionel kapital på gymnasieuddannelserne. En håndbog. Gymnasieskolernes Lærerforening: <https://www.gl.org/uddannelse/professionel-kapital/Documents/Professionel%20kapital%20-%20h%C3%A5ndbog%20-%20webudgave.pdf> (besøgt d. 11.05.2021).

Kristensen, T. S. (2008). *Det mellemlange skema*. København Ø: MuninTech Aps.

Kristensen, T., Limborg, H., Albertsen, K., & Pedersen, F. (2013). 'Jobbet eller arbejdspladsen — hvad betyder mest? En analyse af social kapital i folkeskoler'. *Tidsskrift for Arbejdsliv*, 15(3), 62-77.

Kristensen, T. S. (2015). *Professionel kapital på gymnasieuddannelserne – en håndbog*. Gymnasieskolernes Lærerforening.

Kristensen, T.S. (2017). *Professionel Kapital på gymnasier, erhvervsskoler og VUC – en håndbog*. Gymnasieskolernes Lærerforening og Uddannelsesforbundet. <https://www.uddannelsesforbundet.dk/media/3494/professionel-kapital-haandbog-web-gl-og-uddannelsesforbundet.pdf> (besøgt d. 11.05.2021).

Leana, C.R. and Pil, F.K. (2006). 'Social capital and organizational performance: evidence from urban municipal schools'. *Organization Science*, Vol. 17 No. 3, pp. 353-366, doi: 10.1287/orsc.1060.0191.

Limborg, H. J. (2003). "Risiko og forebyggelse i 'det nye arbejdsliv' - set i et arbejdsmiljøperspektiv". *Tidsskrift for arbejdsliv*, årg. 5 nr. 3.

Limborg, H. J., Albertsen, K., Jensen, M. F. & Pedersen, F. (2012). *Engagement eller mistillid – Håndtering af dokumentationskrav i folkeskolen*. Valby: Teamarbejdsliv.

- Limborg, H. J. & Hvenegaard, H. (2010): The chronicle workshop in Planning and participation. I: Rasmussen, L.B. (ed): Facilitating Change. Polyteknisk Forlag
- Louis, K.S., Marks, H.M. & Kruse, S. (1996). Teachers' Professional Community in Restructuring Schools. *American Educational Research Journal*, Vol. 33, No. 4, pp. 757-798
- Lærerkommissionens rapport (2019). *Lærerkommissionen*, udgivet december 2019. Hentet fra: <https://backend.folkeskolen.dk/~3/7/laererkommisionsrapporten.pdf>.
- Mac, A.M. & Albertsen, K. (2020). Linking professional capital with facilitating in school teams. *Journal of Team Performance Management. An International Journal*. Vol. 26 No. 5/6, pp. 341-354. <https://doi.org/10.1108/TPM-12-2019-0114>.
- Mac, A. & Madsen, S. (2017). *Forandringsforståelse – mellem proces og resultat*. Frederiksberg: Samfundslitteratur
- Mac, A. & Hagedorn-Rasmussen, P. (eds) (2013). *Projektarbejdets kompleksitet*. Samfundslitteratur.
- Majgaard, K. og Arnbak, L. (2020). *Ny Start – dialog om skoleudvikling*. Notat vedr. undersøgelse af dialog- og beslutningsprocesser, som skaber gode betingelser for skoleudvikling. Københavns Professionshøjskole.
- Mohammed S., Ferzandi, L., Hamilton, K. (2010). 'Metaphor No More: A 15-Year Review of the Team Mental Model Construct'. Vol 36, Issue 4. *Journal of Management*
- Moolenaar, N. M., Sleegers, P. J. C., & Daly, A. J. (2011). 'Teaming up: Linking collaboration networks, collective efficacy, and student achievement'. *Teaching and Teacher Education*, Vol. 28, No. 2, 251-262.
- NFA, Det Nationale Forskningscenter for Arbejdsmiljø, Arbejdsmiljoforskning.dk.
<https://at.dk/arbejdsmiljoe-i-tal/arbejdsmiljoe-og-helbred-2012-2018/> (besøgt d. 14.05.2021).
- Nielsen, L.T. (2012). 'Teamsamarbejdets dynamiske stabilitet: en kulturhistorisk analyse af læreres læring i team'. *Ph.d.-afhandling*. Aarhus Universitet, Institut for Uddannelse og Pædagogik
- Nielsen, C. P., Keilow, M. & Jensen, L. (2016). *Folkeskolereformen – Beskrivelse af 3. dataindsamling blandt elever og forskelle over tid*. København: Det Nationale Forskningscenter for velfærd

Nielsen, K. & Limborg, H.J. (2014). 'Samarbejdssystemets muligheder og begrænsninger for at håndtere det psykiske arbejdsmiljø', i: *Psykisk arbejdsmiljø og samarbejdssystemet inden for LO-området*. LO-dokumentation Nr 1/2014

Oksanen, T., Kouvonen, A., Kivimäki, M., Pentti, J., Virtanen, M., Linna, A., Vahtera, J. (2008). 'Social capital at work as a predictor of employee health: multilevel evidence from work units in Finland'. *Social Science and Medicine*; 66:637-49.

Oksanen, T., Kivimäki M., Kawachi, I., Subramanian, S. V., Takao, S., Suzuki, E., ... Vahtera, J. (2011). 'Workplace social capital and all-cause mortality: a prospective cohort study of 28,043 public-sector employees in Finland'. *American Journal of Public Health*; 101:1742-8.

Olesen, K. G., Thoft, E. T., Hasle, P. & Kristensen, T. S. (2008). *Virksomhedens sociale kapital - Hvidbog*. København: Det Nationale forskningscenter for arbejdsmiljø.

Pawson, R. (2006). *Evidence-based policy: A realist perspective*. Sage.

Pawson, R., & Tilley, N. (1997). An introduction to scientific realist evaluation. In E. Chelimsky & W. R. Shadish (Eds.), *Evaluation for the 21st century: A handbook* (p. 405–418). Sage Publications, Inc. <https://doi.org/10.4135/9781483348896.n29>

Pedersen, R., Böwadt P. R. & Vaaben, N. (2016). *Hvorfor stopper lærerne i folkeskolen? Forskningsprogrammet ledelse og organisatorisk læring*. København V: Professionshøjskolen UCC

Pedersen, H.S., Kollin, M.S. & Ladekjær, E. (2016): *Inklusion i folkeskolen – Erfaringer fra 16 folkeskoler i fire kommuner*. Rapport. København. KORA

Penuel, W., Riel, M., Krause, A., & Frank, K. (2009). 'Analyzing teachers' professional interactions in a school as social capital: A social network approach'. *Teachers College Record*, 111, 124-163.

Putnam, R. D. (1995). 'Bowling Alone: America's declining social capital'. *Journal of Democracy*, 6, 1, 65-78.

Pedersen, R., Böwadt P. R. & Vaaben, N. (2016). *Hvorfor stopper lærerne i folkeskolen? Forskningsprogrammet ledelse og organisatorisk læring*. København V: Professionshøjskolen UCC

Ravn, I & Petersen, V (2015). *Skolens teammøder. Facilitering og refleksive processer*. Samfundslitteratur.

Rugulies, R., Hasle, P., Pejtersen, J., Aust, B. & Bjorner, J.B. (2016). 'Workplace social capital and risk of long-term sickness absence. Are associations modified by occupational grade?'. *The European Journal of Public Health* 26(2). DOI: 10.1093/eurpub/ckv244

- Sanders, M., Galindo, C. and Allen, K.M. (2018). 'Professional capital and responses to student diversity: a qualitative exploration of the role of teachers in full-service community schools'. *Urban Education*, pp. 1-33.
- Schwarz, R; Davidson, A; Carlson, P & McKinney, S (eds) (2005). *The Skilled Facilitators Fieldbook*. Jossey-Bass
- Semmer, N., Jacobshagen, N., Meier, L., & Elfering, A. (2007). 'Occupational stress research: The Stress-As-Offense-To-Self Perspective', i S. McIntyre & J. Houdmont (Red.). *Occupational Health Psychology: European Perspectives on Research, Education and Practice*, 2:41–58.
<https://doi.org/10.7892/boris.26201>
- Semmer, N. K., Tschan, F., Meier, L. L., Facchin, S., & Jacobshagen, N. (2010). 'Illegitimate Tasks and Counterproductive Work Behavior'. *Applied Psychology*, 59(1). 70–96.
- Semmer, N. K., Tschan, F., Jacobshagen, N., Beehr, T.A., Elfering, A, Kälin, W. & Meier, L.L. (2019). 'Stress as Offense to Self: A Promising Approach Comes of Age'. *Occupational Health Science*. doi: 10.1007/s41542-019-00041-5
- SL (2016). *Trioen – Fælles om arbejdsmiljøet i hverdagen. En guide til det daglige samarbejde*. Socialpædagogerne.
- Snowden, D.J. & Boone, M.E. (2007). 'A leader's framework for decision making'. Boston: *Harvard Business Review*, November 2007.
- Stacey, R.D. (2012). *Tools and techniques of leadership and management: Meeting the challenge of complexity*. London: Routledge.
- Strøby Jensen, C. (2012). *Industrial relations in Denmark – from conflict-based consensus to consensus-based conflict*. Djøf Publishing, Copenhagen.
- Styrelsen for IT og Læring (2019). *VEJLEDNING TABULEX TRIO: Indberetning af kompetencedækning i folkeskolen. Skoleåret 2019/2020*.
<https://statistik.uni-c.dk/linjefag/Dokumentation/ISTkompetenced%C3%A6kning2020.pdf> (besøgt d. 11/05/2021).
- Szreter, S. & Woolcock, M. (2004). 'Health by association? Social capital, social theory, and the political economy of public health'. *International Journal of Epidemiology*, 33, 4, 650-667
- Sørensen, O.H. (2008). Stress som krænkelse af selvet – illegitime stressorer eller legitim ledelsesret. *Tidsskrift for Arbejdsliv*, 10. årg. Nr. 4.
- Sørensen, O.H., Thoft, E., Hasle, P., Hvenegaard, H. & Sasser, M. (2016). *Ledelse af kerneopgaven*. Akademisk forlag.

Thörnfeldt, C. (2014). 'Elementary School Teachers' Social Capital & its Association with Student Achievement'. *Speciale*, University of Copenhagen, Department of Sociology.

Tingleff Nielsen, L (2013a). 'Teamsamarbejdets dynamiske stabilitet - en kulturhistorisk analyse af læreres læring i team'. *ph.D.-afhandling*. Professionshøjskolen UCC

Tingleff Nielsen, L (2013b). *Hverdagens teamsamarbejde – i flere varianter*. Skoleportalen.dk, nr 1. 2013. Kilde: Hverdagens teamsamarbejde – i flere varianter, Lise Tingleff Nielsen i *Fleksibel Læring*, www.Skoleportalen.dk, nr. 1, 2013.

Vammen M. A., Mikkelsen, S., Hansen, Å. M., Bonde, J. P., Grynderup, M. B., Kolstad, H., Kærlev, L., Mors, O., Rugulies, R. & Thomsen, J. F. (2016). *Emotional Demands at Work and the Risk of Clinical Depression: A Longitudinal Study in the Danish Public Sector*. Hinckley: J Occup Environ Med.

Vescio, V., Ross, D., Adams A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*. Volume 24, Issue 1, January 2008, Pages 80-91.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.01.004>

13 BILAGSOVERSIGT

Bilag 1: Informationsmateriale til arbejdspladserne

Bilag 2: Survey-undersøgelse, delprojekt 2

Bilag 3: Værktøjskasse

Bilag 4: Kursusbevis

Bilag 5: Invitation til seminar

Folkeskolen i forandring – samarbejdet som ressource



Introduktion

Folkeskolen står på mange forskellige områder midt i en turbulent omstilling. Forandringerne præger hverdagen på landets skoler og kommunale forvaltninger og har mødt både intern og offentlig kritik.

På mange skoler oplever medarbejdere og ledelse udfordringer i deres daglige praksis i forhold til planlægningen og i de samarbejdsrelationer, der sikrer den grundlæggende organisering af arbejdet. Flere rapporter påpeger et behov for viden og værktøjer, som kan understøtte, at folkeskolen kommer styrket igennem forandringsprocesserne.

Formål

Formålet med projektet er at udvikle metoder og strategier, der kan ruste den enkelte skole til at styrke håndteringen af forandringerne i folkeskolen. Projektet fokuserer på forebyggelsesstrategier, der kan integreres med den øvrige faglige og organisatoriske udvikling af skolerne. Målet er at styrke skolernes professionelle kapital, og indsatserne tilpasses efter skolernes aktuelle behov og strategier. Der gennemføres eksemplariske forløb igennem to forskellige typer af indsatser:

Delprojekt 1 udvikler metoder og strategier der understøtter samarbejdet i TRIO'en (Leder, TR og AMR), så ledelse og medarbejderrepræsentanter sammen finder løsninger i forhold til principper for opgavefordelingen og tilrettelæggelse af arbejdstid. Sigtet er at skabe gennemsækelighed og dermed mere opbakning til beslutninger. Det vil kunne styrke konflikthåndtering, tryghed og oplevelse af retfærdighed i forbindelse med beslutninger om arbejdstid.

Delprojekt 2 udvikler metoder og strategier til et stærkere og beslutningsdygtigt teamsamarbejde. Målet er at udvikle teamsamarbejdet, som styrkes i at udvikle inkluderende børnefællesskaber. Igennem et stærkt fællesskab kan den enkelte medarbejder hente støtte og inspiration til at håndtere inklusion og høje følelsesmæssige krav i arbejdet.

Teoretisk udgangspunkt

Projektet tager udgangspunkt i begrebet 'professionel kapital', som omfatter tre forskellige – men sammenhængende - ressourcer, vi ved har en stor betydning for bl.a. kvalitet, opgaveløsning, motivation og jobtilfredshed:

- Human kapital – fortsat udvikling af viden og færdigheder
- Social kapital – samarbejdsrelationer båret af tillid og retfærdighed
- Beslutningskapital – evnen til at træffe fagligt velfunderede beslutninger i situationer præget af usikkerhed og uforudsigelighed

Professionel kapital er ikke noget, der kan opbygges en gang for alle gennem et afgrænset projekt. Det kræver et langsigtet og kontinuerligt fokus på samarbejde, ledelse og kvalitet i opgaveløsningen. Projektets ambition er at understøtte og bidrage til denne fortløbende proces gennem eksemplariske indsatser i f.t. problemstillinger, som skolerne aktuelt oplever som vanskelige. Vi har valgt at sætte

fokus på skolernes arbejde med håndtering af arbejdstid, opgavefordeling og udvikling af inkluderende børnefællesskaber.

Projektets gennemførelse

Projektet gennemføres af forskere og konsulenter fra RUC og Teamarbejdsliv i samarbejde med skoler fra 2-4 kommuner. Forskere fra Professionshøjskolen Absalon er sparringspartnere og involveret i formidlingen af resultater fra projektet.

De planlagte indsatser gennemføres i relativt korte og intensive forløb, som tilpasses til de aktuelle behov og muligheder på de enkelte skoler, så ressourceforbruget fra skolernes side begrænses så meget som muligt.

Projektet gennemføres som et udviklingsprojekt med en 3-årig bevilling fra Arbejds miljøforskningsfondet (bevilling nr. 20175100948).

Evaluering

Erfaringerne fra projektet bliver evalueret igennem det, der hedder en realistisk evaluering. Dvs. vi undersøger, hvad det er, der virker, og hvordan det virker i de enkelte forløb på hver enkelt skole. Ud fra de konkrete og kontekstnære erfaringer fra alle de skoler, der deltager i projektet, vil evalueringen kunne sige hvilke erfaringer, der er af generel relevans for alle skoler og hvilke, der er betydningsfulde under bestemte omstændigheder. Igennem samarbejdet med professionshøjskolen Absalon vil relevante resultater kunne indarbejdes i undervisningsmateriale på Absalon og RUC, og derigennem bidrage til at udvikle eller kvalificere undervisning og uddannelse.

Delprojekt 1: TRIO-samarbejdet omkring tilrettelæggelse af arbejdstid og opgavefordeling

TRIO-samarbejdet anvendes i projektet som begreb for det formelle og uformelle samarbejde mellem skoleledelse, TR(er) og AMR(er). Det er ofte formaliseret gennem lokalMED, men TRIO'en samarbejder ofte også i uformelle rammer. Projektet tager udgangspunkt i, at der på en del skoler kan være behov for at understøtte TRIO'en som ramme for samarbejdet omkring tilrettelæggelse af arbejdstiden og fordeling af arbejdsopgaver.

Vi antager, at bedre rammer, metoder og viden om det daglige samarbejde mellem ansatte og ledelse kan styrke skolens kapacitet til at tilrettelægge arbejdstid og fordele opgaver, og derigennem styrke beslutningskapital, indflydelse, forudsigelighed, retfærdighed og tillid.

I projektets første fase etableres et samarbejde med skoleforvaltningen i de medvirkende kommuner, som bidrager til at tage kontakt med skoler, der kan og vil deltage. Trioerne fra de medvirkende skoler samles, og der opnås enighed om en plan for projektforløb og tværgående sparring.

Det specifikke forløb udvikles og aftales i samarbejde med den enkelte skole, men følgende elementer vil indgå på alle skoler:

- *En session med fokus på TRIO'ens arbejdsmåde, opgaver og roller. Egne erfaringer reflekteres ift. erfaringer med TRIO-arbejdet, social dialog, mødeformer, beslutningsrum, mægling og kompetencebehov.*
- *En session om 'professionel kapital' og sammenhængen mellem oplevelse af retfærdighed og tillid og fastlæggelse af rammer for arbejdstid, opgavefordeling, hjemmearbejde mm.*

- En session, hvor der arbejdes med en udviklings- og implementeringsplan for nye rammer for dialog om arbejdstid, løbende justeringer, procedurer for opgavefordeling, hjemmearbejde mm.
- En session om opfølgning og fastholdelse. TRIO'ens metoder og muligheder for at følge og evaluere implementeringen og udviklingen af professionel kapital, foretage justeringer og styrke samarbejde med forvaltning og lærerkreds.

Der er løbende kontakt mellem forskerne og TRIO'erne, og der er løbende mulighed for at få støtte og sparring ved pludseligt opstående problemer. Der tilbydes tre gange supervision med refleksion over praksis for opgavefordeling, afklaring af tvistigheder i TRIO, tilrettelæggelse af lærernes forberedelse, samt tolkning af kortlægningsresultater og samarbejde mellem skole, forvaltning og lærerkreds.

Delprojekt 2: Teamsamarbejdet som ramme for styrkelse af den professionelle kapital

Projektet sigter mod at styrke udviklingen af den professionelle kapital ved at understøtte kompetencer til at skabe struktur og rammer om teamsamarbejdet. Fokus kan være på udvikling af inkluderende børnefællesskaber. Det kan også være andre temaer, afhængig af skolens konkrete ønske.

Projektet giver teamdeltagerne viden og redskaber til at facilitere møde- og beslutningspraksis og sikre balance mellem styring og involvering, meningskabelse og relationer.

Indsatsen er planlagt, så den forventes at virke på alle tre ressourcer i den professionelle kapital samtidig. Den humane kapital understøttes gennem specifikke kompetencer til teamsamarbejde, den sociale kapital gennem udvikling af samarbejdsrelationer og tillid i teamene og beslutningskapitalen specifikt gennem fokus på beslutningsprocesser og generelt igennem udvikling af teamene til professionelle læringsfællesskaber, fx omkring inklusionsopgaven.

I projektets første fase etableres der på hver af skolerne en arbejdsgruppe med repræsentanter fra medarbejdere og ledelse samt forskere. Arbejdsgruppens formål er dels at sikre integration af perspektiver fra medarbejdere og ledelse, dels at sikre løbende information om projektet til resten af skolen. Gruppen mødes før, under og efter interventionen. Teamkoordinator og deres umiddelbare ledere er de mest centrale aktører i indsatsen, og der holdes et indledende møde med dem. Endelig afholdes et opstartsmøde med alle skolens ansatte, hvor projektet og begrebet om professionel kapital præsenteres.

I projektets anden fase deltager teamkoordinatorer og ledere i et videns- og træningsforløb svarende til ca. 4 x 1/2 dag med fokus på facilitering og ledelse af professionelle læringsfællesskaber. Efter hver træningsdag anvender teamkoordinatorerne metoderne på efterfølgende møde(r) i teamet, under forskerobservation.

Det specifikke forløb udvikles og aftales i samarbejde med den enkelte skole, men følgende elementer vil indgå på alle skoler:

- *Struktur og rutiner om læringsfællesskabets aktiviteter.* Teori om faciliteringens krav til koordinator og deltagerne, fokus på tre strukturerende metoder: drejebog, mødediamant og håndtering af møderoller mhp. at skabe involvering, ansvar og engagement.

- *Beslutningsprocesser og –resultater.* Viden om komplekse processers styrbarhed og skelnen mellem ”enighed og klarhed”. Modellen afprøves med en case fx om håndtering af kollegial sparring om inkluderende børnefællesskaber.
- *Konflikt håndtering i læringsfællesskaber.* Konflikter defineres og der arbejdes med en case, fx om forskellige syn på, hvordan inkluderende børnefællesskaber bør understøttes.
- *Opfølgning og handleparathed, justering af handleplaner, reflektiv og situationsbestemt dømmekraft.* Her præsenteres bl.a. målhierarki som konkretiseringsredskab, ansvar, motivation og interesse, tids- og ressourceplanlægning samt agile principper til opfølgning, understøttelse og forankring af handlebreds-kab.

Projektdeltagelse indebærer:

Repræsentanter fra skoleforvaltning og medarbejdere deltager i et indledende møde med forskergruppen (2 timer).

TRIO’er/arbejdsgrupper fra hver af de deltagende skoler i kommunen mødes og enes om en projektplan (3 timer)

TRIO’en/ arbejdsgruppen på hver af skolerne deltager i de 4 sessioner (hver af 3 timer), som gennemføres over en periode på 2-4 måneder tilpasset mulighederne på den konkrete skole.

I delprojekt 1 deltager TRIO’erne – efter behov - i tre supervisions- og refleksions sessioner (a 2 timer hver).

I delprojekt 2 deltager en observerende forsker på 3 teammøder imellem sessionerne.

Hver skole bidrager til evalueringen af projektet gennem:

- Ved interventionens start: 2 fokusgruppeinterview med ledelse og tillidsvalgte (hver af 1 times varighed) om skolernes aktuelle praksis.
- Efter interventionerne gennemføres virkningsanalyser, hvortil repræsentanter fra de samme grupper bidrager.
- Analyserne munder ud i anvisninger på, hvordan hhv. TRIO og teams kan arbejde med de specifikke problemstillinger, der har været i fokus for hvert af delprojekterne, samt hvordan samarbejdets rammer generelt kan styrkes.
- I projekternes 1. og 3. år gennemføres en kortlægning med udgangspunkt i skolernes/kommunernes eksisterende APV og evt. eksisterende målinger af professionel kapital.

Samme skole kan uden problemer deltage i begge delprojekter. Vi formoder, at projekterne med fordel kan understøtte hinanden.

Kontaktpersoner er

Karen Albertsen, TeamArbejdsliv
kal@teamarbejdsliv.dk
Mobil: 25 53 01 19

Anita Mac, RUC
amm@ruc.dk
Mobil: 51 55 44 78

Plan for delprojekt 1: TRIO-samarbejdet omkring tilrettelæggelse af arbejdstid og opgavefordeling

Planen beskriver, hvad deltagelse indebærer for en enkelt skole.



Fase 1: Forarbejdet

Før projektet starter, skal det afklares, i hvilken gruppe det giver mest mening at arbejde med principper for opgave- og tidsfordeling. Om det alene er på det øverste TRIO-niveau, eller om det måske er relevant at inddrage aktører fra andre niveauer f.eks. fysiske enheder, afdelinger el.lign. Som grundlag for arbejdet skal der laves en beskrivelse af den eksisterende samarbejdsstruktur med navne på de enkelte deltagere, herunder AMO, MED (SU), HR samt andre med funktioner med relation til tilrettelæggelse af arbejdstid og opgavefordeling og varetagelse af trivsel og psykisk arbejdsmiljø.

Formøder: TRIO'erne fra den eller de medvirkende skoler i den pågældende kommune samles. Målet er, at der opnås enighed om en plan for projektførelse og tværgående sparring. Førelserne kan tilpasses efter muligheder og interesser på den enkelte skole.

Forskerne fremlægger brutto plan fra projektet (se nedenfor). Det undersøges sammen med TRIO – deltagerne om forudsætningerne er rigtigt beskrevet. Desuden drøftes, hvad der på den enkelte skole vil motivere til deltagelse, skabe vilje og mening og muliggøre at projektets resultater kan implementeres i praksis. Der vil være fokus på sammenhæng (og mulig synergi) mellem TRIO projektet og de evt. andre udviklings- og forandringsprojekter som skole/n/erne er involveret i.

Fase 2: Træningsforløb

I projektets anden fase deltager TRIO'en i 3 - 4 x 1/2 dags videns- og træningsforløb med fokus på facilitering af samarbejdet i TRIO'en omkring tilrettelæggelse af arbejdstid og opgavefordeling. Træningssessionerne gennemføres som udgangspunkt i 2019, formøde gennemføres i 2018 og afsluttende evaluering gennemføres i foråret 2020.

Træningssession 2, 3 og 4 indledes med en evaluering af erfaringerne med arbejdet i trio'en og brugen af metoderne i den foregående periode.

Træningssession 1: Om TRIO'ens opgaver og historik i forhold til fastlæggelse af arbejdstid og opgavefordeling

Træningssessionen indledes med en fælles afklaring af TRIO'ens opgave med fastlæggelse af arbejdstid og fordeling af læreres og pædagogers opgaver (herunder fælles afklaring af hvilke begreber og ord der bruges på skolen om arbejdstid og opgavefordeling).

Der gennemføres to korte historieværksteder med fokus på følgende:

- a) Skolens håndtering af de nye regler for arbejdstid og opgavefordeling i perioden fra 2013 til i dag (begivenheder, aktører, udfordringer og succeser)?
- b) Forløbet med opgavefordeling og fastlæggelse af arbejdstid ved skiftet til skoleåret 2018/19 (begivenheder, aktører, udfordringer og succeser)?

På baggrund af disse to værksteder analyserer gruppen skolens aktuelle evne til at håndtere arbejdstid og opgavefordeling, og udpeger de centrale udfordringer. Det drøftes hvad der er TRIO'ens opgaver, hvordan TRIO'en kan skabe gode rammer og støtte til andre aktører, der udfører opgaven.

Der afsluttes med spørgsmålet, om der er noget vi mangler at vide, og hvordan kan vi få adgang til viden om dette?

Træningssession 2: Professionel kapital og skolens tilrettelæggelse af arbejdstid og opgavefordeling

Der indledes med et oplæg om Professionel Kapital (PK) med det formål at anvende PK, som perspektiv på en analyse af skolens egen praksis. Målet er øge TRIO'ens evne til at vurdere betydningen af kompetencer, beslutningskapital, tillid, retfærdighed og samarbejdsevne i såvel TRIO som generelt på skolen i forhold til tilrettelæggelse af arbejdstid og opgavefordeling.

Deltagerne udfører en analyse af de to historieføløb de fik produceret på første træningssession.

Sessionen munder ud i forslag til hvordan TRIOen kan blive bedre rustet til at understøtte opgaven med at tilrettelægge arbejdstid og opgavefordeling, f.eks.:

- Er der behov for at forbedre nogle af parametrene i professionel kapital i TRIO eller mellem TRIO og resten af skolen?
- Er der behov for at ændre mødestruktur i TRIOen omkring tilrettelæggelse af arbejdstid og opgavefordeling?
- Er der behov for at ændre mødestruktur imellem TRIO og resten af skolen eller udvalgte aktører?
- Er der behov for at styrke TRIO'ens adgang til data til udvikling af professionel kapital og trivsel / psykisk arbejdsmiljø på skolen (målinger, interview, eksisterende data etc.)
- ER der behov for at arbejde med konflikter og uenighedskultur i TRIOen?

Træningssession 3: Plan for udvikling af TRIO'ens rolle i arbejdet med fastlæggelse af arbejdstid og opgavefordeling for skoleåret 2020/21.

På baggrund af træningssession 2 arbejdes med udvalgte fokusområder. Det konkrete indhold afhænger af hvilke udfordringer TRIO'en har prioriteret.

TRIOen arbejder med at finde frem til grundsten til en udviklings- og implementeringsplan for nye rammer om dialog om arbejdstid, løbende justeringer, procedurer for opgavefordeling,

hjemmearbejde mm. Deltagerne udarbejder en plan for, hvordan skolen arbejder med fastlæggelse af skema og arbejdstid for skoleåret 2019/2020

Mellem træningssession 3 og 4 understøtter TRIO'en arbejdet med at gennemføre den nye måde at tilrettelægge arbejdstid og opgavefordeling.

Træningssession 4 (sep – okt 2019): Opfølgning og fastholdelse

På træningssession 4 følges på følges op på, hvordan tilrettelæggelse af arbejdstid og opgavefordeling for skoleåret 2019/2020 er forløbet. Undervejs har TRIO'en fulgt implementeringen af de nye måder og samlet data sammen. Disse data gennemgås systematisk for at vurdere, hvor TRIO og skole har brug for yderligere tiltag. Dette gøres evt. gennem inddragelse af forvaltning og lærerkreds.

Forskergruppen præsenterer kortfattet teori, som kan støtte TRIO'ens medlemmer. Det kan fx være om handleparathed, behov for at justere handleplaner og benytte reflektiv dømmekraft situationsbestemt¹.

Praksis og observation mellem træningssessionerne

TRIO'en deltager på træningsdagene og arbejder derefter videre med indsatsen på efterfølgende møder i TRIO'en.

Der er løbende kontakt mellem forskerne og TRIO'erne, og der er løbende mulighed for at få støtte og sparring ved pludseligt opståede problemer. Der tilbydes tre gange supervision med refleksion over praksis for opgavefordeling, afklaring af tvistigheder i TRIO, tilrettelæggelse af lærernes forberedelse, samt tolkning af kortlægningsresultater og samarbejde mellem skole, forvaltning og lærerkreds.

Fase 3: Evaluering af forløbet

Forløbet evalueres dels gennem de allerede eksisterende APV/trivselsmålinger, som gennemføres på skolen, dels gennem fokusgruppeinterviews med h.h.v. ledere og tillidsvalgte før og efter indsatsen og dels gennem forskernes løbende logbogsoptegninger fra træningssessioner og sparring.

TRIO'en inviteres ved projektets afslutning til at bidrage til analysen af virkningsmekanismerne i relation til programteorien. Der udarbejdes anvisninger på, hvordan trio'en kan arbejde med de specifikke problemstillinger, der har været i fokus, samt hvordan rammerne om TRIO-samarbejdet generelt kan styrkes.

Der gennemføres evt. et vidensdelings og dialogmøde med flere skoler trepræsenteret samtidig.

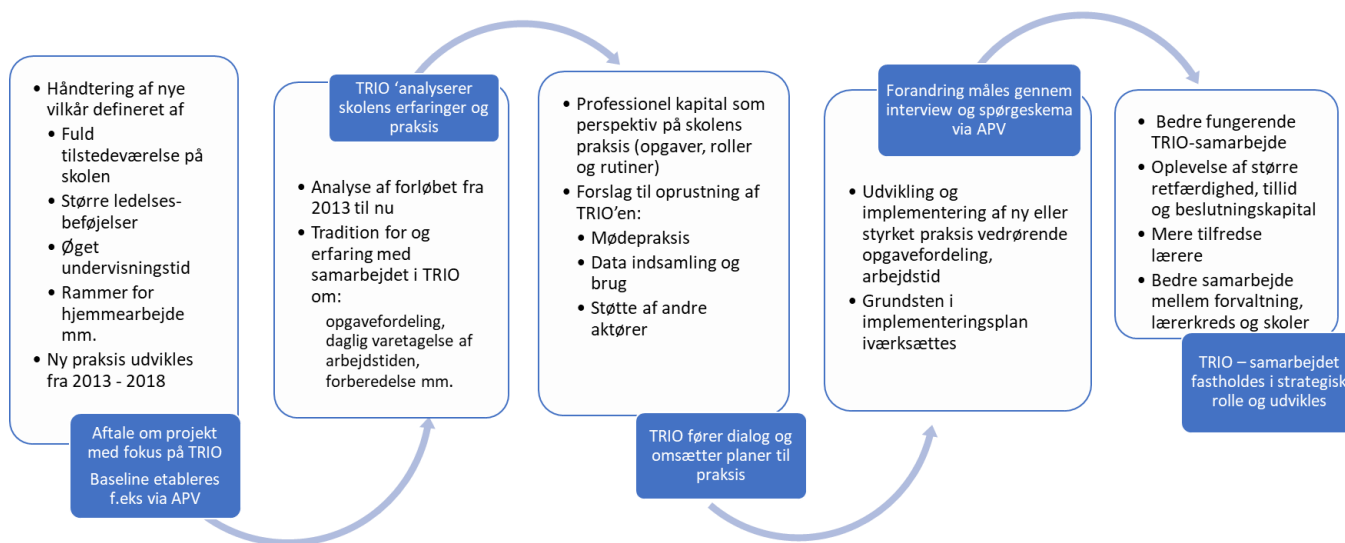
¹ Mikkelsen, H & Riis, J.O (2005): Projektledelse. Provedo forlag.

Hvad får skolen ud af at deltage?

Indsatsen forventes på en gang at understøtte skolens kapacitet til at håndtere tilrettelæggelsen af arbejdstiden og understøtter skolens professionelle kapital.

1. Træningssessionerne i TRIO'en antages at bidrage til at løse op for fastlåste myter og polariseringer omkring arbejdstidens tilrettelæggelse, som bl.a. har begrænset TRIO'ens handlingsrum. Bl.a. Gennem en grundig analyse af skolens praksis op til i dag.
2. Viden om samt kompetencer, værktøjer og begreber om social- og professionel kapital antages at bidrage specifikt til bedre beslutninger om arbejdstidens tilrettelæggelse og generelt til understøttelse af social- og professionel kapital på skolen igennem TRIO-samarbejdet.
3. Oplevelsen blandt lærere og pædagoger af, at TRIO'en har håndteret og tilrettelagt arbejdstiden og arbejdsopgaverne på en ordentlig og retfærdig måde, antages at bidrage til øget tillid og højere social kapital generelt på skolen.

Overblik



Figur 1: Oversigt over projektplan og programteori

Plan for delprojekt 2: Teamsamarbejde som ramme for styrkelse af den professionelle kapital



Planen beskriver, hvad deltagelse indebærer for en enkelt skole.

Fase 1: Forarbejdet

Der nedsættes en arbejdsgruppe med repræsentation af:

- Lærer(e)
- Pædagog(er)
- Teamkoordinator(er)
- Nærmeste leder(e) (afhænger af den konkrete organisering på skolen)
- Evt. inklusionskoordinator/praksisvejleder/fagperson
- Forsker, som har ansvar for gruppens aktiviteter og møder

Arbejdsgruppens opgaver er

- at tilpasse og tilrettelægge projektet til den aktuelle skolekontekst. Hvad er der af allerede gennemførte og planlagte initiativer mht teamsamarbejde? Er temaet: inklusion/ læringsfællesskaber relevant, og hvordan er der hidtil blevet arbejdet med dette på skolen?
- at være ambassadører for projektet på skolen, herunder information om projektet til medarbejdere, som ikke er direkte deltagende i projektet
- være bindeled og formidle informationer mellem skolen og forskergruppen

Der skrives logbøger fra alle møder i arbejdsgruppen. Logbøgerne omfatter både referat (til hele arbejdsgruppen) og procesrefleksioner (til forskergruppen).

Arbejdsgruppen mødes 3 gange i forløbet: ved opstart, midtvejs og efter afslutning. Dog kan der ved behov tages initiativ til yderligere møder undervejs.

Formøde med teamkoordinator/er. Teamkoordinatorer indkaldes til et formøde for at give overblik over planen og evt. justere den ift deres ønsker og behov. Formødet skal give indblik i det samlede forløb og i teamkoordinatorernes særlige rolle i forløbet.

Fase 2: Træningsforløb

I projektets anden fase deltager teamkoordinatorer og (efter eget ønske) ledere i 3 - 4 x 1/2 dags videns- og træningsforløb i facilitering og ledelse af teams.

Træningssession 2, 3 og 4 indledes med en evaluering af erfaringerne med anvendelsen af metoderne i den foregående periode.

Træningssession 1: Fokus på at skabe struktur og rutiner om teamets aktiviteter.

Der præsenteres kortfattet teori om faciliteringens krav til såvel koordinator som til deltagerne. En artikel om møder¹ udleveres til deltagerne til evt. supplerende læsning. Facilitering placerer sig mellem ”ledelse” og ”fælles ledelse”. Facilitator sætter rammen og styrer processer, men er neutral ift indholdet. Det kræver at facilitator kan skabe involvering af alle, produktiv interaktion, være både bremse og speeder, og altid anerkendende. For deltagerne kræver det accept af facilitators rolle og villighed til at lade sig engagere.

Derefter fokuseres på tre strukturerende metoder til facilitering, nemlig:

- a) Drejebogen som plan- og gennemførelsesmetode med case om inklusionspolitikens realisering i hverdagens praksis.
- b) Mødediamanten som struktur for diskussion af indhold, kontekst og beslutning.
- c) Håndtering af møderoller mhp at skabe involvering, ansvar og engagement.

Desuden præsenteres input til måder at sikre evaluering af møder:

Evalueringen er kort og har til formål at metareflektere over både indhold, form og udbytte. F.eks. ved brug af et af følgende spørgsmål pr. gang:

- Hvad fik jeg med mig? Hvad savnede jeg?
- Hvad fik mig til at føle mig hørt?
- Fik jeg styrket min faglighed?
- Bliver konflikter og uenigheder behandlet sagligt?

Træningssession 2: Fokus på beslutningsprocesser og –resultater

Der præsenteres kortfattet kompleksitetsteoretisk viden om komplekse processers styrbarhed, sådan at såvel interesser, undersøgelse af muligheder, enighed og handleplaner medgår i den samlede proces. Derefter præsenteres metoder til at facilitere komplekse processer², nemlig:

- a) Komplexitetsmodellens logik mellem ”enighed og klarhed”
- b) Gennemprøvning af modellen med case om håndtering af kollegial sparring om inkluderende børnefællesskaber.
- c) Metoder, til at skabe forskellige former for dialog og involvering
 - a. Refleksive samtaler
 - b. Videndeling
 - c. Forskellige mødeformers betydning for dialog
 - i. Korte infomøder, opsamlings: gør det kortfattet
 - ii. Temamøder, med tid til korte informationer og fordybelse i tema
 - iii. Løbende møder: Fast dagsorden og 1-2 fleksible punkter
 - iv. Længere møder, seminarform: Når der skal læres, erfaringsdeles og besluttes

Træningssession 3: Fokus på konflikthåndtering i teams (Dette tema kan om nødvendigt slås sammen med træningssession 2, således at forløbet begrænses til i alt tre sessioner).

¹ Mac, Anita: Kapitel 8 Projekt møder med mening. I Projektarbejdets kompleksitet, 2. udg. 2018

Ravn, Ib & Petersen, Vibeke (2015): Skolens teammøder. Facilitering og refleksive processer. Samfundslitteratur

² Stacey, R (2000): Complexity and creativity in organizations. Berrett-Koeler Publishers.

Konflikter defineres som situationer, hvor alle ikke er enige om alt. Der anvendes en case om forskellige syn på, hvordan inkluderende børnefællesskaber bør praktiseres. Tillad konflikter og tal dem frem som produktive muligheder for at udvide grænser og forståelser.

- i. Italesætte konflikter som naturlige
- ii. Konflikter skal håndteres sagligt og ikke personligt
- iii. Der kan være emner, som vi ikke kan nå til enighed om
- iv. Man tilstræber løsninger, som alle i det mindste kan leve med
- v. Som facilitator, kan du bede de mest uenige om at foreslå en løsning

Træningssession 4: Fokus på opfølgning og handleparathed.

Der præsenteres kortfattet teori om handleparathed og behovet for at kunne justere handleplaner og benytte reflektiv dømmekraft situationsbestemt³. Derefter præsenteres metoder til at håndtere opfølgning og skabe handleberedskab, nemlig:

- a) Målhierarkiet som konkretiseringsredskab, idet der arbejdes med en case om at handle på aftaler om kollegial sparring om inkluderende børnefællesskaber.
- b) Ansvarliggørelse af opgaver og personer gennem afklarende motivation og interesse
- c) Tids- og ressourceplanlægning samt behov for at justere ambitioner og planer ift realiteter.
- d) Agile principper, til at følge op på beslutninger og understøtte og forankre handleberedskab.

Praksis og observation mellem træningssessionerne

Teamkoordinatorerne deltager på træningsdagene og anvender derefter metoderne på efterfølgende møder i teamet. Det afklares, om der er mulighed for forskerobservation på et eller flere teammøder efter hver træningssession. Derefter formativ evaluering mellem teamkoordinator og forsker. Efter 3 teammøder evaluerer teamet metodens anvendelighed og behov for justeringer sammen med teamkoordinator og forsker.

Fase 3: Evaluering af forløbet

Forløbet evalueres dels gennem de allerede eksisterende APV/trivselsmålinger, som gennemføres på skolen, dels gennem fokusgruppeinterviews med h.h.v. ledere og tillidsvalgte før og efter indsatsen og dels gennem forskernes løbende logbogsoptegninger fra træningssessioner og observationer i teams.

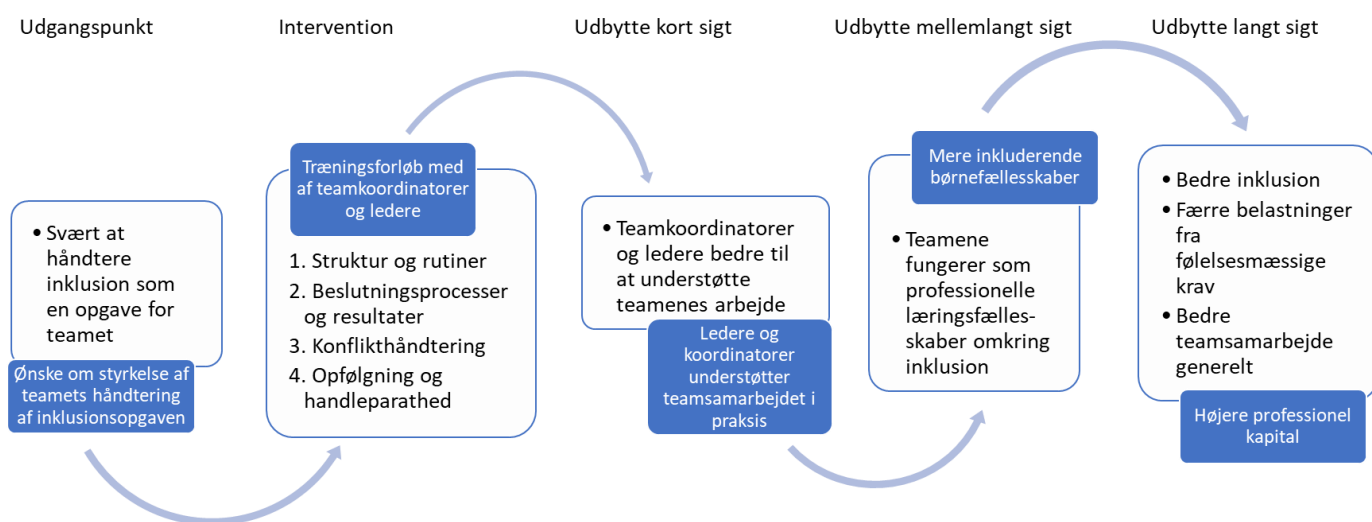
Arbejdsgruppen inviteres ved projektets afslutning til at bidrage til analysen af virkningsmekanismerne i relation til programteorien. Der udarbejdes anvisninger på, hvordan et team kan arbejde med de specifikke problemstillinger, der har været i fokus, samt hvordan rammerne om teamsamarbejdet generelt kan styrkes.

³ Mikkelsen, H & Riis, J.O (2005): Projektledelse. Provedo forlag.

Hvad får skolen ud af at deltage?

Indsatsen forventes på en gang at understøtte skolens evne til at udvikle inkluderende børnefællesskaber og skolens professionelle kapital⁴.

1. Træningssessionerne bidrager til udvikling af den humane kapital (kompetencer til teamsamarbejde) i første omgang blandt deltagerne, i anden omgang også i de teams, som understøttes af teamkoordinatorerne
2. Kompetencer, værktøjer og begreber om teamsamarbejde vil dels bidrage til bedre beslutninger omkring inklusionsopgaven og til øget beslutningskapital⁵ for den enkelte og fællesskabet
3. Arbejdet i teamene imellem træningssessionerne vil bidrage til udvikling af teamene som professionelle læringsfællesskaber⁶ omkring inklusionsopgaven, som derved bliver bedre koordineret og håndteret og på sigt fører til færre følelsesmæssige belastninger i arbejdsmiljøet
4. Fælles fokus på samarbejdet omkring inklusionsopgaven og de-privatisering af praksis vil bidrage til social kapital gennem bedre samarbejdsrelationer og øget tillid mellem medarbejderne indbyrdes



Figur 1: Oversigt over projektplan og programteori

⁴ Hargreaves, A. & Fullan, M. (2017). Professionel Kapital. En forandring af undervisningen på alle skoler. Oversat af Christensen, S.F. Frederikshavn. Dafolo

⁵ Kristensen TS (2017). Professionel kapital på gymnasier, erhvervsskoler og VUC – en håndbog. Gymnasieskolernes Lærforening og Uddannelsesforbundet.

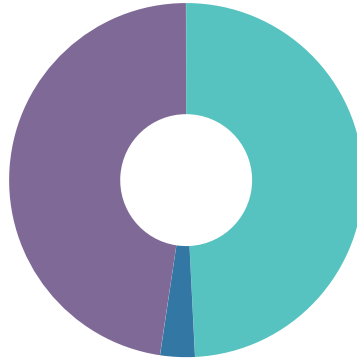
⁶ Albrechtsen, T. R. S. (2016) Professionelle læringsfællesskaber og fagdidaktisk viden. København. Dafolo.

Evaluering af teamprojekt - Delprojekt 2

Side 1

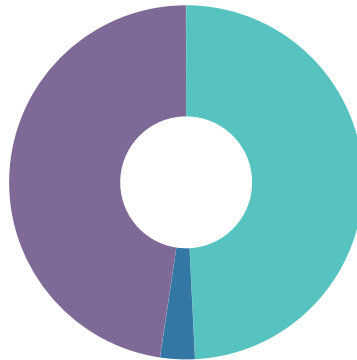
Evaluering af teamprojekt - Delprojekt 2

Svar status



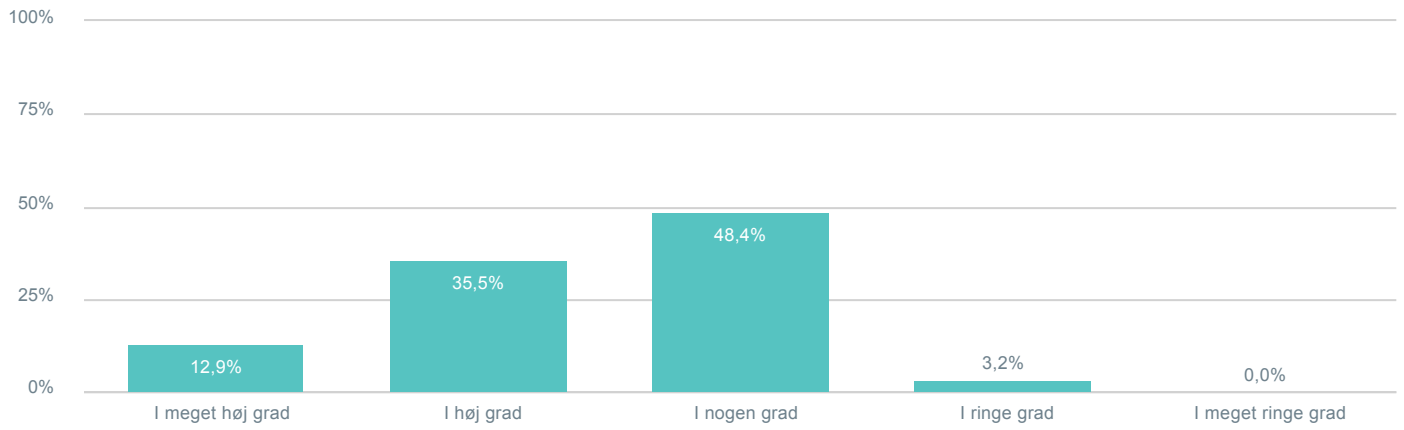
Total	63
● Ikke svaret	49,2%
● Afvist	0,0%
● Ufuldstændig	3,2%
● Gennemført	47,6%

Svar status



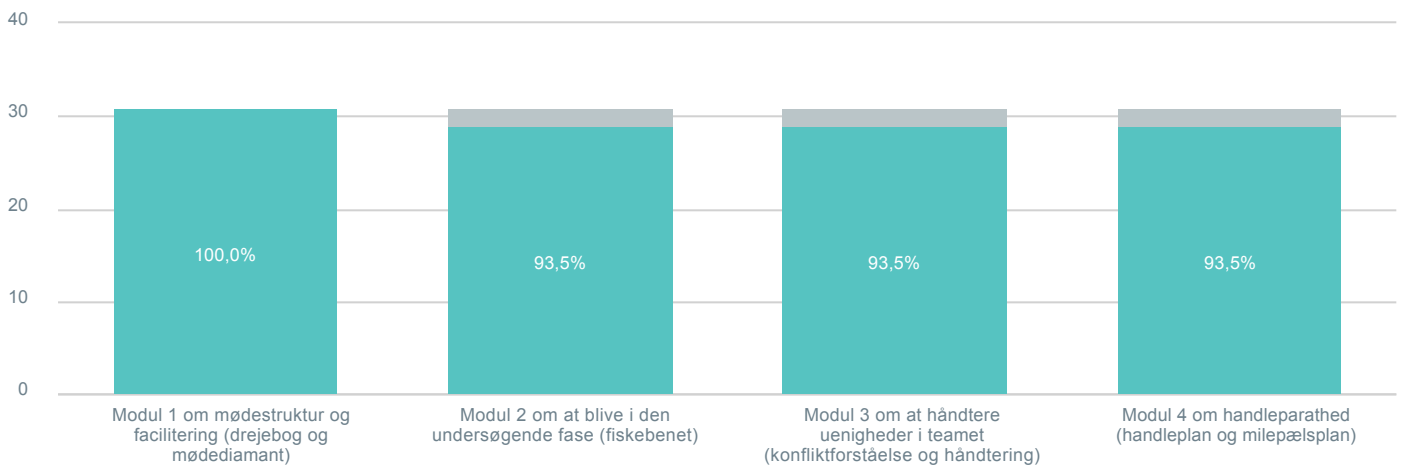
Total	63
● Ikke svaret	49,2%
● Afvist	0,0%
● Ufuldstændig	3,2%
● Gennemført	47,6%

Forestillede du dig, før du startede, at kurset ville være relevant for dig?



Total 31

Hvilke moduler deltog du i?

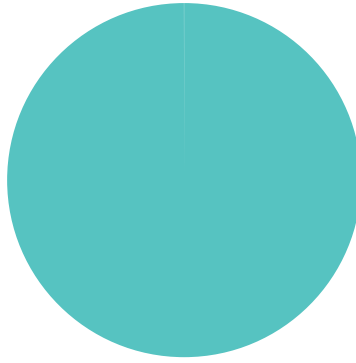


Total 31

- Ja
- Nej

Hvilke moduler deltog du i?

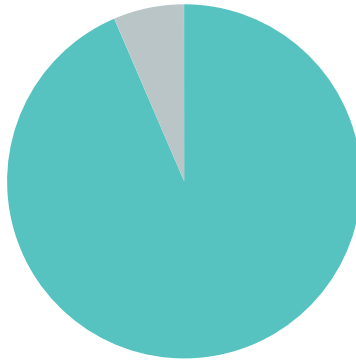
Modul 1 om mødestruktur og facilitering (drejebog og mødediamant)



Total	31
● Ja	100,0%
● Nej	0,0%

Hvilke moduler deltog du i?

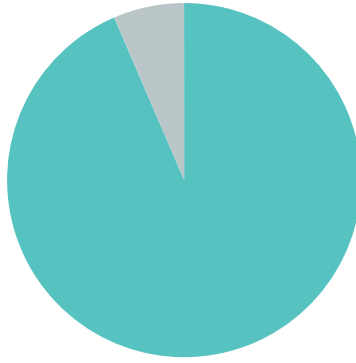
Modul 2 om at blive i den undersøgende fase (fiskebenet)



Total	31
● Ja	93,5%
● Nej	6,5%

Hvilke moduler deltog du i?

Modul 3 om at håndtere uenigheder i teamet (konfliktforståelse og håndtering)



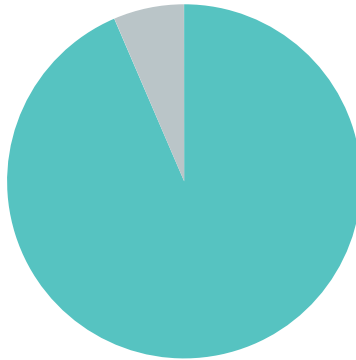
Total

- Ja
- Nej

31
93,5%
6,5%

Hvilke moduler deltog du i?

Modul 4 om handleparathed (handleplan og milepælsplan)

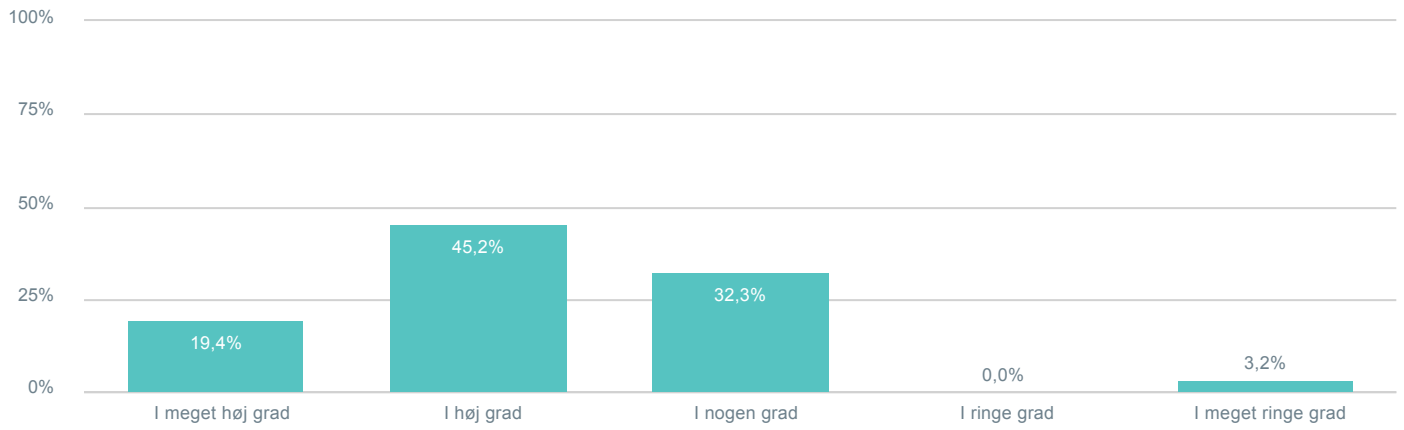


Total

- Ja
- Nej

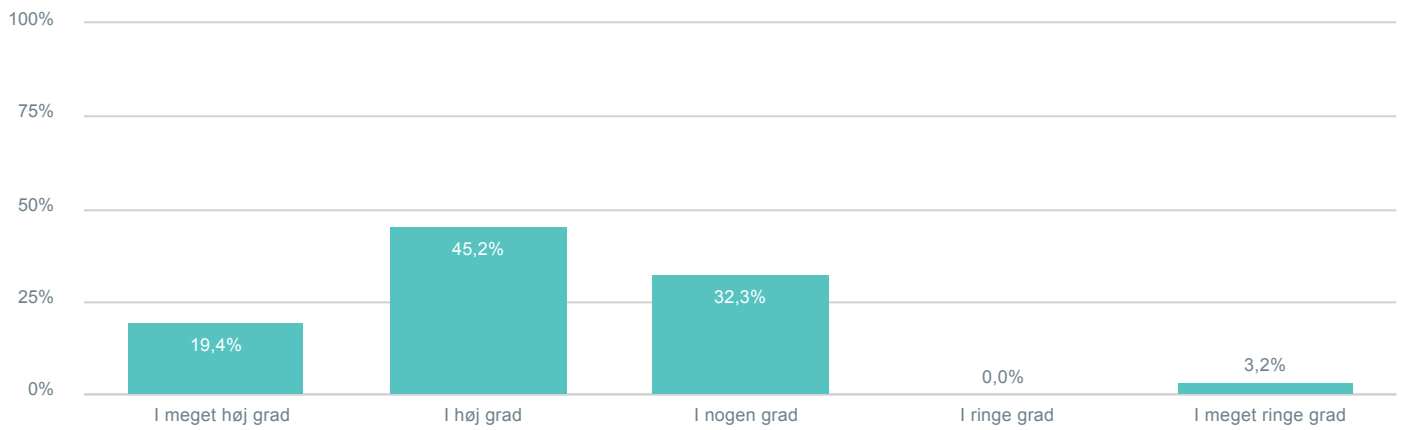
31
93,5%
6,5%

Gav kurset dig nogle nye perspektiver på teamsamarbejdet?



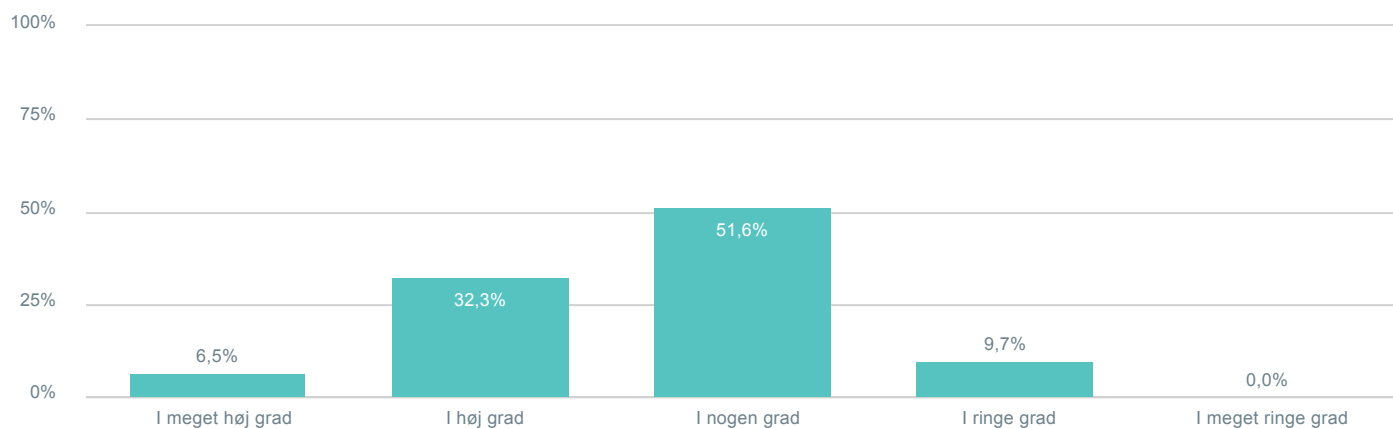
Total 31

Lærte du noget af at deltage i kurset?



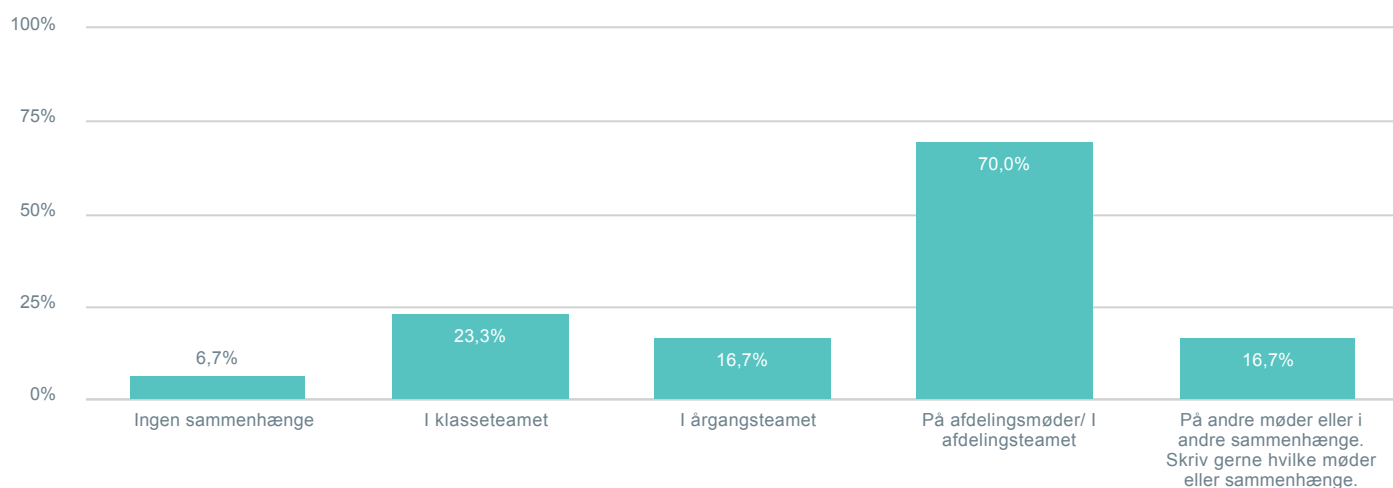
Total 31

Har du efterfølgende kunnet bruge noget af indholdet fra kurset?



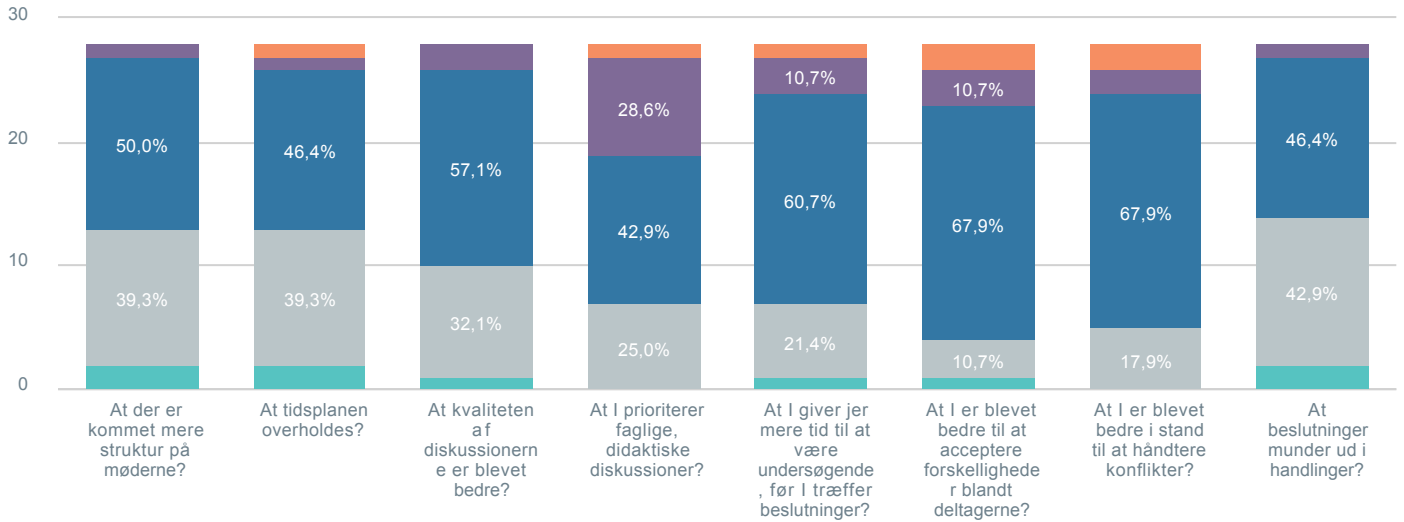
Total 31

I hvilke sammenhænge har du kunnet bruge indholdet fra kurset? (Sæt gerne flere krydser)



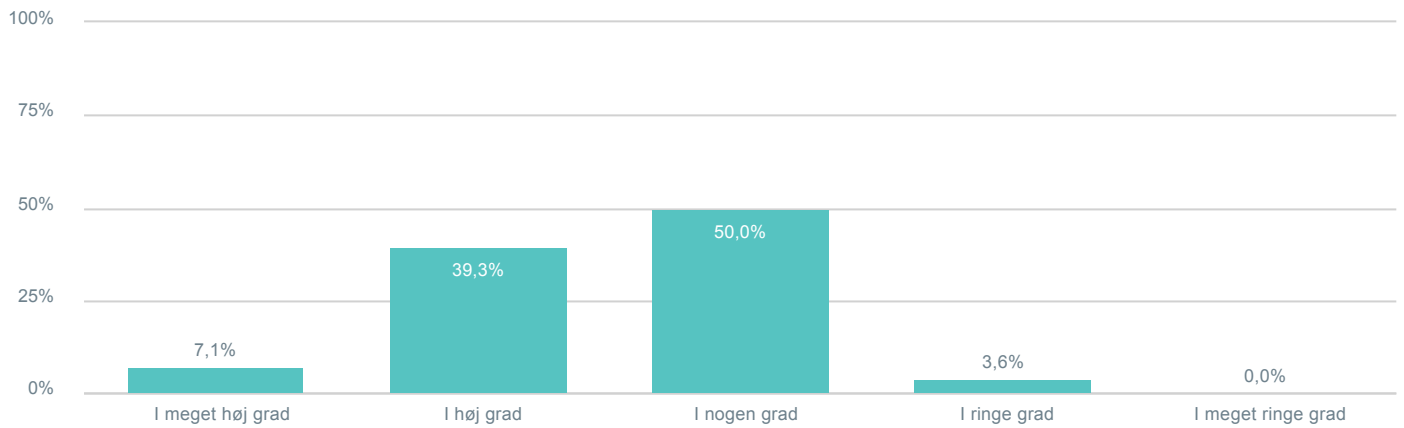
Total 30

Tænk på de mødefora, hvor du mest har kunnet bruge indholdet fra kurset (klassesteam, årgangsteam, afdelingsteam, andre møder, etc.). I hvor høj grad synes du, at kurset har bidraget til:



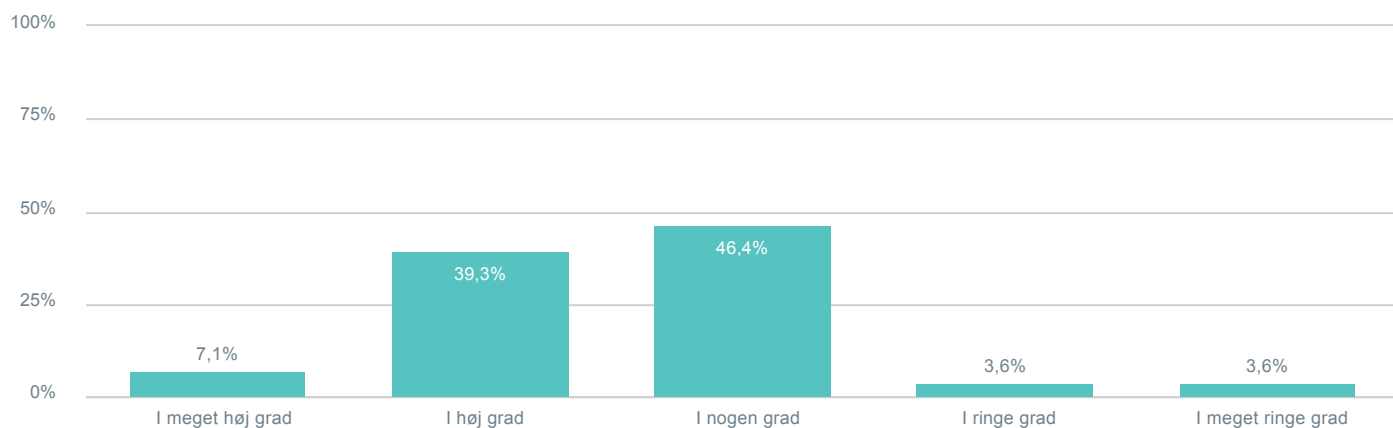
Tænk på de mødefora, hvor du mest har kunnet bruge indholdet fra kurset (klassesteam, årgangsteam, afdelingsteam, andre møder, etc.). I hvor høj grad synes du, at kurset har bidraget til:

At der er kommet mere struktur på møderne?



Tænk på de mødefora, hvor du mest har kunnet bruge indholdet fra kurset (klasseteam, årgangsteam, afdelingsteam, andre møder, etc.). I hvor høj grad synes du, at kurset har bidraget til:

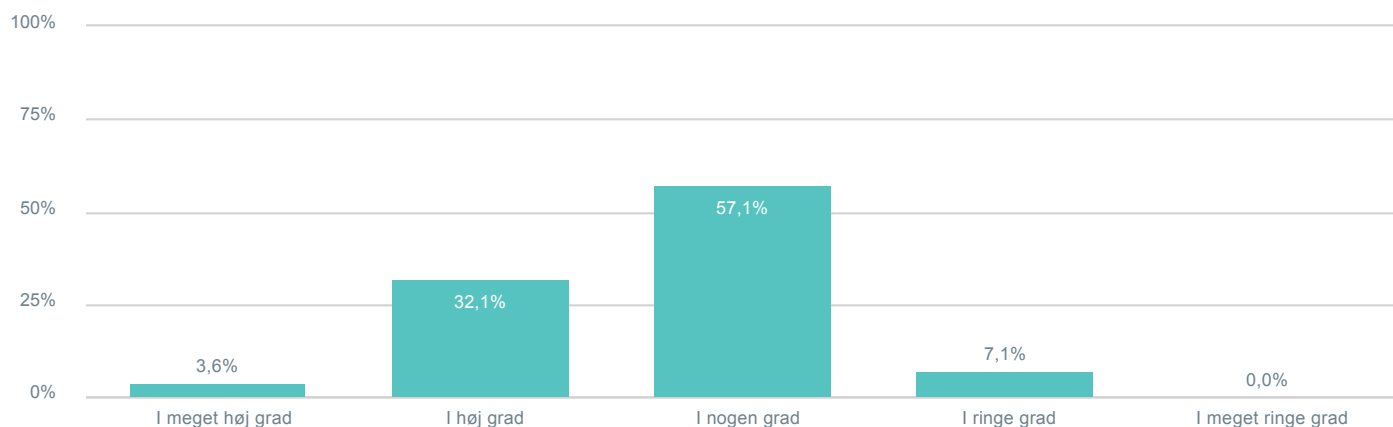
At tidsplanen overholdes?



Total 28

Tænk på de mødefora, hvor du mest har kunnet bruge indholdet fra kurset (klasseteam, årgangsteam, afdelingsteam, andre møder, etc.). I hvor høj grad synes du, at kurset har bidraget til:

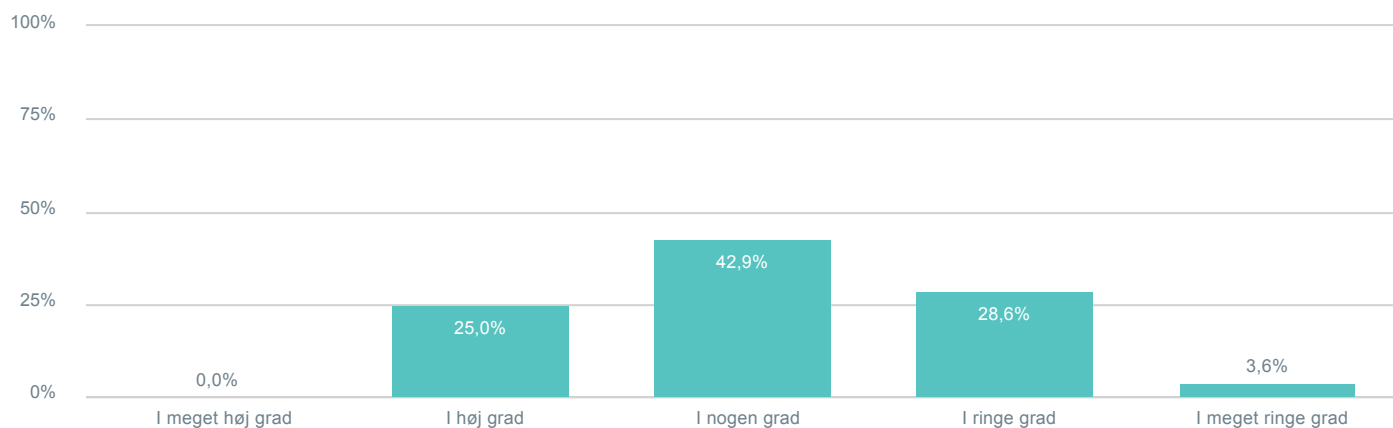
At kvaliteten af diskussionerne er blevet bedre?



Total 28

Tænk på de mødefora, hvor du mest har kunnet bruge indholdet fra kurset (klasseteam, årgangsteam, afdelingsteam, andre møder, etc.). I hvor høj grad synes du, at kurset har bidraget til:

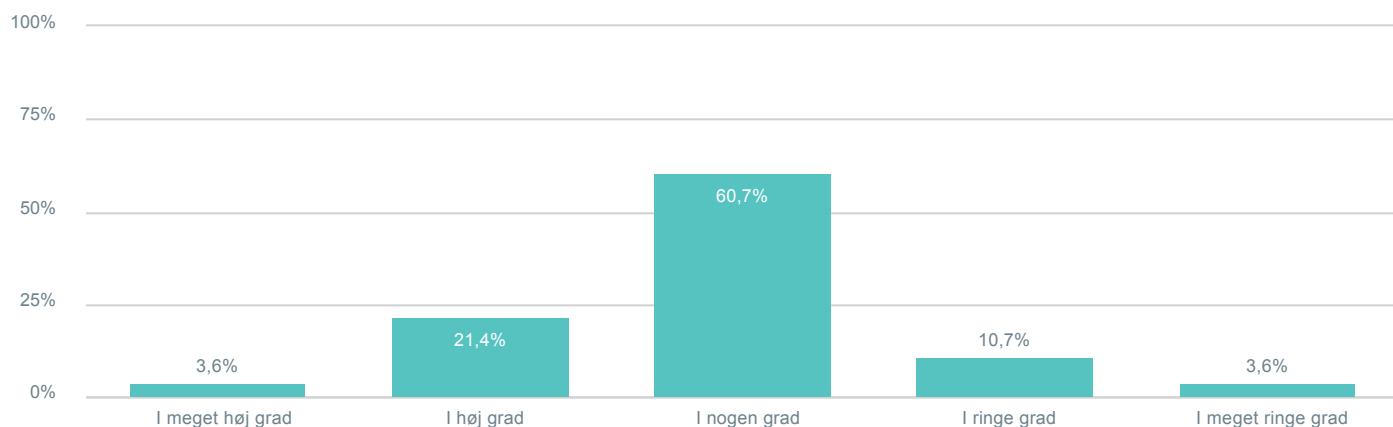
At I prioriterer faglige, didaktiske diskussioner?



Total 28

Tænk på de mødefora, hvor du mest har kunnet bruge indholdet fra kurset (klasseteam, årgangsteam, afdelingsteam, andre møder, etc.). I hvor høj grad synes du, at kurset har bidraget til:

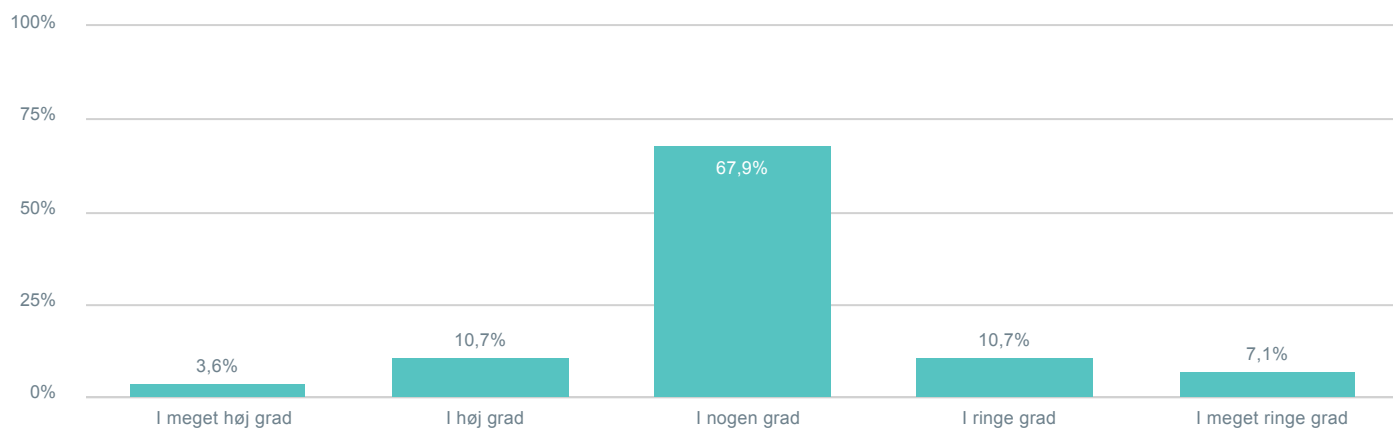
At I giver jer mere tid til at være undersøgende, før I træffer beslutninger?



Total 28

Tænk på de mødefora, hvor du mest har kunnet bruge indholdet fra kurset (klasseteam, årgangsteam, afdelingsteam, andre møder, etc.). I hvor høj grad synes du, at kurset har bidraget til:

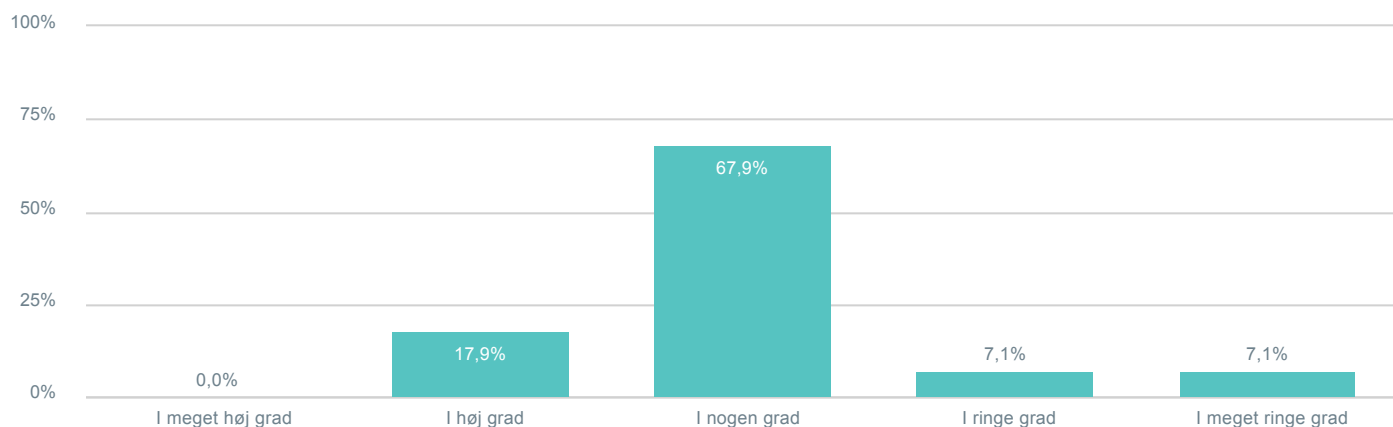
At I er blevet bedre til at acceptere forskelligheder blandt deltagerne?



Total 28

Tænk på de mødefora, hvor du mest har kunnet bruge indholdet fra kurset (klasseteam, årgangsteam, afdelingsteam, andre møder, etc.). I hvor høj grad synes du, at kurset har bidraget til:

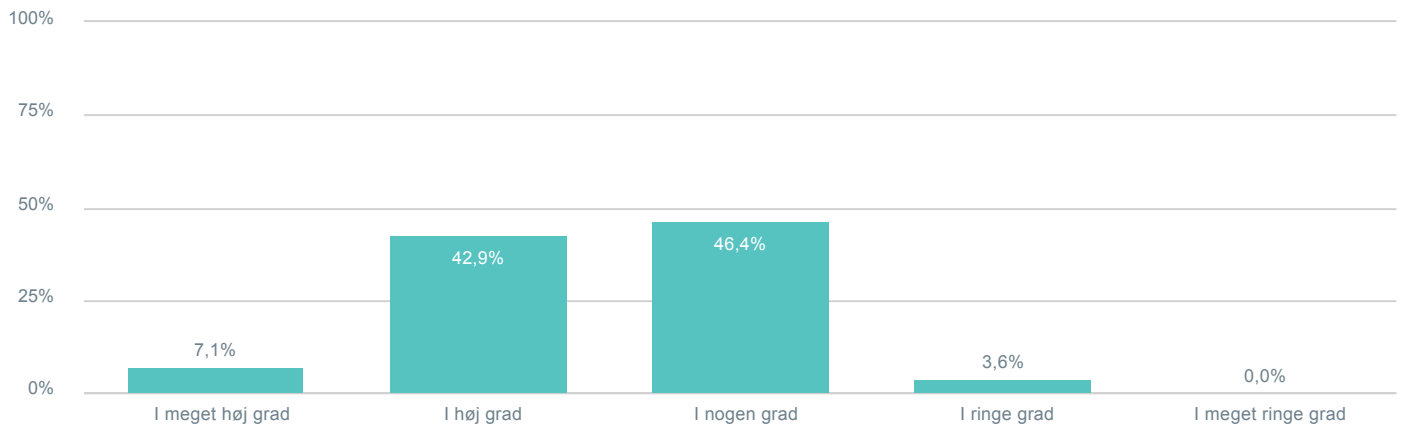
At I er blevet bedre i stand til at håndtere konflikter?



Total 28

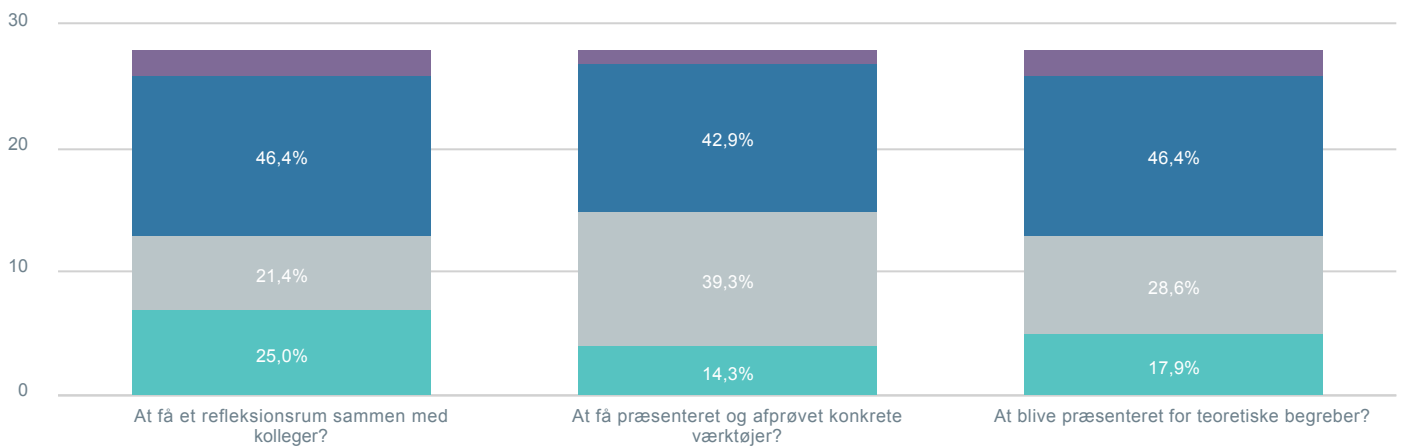
Tænk på de mødefora, hvor du mest har kunnet bruge indholdet fra kurset (klasseteam, årgangsteam, afdelingsteam, andre møder, etc.). I hvor høj grad synes du, at kurset har bidraget til:

At beslutninger munder ud i handlinger?



Total 28

Hvilke elementer i kurset har været brugbare i forhold til din hverdag?

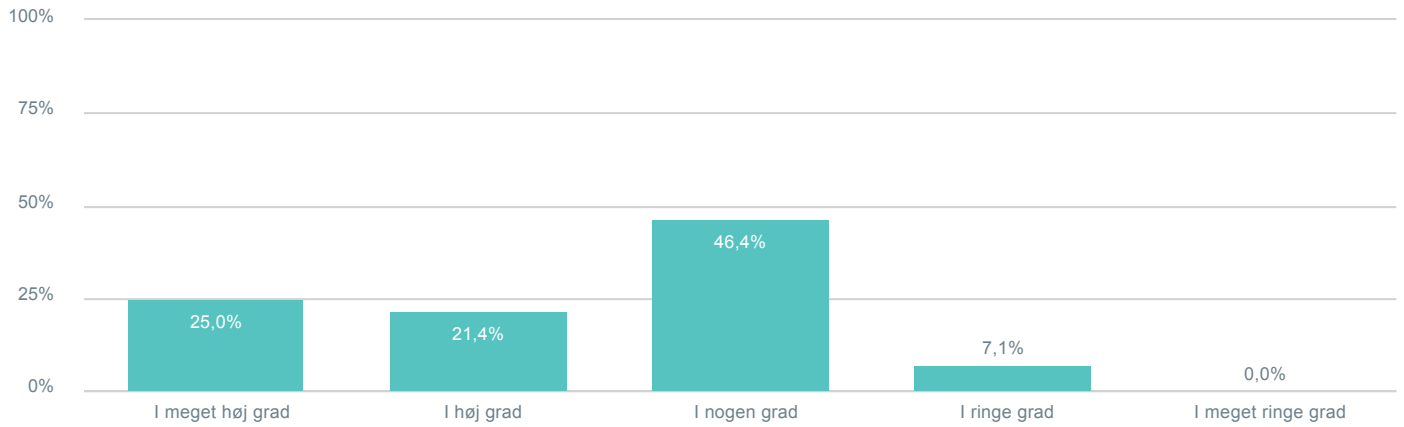


Total 28

- I meget høj grad
- I høj grad
- I nogen grad
- I ringe grad
- I meget ringe grad

Hvilke elementer i kurset har været brugbare i forhold til din hverdag?

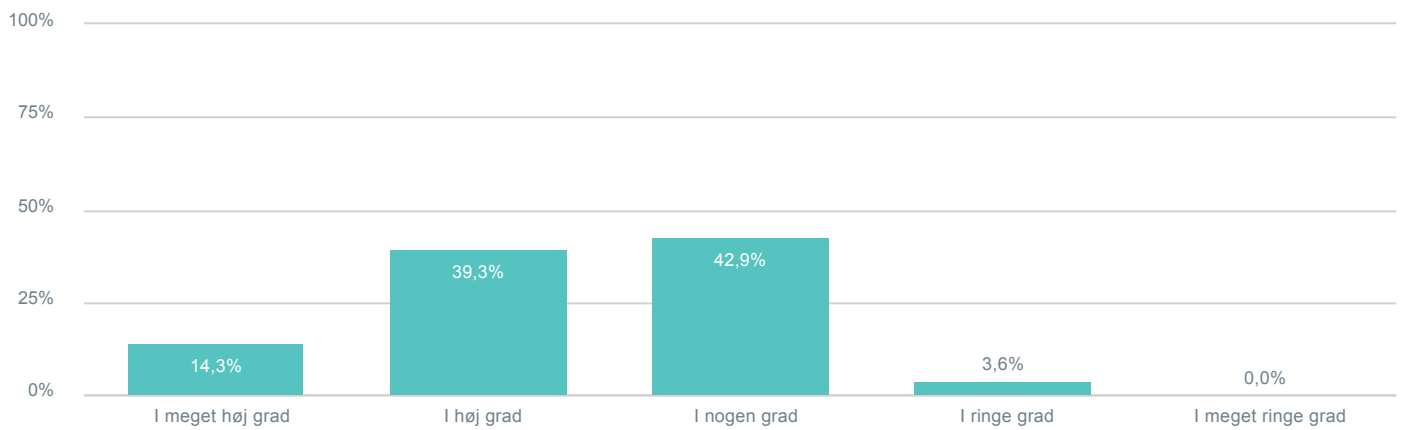
At få et refleksionsrum sammen med kolleger?



Total 28

Hvilke elementer i kurset har været brugbare i forhold til din hverdag?

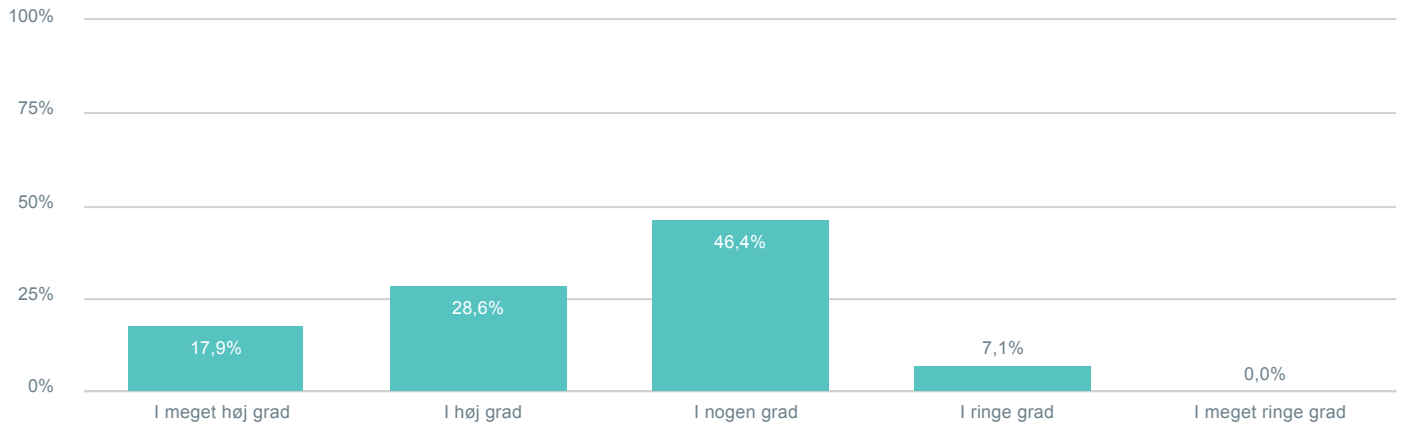
At få præsenteret og afprøvet konkrete værktøjer?



Total 28

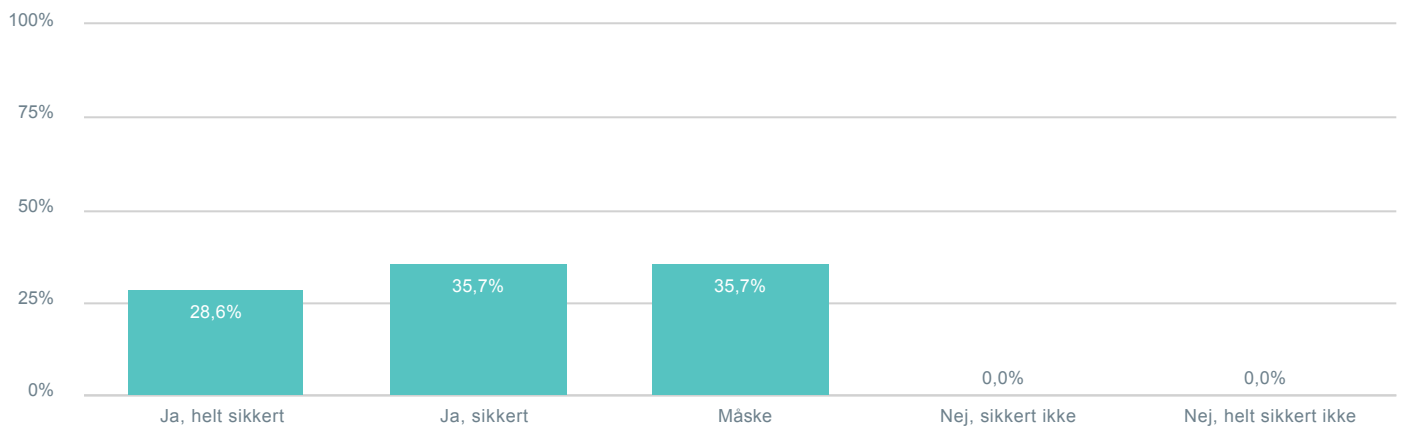
Hvilke elementer i kurset har været brugbare i forhold til din hverdag?

At blive præsenteret for teoretiske begreber?



Total 28

Vil du anbefale kursusforløbet til andre skoler?



Total 28

Har du andre kommentarer til kurset eller spørgeskemaet, eller har du forslag til, hvordan kurset kunne blive bedre/mere relevant?



Total 5

FOLKESKOLEN I FORANDRING

SAMARBEJDET SOM RESSOURCE



REDSKABSKASSE

Redskaber brugt i forbindelse med projektet Folkeskolen i Forandring,

Delprojekt 2 om Teamsamarbejde

Projektet er udført af RUC og TeamArbejdsliv, 2018 – 2020

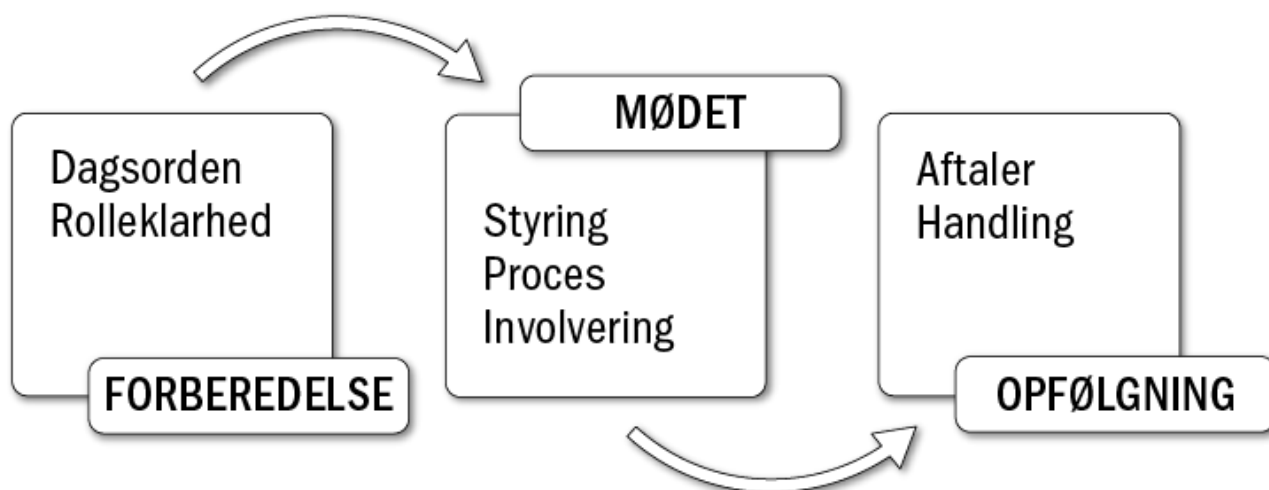
RUC: Anita Mac & Agnete Meldgaard Hansen

TeamArbejdsliv: Eva Thoft & Karen Albertsen

Støttet af Arbejdsmiljøforskningsfonden, bevillingsnummer 20275100948

STRUKTUR PÅ MØDET

MØDEKÆDEN



ANVENDELSE

Mødekæden kan man bruge til at strukturere sin forberedelse af mødet, så man sikrer, at forberedelse og opsamling er tænkt igennem på forhånd.

*Møder kræver **FORBEREDELSE** fra både facilitator og deltagere. Det er vigtigt at undersøge, hvilke punkter, der skal drøftes på et kommende møde – og hvorfor. Er der nogle punkter, der kræver en særlig forberedelse – af ansvarlige for punktet, af særlige deltagere eller af alle deltagere?*

***MØDET** er det, vi i reglen forstår ved selve mødet.*

***OPFØLGNING.** Gør det på forhånd klart, om der skal konkluderes på nogle af punkterne, hvilke handlinger der skal ske fremadrettet efter mødet, og hvem der har ansvaret for disse. Der skabes på den måde handleparathed. Efter mødet skal facilitator følge op på, om det aftalte bliver gjort – eller sikre at en anden med kompetence til det følger op.*

STRUKTUR PÅ MØDET

DREJEBOGEN

TID (CIRKA)	HVAD	HVORFOR	HVORDAN	HVEM	MATERIALER

ANVENDELSE

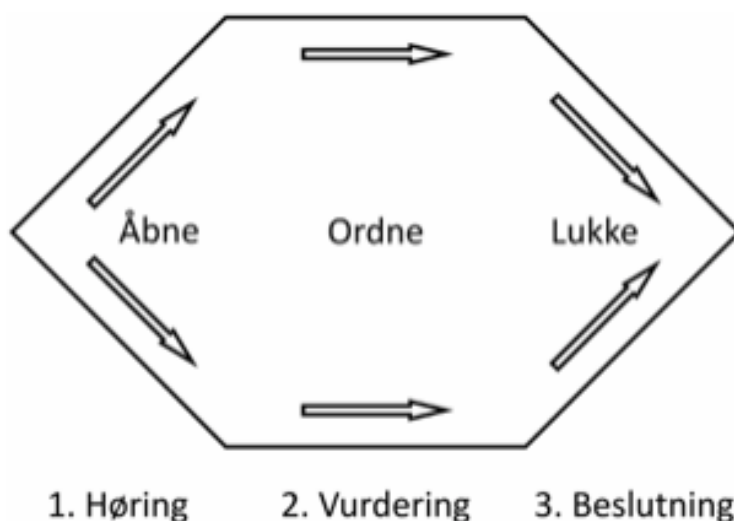
Drejebogen er et værktøj til både planlægning og facilitering af møder. Formålet med at bruge drejebogen er at gøre det gennemskueligt for alle mødedeltagere, dels hvad dagsordenen for mødet er, og dels hvad de enkelte punkter indebærer. Man kan tilpasse den efter eget behov, f.eks. tilføje referatfelt eller slette irrelevante felter.

Drejebogen giver struktur til mødet, ved at der afsættes tid til de enkelte punkter, det tydeliggøres, hvorfor og hvordan man ønsker at tale om et specifikt punkt, samt hvem der ansvarlig for punktet. Desuden bruges den til at planlægge og skabe overblik over, om der skal medbringes nogle specifikke materialer til mødet.

Forud for hvert møde kan alle deltagere byde ind med punkter til drejebogen. Facilitatoren af mødet samler forslagene, sikrer den nødvendige forberedelse af hvert punkt, afklarer status af hvert punkt og bringer punkterne i spil under mødets afholdelse.

STRUKTUR PÅ MØDET

MØDEDIAMANTEN



ANVENDELSE

Mødediamanten illustrerer, at man kan se på et mødes forløb som tre faser med forskellige opgaver: Åbne – Ordne – Lukke. Strukturen er især relevant, når det handler om punkter, der skal tages beslutning om. Når man styrer et punkt/møde efter disse tre faser, er der bedre forudsætning for at skabe en konstruktiv diskussion om et givent emne, fordi det bliver klart for deltagerne, hvornår man gør hvad. Det giver rum for en indledende drøftelse og vurdering inden man går til beslutning, hvilket kvalificerer beslutningen.

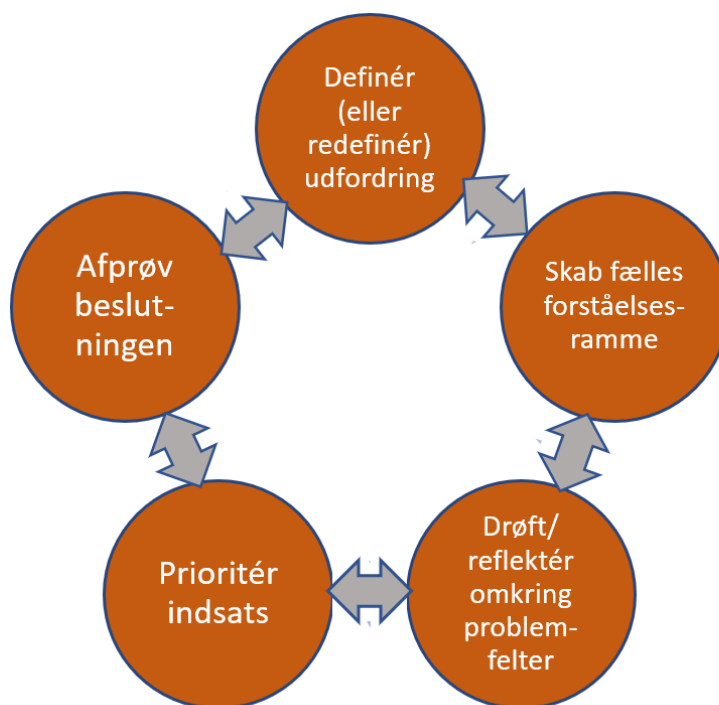
Åbne handler om, at de mange synspunkter og nuancer skal **Høres**. Der skal ikke overbevises eller træffes beslutning her. En god åbning kræver en præsentation af konteksten og af facts ("hvad" i drejebogen) og en præcisering af formålet med at bringe punktet op ("hvorfor" i drejebogen) – hvor skal vi ende? Facilitatoren skal inddrage deltagerne og sørge for, at alle synspunkter kommer i spil – også når de står i modsætning til hinanden. Dette kræver, at facilitatoren tør stille skarpt på de forskellige udfordringer ifm. punktet og spørge ind til de synspunkter, som deltagerne præsenterer.

Ordne. På et tidspunkt beslutter facilitator, at det er tid til at **Vurdere** det, der er kommet frem – enten fordi man er kommet hele vejen rundt eller pga. tid. Det indebærer, at man systematiserer/ordner de indlæg der er kommet frem i overordnede emner – fx fordele/ulemper.

Lukke. Det er vigtigt, at der er skabt en ordentlig undersøgelse af punktet samt vurdering af de fremkomne indlæg, før facilitator begynder at lukke punktet med, at der skal tages en beslutning. Ved at folde punkterne ordentligt ud sikrer man, at beslutningen, der træffes, er velfunderet, og at alle har haft mulighed for at byde ind ift. beslutningen.

BEARBEJDNING AF FAGLIGT INDHOLD

BESLUTNINGSPROCES, NÅR DET ER KOMPLEKST



ANVENDELSE

Modellen illustrerer, hvordan en beslutningsproces kan foregå mere systematisk i 5 faser, selvom den er kompleks.

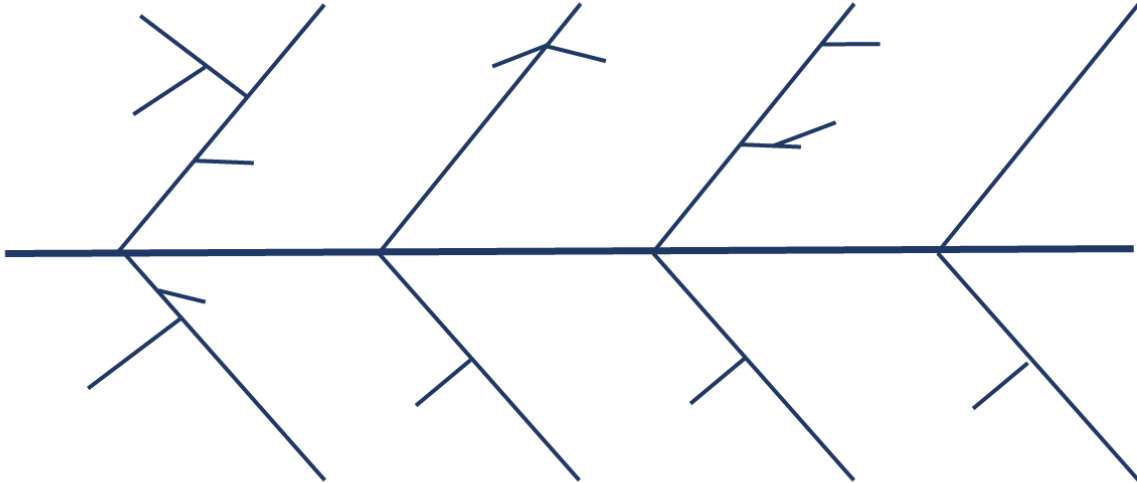
Opdeler man tydeligt beslutningsprocessen i disse faser, skaber man bedre forudsætninger for, at den bliver konstruktiv. Det er vigtigt at dvæle ved den indledende fase, hvor man skaber en åben og tillidsfuld dialog. Det bevirker, at man kan blive i det undersøgende og reflekterende felt og på den måde skabe en fælles forståelse. I denne fase er det netop vigtigt at være åben for uenigheder – her handler det ikke om at diskutere eller blive enige, men om at udfolde punktet og få nuancerne og en dybere forståelse frem.

Det er ikke afgørende, om alle har sagt noget, men det er vigtigt, at alle synspunkter og al viden er repræsenteret. Udfordringen er, hvordan man sikrer sig dette. Det kan gøres gennem "runder", hvor alle præsenterer deres synspunkt eller ved at deltagerne summer sammen to og to, før man tager den fælles dialog.

BEARBEJDNING AF FAGLIGT INDHOLD

FISKEBENET

Årsager



Konsekvenser

ANVENDELSE

Fiskebenet er et redskab, der understøtter en proces, der skaber en fælles og mere udfoldet forståelse af et givet problem. Det kan således anvendes som konkret redskab til at skabe en god beslutningsproces.

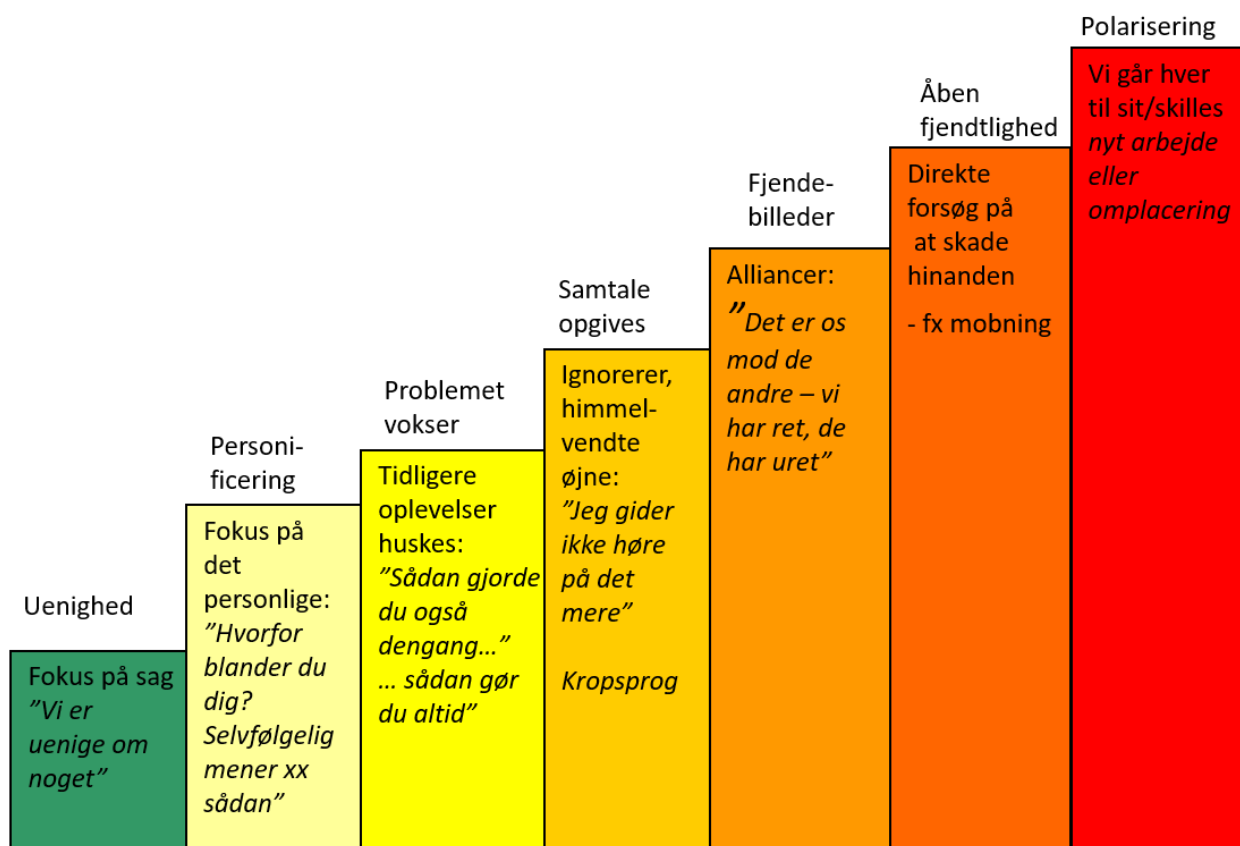
Fiskebenet er mest relevant i den undersøgende fase.

Fiskebenet anvendes til at undersøge, hvilke årsager, og hvilke konsekvenser et problem har. På den måde skabes der en fælles forståelse af årsager og konsekvenser, hvilket gør den efterfølgende beslutningsproces mere kvalificeret.

Når man udfolder/udbygger fiskebenet, er det vigtigt at finde mange årsager/konsekvenser til problemet samt årsager til årsager og konsekvenser af konsekvenser.

FORSTÅ MEKANISMER PÅ MØDET

KONFLIKTERS UDVIKLING - KONFLIKTTRAPPEN



ANVENDELSE

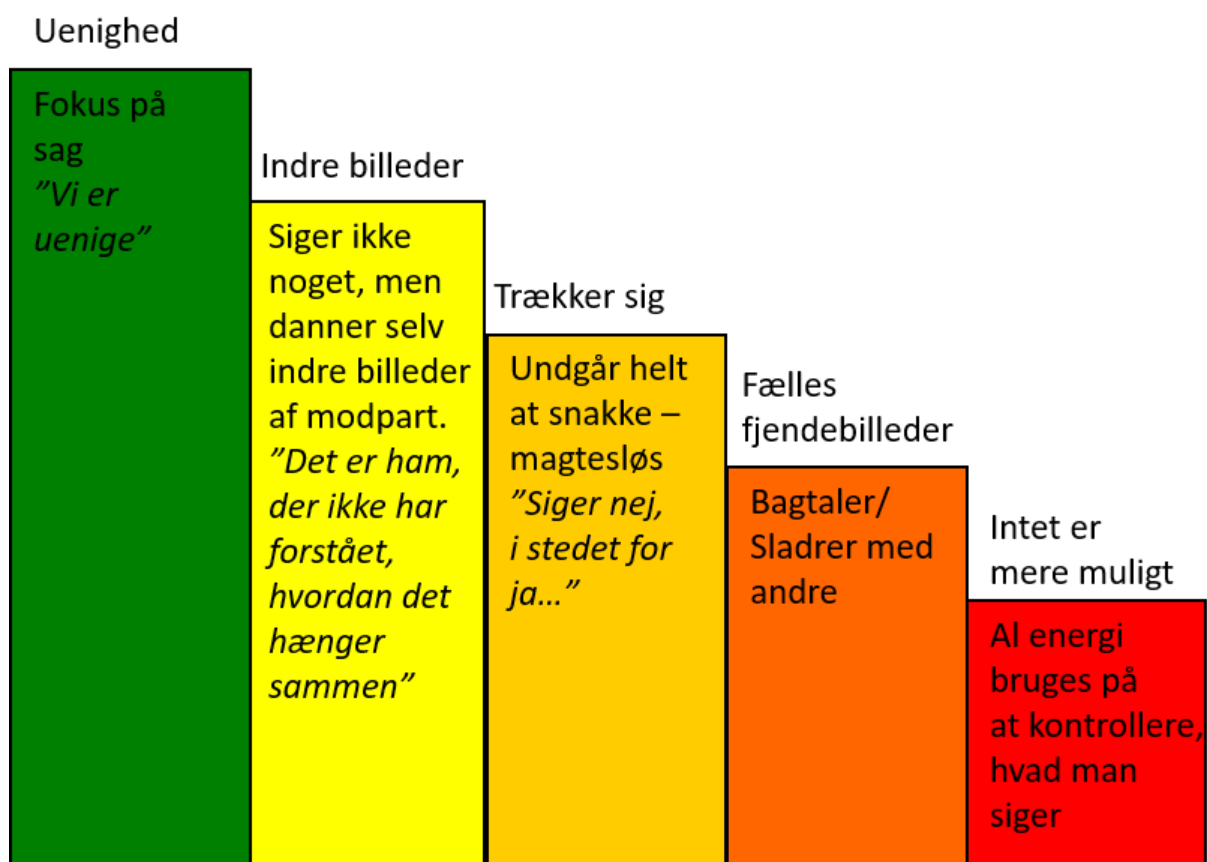
Konflikttrappen er et eksempel på, hvordan konflikter typisk udvikler sig – og hvor skidt det kan gå, hvis man ikke håndterer konflikterne. Uenigheder og konflikter er en naturlig del af samarbejdet på en arbejdsplads. Uenigheder er med til at udfordre holdninger og finde nye perspektiver. Godt faciliterede møder, gode beslutningsprocesser og generelt god forståelse for ens kolleger og deres synspunkter, er konstruktive måder at håndtere uenigheder på.

På trin 1 er parterne uenige, hvilket fx kan skyldes en instrumentel konflikt om, hvordan en opgave skal løses. Oftest løser vi den slags konflikter i det daglige samarbejde, men nogle gange optræder konflikten, hvormed den kan udvikle sig til en værdi- eller en interessekonflikt. På trin 2 og 3 i figuren sker der noget afgørende i udviklingen: Parterne eller den ene af parterne gør konflikten personlig ved bl.a. at fortolke den andens motiver for at skabe mening.

Denne personificering og skarpe sort/hvide-forståelse af den andens synspunkter forsøges undgået gennem brugen af de præsenterede redskaber.

FORSTÅ MEKANISMER PÅ MØDET

KONFLIKTERS UDVIKLING - KONFLIKTSKYHEDSTRAPPEN

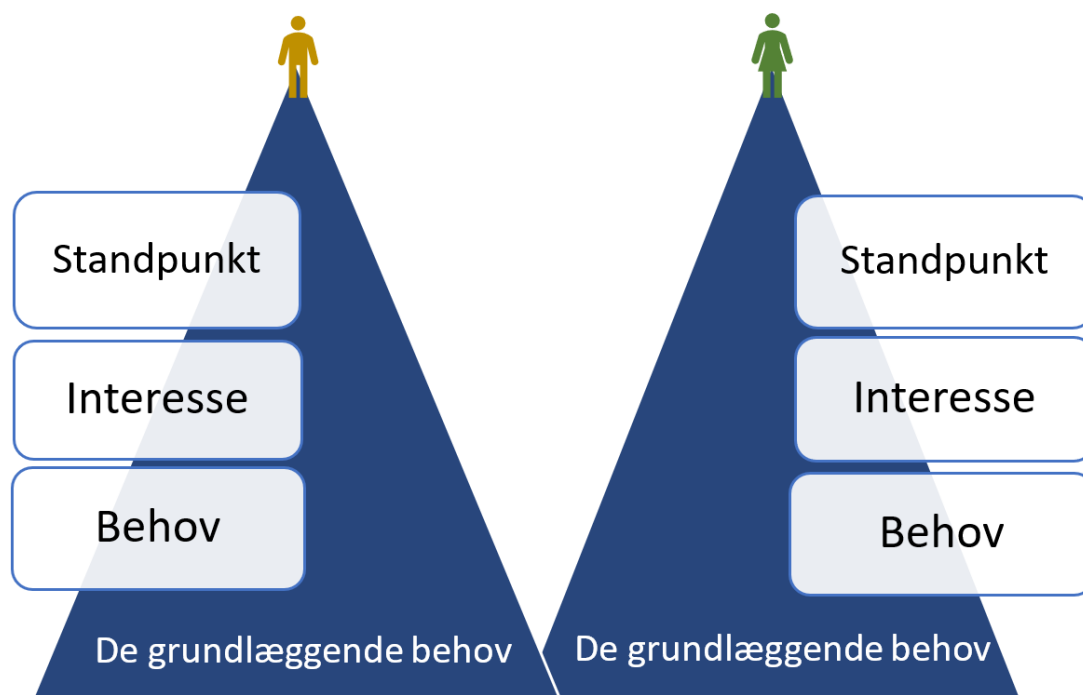


ANVENDELSE

Udviklingen i konfliktskyhedstrappen ligner konfliktrappens udvikling. Dog kommer konflikten ikke ud i det åbne rum, men foregår i det skjulte, hvilket kan medføre uvenskaber, alliancer, dårlig trivsel etc.

Mange mennesker bryder sig ikke om at tale om konfliktstof og derfor er skjult konflikter måske endnu mere udbredt end åbne konflikter.

HÅNDBTERING AF KONFLIKTER



ANVENDELSE

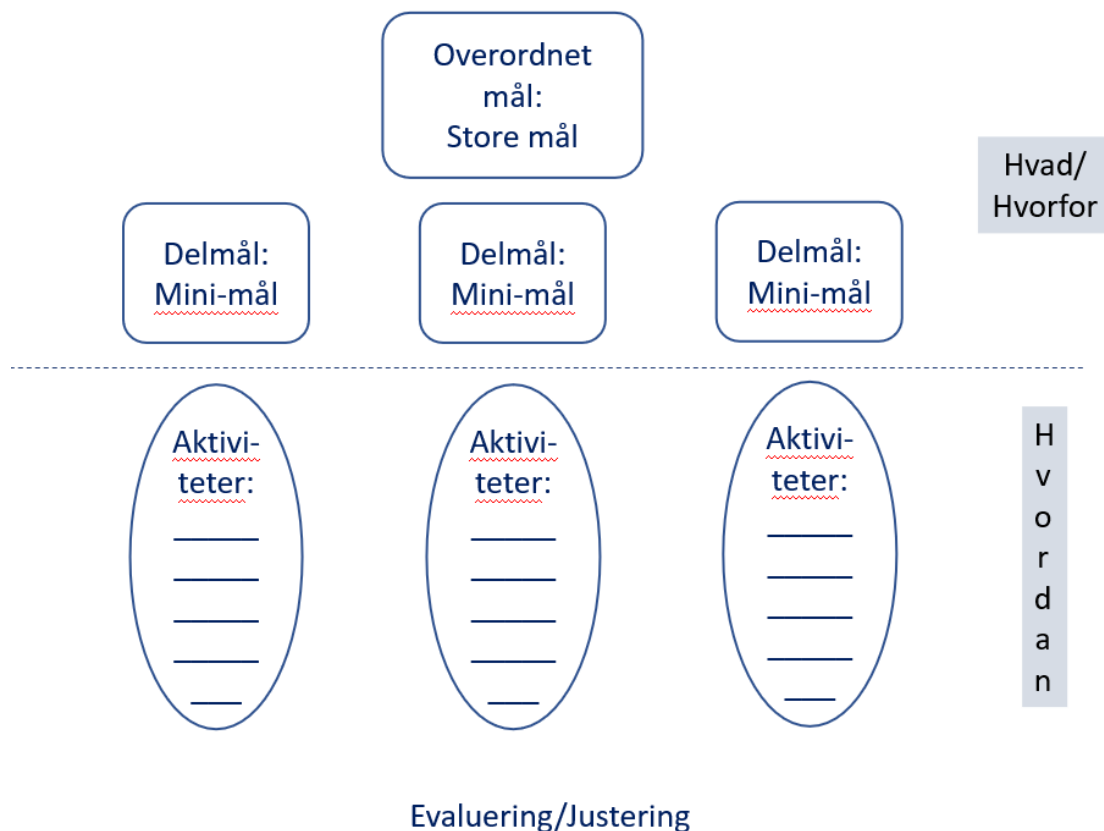
Er der en uenighed på et møde, bør facilitator vurdere, om konflikten er en hindring for at komme konstruktivt videre. Er det tilfældet, bør man stoppe op og håndtere konflikten. Det kan være, at punktet bør udskydes, fordi det kræver mere forberedelse.

En central pointe i konflikthåndtering er at hjælpe parterne med at bevæge sig væk fra deres standpunkter og nærme sig deres egentlige interesser og behov. Dette fremmer en fælles forståelse. Ovenstående figur illustrerer, at parterne i udgangspunktet er langt væk fra hinanden, når de befinder sig øverst på bjerget, men som de bevæger sig ned, vil de nærme sig en mere nuanceret forståelse af hinanden.

Når/hvis det er muligt at nå frem til en forståelse af de grundlæggende behov hos parterne, nærmer de sig fælles grund, hvor der er større mulighed for at høre og lytte til hinanden – og dermed er konflikten nedtrappet.

En vigtig pointe er, at man ikke opgiver sine egne behov og interesser ved at tilkendegive genkendelse og forståelse for den andens grundlæggende behov. Det er grundlaget for at finde frem til fælles løsninger eller kompromisser, der tilgodeser begge parter.

PLANLÆGNING AF HANDLINGER OG BESLUTNINGER MÅLHIERARKI



ANVENDELSE

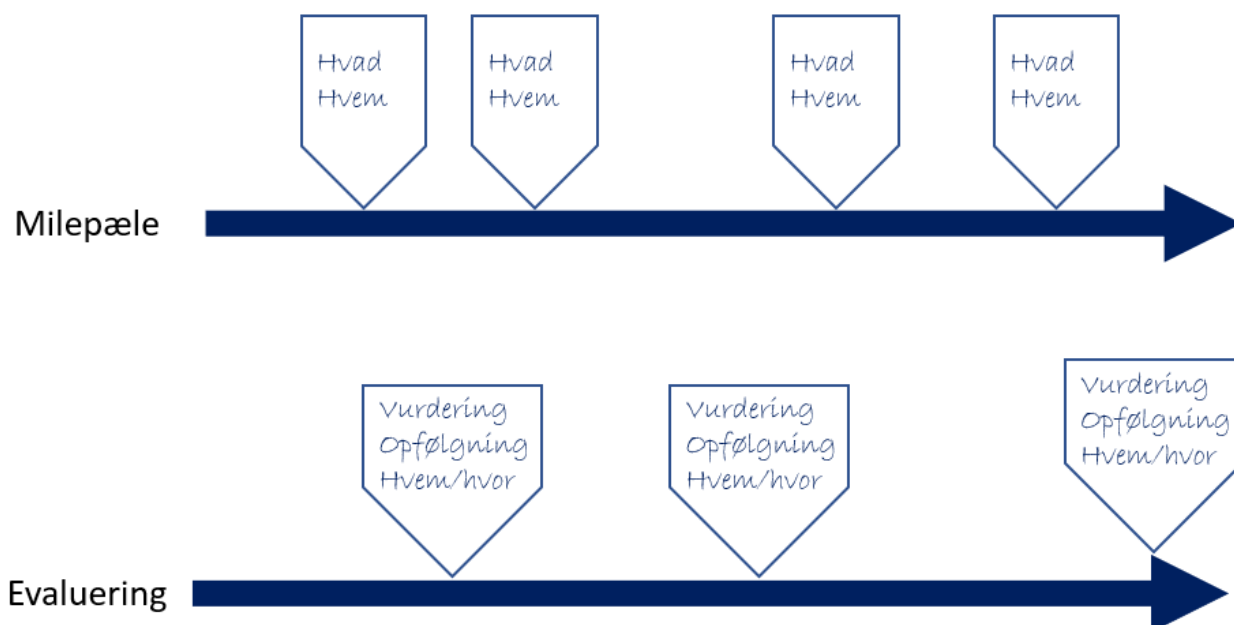
Målhierarkiet kan bruges i mødets afsluttende fase til at skabe handleparathed i forhold til en konkret problemstilling eller et tema.

Ved i fællesskab at definere det overordnede mål skabes der en fælles retning for fremtidig handling. Hvis man skal lykkes med at nå målet, er det imidlertid vigtigt, at opstille en række delmål, der konkretiserer hvilke aktiviteter, der skal udføres, for at delmålene kan nås. I den forbindelse er det afgørende at definere, hvordan aktiviteterne skal udføres – hvem gør hvad og med hvilke ressourcer?

Ligesom ved brug af drejebogen, er det også her vigtigt at gøre det klart, hvorfor man gerne vil nå det overordnede mål – hvad ønsker man at opnå? På den måde bliver det muligt at evaluere løbende, om man er kommet tættere på målet, og om der skal iværksættes nogle justeringer undervejs.

PLANLÆGNING AF HANDLINGER OG BESLUTNINGER

MILEPÆLSPLAN



ANVENDELSE

For at systematisere og følge processen er det nyttigt at lave en milepælsplan.

Milepælsplanen indebærer, at deltagerne bliver enige om, hvordan den kommende proces ser ud. Det handler således ikke kun om, hvem der gør hvad, men også om, hvornår det gøres.

Med milepælsplanen gør man det tydeligt, hvordan der løbende vurderes og følges op på, om man har nået milepælene, og dermed om processen løber som planlagt. På den måde kan man sikre en god proces, hvor alle delmål nås, så man kan arbejde videre mod det næste delmål og i sidste ende lykkes med at nå det overordnede mål.

MINI-EVALUERING

Inspiration til minievaluering

- Det bedste ved mødet/hvad kunne jeg have undværet?
- Skala 1-10: Giv mødet karakter og tilknyt en kort forklaring
- Makkerpar: Evaluer sammen, hvad der var mest givende i dag
- Hvad var irritationsmomenter i dag?
- Hvad var opmuntrende i dag?
- Hvordan var stemningen i dag på 1-10 skalaen?



ANVENDELSE

Det er en god ide at give mulighed for at deltagerne laver en kort evaluering efter et møde.

Formålet er at dele viden og erfaringer om hvad der var givende og mindre givende og dermed drage læring af møderne.

Formålet er også, at deltagerne bliver inviteret til at sætte ord på små og større frustrationer, som på den måde bliver tydelige og håndterbare, inden de vokser sig store. Jf. konfliktskyhedstrappen.



Kilder og inspiration:

Side 3 - Mødekæden

Anita Mac og Peter Hagedorn, *Projektarbejdets kompleksitet*, Samfundslitteratur, 2013

Side 4 – Drejebogen

Alment brugt, f.eks. Ib Ravn, *Facilitering – Ledelse af møder der skaber værdi og mening*, Hans Reitzel, 2011.

Side 5 - Mødediamanten

Alment brugt. Se fx Skole og Forældre: <http://skole-foraeldre.dk/artikel/brug-m%C3%B8dediamanten>

Side 6 - Beslutningsproces:

Anita Mac og Peter Hagedorn, *Projektarbejdets kompleksitet*, Samfundslitteratur, 2013

Side 7 - Fiskeben

Alment brugt. Diagramtypen blev opfundet af [Kaoru Ishikawa](#) ved [Kawasakis værft](#) i [1960'erne](#)

Side 8 og 9 - Konflikttrapper

Center for konfliktløsning, <https://konfliktloesning.dk/>

Side 10 - Håndtering af konflikter

Vibeke Vindeløv, *Konfliktmægling*, København, Jurist- og Økonomforbundets Forlag, 2004

Side 11 - Målhierarki:

Anita Mac og Peter Hagedorn, *Projektarbejdets kompleksitet*, Samfundslitteratur, 2013

Side 12 – Milepælsplan

Alment brugt. Se f.eks. John Ryding Olsson m.fl. *Power i projekter og portefølje*. DJØFs Forlag, 2019

Side 13 - Minievaluering:

Anita Mac og Peter Hagedorn, *Projektarbejdets kompleksitet*, Samfundslitteratur, 2013

Folkeskolen i forandring – Samarbejdet som ressource

CERTIFIKAT for FULDFØRELSE
DETTE ANERKENDER AT

XXX

HAR FULDFØRT:

Kursus om teamsamarbejde for teamkoordinatorer

Herunder fire moduler med fokus på:

- Opbygning af struktur for teammøder
- Metoder til inddragelse af multiple perspektiver til velovervejede beslutninger
- Konstruktiv håndtering af konflikter og uenigheder
- Opbygning af handlekompetence

UNDERSKREVET

Karen Albertsen, Projektleder

Forår 2019



Seminar om Team- og TRIO-samarbejdet

Folkeskolen i forandring - Samarbejdet som ressource



**Hør om resultaterne fra projektet!
Mød de andre skoler!**

- TRIO'ens rolle i fag- og opgavefordelingen – om 'historier', 'bindinger', 'sløjfer' & 'retfærdighed'
- Hvad kan hindre og fremme et godt teamsamarbejde og hvordan kan koordinatorrollen få større gennemslagskraft? – om 'mødediamant', 'fiskeben', 'medieringmetoder', 'milepæle- og handleplaner'

**Den 13. maj kl. 12.30-16.30 Roskilde Universitet,
lokale 25.1-035**

Program:

12.30	Ankomst og sandwich
13.00	Oplæg om resultater og erfaringer fra FiF projektet
14.00	Gruppearbejde på tværs af skoler om enten Team- eller TRIO-samarbejdet Skolerne præsenterer sig selv og deres erfaringer
14.45	Pause
15.00	Mødes i egen skole og samle op
15.30	Afslutning i plenum Repræsentanter fra DLF, BUPL og KL er indbudt til at reflektere over, hvad de har hørt
16.00	Farvel og tak

Tilmelding:

<https://events.ruc.dk/teamogtrio/arrangementet.html>