

Professionel kapital i folkeskolen





**FAGFÆLLE-
BEDØMT**

I henhold til ministerielle krav betyder bedømmelsen, at der fra en fagfælle på ph.d.-niveau er foretaget en skriftlig vurdering, som godtgør denne bogs videnskabelige kvalitet.

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

Professionel kapital i folkeskolen

– faglighed og samarbejde i fokus

Frydenlund Academic

**Professionel kapital i folkeskolen
- faglighed og samarbejde i fokus**

1. udgave, 2. oplag, 2023

© Forfatterne og Frydenlund Academic, 2022

ISBN: 978-87-7216-396-3

ISBN (e-bog): 978-87-7216-397-0

Grafisk tilrettelæggelse: Morten Thunø Hansen

Grafisk produktion: Pozkal, Polen

Kopiering fra denne bog eller dele deraf er kun tilladt i overensstemmelse med overenskomst mellem Undervisningsministeriet og Copydan. Enhver anden form for kopiering er uden forlagets skriftlige samtykke forbudt ifølge gældende dansk lov om ophavsret. Undtaget herfra er korte uddrag i anmeldelser.

Frydenlund Academic

Alhambravej 6

DK-1826 Frederiksberg C

tlf.: 3393 2212

post@frydenlund.dk

frydenlund.dk

Tilmeld dig forlagets nyhedsmail på
frydenlund.dk/nyhedsservice/nyhedsbrev

Indhold

Forord	9
Kapitel 1. Folkeskolen i forandring – samarbejdet som ressource	13
Folkeskolen i forandring	14
Behov for styrkelse af samarbejdet	16
Professionel kapital i TRIO- og teamsamarbejdet	18
Hvordan skal bogen læses?	24
Kapitel 2. Professionel kapital og facilitering	29
Introduktion	29
Skolens kontinuerlige forandningsprocesser	30
Kompleksitet i praksis og forandringer	30
Professionel kapital – hvad er det, og hvad kan det?	31
Social kapital	34
Human kapital	40
Beslutningskapital – den nye elev i klassen	42
Professionelle læringsfællesskaber	43
Eksempler på udvikling af den professionelle kapital	46
Facilitering i kollektive processer	48
Sammenhænge mellem professionel kapital og facilitering	52
Kapitel 3. Fag- og opgavefordeling i folkeskolen	57
Fag- og opgavefordelingens centrale elementer – en generisk model	59
Tre beslutningsniveauer	61
Fem faser	61
Kapitel 4. TRIO'ens funktion – generelt og i fag- og opgavefordelingen	65
TRIO'ens rolle i fag- og opgavefordelingen	68
Professionel kapital i fag- og opgavefordelingen	69
TRIO'ens rolle i det daglige	71
Sammenfatning om TRIO's rolle	72
Kapitel 5. Væsentlige udfordringer i fag- og opgavefordelingen	75
Den enkelte medarbejders behov og ønsker over for den samlede løsning	75
Faste principper og aftaler over for fleksibilitet	79
Åbenhed og gennemsækelighed over for fortrolighed	80

Lærernes behov over for pædagogernes behov	82
Det, der fungerer	83
Kapitel 6. En model til planlægning af fag- og opgavefordelings-	
processen	85
Hvem træffer hvilke beslutninger?	85
Første beslutningsniveau: Vilkår og rammer	87
Andet beslutningsniveau: Det fælles indflydelsesrum på skolen	88
Tredje beslutningsniveau: Den levede praksis på skolerne	88
Hvordan skal processen forløbe?	89
Første procestrin: Retfærdighed i forberedelse og evaluering	89
Andet procestrin: Fastlæggelse af procedurer	89
Tredje procestrin: Indsamling af ønsker	90
Fjerde procestrin: Fag- og opgavefordeling meldes ud	90
Femte procestrin: Justering og tilpasning	91
Kapitel 7. Metoder til at styrke TRIO'ens arbejde med fag- og	
opgavefordelingsprocessen	93
Historieværkstedet – en vej til den fælles historie	94
Kortlægning af principper og procedurer bag fag- og	
opgavefordelingen	99
Fokus på Informativ retfærdighed – hvem skal vide hvad hvornår?	104
Rollen i TRIO'en og forventningerne til hinanden	106
Fag- og opgavefordelingen og den professionelle kapital	107
Kapitel 8. Faciliterede teammøder – en vej til bedre møder og	
beslutninger	109
Facilitering som metode til at styrke teamsamarbejdet	111
Betydningen af klarhed om teamets funktion og opgave	113
Struktur og rammer om mødet	114
Balance mellem over- og understyring af møderne	115
Facilitators rolle og mandat	116
Sammenfatning	119
Kapitel 9. Metoder til strukturering af teammøder	121
Mødekedden: Mødets fortid, nutid og fremtid	121
Drejebogen – den udvidede dagsorden	122
Mødediamanten – den målrettede og reflekterede dialog	126
Åbne	128
Belyse	129
Lukke	129

Møderoller	130
Minievalueringer	132
Sammenfatning	133
Kapitel 10. Faglig kvalitet i teamets beslutninger	135
Undersøgende dialoger før løsninger	136
Når grundlæggende forskelle gør det svært at finde fælles forståelse	143
Beslutningskapital og handlekompetence i team	144
Sammenfatning med hensyn til 'undersøgende – besluttende – handlende'	148
Kapitel 11. Uenigheder som næring for faglig udvikling	149
Konflikttrappen	152
Konfliktskyhedstrappen	153
Produktive uenigheder	154
Teamsamarbejdet og den professionelle kapital	156
Kapitel 12. Konklusion og perspektivering	157
Samarbejdet om fag- og opgavefordelingen	158
Facilitering af teamsamarbejdet	160
Virkede det?	161
At understøtte fundamentet for samarbejdet om kerneopgaven	163
Litteratur	165
Appendiks. Folkeskolen i forandring – samarbejdet som ressource (FIF) ...	173
Formål	173
Rekruttering	174
Evaluering	174
Delprojekt 1: TRIO – Samarbejdet og det psykiske arbejdsmiljø i folkeskolen	175
Projektplan	175
Delprojekt 2: Styrkelse af de professionelle teams i skolen	176
Projektplan	177
Antagelser om virkningsmekanismer	178
Litteratur	179

Forord

Denne bog er et bidrag til at sætte gang i en proces på den enkelte skole i forhold til at styrke lærerprofessionen. Faglighed og samarbejde er centrale omdrejningspunkter i bogen. Den kan bruges i det enkelte team eller af hele skolen. Bogen rummer en 'værktøjskasse', modeller og metoder, gode eksempler, masser af inspiration og et teoretisk fundament med professionel kapital som bagtæppe.

I mange kommuner i Danmark arbejder lærere og ledere målrettet med at styrke kerneopgaven med afsæt i professionel kapital, men der har manglet litteratur, der kan inspirere og være handleanvisende i udviklingen af kerneopgaven med afsæt i den professionelle kapital. Forfatterne har valgt at slå ned på to områder af skolens virke - fag- og opgavefordelingen og teamsamarbejdet. Man kunne sagtens have valgt andre områder, men netop de valgte områder er meget centrale i skolens hverdag, og gennem arbejdet med dem kan bogen også inspirere til at gribe fat i andre hjørner af skolens virksomhed.

Bogen tager afsæt i forskningsprojektet 'Folkeskolen i forandring - samarbejdet som ressource', hvor der deltog seks skoler fordelt på tre kommuner. Det er den systematiske erfaringsopsamling og intervention på disse skoler gennem tre år, der har givet indholdet til bogen.

Professionel kapital er en ressource, der er afgørende for, hvordan lærerprofessionen bedst løser sine opgaver. Professionel kapital giver dermed et godt udgangspunkt for at kunne tale om, hvordan der skabes god undervisning, der har øje for både lærernes faglige og personlige kompetencer, samarbejds klimaet på skolen og de rammer, lærerne har for at bruge deres professionelle dømmekraft i deres arbejde. Social kapital er fundamentet i professionel kapital. Det bygger på et tillidsfuldt og respektfuldt arbejdsfællesskab, hvor de ansatte oplever høj grad af retfærdighed og transparens i ledelsesbeslutningerne.

Hargreaves og Fullan¹ går så vidt, at de tillægger graden af social kapital afgørende betydning for succes i enhver innovativ sammenhæng: De skriver, at

1 Andy Hargreaves og Michael Fullan: *Professionel kapital - en forandring af undervisningen på alle skoler.*

undervisning er arbejdet, og social kapital er brændstoffet. Hvis der ikke er ret meget social kapital, så er alt dømt til at mislykkes.

Det er afgørende for udviklingen af den professionelle kapital på skolen, at ledelsen i samarbejde med de ansatte formår at skabe fælles retning for skolens udvikling. På Danmarks Lærerforenings kurser bruger vi ofte metaforen, at man skal vide, hvor det fælles 'nord' ligger. Det betyder bestemt ikke, at man skal marchere i takt. Kritisk stillingtagen og refleksion, engagement og høj faglighed er vigtige elementer hos de ansatte, for at de kan lykkes med deres opgaver, men uden fælles retning risikerer man at fare vild.

Mange ansatte i folkeskolen har måske i deres første møde med begrebet professionel kapital tænkt, at det er et lidt abstrakt begreb. Alene talen om kapital som metafor for menneskelige ressourcer kan i første omgang virke fremmedgørende for nogen.

Set i det lys er denne bog et vigtigt bidrag til at sætte begrebet professionel kapital ind i en daglige praksis på skolerne. Forfatterne beskriver to helt centrale områder i skolernes arbejde. Det er TRIO²-samarbejdet om fag- og opgavefordelingsprocessen og metoder til at styrke teamsamarbejdet. De to områder er centrale, fordi de på hver deres måde beskriver dels et overordnet samarbejde for hele skolens virke om fag- og opgavefordelingen og dels et specifikt samarbejde om kerneopgaven centreret om det enkelte undervisningsteam. De tre begreber i professionel kapital: social-, human- og beslutningskapital er konsekvent gennem hele bogen relateret til den kontekst, som de enkelte kapitler beskriver. På den måde får bogen på en meget fin måde sat kød og blod på begreberne.

I Danmarks Lærerforening har vi igennem en årrække arbejdet målrettet med professionel kapital. Vi har udviklet et forløb, som vi tilbyder kommuner i samarbejde med de lokale lærerkredse med titlen: Professionel kapital – en ny vej til at arbejde med skolens kerneopgave. Forløbet indeholder en afdækning af den professionelle kapital på samtlige skoler i kommunen og et todages kursus for skolernes trioer. I skrivende stund har ca. en femtedel af landets kommuner gennemført forløbet.

Inden for kommunegrænsen er der meget store forskelle fra skole til skole på, om man har høj eller lav professionel kapital. Professionel kapital er således ikke en egenskab ved det at være lærer, men en egenskab ved den skole, man er lærer på. Det peger på, at den enkelte skole har store muligheder for at påvirke

2 TRIO er en betegnelse for samarbejdet mellem skoleleder, tillidsrepræsentant og arbejdsmiljørepræsentant.

sin egen professionelle kapital. De afgørende faktorer er ledelseskvaliteten og samarbejdsklimaet på skolen samt en vilje til at gøre noget ved tingene.

Netop det faktum, at man lokalt har store muligheder for at gøre en forskel, gør denne bog både vigtig og interessant. Bogen giver gennem sit fokus på TRIO-samarbejdets fokus på fag- og opgavefordelingen og på at udvikle metoder til at styrke teamsamarbejdet mange konkrete bud på, hvordan samspillet mellem den sociale kapital, den humane kapital og beslutningskapitalen kan være med til at øge kvaliteten af arbejdet i skolen og dermed også styrke kerneopgaven og elevernes undervisning til glæde for eleverne, for skolen og for lærerne selv.

Carsten Freundt

Organisationskonsulent i Danmarks Lærerforening og lærer

KAPITEL 1

Folkeskolen i forandring – samarbejdet som ressource

Denne bog handler om at arbejde på en skole, selvom den slet ikke handler om pædagogik eller om at undervise. Den handler om skolen som arbejdsplads og hvordan skoleledere, tillidsvalgte sammen med lærere og pædagogisk personale hver eneste dag gør det muligt at modtage en stor gruppe vidt forskellige børn og efter hver skoledag – og efter hvert skoleår – sende dem hjem og ud i samfundet lidt mere vidende, lidt mere sociale og lidt bedre rustede til at tage deres plads i samfundet.

Arbejdet på en skole er på mange måder anderledes end mange andre arbejdspladser. Som lærer står man ofte alene med opgaverne. Fx når man står i klasserummet og opdager, at det man havde planlagt, slet ikke ser ud til at kunne lade sig gøre. Så kan man ikke indkalde til et teammøde og drøfte alternativerne, man må træffe den bedst mulige beslutning – her og nu. Imidlertid er man som lærer eller pædagog på en folkeskole afhængig af andres arbejde og af at kunne samarbejde om planlægningen af undervisning og andre opgaver. Man er samtidig hele tiden i kontakt med elever, forældre og kolleger og skal forholde sig til, hvordan andre oplever den måde, man vælger at udføre opgaverne på.

Det har tidligere været endnu mere alenearbejde, men i dag har den klassiske rolle som 'den privatpraktiserende lærer' fået nye rammer gennem teamsamarbejde på mange niveauer. Relationerne har i dag meget stor betydning for den enkelte lærers oplevelse af at være rustet til at møde udfordringerne i undervisningsopgaven. Det gælder relationer mellem lærerne indbyrdes, mellem lærere og pædagoger, mellem skoleledelsen og medarbejderne og mellem lærere og pædagoger og de kolleger, de har valgt som arbejdsmiljørepræsentant (AMR) og tillidsrepræsentant (TR). For at disse relationer kan udfoldes og udvikles, kræver det, at alle på skolen er bevidste om og arbejder med de rammer, det kan ske i. Det er nogle af disse rammer, denne bog handler om, rammerne om teamsamarbejdet

med forskellige opgaver og roller og rammerne for håndteringen af den fælles udfordring det er, hvert år at få skabt en plan for en fordeling undervisningen, det pædagogiske arbejde og alle de andre arbejdsopgaver, en plan der både fungerer og opleves rimelig af alle.

Bogen samler en række konkrete erfaringer fra seks skoler med nogle velafprøvede metoder og et teoretisk blik på, hvordan man på tværs af skoler kan forstå de udfordringer, man møder, og blive klogere på, hvad der kan gøres for at møde dem.

Folkeskolen i forandring

Folkeskolen er, som en af de centrale samfundsmæssige institutioner i Danmark, til stadighed underlagt politisk bevågenhed, interesser, forventninger, holdninger og meninger fra en lang række interessenter, lige fra børn og forældre over skolebestyrelser, kommunale forvaltning og til lokalpolitikere og landspolitikere. Mange har meninger om skolen, og mange har interesser i, hvordan der bedrives skole. Op igennem 2000'erne blev der fra nationalt hold indført nationale tests og dokumentationskrav, bl.a. i form af kvalitetsrapporter og elevplaner. Hvor der i forrige århundrede ofte gik flere årtier mellem ændringer i folkeskoleloven, har der siden år 2000 været talrige grundlæggende ændringer. I 2012 trådte 'inklusionsloven' (Lov 379) i kraft med det formål, at flere elever med særlige behov inkluderes i den almindelige undervisning. I 2014 indgik regeringen en række aftaler, der normalt omtales som folkeskolereformen. Der blev stillet en række nye krav og præmisser for arbejdet i skolen. Folkeskolereformen forudsatte en justering af arbejdstidsaftalen i forhold til de nye rammer for lærernes tilstedeværelse på skolen, skoledagens længde og fordeling af opgaver ud over undervisning. Som bekendt lykkedes det ikke dengang for KL og Danmarks Lærerforening at indgå en aftale om lærernes arbejdstid, lærerne blev lockoutet af KL, og konflikten blev bragt til ende af et lovindgreb (Lov 409). I perioden 2013-2020 har det ikke været muligt at opnå en forhandlet arbejdstidsaftale for ansatte på Lov 409-underviser-området. Arbejdstiden har derfor i den periode været reguleret af de arbejdstidsregler, der fremgår af Lov 409, som bl.a. gav skoleledelsen en udvidet ret til at forvalte tids- og opgavefordelingen samt ret til at fastlægge rammerne for lærernes tilstedeværelse på skolen.

På trods af denne lange række af forandringer, der har krævet nye måder at fordele arbejdstiden på, nye pædagogiske og didaktiske tiltag, omfattende ombygninger, der kunne sikre lærerne fysiske arbejdspladser på skolen og mange

andre tiltag, har skolens aktører – lærere, pædagogisk personale og ledelse – til stadighed formået at få skolen til at fungere. Nye elever starter hvert år, og hvert år sendes mange elever med folkeskolens afgangsprøven i ryggen videre ud i samfundet. Eleverne er blevet undervist, har fået tilbudt fritidsaktiviteter, er gået til eksamen osv. Det er lykkedes gennem et dynamisk samarbejde, der er blevet varetaget mellem ansatte og forældre og skoleforvaltning, imellem lærere, pædagoger, ledere og øvrige ansatte på skolerne.

I 2018 blev der 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). Kommissionen havde som en del af sit mandat at "fremlægge anbefalinger og forslag til løsninger med det formål at skabe størst mulig kvalitet i undervisningen, understøtte et godt arbejdsmiljø og styrke den professionelle kapital", samt at komme med anbefalinger og forslag, der kunne indgå i en ny arbejdstidsaftale. Kommissionen fremlagde sin rapport i udgangen af 2019, hvor de bl.a. anbefaler styrket samarbejde på skolerne og styrket samarbejde med lærerne om ledelsesopgaven. De beskriver desuden, hvordan der er store forskelle på de måder, der bliver samarbejdet på i forskellige kommuner og kredse og på forskel-lige skoler (ibid.). Anbefalingen om at styrke samarbejdet i såvel kommunerne som på skolerne byggede blandt andet på, at der i perioden fra vedtagelsen af Lov 409 frem til kommissionens arbejde var indgået lokale aftaler om arbejdstid og om rammerne for tilrettelæggelsen af skolernes arbejde i en meget stor del af landets kommuner.

I august 2020 blev der indgået en ny aftale mellem KL og DLF om lærernes arbejdstid. Aftalen tager udgangspunkt i, at arbejdstiden skal tilrettelægges i et tæt samarbejde på alle niveauer: imellem kommunerne og lærerforeningens kredse, på tværs af kommune- og skoleniveau og på skoleniveau mellem ledelse, tillidsrepræsentanter og lærere. Det fremgår af aftalen, at erfaringer fra det lokale arbejde på skolerne skal opsamles og bringes videre op på det kommunale niveau, så kommunernes prioritering af lærernes arbejdstid kan hvile på dette grundlag. Desuden forpligter aftalen til fælles drøftelser af målsætninger og prioriteringer imellem ledelsen og tillidsrepræsentant(erne) på den enkelte skole, og på at lærerne inddrages og høres i denne proces. 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).

I 2020 blev folkeskolen, som resten af samfundet, ramt af yderligere udefrakommende forandringer i form af corona-pandemien, som har stillet krav til skolerne om hurtigt at omstille praksis først til hjemmeundervisning og siden til en lang række sikkerhedsmæssige krav og retningslinjer til genåbning fra myndighederne, og efter genåbningen og fra december 2020 og i starten af 2021 igen tilbage til hjemmeundervisning. Også i den sammenhæng har der vist sig en stor fleksibilitet og vilje fra skolernes side til at tilpasse sig situationen og få hverdagen til at fungere under udfordrende vilkår. Nogle skoler har endda kunnet fortælle om positive gevinster for undervisning og elever ved de corona-relaterede omstillinger (folkeskolen.dk, 2020).

I en del kommuner blev der, som nævnt, i årene under Lov 409 indgået lokalaftaler mellem kommunen og den lokale lærerkreds, og meget tyder på, at disse lokalaftaler har bidraget til et positivt samarbejde om arbejdstiden på de enkelte skoler. Men selv inden for samme kommune kan der være meget store forskelle på, hvordan samarbejdet fungerer fra skole til skole (Kristensen et al., 2013, Limborg et al. 2012), og meget tyder på, at disse forskelle hænger sammen med oplevelsen af arbejdsmiljøet og med kvaliteten af det arbejde, der udføres. På nogle skoler har der været – og er der fortsat – store udfordringer i samarbejdet, og arbejdsmiljøet er belastende for medarbejderne. På andre skoler er det lykkedes, på trods af de mange forandringer, som skolerne har været igennem, at bevare, skabe eller genskabe gode relationer og et godt samarbejde, som med stor sandsynlighed har kunnet fungere som en væsentlig buffer ift. belastningerne i arbejdsmiljøet (Limborg et al., 2012).

Behov for styrkelse af samarbejdet

Det er ikke alene samarbejdet om arbejdstidens tilrettelæggelse, som på mange skoler er blevet udfordret. Forandringerne har bl.a. også medført øgede krav til samarbejde mellem lærere og pædagogisk personale, og til samarbejdet i forskellige typer af teams; fx klasseteams, årgangsteams og fagteams.

Dertil skal lægges inklusionslovens intentioner om, at klasserne skal kunne rumme i princippet ”alle børn”, uanset at nogle børn har særlige behov, og at skoledagenes længde er udvidet.

Faktaboks I

Folkeskolen i forandring – samarbejdet som ressource

Formål

Projekt finansieret af Arbejds miljøforskningsfonden (bevilling nr. 2017-5100948), gennemført i perioden 2018-2020 af forskere fra TeamArbejdsliv og Roskilde Universitetscenter.

Formålet var at forebygge psykosociale belastninger blandt ansatte i folkeskolen gennem udvikling af metoder og strategier til at understøtte samarbejdsrelationerne. Det var dermed ikke de ansattes trivsel som sådan, der var i fokus for projektet, men deres kapacitet til at samarbejde om udviklingen af skolen. Trivsel blev set som en konsekvens af et velfungerende samarbejde om løsningen af kerneopgaven. Og samarbejde blev i projektet forstået som en central og integreret del af skolens professionelle kapital.

Projektet omfattede to delprojekter, som satte fokus på at udvikle metoder til at understøtte henholdsvis TRIO-samarbejdet om fag- og opgavefordelingsprocessen og metoder til at styrke teamsamarbejdet. Disse to områder var udvalgt som centrale set i lyset af de forandringer, folkeskolen havde været igennem: Fag- og opgavefordelingen, fordi den afstikker rammerne om arbejdet og samarbejdet på skolen, og fordi samarbejdet om den på mange skoler var udfordret efter ændringerne i arbejdstidens tilrettelæggelse. Teamsamarbejdet, fordi det potentielt udgør en vigtig arena for det faglige samarbejde om elevernes læring og udvikling, som på mange skoler var udfordret bl.a. af ændrede krav til inklusion og specialundervisning.

Det samlede projekt er afrapporteret i en slutrapport til Arbejds miljøforskningsfonden (Albertsen et al., 2021).

Der er således bred enighed om, at der er et stort behov for udvikling og understøttelse af samarbejdet i og omkring folkeskolen. Men hvad kan man konkret gøre på skolerne for at understøtte samarbejdet? Hvordan skal man overhovedet forstå, hvad der ligger i gode samarbejdsrelationer? Og hvordan kan ledelse og medarbejdere arbejde med det i en travl skolehverdag? Det var nogle af spørgsmålene der lå bag forsknings- og udviklingsprojektet 'Folkeskolen i forandring – samarbejdet som ressource' (se faktaboks I).

Det er erfaringerne fra dette projekt, som ligger til grund for denne bog. Projektet tog eksplicit udgangspunkt i begrebet professionel kapital som teoretisk referenceramme. Projektet var inspireret bl.a. af de indsatser, som Gymnasieskolernes Lærerforening, Uddannelsesforbundet og Danmarks Lærerforening har gennemført på en række skoler omhandlende måling og udvikling af professionel kapital (Kristensen, 2017), men hang i øvrigt ikke sammen med disse indsatser.

Professionel kapital i TRIO- og teamsamarbejdet

Projektet bygger på den grundantagelse, at et godt psykisk arbejdsmiljø i folkeskolen både er en forudsætning for og en konsekvens af, at forvaltning, ledelse og lærere kan samarbejde om udvikling af skolen (Limborg et al., 2012). Forskning har vist, at jobtilfredshed og trivsel i arbejdet udspringer af to ting: Et godt og udviklende arbejde med indhold og mening, og at man har nogle gode samarbejdsrelationer til kolleger og ledelse (Kristensen, 2017). Med andre ord, at fagprofessionelle vil trives godt med deres arbejde, når de får mulighed for at bringe deres viden, erfaringer og engagement i spil på meningsfulde måder i forhold til løsning af den fælles kerneopgave og i et godt samarbejde med kolleger og ledelse. Hvis dette skal lykkes, er det afgørende vigtigt, at de organisatoriske og fysiske rammer skaber gode og udviklende muligheder for at kunne udføre de opgaver, der kræves i samarbejde med andre.

I projektet 'Folkeskolen i forandring' (se Faktaboks I og II) arbejdede forfattergruppen som et forskersteam, der havde det mål at undersøge metoder, som vi havde en antagelse om, ville kunne styrke fundamentet for samarbejdet og herunder kapaciteten til at tage gode beslutninger. Vi arbejdede dels med at udvikle strukturer, processer og beslutninger i relation til fag- og opgavefordelingen og dels med at udvikle kompetencer til facilitering i teams. Igennem to delprojekter havde vi fokus på at skabe rum for de ansattes refleksioner over og om deres faglige og organisatoriske handlinger (Albertsen et al., 2021).

Det er efter vores mening præcis det, som professionel kapital handler om; at man samarbejder i et tillidsfuldt og reflekterende miljø, hvor de fleste oplever en udbredt grad af retfærdighed og har mulighed for at påtale, hvis det ikke er tilfældet (social kapital), hvor faglighed og kompetencer kan bringes i spil (human kapital), og hvor der er rammer og rum til at alle fra teamet til ledelsen kan træffe velunderbyggede beslutninger og føre dem ud i livet (beslutningskapital). Begrebet er opstået i uddannelsessektoren (Hargreaves & Fullan, 2012 og 2017), men kan sagtens bringes i spil i andre sammenhænge, hvor fagpersoner skal samarbejde i en kompleks hverdag, for at finde veje og løsninger. Begrebet defineres og diskuteres grundigere i kapitel 2. De problemstillinger begrebet professionel kapital søger at indfange er velkendte på de fleste skoler, der er således ikke tale om at finde nye problemstillinger, men om at sætte ord på noget velkendt. Teorierammen kan give et fælles grundlag for at drøfte og håndtere de problemer, der knytter sig til oplevelsen af uretfærdighed, manglende fælles mål i arbejdet og gensidig tillid – fx udfordret af lovgivning, ændrede retningslinjer og mangel på aftaler om arbejdstid. Første skridt var således at skabe en fælles erkendelse og en fælles evne til at tale om relationer og udfordringer, der i sig selv er ganske komplekse, hvad enten de foregår i det enkelte team eller i TRIO-samarbejdet mellem ledere, tillidsrepræsentanter og arbejdsmiljørepræsentanter. Teorien om professionel kapital er ikke specifikt handlingsanvisende, og der er ikke koblet specielle metoder til at udvikle den professionelle kapital.

I projektet 'Folkeskolen i forandring' satte vi os for at undersøge, om det er muligt at styrke kapaciteten til samarbejde, ved at skabe rammer for en reflekterende dialog om de konkrete udfordringer og deres årsager, og derefter udvikle måder at håndtere dem på. Projektet blev gennemført i et aktivt samarbejde med skolerne. Målet var ikke at gennemføre en undersøgelse af effekten af en eller flere specifikke metoder, men i samarbejde med skolerne at udvikle deres egen praksis, og i dette forløb at få viden om, hvordan dette kan gøres. Arbejdet med skolerne har bekræftet vores antagelse om, at der ikke findes 'den rigtige måde' at være skole på, at lave teamarbejde på eller at gennemføre fag- og opgavefordeling på. Skoler har, som arbejdspladser, altid været meget forskellige, selvom de laver næsten det samme. Det tror vi ikke, der skal ændres på. Men alle skoler kan lære af deres egen praksis gennem systematisk undersøgelse og refleksion over udfordringer. Det fordrer dog, at der bliver etableret nogle begreber og rammer om dialogen, som kan rumme skolens kompleksitet. Det er i det lys, resultater og erfaringer fra projektet skal ses.

I denne bog sætter vi fokus på, hvordan man på skolerne kan arbejde med at udvikle den professionelle kapital på to forskellige områder: 1) igennem det lokale samarbejde om fag- og opgavefordeling og 2) i relation til teamsamarbejdet. Det er dog ikke nødvendigvis sådan, at det er de eneste eller for alle skoler de bedste eller de mest relevante veje til at styrke den professionelle kapital. Andre områder kunne have været valgt, og andre områder vil for nogle skoler være mere relevante at arbejde med. Først og fremmest er der ingen tvivl om, at god ledelse er af afgørende betydning for samarbejdet og for mulighederne for udvikling af den professionelle kapital på skoler såvel som på andre arbejdspladser. Ledelse, der skaber rammer for og understøtter samarbejde baseret på tillid og retfærdighed, og som derigennem skaber undervisning af høj kvalitet (Kristensen, 2015). Vi arbejdede i projektet ikke direkte med ledelse og lederne. Vi arbejdede med TRIO'ens rolle i samarbejdet imellem ledere og medarbejdere og med, hvordan teamet kan tage mere styring og ledelse over teammøderne som to mulige veje til at styrke den professionelle kapital. Begge tilgange forudsætter dog, at ledelsen har øje for at skabe rammer for og understøtte et samarbejde baseret på tillid og retfærdighed, og at samarbejdet mellem ledere og medarbejdere grundlæggende fungerer. TRIO'en kan med sin repræsentation fra ledelse og medarbejderside i nogle tilfælde netop bidrage til, at samarbejdet bliver styrket. Konfliktniveauet kan dog være så højt, at dette ikke er nogen farbar vej. Så er det der, der skal tages fat først, og nogle gange kan det kræve hjælp udefra. Teamsamarbejdet kan udgøre en vigtig ramme om drøftelse af faglighed og kvalitet i arbejdet, tæt på praksis. Men det fordrer, at der fra ledelsens side netop er skabt nogle klare rammer om teamets arbejde og mandat. Hvis der ikke er det, er det vanskeligt for teamet at bruge de muligheder, teamsamarbejdet rummer for udviklingen af professionel kapital. De to områder, som vi i bogen har fokus på, kan illustrere, hvad dvs. at have øje for tillid og retfærdighed i samarbejdet med henblik på at skabe kvalitet i løsningen af kerneopgaven.

Vi præsenterer i bogen konkrete metoder, som er udviklet og afprøvet i samarbejde med lærere, ledere og tillidsvalgte, og som alle skoler, der finder det relevant med en indsats på disse områder, kan anvende til at understøtte udvikling af professionel kapital i TRIO og teams. De fleste af metoderne kræver, at der vælges enten en intern eller en ekstern person til at facilitere processen.

Faktaboks II

Folkeskolen i forandring – samarbejdet som ressource

Deltagere og forløb

I projektet deltog seks skoler fordelt på tre kommuner. Fem af skolerne var organiseret som 'klyngeskoler', sammensat af skoleafdelinger på 2-3 matrikler. Alle seks skoler deltog i delprojekt 1 om TRIO-samarbejdet om fag- og opgavefordelingen. Tre skoler deltog også i delprojekt 2 om team-samarbejdet. På en af disse skoler blev indsatsen på grund af skolens størrelse delt op i to forløb med hver sin skoleafdeling, og delprojektet om teamsamarbejde blev dermed gennemført i fire selvstændige forløb.

Hvert delprojekt blev gennemført som trænings- og udviklingsforløb over fire sessioner fordelt over et par måneder. I delprojekt 1 deltog skolernes TRIO'er (ledere og medarbejderrepræsentanter). Skolerne var selv til at bestemme, hvilke medarbejdere, det var relevant at inddrage. På to af skolerne omfattede dette både ledere og medarbejderrepræsentanter for pædagogisk personale og lærere, på de resterende fire skoler alene for lærerne. TRIO'ernes størrelse varierede fra 5 til 17 personer. I delprojekt 2 deltog mellem 15-20 teamkoordinatorer og afdelingsledere i hvert af træningsforløbene. Der var ingen pædagogiske medarbejdere blandt teamkoordinatorerne.

Træningsforløbet for TRIO'erne omfattede:

- På den første session blev skolernes fælles historie vedrørende fag- og opgavefordelingsprocessen fortalt af deltagerne igennem metoden 'Historieværkstedet'. Her fik deltagerne mulighed for at se tilbage på deres egen udviklingsproces, og reflektere over, hvad der fungerede og ikke fungerede i fag- og opgavefordelingsprocessen på skolen.
- I den anden session dykkede vi dybere ned i de problemstillinger, der var kommet frem under historieværkstedet og undersøgte, hvordan bl.a. retfærdighed kom i spil i relation til de konkrete problemstillinger. Som en del heraf formidlede forskerne indsigt i 'social' og 'professionel kapital'.

- På den tredje session arbejdede vi med, hvilke principper, regler og retningslinjer der lå til grund for fag- og opgavefordelingen, om de var tilstrækkelige og dækkende, eller om der var brug for justeringer og måske tilføjelser.
- Den fjerde session blev afholdt efter starten af det nye skoleår, og fungerede som en evaluering – både af træningsforløbet, men også af den fag- og opgavefordelingsproces, som netop var gennemført.

Træningsforløbet med teamkoordinatorer og ledere omfattede:

- Struktur og rutiner. Teori om faciliteringens krav til koordinator og deltagerne, fokus på tre strukturerende metoder: drejebog, mødediamant og håndtering af møderoller med henblik på at skabe involvering, ansvar og engagement.
- Beslutningsprocesser og -resultater. Viden om komplekse processers styrbarhed og skelnen mellem 'enighed og klarhed'. Arbejde med cases.
- Konflikt håndtering i læringsfællesskaber. Arbejde med cases.
- Opfølgning og handleparathed, justering af handleplaner, refleksiv og situationsbestemt dømmekraft.

Efter hver træningssession blev der lagt op til, at teamkoordinatorerne brugte metoderne på efterfølgende møde(r) i teamet.

For nærmere beskrivelse se appendiks samt slutrapport (Albertsen et al., 2021).

Bogen bygger på de erfaringer, forfatterne fik gennem arbejdet med disse to temaer, på seks skoler, fordelt på tre kommuner (se faktaboks II). De skoler, der deltog, var allerede i gang med, eller havde en interesse i, at arbejde med den strategiske udvikling af skolen ud fra en ramme af social- og/eller professionel kapital. Deres erfaring var – som på mange andre skoler – at indsatser og udviklingsprojekter meget let kan ende med at blive spild af tid eller endnu værre, en belastning for de involverede arbejdspladser, fordi det ikke i tilstrækkelig grad lykkes at forankre dem i den lokale praksis og kultur (Nielsen et al., 2016, Albertsen et al., 2015, Albertsen et al., 2020). Det var derfor vigtigt for os, at projektet kunne spille sammen med og understøtte et fælles værdi- eller tankesæt på skolerne, som igen

kunne danne referenceramme for fastholdelse af beslutninger og udvikling, også efter at projektet var udløbet.

De to temaer: 'Fag- og opgavefordeling' og 'teamsamarbejdet' berører to forskellige rammer for skolens daglige arbejde, og derfor bliver de i bogen beskrevet hver for sig.

I den første del – processen om fag- og opgavefordelingen foreslår vi skoler at vende blikket indad og betragte den måde, de fastlægger fag- og opgavefordelingen, hvad der ligger til grund for, at det netop er sådan de gør det, og om noget evt. kan gøres på en anden og bedre måde.

Vi havde i projektet en antagelse om, at samarbejdet mellem ledelse og medarbejdere er afgørende for, at processen med at fastlægge det kommende års fag- og opgavefordeling forløber, så den opleves retfærdig, og at det igen er afgørende for, at resultatet opfylder målene. Det lyder simpelt, men i lyset af den forstyrrelse i samarbejdet, der blev skabt af forløbet i forbindelse med Lov 409, var samarbejde mange steder noget, der skulle genopfriskes. Derfor antog vi også, at det at skabe gode rammer for samarbejdet er afgørende, det kommer ikke af sig selv. Vi anså TRIO- samarbejdet mellem leder, tillidsrepræsentant og arbejdsmiljørepræsentant for en vigtig samarbejdsarena, og vi så processen om fag- og opgavefordelingen på skolen som en af de vigtige opgaver at samarbejde om. Gennem sin repræsentation af såvel ledelse- som medarbejdersynsvinklen har TRIO'en mulighed for at tage højde for opgavens kompleksitet i udvikling af løsningsmuligheder for at understøtte legitimitet, transparens og oplevelse af, at tingene går ordentligt for sig på skolen.

Det handler om spillereglerne for, hvordan beslutningsprocesserne om fag- og opgavefordelingen mellem lærere og ledere bliver tilrettelagt og organiseret. Med et udtryk hentet fra Majgaard og Arnbak (2020) kan man kalde dette for 'beslutningsarkitekturen'. I samarbejde med skolernes TRIO'er tilrettelagde vi et forløb, hvor vi først afdækkede skolernes egen eksisterende praksis, og de problemer og muligheder de kendte. På den baggrund undersøgte TRIO'erne, hvornår og hvordan deres gældende praksis kunne udfordre lærere og pædagogers oplevelse af retfærdighed. I nogle tilfælde var det selve fordelingen, der blev udfordret, men alt overvejede var det måden opgavefordelingen blev til på, der viste sig udfordrende. Bag den lå en række principper og traditioner som TRIO'erne her- efter undersøgte og diskuterede i forhold til deres hensigtsmæssighed til at skabe en oplevet retfærdighed. TRIO'ens nye indsigt blev herefter bragt i spil under fastlæggelsen af det efterfølgende års opgave- og fagfordeling.

I den anden del – om teamsamarbejdet – var omdrejningspunktet udvikling af det samtalerum og mødeforum, som teamet udgør. Gennem etablering af strukturer og arbejde med faciliteringsmetoder, arbejdede vi med understøtte dialog, udveksling og afstemning af synspunkter, så teamsamarbejdet kan udvikles til at blive et rum for refleksion over praksis, der kan støtte de enkelte lærere og pædagogers opgaveløsning. Vi har sammen med arbejdsgrupper på skolerne tilrettelagt forløb, der har taget sigte på at kvalificere teamkoordinatorer til at kunne facilitere teamsamarbejdet. Herefter har de medvirkende team haft mulighed for at bruge og tilpasse metoderne, med det mål at udvikle deres beslutnings- og handlekompetence.

En samarbejdsudfordring, som i årene efter skolereformen har fyldt meget på en del skoler, og stadig gør det på nogle, er det fagprofessionelle samarbejde imellem lærere og pædagogisk personale. I projektet deltog primært uddannede lærere (se faktaboks II). I to ud af de i alt seks TRIO'er, som vi arbejdede med, var der også repræsentanter for det pædagogiske personale. Og i disse to TRIO'er, kom netop denne samarbejdsrelation og de skemamæssige muligheder og begrænsninger for at udvikle den, til at fylde en del i processen (se kapitel 5). I det delprojekt, der handlede om teamsamarbejdet, deltog ledere og teamkoordinatorer. Dvs. at pædagogiske medarbejdere deltog i det omfang, de havde en af disse roller, og det var der i praksis kun ganske få, der havde. Der indgik pædagoger i mange af teamene, men det var sjældent dem, der varetog rollen som teamkoordinator. Der er dog ingen grund til at tro, at de problemstillinger og metoder, der indgik i dette delprojekt, er mindre relevante for det pædagogiske personale, der arbejder i teams, end det er for lærerne.

Hvordan skal bogen læses?

Med bogen her er det vores intention at give indsigt i og inspiration til, hvordan man på en skole kan arbejde med udvikling af rammer og kompetencer til forbedring af samarbejdet og den professionelle kapital igennem TRIO og teams. Vi ønsker med bogen at:

- Pege på specifikke udfordringer for samarbejdet i skolen og give inspiration til, hvordan de kan håndteres på måder, som på en gang kan understøtte kvaliteten i kerneopgaven og arbejdsmiljø.

- Give indsigt i, hvordan samarbejdet i TRIO og teams kan spille sammen med og bidrage til udvikling af skolens professionelle kapital, og herunder i særdeleshed beslutningskapitalen.
- Give inspiration og konkrete eksempler på metoder og redskaber til udvikling af team-samarbejdet og TRIO-samarbejdet om fag- og opgavefordelingen.

Bogen bygger på et stort empirisk udviklingsarbejde i seks skoler fordelt på 14 skoleafdelinger. Det er vores vurdering, at denne omfattende empiri har leveret brugbare erfaringer og resultater, som er relevante på arbejdspladser for fagprofessionelle også udenfor skoleverdenen. Projektets specifikt forskningsrettede resultater formidles andre steder (Mac & Albertsen, 2020; Albertsen et al., 2021), i denne bog lægger vi vægt på de praksisrettede pointer. Vi håber, at skoleledere, lærere og pædagoger på efteruddannelse, tillids- og arbejdsmiljø-repræsentanter og andre aktører som for eksempel kommunernes skoleforvaltninger, kan få inspiration til at møde hverdagens udfordringer ved at opnå indsigt i veje til at udvikle samarbejdes ressourcer i folkeskolen.

Bogen er ikke en antologi, men en sammenhængende forskningsfagligt funderet bog. Vores håb er, at den vil kunne bidrage til udvikling først og fremmest af skoleområdet, men forhåbentlig også af andre områder, hvor fagprofessionelle kan hente inspiration i teorien om professionel kapital.

Kapitel 2 giver et indblik i det teoretiske grundlag for bogen. Hvad er professionel kapital, og hvad er facilitering? Hvordan hænger social-, human- og beslutningskapital sammen, og hvordan giver begreberne mening i forhold til de komplekse opgaver og forandringsprocesser, som præger en skole? I kapitlet præsenterer vi facilitering som et paraplybegreb for tilgange, der kan understøtte meningssskabelse og beslutninger i fællesskab.

Derefter følger kapitlerne 3-7, som præsenterer metoder og erfaringer fra arbejdet med TRIO'ens håndtering af fag- og opgavefordelingen på skolen, og hvordan dette arbejde kan trække på og bidrage til den professionelle kapital på skolen.

I kapitel 3 udfolder vi, hvordan både social, human og beslutningskapital har betydning for, at processen og resultatet af fag- og opgavefordelingen opleves fair og retfærdig og samtidig giver en hensigtsmæssig ramme for det efterfølgende skoleår. Kapitlet byder på en generisk model for de forskellige faser og beslutningsniveauer i fag- og opgavefordelingen på en skole.

I kapitel 4 beskriver vi, hvad en TRIO er, og hvilken funktion den har på en arbejdsplads set i forhold til det formelle samarbejdssystem. Vi diskuterer desuden, hvordan samarbejdet i TRIO'en kan bidrage til at skabe indflydelsesmuligheder og balancere de forskellige aktørers perspektiver i arbejdet med processen omhandlende fag- og opgavefordelingen.

Kapitel 5 handler om nogle af de typiske udfordringer og overvejelser, forbundet med fag- og opgavefordelingsprocessen, som knytter an til beslutninger truffet både udenfor skolen, på skolen og i den daglige praksis. Kapitlet er baseret på erfaringerne fra de TRIO'er, der deltog i projektet.

I kapitel 6 gennemgår vi den generiske model, som blev præsenteret i kapitel 3, som et redskab, skoler kan bruge i deres fag- og opgavefordeling – dels til evaluering af tidligere fag- og opgavefordelinger, dels til planlægning af næste fag- og opgavefordeling.

I kapitel 7 præsenterer vi metoder, som skoler og TRIO'er kan bruge til 1) at skabe et fælles billede af skolens historie som afsæt for planer om fremtiden, 2) at understøtte sammenhængen imellem visioner og hverdagens praksis gennem arbejde med principperne bag fag- og opgavefordelingen, 3) at undersøge hvor og hvorfor processen kan blive uigennemskuelig, og hvor oplevelsen af retfærdighed bliver sat på prøve, og 4) at afstemme forventninger til de forskellige roller i trio'en.

Kapitlerne 8-11 handler om, hvordan teamsamarbejdet kan trække på og bidrage til den professionelle kapital på skolerne, og hvordan god facilitering af kan understøtte det.

I kapitel 8 sætter vi fokus på, hvorfor facilitering af teamets samarbejde styrker samarbejdet og på betydningen af, at der er klare rammer om teamets opgaver og ansvar. Vi beskriver også, hvordan teamet kan strukturere samarbejdet, så der bliver fagligt og socialt rum for velfunderede beslutninger

I kapitel 9 præsenterer vi en række metoder, som kan skærpe opmærksomheden på indhold og form i teammødet, prioritering af tiden til de vigtige drøftelser, skabe bevidsthed og respekt om forskellige møderoller, og indføre en praksis med løbende minievalueringer af teamets møder.

I kapitel 10 fremhæver vi, at gode beslutninger beror på, at teamet har brugt faglighed og erfaringer til at undersøge problemstillingerne fra flere vinkler og sørget for, at der er en faciliteret proces hertil. Beslutningskapital er central i forhold til at tage beslutninger, og handlekompetence sætter yderligere fokus på, hvordan beslutninger kan gøres praktisk håndterbare.

Kapitel 11 beskriver, hvordan uenigheder opstår i teamsamarbejdet, fordi man har forskellige synsvinkler, erfaringer m.v., og hvordan disse forskelle kan bidrage til udvikling, hvis man kan håndtere dem konstruktivt, og undgå at uenighederne vokser til uoverkommelige konflikter.

Kapitel 12 samler trådene fra de foregående kapitler. Hvordan vi i projektet har søgt at styrke fundamentet for samarbejdet i TRIO og teams ved at arbejde med struktur og rammer, fælles tanke- og værdisæt, beslutnings- og handlekraft og effekt på hverdagens praksis. Hvad vi vurderer, det har betydet for de skoler, vi har samarbejdet med, og hvad det tegner af perspektiver for udvikling af samarbejdet om kerneopgaven på andre skoler.

Det er muligt at læse bogens to dele med fokus på henholdsvis TRIO og teams uafhængigt af hinanden. Kapitel 2, som giver et indblik i det teoretiske grundlag, bør dog læses som baggrund for begge de to andre dele. Alle metoder og redskaber, der præsenteres i bogen, har været anvendt i projektet. Flere af redskaberne er hentet fra og har også været anvendt i andre sammenhænge. Metoder og redskaber kan naturligvis godt tages ud og anvendes i andre sammenhænge, og uden at man refererer til bogens teoretiske ramme. Det er dog vores klare anbefaling, at man forstår og anvender dem med baggrund i den forståelse af professionel kapital og af facilitering, som vi også præsenterer i bogen. Redskaber gør sjældent den store forskel i sig selv. Forståelsen for hvorfor og hvordan de bruges, er som regel afgørende for resultatet.

KAPITEL 2

Professionel kapital og facilitering

Introduktion

Formålet med dette kapitel er at give viden om og baggrundsforståelse for den teoretisk ramme, projektet indskriver sig i. Kapitlet begrundes dermed de indsatser, vi beskriver i de følgende kapitler, og sætter dem ind i en bredere, teoretisk forståelsesramme. Vi starter med at beskrive, hvordan skolen og forandringsprocesser i skolen grundlæggende kan forstås som komplekse – dvs. processer uden entydig årsag forbundet med entydig virkning.

Projektet 'Folkeskolen i forandring' byggede på nogle centrale antagelser, som har været vejledende for den måde vi har tilrettelagt og gennemført projektet på:

- At begrebet om professionel kapital kan bidrage til at sætte fokus på, hvordan de forskellige sociale, faglige og organisatoriske ressourcer på en skole bedst muligt kan understøtte og forstærke hinanden i løsningen af kerneopgaven.
- At udvikling af den professionelle kapital kan ske igennem et bevidst og målrettet arbejde med praksis i centrale samarbejdsarenaer på en skole, fx i teamsamarbejdet og i TRIO-samarbejdet.
- At fælles mål og retning kan styrkes af klare strukturer om samarbejdet, og af viden om 'hvordan'. Fx igennem udvikling af mødestruktur og viden om facilitering.

Skolens kontinuerlige forandringsprocesser

Skolen er i forandring og har kontinuerligt været det igennem mange år. Skolen leverer dagligt et fagligt og personligt stykke arbejde for at skabe gode læringsvilkår for eleverne. Samtidig har mange andre aktører interesser i skolen, og forventninger og krav fra disse andre aktører skal også løbende indfries. De seneste års omfattende forandringer har givet mange ansatte en oplevelse af, at stadig flere forventninger og krav skal imødekommes, samtidig med at indflydelse og faglighed har trange kår. Der er en betydelige grad af uforudsigelighed forbundet med forandringsprocesserne og med, hvordan de forløber, både på det nationale plan, og i mindst lige så høj grad 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 næppe heller nogen enkle eller 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 ønsker at bidrage med forslag til indsatser, der kan inspirere og understøtte samarbejde og dialog om udviklingen.

Kompleksitet i praksis og forandringer

Ikke alene må forandringsprocesserne knyttet til skolens overordnede retning og udvikling forstås som grundlæggende komplekse (Snowden & Boone, 2007; Stacey, 2012), men også problemstillinger knyttet til løsningen af kerneopgaven i skolernes hverdag er komplekse. Spørgsmål som "hvordan støtter vi elever med sociale eller psykiske problemer?" eller "hvordan sikrer vi et højt niveau af læring blandt alle elever?", "hvordan understøtter vi elevernes konfliktløsning i skole- gården?" og "hvad ønsker vi at prioritere som de vigtigste mål for klasserumsundervisningen?" er spørgsmål, som ikke har simple, korrekte eller definitive svar. De kalder på overvejelser over, hvilke mulige tilgange der vil være mest hensigtsmæssige i den aktuelle situation og inden for de ressourcer, der er til rådighed.

Mere begrebsmæssigt kan kompleksitet forstås som de opgaver, situationer eller relationer, hvor mange faktorer spiller ind, og hvor der er flere mulige måder at forholde sig til opgaven, situationen eller relationen. Det kræver, at man er undersøgende om problemstillingens mange mulige årsager og løsninger. Det er ikke alle problemer, der er komplekse, fx spørgsmålet om, hvordan man indberet-

ter trusler og vold. Det kan være kompliceret med hensyn til hvilke informationer, der skal gives, men der findes et svar i regelsættet. Derfor er det kompliceret, men ikke komplekst. Komplexitet er tæt koblet til uklarhed – altså, at man ikke på sikker grund kan definere klare årsager og klare løsninger. Derfor bør man anlægge et mere undersøgende blik og bruge sin faglighed til at tage stilling. Et undersøgende blik vil sige, at man overvejer forskellige og samvirkende årsager til et problem eller en situation og ser helhedsorienteret på det. I sin faglige stilningtagen er det summen af ens viden og erfaring, der gør, at man kan og tør tage stilling til, hvordan problemet eller situationen – alt andet lige – bedst kan håndteres.

De indsats, vi har gennemført som en del af projektet, har haft til formål at styrke intentionaliteten/ beredskabet blandt skolens ansatte til at træffe beslutninger og sætte en retning for den fortsatte udvikling i henholdsvis TRIO-samarbejdet og teamsamarbejdet, under forhold hvor der er en høj grad af kompleksitet, usikkerhed, uvished og uforudsigelighed, og hvor vejen skabes, mens den betrædes (Shaw, 2002).

Professionel kapital – hvad er det, og hvad kan det?

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 i det lange stræk og i hverdagen. Fælles retning betyder ikke, at alle skal mene eller kunne det samme, pluraliteten blandt medarbejdere er vigtig for en dynamisk skole. Men det handler om at få ressourcerne på skolen til at hænge sammen og understøtte hinanden i en fælles bestræbelse på at udføre *kerneopgaven* på skolen på den bedst mulige måde inden for 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).

Ud over de økonomiske ressourcer, er der tre andre former for ressourcer, som er afgørende for, hvordan skolen løser kerneopgaven:

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

Samspelet imellem de 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 udbændthed.

Hargreaves og Fullan illustrerer professionel kapital gennem en figur med tre ben (figur 1), som hver repræsenterer en af de tre dimensioner og tilsammen udspænder omridset af et areal.



Figur 2.1. De tre dimensioner i professionel kapital: social kapital, human kapital og beslutningskapital (gengivet efter Hargreaves & Fullan, 2012).

Figuren illustrerer, at de samlede ressourcer er afhængige af, at der er nogenlunde balance mellem de tre kapitaler. Er en af kapitalerne meget lav, vil det indsnævre de samlede ressourcer væsentligt. Hvis organisationen fx alene har fokus på den humane kapital, dvs. den enkeltes kompetencer og kvalifikationer, er der ikke nødvendigvis nogen garanti for, at de ansatte kan samarbejde, dele viden og

erfaringer og dermed høste fælles fordele af de gode kompetencer. Omvendt vil et ensidigt fokus på den sociale kapital ikke i sig selv sikre, at de tilstrækkelige faglige kompetencer er til stede, hvilket vil svække evnen til at træffe professionelle beslutninger. Det vil igen betyde, at hverken den humane eller den sociale kapital bliver udnyttet og udviklet (Mac & Albertsen, 2020). Majgaard og Arnbak beskriver sammenhængen imellem de tre delkapitaler på denne måde: "De tre delkapitaler hænger i praksis tæt sammen og forstærker hinanden gensidigt. I forenklet form kan man sige, at den humane kapital er forudsætningen for at løse kerneopgaven kvalificeret, mens den sociale kapital skaber forudsætninger for, at den enkeltes viden og kompetence kommer i spil i et kollegialt fællesskab. Endelig, så er beslutningskapitalen betinget af et forpligtet samarbejde, hvor videndeling, sparring og fælles læring kvalificerer lederes og medarbejderes individuelle og kollektive beslutningstagning i en kompleks og omskiftelig hverdag – alt sammen til gavn for elevernes læring, udvikling og trivsel" (Majgaard & Arnbak, 2020).

'Kapital' henviser til, at der er tale om ressourcer, som kan investeres, og som kan give flere ressourcer (afkast) af at blive investeret. Man kan også tære på ressourcerne og på den måde komme til at nedbryde dem. På en arbejdsplads er det ikke alene den økonomiske kapital, der er vigtig for at vedligeholde og udvikle arbejdspladsen, men i lige så høj grad de andre former for ressourcer, som også hænger sammen indbyrdes og kan forstærke hinanden både i positiv og i negativ retning. Den samlede professionelle kapital på en skole er i høj grad bestemt af, hvordan de tre kapitaler spiller sammen. Dvs. det dynamiske samspil mellem den sociale kapital, den humane kapital og beslutningskapitalen. Helt overordnet handler det om at skabe en god skole, som bibringer elever og samfund mest mulig værdi.

Teorien udspringer internationalt fra undervisningssektoren, og også i Danmark har interessen for teorien hidtil været størst på uddannelsesområdet, hvor bl.a. Gymnasieskolernes Lærerforening og Danmarks Lærerforening har gennemført udviklingsprojekter om professionel kapital (Kristensen 2015, 2017; Kristensen et al., 2020). Danmarks Lærerforening, BUPL og KL har med sparring fra Skolelederforeningen taget initiativ til undersøgelser af, hvilke organiseringer, processer og dialogformer som fremmer en tillidsbaseret dialog- og feedbackkultur om skolens pædagogiske udvikling. Også disse refererer til og taler ind i tænkningen, der handler om professionel kapital (Arnbak, 2018; Majgaard & Arnbak, 2020). Desuden har begrebet, som nævnt i kapitel 1, haft en central pla-

cering i kommissoriet og den efterfølgende udarbejdelse af Lærerkommissionens folkeskoleundersøgelse (2019). I det følgende uddyber vi begreberne i teorien om professionel kapital og diskuterer nærmere, hvordan den supplerer det efterhånden velkendte begreb: social kapital.

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 kompetente beslutninger.

Begrebet social kapital har rødder tilbage til sociologer som Pierre Bourdieu, James Coleman og Robert Putnam (Bourdieu, 1986; Coleman, 1988; Putnam, 1995), og alene i 2019 blev der i den videnskabelige litteratur refereret til mere end 100 forskellige definitioner af social kapital (Claridge, 2020). Definitionerne adskiller sig primært med hensyn til, om de opfatter social kapital som en individuel ressource, en kollektiv ressource eller en kombination (Claridge, 2020). Fælles er, at sociale netværk med fælles normer og gensidighed i relationer opfattes som noget værdifuldt, som ressourcer (Putnam, 2001). Ifølge Hargreaves og Fullan refererer social kapital til: "Hvordan kvantiteten og kvaliteten af interaktioner og sociale relationer mellem mennesker påvirker deres adgang til viden og information; deres forventninger, ansvarlighed og tillid; og i hvilken grad de følger de samme normer og koder for adfærd" (Hargreaves & Fullan, 2012, s. 90) [forfatters oversættelse]. I projektet har vi i vores forståelse af social kapital lagt os op af en tradition, som eksplicit opfatter social kapital som en egenskab ved en organisation (et kollektiv) og ikke et individ, og som opfatter 'kapital' som en metafor for ressourcer. Inden for denne tradition er social kapital blevet defineret som: "Den egenskab, der sætter organisationens medlemmer i stand til i fællesskab at løse organisationens kerneopgave. For at kunne det er det nødvendigt, at de ansatte evner at samarbejde, og at samarbejdet er baseret på et højt niveau af tillid og retfærdighed" (Olesen et al., 2008; Kristensen, 2017). Denne definition lægger vægt på, at oplevelsen af tillid og retfærdighed udgør to væsentlige kvaliteter ved samarbejdsrelationerne i en organisation med en høj social kapital.

Den sociale kapital er ikke nødvendigvis lige høj i alle samarbejdsrelationerne i en organisation. Den kan fx være høj internt i et team eller i en afdeling, men ikke på tværs af forskellige afdelinger eller teams. Generelt skelnes der i forskningen imellem tre forskellige typer af samarbejdsrelationer, hvor den sociale kapital kan variere i styrke. Når man taler om samarbejdsrelationer mellem personer, som formelt er på forskellige niveauer i et magthierarki i en organisation, fx imellem medarbejdere og ledere, taler man om 'forbindende social kapital'. Når det handler om samarbejdsrelationerne imellem personer som tilhører samme gruppe, fx medarbejderne i et team eller i en afdeling, taler man om 'samlende social kapital'. Og endelig, når det drejer sig om samarbejdsrelationer imellem forskellige grupperinger – fx teams eller afdelinger, taler man om 'brobyggende social kapital' (Szreter & Woolcock, 2004). Der er kun få undersøgelser, som i praksis har skelnet imellem de tre forskellige typer af relationer i målinger af social kapital (Borg og Andersen, 2017).

På trods af at definitionerne har varieret, har forskning fra en lang række undersøgelser kunnet vise, at højere social kapital hænger sammen med bedre fysisk helbred (Rodgers et al., 2019), fx bedre selv vurderet helbred (Oksanen et al., 2008), større sandsynlighed for rygeophør (Kouvonen et al., 2008) og lavere dødelighed (Oksanen et al., 2011). Social kapital har også vist sig at hænge sammen med bedre velbefindende blandt medarbejdere, fx mindre depression (Kouvonen et al., 2008; Jensen 2020) og stress (Egushi et al., 2018), og lavere sygefravær (Rugulies et al., 2016).

I en sammenligning imellem amerikanske stater har Robert Putnam sammenholdt et index over social kapital i hver stat med et index over kvaliteten af uddannelsesinstitutionerne (karakterer, testscore, drop-out rater osv.) i de pågældende stater og fundet en meget tæt og meget robust sammenhæng (Putnam, 2001). En anden stor undersøgelse har sammenlignet graden af professionelle fællesskaber (defineret ved fælles værdier, fokus på elevernes læring, samarbejde, deprivatisering af praksis og reflektiv dialog) blandt lærerne på 24 amerikanske skoler. Forskerne fandt, at der var en betydelig forskel på graden af professionelle fællesskaber imellem skolerne indbyrdes, og at den kunne forklare en væsentlig del af forskellene imellem lærernes ansvarlighed over for elevernes læring (Louis, Marks & Kruse, 1996). Samme undersøgelse pegede på, at skemalagt tid til at lærerne kunne planlægge sammen havde væsentlig betydning for graden af professionelt fællesskab blandt lærerne. Andre undersøgelser har vist, 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 i forhold til den retning, skolen selv har sat (Penuel et al., 2009; Limborg et al., 2012; Kristensen et al., 2013).

Om kerneopgave og fælles retning

Social- og professionel kapital er ikke som sådan noget mål i sig selv. Men det er en ressource, der fremmer høj kvalitet i løsningen af kerneopgaven, og højere trivsel og bedre helbred blandt de ansatte (se forrige afsnit). Kerneopgaven for en skole kan forstås som den opgave, skolen udfører for at skabe værdi og langsigtet effekt – for elever og samfund (Sørensen et al., 2016). Undervisning er en af de funktioner, som skolens ansatte yder for at løse kerneopgaven. Det kan forstås som *kerneydelsen*, men er ikke det samme som *kerneopgaven*. Man kan sige, at kerneopgaven udgør grunden til, at der bliver undervist i skolen. Den vil ofte blive beskrevet som noget, der har med læring, dannelse og udvikling at gøre (Kristensen et al., 2020). Det er ikke de ansatte, der bestemmer, hvad kerneopgaven er, men de er kompetente til at løse den – med hver deres faglige tilgang. Ansatte i forskellige jobfunktioner er ikke lige tæt på eleverne (dem, der skabes værdi for). Men alle job-funktioner skal kunne relatere sig til kerneopgaven i deres opgaveløsning. Det gælder også de støttefunktioner, der er afgørende for, at organisationen kan fungere, fx administration og rengøring. De er ligesom underviserne: lærerne og pædagogerne afgørende for, at skolen fungerer og når sine mål, men de kan nogle gange blive overset. Det er vigtigt, at ansatte i disse funktioner kender organisationens kerneopgave, så de bedst muligt er i stand til at støtte op om løsningen af den. Og det er vigtigt, at de anerkendes for deres bidrag til kerneopgaven (Sørensen et al., 2016). Det er ledelsens opgave at sikre, at kerneopgaven konkretiseres og tydeliggøres på en måde, så den kan fungere som et fælles pejlemærke for organisationen (Seneca & Christensen, 2012). Ledelsen skal sørge for at både ledere og medarbejdere inddrages i processen med at tydeliggøre kerneopgaven (ibid.). Men tydeliggørelse af kerneopgaven er ikke i sig selv tilstrækkeligt. Det afgørende er, hvordan den løses i hverdagens praksis. Hvad er det grundlæggende, arbejdspladsen skal bidrage med? Og hvordan gør man det bedst muligt i praksis? (Seneca & Christensen, 2018).

Folkeskoleloven fastslår, at en skole skal "give eleverne kundskaber og færdigheder, der: forbereder dem til videre uddannelse og giver dem lyst til at lære mere, gør dem fortrolige med dansk kultur og historie, giver dem forståelse for andre lande og kulturer, bidrager til deres forståelse for menneskets samspil med naturen og fremmer den enkelte elevs alsidige udvikling" (folkeskoleloven). Den fastslår videre, at det skal ske i samarbejde med forældrene. Dette er den formelle formulering af, hvad kerneopgaven går ud på. Den stemmer dog ikke nødvendigvis overens med den opgave, de ansatte i praksis mener, at de løser eller er i stand til at løse inden for de givne rammer. Det stemmer heller ikke nødvendigvis overens med, hvordan andre mener, at de ansatte løser opgaven (forældre, elever, samfund). Selvom folkeskoleloven angiver en overordnet forståelse af målet for skolen, så er der rig mulighed for at fortolke kerneopgaven på forskellige måder og med forskellige pædagogiske tilgange. Dette fremhæves ofte som en stor kvalitet. Forskelligheder og uenigheder kan dog også være så store, at de gør det vanskeligt at finde en fælles retning for samarbejdet. Majgaard og Arnbak (2020) har peget på, hvordan et fælles værdigrundlag eller tankesæt er med til at understøtte dialog- og beslutningsprocesser i skolen. De beskriver, hvordan "det bliver virksomt, fordi det optræder som et slags 'fælles tredje', som dialog-deltagerne måler deres adfærd og beslutninger op imod. På denne måde bliver referencen til det fælles værdigrundlag en væsentlig legitimeringsplatform for dialogens parter – både i forhold til hinanden som dialogpartnere og i relation til den bredere kontekst, som dialogprocessen foregår i". Hargreaves og O'Conner (2019) fremhæver ligeledes, hvordan fælles forståelse af mening og formål er afgørende for det kollaborative professionelle samarbejde. Hvis der ikke er et fælles værdimæssigt grundlag, er det svært at se, hvordan uenigheder skal kunne løses på måder, som giver mening og udvikling for organisationen.

Et fælles værdimæssigt grundlag er ikke ensbetydende med, at der skal være enighed om forståelsen af kerneopgaven eller af de kerneydelser, der fører til løsningen af kerneopgaven. Kerneopgaven kan ændre sig over tid, fx kan sammensætningen af elever på en skole ændre sig så meget, at forståelse af kerneopgaven og hvordan den skal løses må revideres. Der vil altid være forskellige synsvinkler, prioriteringer og erfaringer, og der vil være forskel på, hvad de ansatte vil lægge vægt på i løsningen af kerneopgaven.

Man kan sige, at et fælles værdimæssigt grundlag og en fælles forståelse af kerneopgaven giver et langt bedre udgangspunkt for at drøfte faglige uenigheder.

Det giver en fælles referenceramme, som uenighederne kan relateres til og diskuteres op imod. Faglige uenigheder kan i høj grad være konstruktive og udviklende for praksis og kan netop give anledning til refleksion og nye indsigter, mens uenigheder på det helt grundlæggende plan om forståelsen af skolens kerneopgave, værdier og retning vil oftere føre til splittelse og personrelaterede konflikter.

Om retfærdighed og tillid

I den definition af social kapital, som vi har taget udgangspunkt i, er oplevelse af tillid og retfærdighed centrale kvaliteter ved samarbejdsrelationerne. Det har helt fundamentalt at gøre med, at mennesker er sociale væsner, som er afhængige af hinanden for at overleve. Derfor er det også afgørende for os som mennesker, at vi kan have tillid til de andre i fællesskabet (her arbejdspladsen). Hvis denne tillid trues, fx fordi vi oplever at tingene foregår på en uretfærdig måde, vil det skabe tvivl om, hvorvidt vi (eller andre) bliver respekteret og værdsat som en integreret del af fællesskabet. Det vil derfor opleves som en trussel imod vores sociale værdi, hvilket er en af de meget væsentlige kilder til stress (Semmer et al., 2007, 2010 og 2019).

Tillid og retfærdighed er i praksis tæt forbundne. Hvis medarbejderne på en skole fx oplever, at fag- og opgavefordelingen på skolen overvejende foregår på en uretfærdig måde, er der meget stor sandsynlighed for, at de samtidig nærer en høj grad af tillid til ledelsen – og at denne tillid bliver styrket igennem processen. Oplever medarbejderne omvendt, at processen eller resultatet er uretfærdigt, vil det tære på tilliden til ledelsen. At *resultatet* også skal være retfærdigt refererer til, at alle skal tage deres fair del af opgaver og ansvar, ikke som millimeterdemo-kрати, 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. Det handler om transparens og legitimitet.

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 håndsækning 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.

Både ledelse og medarbejdere kan bidrage til oplevelsen af tillid og retfærdighed i en organisation, men ledelsen spiller altid en særligt væsentlig rolle. Ledelsen kan styrke oplevelsen af tillid og retfærdighed ved at:

- *Være konsistent*: sige hvad man vil gøre, og gøre hvad man siger – hvis noget er stillet i udsigt, så bliver det også sådan. Desværre er dette jo ikke altid muligt. Lederen kan godt have stillet en medarbejder eller en gruppe medarbejdere noget i udsigt i forhold til næste års skema. Men så sker der noget, lederen ikke havde taget højde for – en medarbejder siger op, ressourcetildelingen fra kommunen bliver anderledes, færre elever – og lederen kan ikke opfylde ønskerne alligevel.
- *Gøre beslutninger gennemskuelige og transparente* ved tydeligt at forklare grundlag og hensigt med beslutninger. Derudover er det vigtigt at være åben over for, hvorfor tingene alligevel ikke blev, som planlagt, og at være forstående over for at nogle medarbejdere er frustrerede over, at det ikke blev som forventet.
- *Inddrage berørte parter*. Dvs. sikre at medarbejdere oplever en vis grad af indflydelse på proces og resultat, særligt i forhold til beslutninger, som har indflydelse på deres eget arbejde.
- *Sikre at der ikke er systematiske skævheder*. Fx at en forskelsbehandling ikke bundet i, at nogle har bedre adgang til ledelsen, eller at ledelsen fortrækker nogle medarbejdere frem for andre (Kim & Mauborgne, 2003; Leventhal, 1977 citeret efter Kristensen, 2017).

Forskningen skelner imellem forskellige former for retfærdighed (Colquitt et al., 2001):

- *Fordelingsretfærdighed*: Handler om, hvorvidt fordelingen af goderne, fx fordelingen af fag og opgaver, opleves som rimelig. Det betyder ikke nødvendigvis, at fordelingen er ligelig, men at den er foregået efter principper, som opfattes som rimelige.
- *Processuel retfærdighed*: Handler om i hvilken grad processen, som har ført til fordelingen af goderne, opleves som rimelig. Blev principperne brugt på en konsistent måde i forhold til forskellige personer, og skete det på et oplyst grundlag? Blev de berørte parter hørt?

- *Interpersonel retfærdighed*: Handler om, i hvilken grad de involverede parter oplever, at de bliver behandlet med værdighed og respekt, af dem der gennemfører procedurer og beslutninger.
- *Informativ retfærdighed*: Handler om i hvilken grad man får forklaret, hvorfor procedurer blev brugt på en bestemt måde, eller hvorfor fordelingen blev, som den blev.

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? Og oplever jeg, at der bliver lyttet til mig?
- Føler jeg, at kommunikationen om fag- og opgavefordeling er respektfuld?
- Ved jeg, hvornår jeg skal gøre mine behov og interesser klare, 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, skal retfærdighed primært måles op imod, hvad der fremmer kerneopgaven – dvs. børnenes læring og dannelse.

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 fx Sanders et al., 2018).

Human kapital omfatter egenskaber eller kapaciteter, som tilhører den enkelte medarbejder, og som man kan forvente, at denne medarbejder omsætter i sit

arbejde, fx i undervisning af høj kvalitet. På den måde nyder organisationen godt af den humane kapital, men den bliver ikke nødvendigvis en ressource, som hele organisationen kan trække på.

Først når den humane kapital bliver delt, fx igennem professionel feedback eller i professionelle læringsfællesskaber (se afsnit om dette) kan den bidrage til en generelt øget kvalitet i undervisningen på skolen. Processen, hvorigennem den humane kapital kommer i spil, vil dog være afhængig af graden af tillid og samarbejdsevne imellem de ansatte; vil de, tør de, og er de i stand til at dele erfaringer og viden med hinanden? Med andre ord afhængig af den sociale kapital.

En høj human kapital kan øge den enkelte medarbejders tiltro til, at vedkommende er i stand til at klare vanskelige situationer i arbejdet – self-efficacy i relation til arbejdet (Bandura, 1977). Det der sker, når den humane kapital bliver delt – eller gjort tilgængelig for fællesskabet på arbejdspladsen, er, at tiltroen til de fælles ressourcer, den kollektive efficacy, bliver styrket. Tiltroen til, at vi tilsammen er i stand til at løse vanskelige opgaver på arbejdet, bliver stærkere.

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 hænger sammen med elevernes præstationer (Moolenaar et al., 2011).

Forskning har peget på, at en af de afgørende forudsætninger for at en underviser lykkes godt med sin undervisning, er relationskompetence (Klinge, 2016). Klinge definerer relationskompetence som "det at kunne etablere og fastholde relationer til eleverne individuelt og kollektivt, der understøtter klassens læringsfællesskab og derigennem hver enkelt elevs trivsel og alsidige udvikling" (ibid.). Hun beskriver yderligere, hvordan forudsætningerne for, at lærere kan handle relationskompetent er, at de oplever selvbestemmelse, kompetence og samhørighed (ibid.). Set i lyset af begrebet professionel kapital kan man se de ansattes relationskompetence som en meget vigtig del af den humane kapital, som først for alvor bliver til en kollektiv ressource for skolen via høj social kapital og høj beslutningskapital.

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). For at være professionel må man være i stand til at træffe beslutninger om handling på et ofte ufuldstændigt grundlag. En læge skal, ud fra symptomer og undersøgelser, være i stand til at vurdere og beslutte, hvilken behandling en patient skal tilbydes. En dommer skal være i stand til at vurdere, beslutte og udmåle straf, også selvom grundlaget for vurderingen aldrig vil være fuldstændigt. En lærer skal være i stand til at vurdere og beslutte, hvordan en elev med indlæringsproblemer bedst understøttes i sin læring. Jo mere komplekst og usikkert vidensgrundlaget er, desto mere er der brug for den professionelle vurdering.

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, s. 93-94).

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

Hargreaves og Fullans definition er ikke fuldstændig klar i forhold til, om der er tale om en ressource, som den individuelle professionelle medarbejder i større eller mindre grad besidder i relation til faglige, didaktiske beslutninger, eller om der er tale om en organisatorisk ressource. I projektet har vi primært arbejdet med beslutningskapital som en organisatorisk ressource, som kan være mere eller mindre til stede fx i teamet eller i TRIO'en. Beslutningskapitalen er nødvendig i relation til at træffe både faglige og organisatorisk kompetente beslutninger, herunder beslutninger om, hvordan arbejdet organiseres og planlægges bedst muligt i forhold til løsningen af kerneopgaven.

Handlekompetence

Vi har valgt at udfolde en dimension af begrebet beslutningskompetence yderligere, nemlig spørgsmålet om handlekompetence. I teorien om professionel kapital er handlekompetence implicit i beslutningskapitalen, men vi mener netop, at evnen til at omsætte beslutninger til handlinger fortjener en grundigere uddybning. Det er velkendt fra både teori og praksis, at beslutninger ikke i sig selv fører til handlinger og/eller ny praksis. Der er forskel på at vide, hvad der er besluttet, og på hvordan beslutningen skal udmøntes. Beslutning og handling kan forholdsvis nemt kobles fra hinanden, hvis ikke man kan se for sig, hvordan beslutningen egentlig skal komme til udtryk i handling. Det uddybes videre i kapitel 4 og også med eksempler på, hvad der hindrer, at beslutninger bliver til handlinger.

Handlekompetence kan forstås som evnen til at opstille og realisere personlige mål eller delmål i delvist uforudsigelige situationer (Albertsen & Andersen, 2001). Handlekompetence er afhængig af, at der er vilje, motivation, kompetencer og den nødvendige opbakning til stede, for at beslutninger også bliver omsat til handling (ibid.). I en gruppe eller på en arbejdsplads kan man tilsvarende tale om handlekompetence som en evne til at opstille og realisere fælles mål. Når man på en arbejdsplads i fællesskab træffer en beslutning, skal der både være de nødvendige kompetencer og den nødvendige vilje og fælles accept af beslutningen, for at den bliver omsat i handling. Med andre ord skal beslutningen hænge sammen med den humane og den sociale kapital. Man kan se handlekompetence som en forudsætning for, at den enkelte ansatte kan udnytte mulighederne for indflydelse i sit eget arbejde, og for at medarbejdere og ledere kan udnytte mulighederne for indflydelse på den eksisterende praksis på arbejdspladsen. Der skal ikke nødvendigvis være enighed om beslutningerne, for at de kan blive omsat i handling. Men de skal accepteres og følges af medarbejderne som legitime beslutninger eller fælles etablerede praksisser.

Professionelle læringsfællesskaber

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

Fælles vision og værdier handler om at have et fælles fundament af værdier og antagelser fx om børn, læring, undervisning, underviserens rolle, hvordan menneskelige behov, aktiviteter og relationer forstås – og om organisationens rolle og betydning i en større samfundsmæssig sammenhæng.

Fælles fokus på elevernes læring indebærer, at de fagprofessionelle har en kontinuerlig opmærksomhed på og fælles drøftelse af, hvilken undervisning og hvilke didaktiske valg, der skaber udvikling og læring blandt eleverne.

Refleksive dialoger indebærer, at den enkelte underviser reflekterer over egen indsats, og at underviserne indbyrdes tager grundlæggende diskussioner af, hvad kvalitet i læring og undervisning er. Refleksion over praksis fører til en dybere forståelse af, hvad der sker i undervisnings- og læringsprocessen.

De-privatisering af praksis handler om at åbne for det, der sker i klasserummet, så det ikke alene bliver isolerede erfaringer for den enkelte lærer, men fx gennem klasserumsobservation kan gøres til genstand for refleksion, som kan forbedre undervisningen, og samtidig understøtte relationerne mellem underviserne.

Samarbejde er det der opstår, når de professionelle læringsfællesskaber deler ekspertise og bruger hinanden til at diskutere, hvad der skal til for at forbedre praksis. Gennem samarbejdet udvikler deltagerne fælles forståelser og fælles tilknytning til hinanden og til skolen.

Der er gennemført en del udviklingsprojekter og udgivet en del bøger både i en dansk og i en international sammenhæng, der beskæftiger sig med udviklingen af professionelle læringsfællesskaber.

Udviklingsprojekter gennemført med fokus på professionelle læringsfællesskaber har søgt at udvikle professionelle læringsfællesskaber om specifikke fagprofessionelle problemstillinger, fx matematik eller sprogundervisningen. Vi mener, at det snævre fokus på fagprofessionelle problemstillinger i professionelle læringsfællesskaber i nogen grad har begrænset mulighederne for at udnytte den dynamiske sammenhæng imellem human kapital, social kapital og beslutningskapital. Det er netop dynamikken imellem de forskellige kapitalformer, som vi gerne vil fremhæve – og især dynamikkerne mellem den sociale kapital og beslutningskapitalen.

Hargreaves og O'conner (2019) beskriver udviklingen af professionelle læringsfællesskaber igennem de seneste 20 år, som en proces med tre generationer af professionelle læringsfællesskaber:

Den første generation slog fast, at professionelle læringsfællesskaber er fællesskaber, hvor professionelle har en fælles vision for elevernes læring, er engageret i deres egen fortsatte professionelle læring, og hvor den faglige ekspertise tillægges værdi og udvikles igennem evidens og dialog præget af ærlig feedback.

Den anden generation tilføjede en række kerneprincipper for professionelle læringsfællesskaber, som satte fokus på specifikke elevmål og -interventioner, afprivatiseringspraksisser, læring og resultater. Professionelle læringsfællesskaber blev i samme periode ofte implementeret med krav om hurtige resultater og virkninger på elevernes præstationer. Det blev til et styringsværktøj med krav om, at bestemte regler blev fulgt, og at der kunne vises resultater. Professionelle læringsfællesskaber blev derfor ofte styret ovenfra på måder, der var med til at underminere lærernes autoritet og autonomi. Hargreaves og O'Conner argumenter videre for, at professionelle læringsfællesskaber er på vej ind i *en tredje generation*, hvor der bliver sat fokus på mere vedvarende systemiske kulturer, der understøtter de professionelle samarbejde om en undersøgende praksis. De ansatte bliver med denne generation af professionelle læringsfællesskaber selv ansvarlige for ledelsen og indholdet i de professionelle læringsfællesskaber.

Denne tredje generation af professionelle læringsfællesskaber harmonerer godt med en forståelse af professionelle læringsfællesskaber, som reflekterer 'de tre dimensioner' i professionel kapital. Som vi ser det, forekommer muligheden for at udvikle professionelle læringsfællesskaber til 3. generation, langt større, hvis det sker i sammenhæng med udviklingen af skolens samlede professionelle kapital. Vi tænker her, at det også er vigtigt at se indholdet i de professionelle læringsfællesskaber som rettet mod andet og mere end de fag-faglige problemstillinger. Professionelle læringsfællesskaber kan også udvikles i relation til håndtering af de problemstillinger, som ikke håndteres i fagteams, men fx i årgangsteams eller klasseteams. Det kan her give mening at se på skolens formelle (fx LMU, SU osv.) og uformelle (fx TRIO'en) samarbejdsfora som mulige professionelle læringsfællesskaber med den fælles opgave at understøtte en hensigtsmæssig organisering og tilrettelæggelse af arbejdet på skolen. I den sammenhæng er omdrejningspunktet ikke i første række et fælles fokus på elevernes læring, men at skabe nogle rammer om arbejdet på skolen, som understøtter elevernes læring. Parallelt med de fag-faglige professionelle læringsfællesskaber, skal også

disse være båret af fælles vision og værdier, refleksive dialoger og samarbejde. Og også her vil det være afgørende, at deltagerne i det professionelle fællesskab er med til at bestemme, hvordan skolen skal udvikles og drives i retning af de langsigtede målsætninger.

Professionelle læringsfællesskaber i skolen kan i praksis omfatte lærere, pædagogiske medarbejdere og ledere, som har kerneopgaven som fælles fokus, fælles værdier og vision og kapaciteten til en refleksiv dialog. Ud over udgangspunktet i en fælles vision og værdier, er der to forudsætninger, som kan anses for særligt afgørende for, at der kan opbygges professionelle læringsfællesskaber. For det første at der etableres strukturer/mødefora, som læringsfællesskaberne kan udfoldes i. For det andet at deltagerne har viden og metoder til at håndtere såvel de simple som de komplekse beslutninger, som de har behov for at blive enige om (Mac & Albertsen 2020).

Eksempler på udvikling af den professionelle kapital

Et stort interventionsprojekt fra Scotland (Chapmann et al., 2016) arbejdede med udvikling af professionel kapital på 50 skoler. I projektet udviklede de partnerskaber og netværk på alle niveauer; inden for den enkelte skole, imellem skolerne indbyrdes og imellem skolerne og eksterne interessenter (fx myndigheder, forældre). Alle partnerskaber arbejdede ud fra en fælles uddannelsesmæssig vision om at skabe en positiv forskel for eleverne. Arbejdet var baseret på et program, der bl.a. skulle styrke samarbejdsrelationer igennem øget 'Collaborative inquiry'. Collaborativ inquiry kan forstås som en form for fælles undersøgende aktivitet, hvor deltagerne i et team eller gruppe i en cyklisk og fortløbende proces arbejder sammen om vidensdeling igennem dialog, handling og refleksion (se DeLuca et al., 2015). Arbejdet var tilrettelagt som et forløb over tre faser. *Første fase* handlede om at forberede og gøde jorden og omfattede analyse af konteksten, 'hvor er vi nu?' med afklaring af hvilke spørgsmål/emner, som man ønsker at undersøge grundigere, og afklaring af succeskriterierne. Den *anden fase* handlede om at undersøge og at udnytte den eksisterende viden – både internt i organisationen og eksternt. Desuden indsamlede de supplerende information og forsøgte i fællesskab at skabe mening af den indsamlede viden. Den *tredje fase* handlede om at få forandringerne til at ske og måle, og det var lykkedes. Først besluttede de hvilke forandringer, der skulle ske og dernæst, hvordan de skulle implementeres og måles/undersøges, så de kunne finde ud af, om der var sket en forandring. Projektet indsamlede store mængder af både kvalitative og kvantitative data, som

i mange af de partnerskaber, der var blevet skabt, pegede på positive effekter på human-, social- og beslutningskapital. Desuden fandt de positive effekter på udbyttet af undervisningen for de socialt dårligst stillede elever (Chapman et al., 2016). Pointen er, at skolerne ved at arbejde med vigtige emner på en systematisk og undersøgende måde, med udgangspunkt i hvor de står her og nu, og hvor de gerne i fællesskab vil bevæge sig hen, er i stand til at skabe forandringer til gavn for kerneopgaven.

Hargreaves og O'Conner har i bogen *Kollaborativ professionalisme* (2019) givet en række eksempler på skoler fra hele verden, som ud fra forskellige tilgange har arbejdet med at udvikle det professionelle samarbejde:

- En skole i Hongkong har arbejdet med åbne lektioner og lektionsstudier med en integreret feed-back praksis.
- Skoler i et landdistrikt i USA har etableret et netværk, som samarbejder om planlægning af læreplaner.
- En indskoling på en skole i Norge har arbejdet systematisk med udvikling af læring og interaktion i elevgruppen og – efter de samme principper – med læring og interaktion i lærergruppen. Fx inddrages medarbejderne i, hvordan skolen når de langsigtede kvalitetsmål – hvordan de driver og udvikler skolen og dens retningslinjer.
- 25.000 skoler i Colombias landdistrikter deltager i Escuela Nueva-netværket, som bygger på en stærk, fælles vision om læring, som er relevant, engagerende og fleksibel i forhold til det enkelte barns niveau.
- I nogle afsidesliggende skoledistrikter i Ontario i Canada har de arbejdet med udvikling af 'tredje generations' professionelle læringsfællesskaber, som indebærer mere samarbejde mellem lærerne, mere lærerstyring, bredere inddragelse af data og fokus på elevens samlede læring og udvikling og ikke alene kognitive læring.

Eksemplerne illustrerer, at der er mange måder og veje til udvikling af den professionelle kapital, og at forandring altid må tage udgangspunkt i den kultur, der er ikke alene i den pågældende nation, men også på den aktuelle skole. Fælles for eksemplerne er, at de alle har et væsentligt fokus på elevernes læring, og hvordan den kan understøttes.

Facilitering i kollektive processer

Teorien om professionel kapital peger på, hvordan de sociale og humane ressourcer kan sættes i spil for at styrke løsningen af skolens kerneopgave. Men hvordan kan man organisere samarbejdet, så ressourcerne bliver tilgængelige og udvikles til gavn for hele skolen? Facilitering af samarbejdsfora er én mulig tilgang, der kan understøtte udnyttelse og udvikling af deltageres ressourcer.

Facilitering bygger på princippet om at guide og støtte. Dvs. facilitere faglige processer mellem mennesker ud fra den antagelse, at der altid foregår en proces når mennesker samarbejder. Ved bevidst at facilitere denne proces, skaber man bedre betingelser for at alle kan bidrage konstruktivt

Det er væsentligt at have en forståelse af, hvad der egentlig skal til for at facilitere samarbejdet. Litteraturen om facilitering tilbyder overvejende metoder til den praktiske del af facilitering, og beskriver kun i begrænset omfang det teoretiske grundlag. Vi har valgt at uddybe det teoretiske grundlag, da vi finder det væsentligt for forståelsen af, hvordan facilitering indgår i dette projekt.

Med facilitering ønsker man at opnå involvering og fælles opgaveløsning og samtidigt undgå nogle af de negative erfaringer, der ofte er knyttet til møder. Det er en nemlig en almen erfaring (Matson, 2002) at mange møder er præget af oplevet meningsløshed, spildtid og frustrationer. Facilitering tilstræber det modsatte. Faciliteringsteori koncentrerer sig derfor hovedsageligt om processer, som sætter deltagerne i stand til at bidrage til at dele viden og skabe mening og forståelse om en bestemt opgave eller et bestemt problem.

Som hovedregel foretages faciliteringen af en deltager, facilitatoren, der er udnævnt til at facilitere mødet eller mere omfattende til at facilitere teamets samarbejde. Facilitatorens opgave er at få mødet til at fungere efter hensigten og at få deltagerne til at involvere sig i at belyse og beslutte det, der er på mødets dagsorden. I modsætning til den traditionelle mødeleder har facilitator ikke beslutningskompetence, men facilitatoren skal sørge for, at teamet tager beslutninger. Ligeledes er det ikke facilitator, der bestemmer, hvad teamet skal drøfte, men sørge for, at det man drøfter, bliver drøftet på en meningsfuld og produktiv måde. Denne tilgang stemmer overens med begrebet teamwork, som er det, der er "opnået, når medlemmer interagerer i en gensidig afhængighed og arbejder sammen mod delte og værdifulde mål" (forfatters oversættelse af Salas et al., 2012). Facilitering bygger på en tradition for demokratisk deltagelse. I praksis indebærer dette, at deltagerne er i stand til og villige til at deltage aktivt i at belyse og beslutte det, der er på teamets dagsorden. Det forudsætter selvfølgelig, at teamet

faktisk har råderum til at tage beslutninger om de forhold, der er teamets opgave, delegeret fra ledelsen.

Faciliteringsteori er ikke en enkelt teori, men en paraply af koncepter og værktøjer (Schwarz et al., 2005). I projektet trækker vi på sociologiske og organisationspsykologiske antagelser om samarbejde i teams, og i det følgende vil vi kort beskrive de begreber, som vi har valgt at inkludere som centrale til forståelse af facilitering (se figur 2.2).

Multivers (Maturana 2002). Selvom vi tror, at vi tilskriver den samme betydning til de samme ord, så beskriver begrebet multivers, at betydninger altid vil divergere mellem mennesker, og derfor er der behov for en indsats for at sikre en høj grad af fælles mening. Man hører ikke andres budskaber uden at filtrere disse gennem ens egen forståelses- og erfaringshorisont, og det er et vilkår for kommunikation. Men man kan gøre noget aktivt for at skabe gensidig forståelse. Dette er vigtigt at være opmærksom på, når vi er afhængige af hinanden i den daglige praksis, fx i relation til holdninger til elevers læring og adfærd (Ravn, 2011; Hernes, 2012). Facilitering bestræber sig på at skabe en fælles forståelse af de opgaver, man er fælles om. Hvis man forudsætter, at andre tilskriver samme forståelse og mening som en selv, er risikoen for at tale forbi hinanden stor, men endnu værre, så er risikoen, for at man ikke har samme forståelse af det, man beslutter, stor og dermed at man i praksis handler forskelligt på beslutningen.

Meningsskabelse (eller *sensemaking*) er ifølge Weick (1996) en social, vedvarende, retrospektiv aktivitet.

Det er en social proces, fordi det at være i interaktion med andre, inspirerer og forstyrrer ens egen taget-for-givet-viden, og giver en mulighed for se andre perspektiver end det vante. Det er en vedvarende proces, fordi nye erfaringer hele tiden kommer til og udvikler meningsdannelsen. Det er en retrospektiv proces, fordi man skaber mening i overensstemmelse med ens allerede eksisterende erfaring/forståelse. Enten bekræfter man sin forståelse, eller også overvejer man, om ens hidtidige forståelse stadig er gyldig, eller om man har brug for at ændre mening. Tilsammen betyder dette, at meningsdannelse altid er under udvikling, er påvirkelig og som sådan ikke stabil. For at sikre en fælles meningsforståelse er det med andre ord nødvendigt, at man så at sige løbende forhandler 'hvad meningen er'. Sensemaking-begrebet indeholder flere aspekter end de her nævnte, men de har mindre relevans i forhold til begrebet facilitering. Facilitering har fokus

på at skabe mening og sikre, at meningsforståelsen tager udgangspunkt i såvel opgaven som deltageres perspektiver.

Involvering. Til forskel fra klassisk mødeledelse, hvor lederen har beslutningskompetencen og til forskel fra møder, der er uformelt ledet, er faciliterede teammøder kendetegnet ved, at teamet har rimelig klarhed over opgaver og ansvar. Dermed også over hvad der kan besluttes af teamet. For at skabe kollektiv meningsdannelse og træffe fagligt og socialt robuste beslutninger, er det nødvendigt, at deltagerne er involveret i de drøftelser, der fører frem til beslutningerne. Involvering af deltagerne er helt centralt for at dette sker, og det er netop motivationen og invitationen til at deltage engageret, som vi betragter som faciliteringens hovedopgave.

Værdiskabelse. Formålet med et team på en arbejdsplads er at skabe værdi for organisationen ved at bruge teamdeltageres færdigheder. Det er indlejret i tankegangen om facilitering, at værdiskabelse er formålet, og at værdiskabelse kun er mulig, hvis medlemmerne aktiverer deres færdigheder, viden og erfaring (Schwarz et al., 2005). Faciliteringen kan styrke, at teamet fokuserer på at skabe viden og beslutninger, der gør det muligt at løse opgaverne i hverdagen.

Gensidig tillid og social anerkendelse. En væsentlig forudsætning for teamets arbejde er evnen til at være kreativ i betydningen at kunne finde løsninger på komplekse problemer og at kunne håndtere sårbare situationer. Det sociale miljø i et team skal helst støtte op om, at medlemmerne kan sætte den humane kapital (egne ideer, følelser og viden) i spil og til at løbe en risiko for at mislykkes ved at turde udvise sårbarhed og tvivl (Jagd & Fuglsang, 2016). Tillid blandt teamdeltagere og en kultur, som understøtter social anerkendelse, er væsentlige forudsætninger for at sikre teamets evne til at udforske komplekse situationer og opgaver. Facilitering kan bidrage aktivt til at skabe tillid og social anerkendelse, fx ved at sørge for en anerkendende tone i samtalerne.

Kompleksitet: Vi trækker på den forståelse af kompleksitetsbegrebet som Stacey (2012) og Snowden & Boone (2007) beskriver. Altså at komplekse problemer kræver analyse af mulige årsager og mulige effekter, selvom disse ikke med sikkerhed kan fastslås. Forhold kan håndteres på mange måder – og giver dermed mange handlemuligheder. Facilitering kan aktivt sørge for processer, der gør, at delta-

gerne formår at belyse en given problematik fra flere vinkler og får øje på flere muligheder, end der umiddelbart er synlige.



Figur 2.2. De centrale teoretiske begreber for metoder til facilitering (egen tilvirkning).

Sammenfattende har den tilgang, som vi i projektet har haft til facilitering, søgt at understøtte fælles meningsskabelse og forståelse i teamet – baseret på analyse og vurdering. Ofte træffes der på en arbejdsplads beslutninger, som ikke omsættes til handlinger, eller som bliver omsat til handlinger på ikke-tilsigtede og ikke hensigtsmæssige måder. Er der fælles mening og fælles forståelse er det mere sandsynligt, at beslutningerne bliver realistiske og opfattet som vigtige. Facilitering kan bruges i mange forskellige typer af teams og til mange forskel-

lige opgaver; fra simple til komplekse problemer og fra praktiske til didaktiske emner.

Facilitering er en måde at skabe struktur og rammer om teamets samarbejde, og det er en metode til at sørge for professionel stillingtagen til de opgaver, teamet skal arbejde med og til at forankre beslutninger i praksishandlinger. Facilitering hjælper således til, at der kan tages faglig stilling til emner og problemer. Men i samarbejdet vil der være individuelle holdninger og værdier, der vil være interesseforskelle, mangel på information, uklarhed om mandat, nye problemer der dukker op og 'stjæler' dagsordenen, ændringer af personalesammensætning, ledelsesudskiftninger og andre forandringer. Alt dette påvirker teamets samarbejde, og for at dette ikke er hindrende og virker negativt på teamets samarbejde, er det afgørende, at faciliteringen foregår med indføling og forståelse for såvel kontekst (det, der er omkring teamet) som situation (det, teamet aktuelt arbejder med). Derfor er facilitering til dels et spørgsmål om at kunne faciliteringsmetoder og -redskaber, og til dels et spørgsmål om at have en god forståelse for de sociale samspil, der virker ind i mødets praksis.

Sammenhænge mellem professionel kapital og facilitering

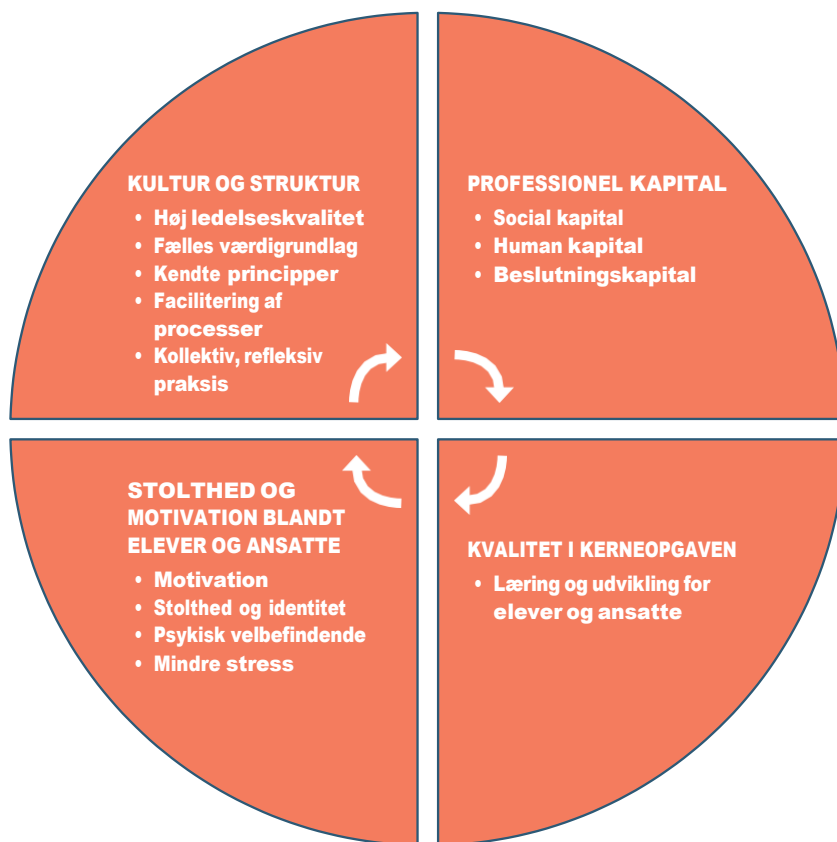
Professionel kapital-begrebet sætter fokus på samarbejdet om kerneopgaven, den fælles forståelse af det fælles mål med arbejdet, og dermed på spørgsmålet om 'hvorfor' arbejdspladsen eller organisationen har sin berettigelse. Hvorfor det overordnet er vigtigt, at arbejdet udføres, og hvorfor hvert enkelt bidrag er vigtigt for det fælles mål. Herigennem åbnes også for spørgsmålet om, 'hvad' man skal forstå ved faglig kvalitet i løsningen af kerneopgaven? Hvad er fx høj kvalitet i læring, undervisning og udvikling af sociale færdigheder? Hvad skal arbejdspladsen sigte imod for at øge kvaliteten i opgaveløsningen? Begreberne social, human og beslutningskapital beskriver, hvad det er for ressourcer, der skal mobiliseres og bringes til at supplere hinanden, for at kunne arbejde mod fælles mål.

Facilitering understøtter dannelse af gode strukturer til beslutningstagning - spørgsmålet om, 'hvordan' gode beslutninger kan træffes i en organisation. En god beslutning er en beslutning, der er godt belyst ud fra faglig viden og forstået af deltagerne. Dette forudsætter ikke fuld enighed, men at deltagerne kan beslutte en måde at gøre tingene på. Det er ikke altid den konkrete beslutning, der er afgørende, men enigheden om, at det er den bedst mulige beslutning, og denne enighed er afgørende for, om den bliver ført ud i livet.

Ved at koble de to teoretiske rammer (professionel kapital og facilitering) mener vi, at vi kan præsentere en tilgang, der understøtter medarbejdere og ledere i at øve indflydelse på skolens praksis. Vi antog forud for projektets start, at de ansatte på forskellige skoler havde forskellige erfaringer med at udnytte deres handlerum, fx i forhold til hvordan frustrationer, uenigheder og oplevelser af uretfærdighed blev adresseret på skolerne. Går man fx som ansat direkte til ledelsen og afventer ledelsens løsningsforslag? Arbejder medarbejderne med at udvikle nogle mulige løsningsforslag, som ledelsen præsenteres for, eller samarbejder medarbejdere og ledere om at udvikle løsninger?

Ifølge Hargraves og Fullan (2012) udvikles professionel kapital gennem normer og strukturer på arbejdspladsen, der bevidst fremmer en reflekterende praksis. En reflekterende praksis omfatter *refleksion i handling* såvel som *refleksioner over handlinger*. Dvs. evnen til at evaluere og reflektere over praksis, mens man praktiserer, og evnen til at reflektere over praksis efter, at man har praktiseret. Desuden beskriver de *refleksion over handling*, som refleksion om de forhold i miljøet, der distraherer de ansatte fra det, der er vigtigt. Facilitering skal netop understøtte disse former for refleksion.

Professionel kapital kan ses både som en forudsætning for udvikling af faciliteringskompetencer og som et produkt af god facilitering af fælles beslutningsprocesser. På den ene side er et vist niveau af human og social kapital (kompetencer, erfaringer og gensidig tillid og retfærdighed) nødvendige ressourcer at trække på i faciliteringsprocesser. På den anden side kan god facilitering bidrage til udviklingen af gode beslutninger i det gensidige samarbejde og derved øge den professionelle kapital såvel som kvaliteten af arbejdet. Det gælder uanset, hvilke samarbejdsfora der er tale om (team, TRIO, arbejdsmiljøorganisation osv.) Modellen (figur 3) illustrerer vores forståelse af sammenhængen imellem de forskellige begreber, der er i spil. Hvordan strukturer – i form af både mentale, organisatoriske og processuelle rammer for opgaveløsningen – kan understøtte udviklingen af den professionelle kapital i form af samspillet imellem sociale ressourcer, professionelle kompetencer og evnen til at træffe kompetente beslutninger i organisationen. Den professionelle kapital bidrager til bedre kvalitet i kerneopgaven, både i form af at eleverne lærer og udvikler sig, men også fordi de ansatte løbende lærer og udvikler kompetencer. At lykkes med det, man er der for, er både for elever og for ansatte en afgørende kilde til identitet og stolthed. Hvis det samtidig sker på en ordentlig måde, vil det bidrage til motivation og engagement, bedre psykisk velbefindende og mindre stress og belastning.



Figur 2.3. Illustration af teoretisk sammenhæng imellem den understøttende kultur og struktur, den professionelle kapital, kvalitet i kerneopgaven og læring og trivsel blandt elever og ansatte (egen tilvirkning).

At arbejde med udviklingen af struktur og kultur handler om ledelse. Ledelse forstået bredt som noget der udøves på alle niveauer i organisationen; af skolechefen i kommunen, af den øverste skoleleder, af afdelingslederne, i samarbejdsorganerne – både de formelle og de uformelle – og i hverdagens praksis, fx af teamkoordinatorerne og i klasserummet i form af klasseledelse (Trillingsgaard, 2015). Det er i den forståelse af ledelse ikke forbeholdt skolelederen alene at lede. Men skolelederen spiller en meget central rolle, som den der på en gang skal kunne forene og forlige hensyn opadtil i det politisk-administrative system i forvaltningen og nedadtil i den fagprofessionelle virkelighed og praksis. Det er på mange måder en særdeles krævende opgave at bygge bro imellem disse hensyn, og det er langt fra altid, at det lader sig gøre (Nissen, 2011). Inden for de

vilkår, der afstikkes af det politisk-administrative niveau, skal skolelederen være i stand til at skabe motivation og fælles kurs for skolen. Samtidig skal skolelederen organisere nogle rammer om arbejdet, som kan understøtte denne retning, ved at skabe rum for processer og beslutninger på mange niveauer. Fx er det af stor betydning for udbyttet og kvaliteten af teamsamarbejdet, at skolelederen sørger for rammer om teamsamarbejdet, ved at sikre at teammøder kan foregå på tidspunkter, hvor alle medlemmer kan deltage, og at der er klarhed over teamets mandat og opgaver. Herunder også at der er klarhed over, hvor teamet kan søge viden og afklaring om problemer og opgaver.

Jævnlig dialog mellem team (evt. teamfacilitator/koordinator) og ledelse (fx afdelingsleder) kan bidrage til, at ledelsen får relevant information om skolen i praksis og de udfordringer, der opstår løbende, og at teamet bliver støttet i at holde fokus og retning i teamsamarbejdet. Ledelseskvalitet kan vurderes på flere måder, men at man har/kan have tillid til ledelsesudmeldinger, og at der er dialog mellem ledelse og medarbejdere, er generelt af stor betydning for samarbejdet (Jagd & Fuglsang, 2016).

Der er flere muligheder for at arbejde med og understøtte strukturer og rammer i en skolekontekst. På nogle skoler er det mest brugbart at arbejde direkte med udvikling af ledelseskvalitet blandt de formelle ledere i organisationen; fx samarbejde i ledelsesteamet, anerkendelse, feed-back, synlighed, tillid og troværdighed. På andre skoler er det vigtigt at få skabt en fælles forståelse af kerneopgaven. Hvordan har den ændret sig over tid, hvad vil kvalitet i kerneopgaven sige, hvilke kriterier vurderes kvalitet ud fra, og hvad betyder forandringer for udførelsen af kerneopgaven? Vi har valgt to nedslagspunkter: Samarbejde mellem kolleger, som det udspiller sig skolens teams, og TRIO'ens samarbejde om fag- og opgavefordelingen.

Pointen er, at de forskellige områder hænger sammen indbyrdes og påvirker hinanden gensidigt. Det er ikke ligegyldigt, hvad man tager fat på at arbejde med, men hvis det lykkes at gøre det på en måde, som bidrager til mere professionel kapital, vil det smitte af på de andre områder.

KAPITEL 3

Fag- og opgavefordeling i folkeskolen

På alle skoler begynder skoleåret med 'det nye skema'. En ny fordeling af elevgrupper, opgaver og fag, eleverne er rykket et trin op, nogle er gået ud, andre er kommet til, og lærerstaben kan være ændret. Processen kan være langstrakt – den starter ofte et halvt år forud, da mange ting skal falde på plads. Klasser, fag og opgaver bliver fordelt mellem medarbejderne, og det bliver afgjort, hvordan ens skema ser ud med mødetider, mellemtimer og tid til forberedelse, hvem man skal arbejde tættest sammen med i hvilke teams, hvordan medarbejdere fordeles på årgangene, hvilke klasser man skal undervise, og hvilke opgaver man i øvrigt skal varetage, hvornår man skal møde, hvornår arbejdet på skolen slutter, og hvornår der er mellemtimer. Der er meget på spil. Bliver kvalifikationerne fordelt på den mest hensigtsmæssige måde i forhold til elever og undervisning? Får medarbejderne de opgaver, som de er kvalificerede til og motiverede for? Hvornår er der tid til forberedelse? Er fordelingen retfærdig i forhold til arbejdsbelastning og interesser?

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, fx klasselærerfunktion, indkøb og ansvar for fagllokaler, 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.

Det er et særligt kendetegn ved skolen som arbejdsplads, at den må genopfinde sig selv hvert år. Og alle har interesser, der står på spil. På de seks skoler, der var med i projektet, fik vi bekræftet, at professionel kapital er en væsentlig ressource i forløbet. Den er væsentlig for skolens ledere og medarbejdere at trække på, når der skal træffes beslutninger om fordeling og plan. Den kan blive styrket gennem processen med at få årets skema og plan på plads, men den kan også blive svækket.

Opgaven er at få sammensat den fag- og opgavefordeling, som på én gang udnytter skolens professionelle kompetencer (humane kapital) og giver gode rammer for samarbejde mellem medarbejdere indbyrdes, mellem ledelse og medarbejdere 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 om 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. Nedenstående eksempel viser, hvordan det let kan ske (se også kapitel 2).

En skole har en stolt faglig tradition. De vægter et princip om at bemane med uddannede linjefaglærere meget højt. Samtidig bruger de mange ressourcer på efter- og videreuddannelse. Konsekvensen er, at der bliver lagt så store bindinger på fastlæggelsen af skemaet, at det bliver svært at finde rum i skemaet, fx til samarbejde på tværs mellem lærere og pædagoger. Man kan overveje, om den humane kapital på skolen i nogen grad prioriteres på bekostning af den sociale kapital.

Dette og de næste fire kapitler bygger på erfaringer og konklusioner fra samarbejdet med TRIO'erne omhandlende fag- og opgavefordelingsprocessen (se faktaboks II i kapitel 1 og appendiks).

I dette kapitel beskriver vi, hvordan fag- og opgavefordelingen foregår i folkeskolen. På baggrund af forløbene med de TRIO'er, der deltog i projektet, har vi udviklet en generisk model, der beskriver de afgørende faser i en fag- og opgavefordeling. Faserne bliver i modellen sat i forhold til tre forskellige beslutningsniveauer: ydre vilkår, skolen selv og den daglige praksis.

Kapitlerne er tænkt som inspiration til, hvordan man kan arbejde med at styrke samarbejdet om fag- og opgavefordelingen på en skole. Det er ikke alle skoler, hvor det vil være relevant at bruge tid på dette. Nogle steder har man fundet en form, som fungerer, og som der er stor tilfredshed med, andre steder er der andre udfordringer, som har højere prioritet for TRIO'en. Men det er vores indtryk, at mange skoler vil have glæde af at undersøge, i hvilken grad deres grundlæggende principper og procedurer bag fag- og opgavefordelingen understøtter transparens og legitimitet i proces og resultat. Dette kan gøres med inspiration fra de følgende kapitler, også uden at det nødvendigvis vil være meget tidskrævende.

Fag- og opgavefordelingens centrale elementer – en generisk model

Der er store forskelle på, hvordan skoler griber fag- og opgavefordeling an, både med hensyn til hvordan og hvornår processen forløber, hvornår og hvordan medarbejderne inddrages, hvilke værdier og principper, der ligger bag, og hvordan man løser eventuelle knuder og vanskeligheder i processen. Men på trods af forskellene er det muligt at beskrive en generisk proces, der omfatter de væsentlige elementer i et fag- og opgavefordelingsforløb, som går igen i de fleste skolars proces. Den generiske model er udviklet på baggrund af forløbene på de seks skoler. Modellen anskueliggør hvilke faser, der indgår i en fag- og opgavefordeling, og hvordan processen er afhængig af beslutninger truffet på forskellige beslutningsniveauer. Uanset den konkrete variation af forløbet omfatter opgaven fem faser, og der træffes beslutninger, som er afgørende for resultatet på tre beslutningsniveauer (se figur 3.1.).

		NIVEAU		
		Vilkår og rammer	Principper, procedurer og retningslinjer	Praksis og relationer
FASER	Forventninger og forberedelse	Arven fra Lov 409	Kendte eller ikke kendte?	At være ny og ikke kende praksis, fastholde privilegier
	Fastlægge procedurer	Kendskab til elevgrundlag og økonomi	'Åben eller lukket' procedure? Store skoler – fælles eller lokalt?	Dialog, møder og indflydelse
	Indsamle ønsker	Forskelle i faglighed og forudsætninger	Balance imellem opgaver og ressourcer, fx 'fortsætterklasser'	Fx 'kærligheds-teams' og 'hævd på opgaver'
	Fag- og opgavefordeling fastlægges og meldes ud	Udnytte ressourcerne bedst muligt	Klare principper (fx værdiscoring af opgaver)	Fleksibilitet Varetagelse af særlige hensyn
	Justering og tilpasning	Økonomiske rammer og inklusion	Adgang til justering	Team, lederrolle og TRIO

Figur 3.1. Model over fag- og opgavefordelingsprocessen med faser (orange) og beslutningsniveauer (blågrå). Teksten giver eksempler på problemstillinger, som var aktuelle på de skoler, der var med i projektet (egen tilvirkning).

Tre beslutningsniveauer

Beslutninger om de overordnede rammer træffes udenfor den enkelte skole, fx i undervisningsministeriet og skoleforvaltningen, andre formelle beslutninger træffes af skolens ledelse, skolebestyrelsen og skolens samarbejdsorganer, og endelig er der en lang række ting, der først reelt falder på plads i den daglige praksis besluttet af lærere og pædagoger i teams eller enkeltvis. De tre beslutningsniveauer i modellen er følgende:

1. *Vilkår og rammer* – beslutninger taget udenfor skolens indflydelsesrum, som har betydning for skolens opgavevaretagelse; fx lovgivning, kommunale budgetter og retningslinjer, skoledistrikt, andre skoler m.m. Her er aktørerne primært statslige og kommunale politikere, den lokale lærerkreds samt ministerie og forvaltning.
2. *Skolens egne principper og procedurer* – principper og procedurer, som den enkelte skole selv har råderum til at fastlægge som styrende for opgave- og fagfordelingsprocessen og for resultatet. Aktørerne er ledelsen på skolen (herunder SFO-leder), Pædagogisk Råd, TR og AMR, skemaudvalg, teamkoordinatorer, skemalægger (administrativ) m.fl.
3. *Praksis og relationer* – alle de beslutninger, som tages i den konkrete hverdag og på baggrund af de enkelte medarbejders og lederes værdier, præferencer, relationer og oplevelser. Kendskabet til eleverne, klasserne og forældrene kan have betydning for vurderinger og prioriteringer. Her er aktørerne de enkelte ansatte, herunder også ledelse og medarbejderrepræsentanter.

Fem faser

De vilkår der fastlægges, og de beslutninger der træffes, har forskellig betydning alt efter, hvor skolen er i processen med at fastlægge fag- og opgavefordeling. Modellen afbilder derfor også en dynamisk udvikling af processen i form af fem faser i fag- og opgavefordelingsprocessen (de blå felter), som altid vil indgå:

1. *Forventninger og forberedelse*. 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 over for besparelser.

2. *Fastlægge procedurer.* På et tidspunkt bliver det fastlagt, hvordan processen om 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.
3. *Indsamling af ønsker.* Derefter følger en fase, hvor medarbejderne har mulighed for at melde deres ønsker ind til fag, opgaver og klasser. Det kan ske online eller i en mere håndholdt og åben proces.
4. *Fag- og opgavefordeling fastlægges og meldes ud.* Som resultat af et større puslespil, hvor ønsker, behov, ressourcer og muligheder bliver koordineret og afvejet, kommer der 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.
5. *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.

Sat sammen kommer beslutningsniveauer og faser til at udgøre en matrix, der peger på forhold, som er afgørende for opgave- og fagfordelingsprocessen, og som skolerne kan forholde sig mere eller mindre bevidst og eksplicit til, når de træffer beslutninger om fag- og opgavefordelingen på skolen. Da vi arbejdede med modellen på skolerne, blev den oftest suppleret med flere faser, og rækkefølgen blev undertiden udfordret. På nogle skoler var der overraskende nok ikke den samme opfattelse af, hvad der var den normale praksis på egen skole. Men kernen i modellen har vist sig at holde. De fem elementer optrådte i alle de forløb, vi fulgte.

Modellen kan bruges analytisk til at beskrive ligheder og forskelle mellem skoler, eller den kan bruges i praksis på den enkelte skole til at systematisere planlægning og dialog om fag- og opgavefordelingen (se kapitel 6). Modellen kan bidrage til en fælles afklaring af, hvilke forhold der bliver truffet beslutninger om på hvilket niveau, og hvilke forhold der allerede ligger fast, samt hvilke be-

slutninger der endnu mangler at blive truffet og efter hvilke principper, der bør besluttes.

Ved at følge de seks skoler, fik vi en lang række konkretiseringer af de enkelte felter i matrixen, fx grad af åbenhed, indflydelsesmuligheder, brug af it, fastlæggelse og gennemsigtighed af proces og hensyntagen til særlige behov, ønsker og udfordringer. Et tilbageblik på skolens metoder og procedurer viste sig at være en vigtig øjenåbner for den enkelte skole. Det gav mulighed for at give herskende ideer om, hvordan det bør gøres, et eftersyn, og det gav et nyt grundlag for at drøfte 'hvordan det kan gøres'.

KAPITEL 4

TRIO'ens funktion – generelt og i fag- og opgavefordelingen

TRIO'en udgør en uformel ramme for samarbejdet mellem leder, tillidsrepræsentant (TR) og arbejdsmiljørepræsentant (AMR), og har som sådan fået en stigende opmærksomhed inden for de senere år. Flere arbejdspladser har set en nytte i at samle de tre aktører om drøftelsen af arbejdspladsens udvikling og udfordringer.

I dette kapitel beskriver vi, hvilken rolle TRIO'en og de forskellige aktører i TRIO'en kan spille generelt og specielt i fag- og opgavefordelingsprocessen. Gennem repræsentation af såvel ledelses- som medarbejdersynsvinklen har TRIO'en mulighed for at tage højde for opgavens kompleksitet i udvikling af løsningsmuligheder. TRIO'en kan derfor bidrage til at understøtte legitimitet, transparens og oplevelse af, at tingene går ordentligt for sig på skolen.

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 MED's 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 bakkens pædagogerne og pædagogmedhjælpernes 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 fælles 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.

Som supplement til disse organer kan TRIO'en udgøre en uformel ramme for samarbejdet mellem leder, tillidsrepræsentant (TR) og arbejdsmiljørepræsentant (AMR) på et mere lokalt og dagligt praktisk niveau.

Leder, TR og AMR mødes allerede i forskelligt omfang i de formelle organer som MED-udvalg, arbejdsmiljøgrupper, lokale forhandlinger mellem leder og TR m.m. Der er derfor ofte et større eller mindre personsammenfald mellem TRIO'ens medlemmer og medlemmerne i de formelle organer. Det som er anderledes – og det afgørende – ved TRIO-samarbejdet er *det lokale og det uformelle*. En TRIO er således en ramme, inden for hvilken man kan drøfte udfordringer og finde løsninger på 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. TRIO'en er ikke defineret i arbejdsmiljøloven eller i en overenskomstaftale. Medlemmerne optræder med den viden, status og kompetence, de har, men målet er ikke at varetage deres repræsentative eller ledelsesmæssige opgaver, målet er at udveksle opfattelser, dele viden og øge indsigten, ikke at forhandle eller træffe beslutninger. Det gøres i andre fora. Den formalisering, der alligevel ligger i at omtale det som 'TRIO'en', har til formål at give samarbejdet en tilstrækkelig legitimitet og seriøsitet.

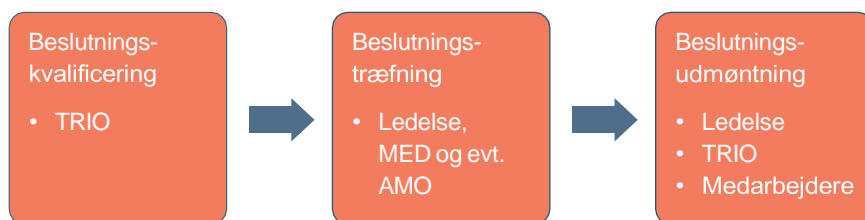
På nogle skoler sætter man lighedstegn mellem TRIO og det lokale MED-udvalg. Men styrken ved TRIO'en er netop det uformelle, og at det er en gruppe, der kan operere på lokalt niveau. Samarbejdet i TRIO skal og kan således kvalificere arbejdet i de etablerede formelle fora, men skal ikke foregribe eller overtage disses opgaver og beslutningskompetence. Fokus for TRIO er de mindre beslutninger og handlinger, der fastlægges i hverdagen, hvor TRIO kan medvirke til, at de sker på et mere oplyst grundlag og frem for alt i en gensidig forståelse og viden om, hvad der er baggrunden for beslutningerne. På den måde er TRIO-samarbejdet ikke nyt på skoler, der har en lang tradition for, at ledelsen og de tillidsvalgte mødes, når der er behov for at drøfte de aktuelle udfordringer.

Vi vil gerne sætte fokus på, at det stykke arbejde, der udføres i en TRIO, i sig selv kan styrke den 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 fun-

gere 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. Det er klart, at en beslutning vil stå skarpest, hvis der er enighed om den, men selv ved uenighed og forskellige interesser kan TRIO'en være med til at styrke beslutningskapitalen. 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.

Det er en delikat balancegang for især TR og AMR – de er medarbejdernes repræsentanter og har til opgave at bidrage til at skabe en god skole, der både skaber trivsel for medarbejderne og leverer gode resultater. Jo mere både leder og medarbejderrepræsentanter er i stand til at respektere hinandens roller og lytte til hinanden, så medarbejderrepræsentanter og medarbejderne oplever de har reel indflydelse og bliver hørt – desto nemmere bliver det at finde denne balance.

Figur 4.1. illustrerer den rolle, TRIO'en kan have som supplement til de formelle beslutningsfora, når der træffes beslutninger.



Figur 4.1. TRIO'ens mulige roller i en beslutningstagningsproces.

Der kan godt – og vil ofte – være flere end tre personer i en TRIO. Det væsentlige er, at de tre perspektiver er repræsenteret. Der kan være TR for både lærere, pædagoger, pædagogmedhjælpere og teknisk administrativt personale, og der kan være AMR for forskellige afdelinger på store skoler. Endelig kan der være ledere fra flere afdelinger. I projektet samarbejdede vi med både store og små TRIO'er, og TRIO'er med og uden repræsentation af pædagoger (se faktaboks II).

Jo større TRIO'en er, desto 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. Jo mere både leder og medarbejderrepræsentanter er i stand til at respektere hinandens roller og lytte til hinanden – så TR og AMR og medarbejderne oplever, at de har reel indflydelse og bliver hørt – desto nemmere bliver det at finde denne balance.

I næste afsnit beskriver vi, hvilken rolle TRIO'en mere specifikt kan have i fag- og opgavefordelingen.

TRIO'ens rolle i fag- og opgavefordelingen

Det er ikke TRIO'en, der skal udarbejde den kommende fag- og opgavefordeling, men TRIO'en kan spille en væsentlig rolle i processen ved at skabe et grundlag, der giver gennemskuelse i processen og forståelse for resultatet.

I TRIO'en kan ledelse og medarbejderrepræsentanter i fællesskab drøfte og vurdere, hvorvidt proces og beslutninger er hensigtsmæssige, retfærdige og gennemskelige. I processen skal der navigeres mellem fastlagte økonomiske rammer, regler og aftaler samt forventninger fra lærere og pædagoger. Det er her en styrke, at TRIO'en repræsenterer flere synsvinkler, som processen kan tilrettelægges efter. Det kan fremme, at medarbejderne oplever at blive lyttet til og taget seriøst – også selvom det endelige resultat ikke er identisk med det, den enkelte kunne ønske sig.

I sidste ende er det ledelsens ansvar at fordele opgaver og ressourcer. Derfor er det ofte lederen, der træffer den endelige beslutning på baggrund af oplæg fra skemalægger eller skemaudvalg. Har TR og AMR været involveret og fået viden om, hvordan det er gået for sig, kan de langt bedre forklare baggrunden, når beslutningen udmøntes, og de kan dermed understøtte beslutningens gennemførelse.

Professionel kapital i fag- og opgavefordelingen

De enkelte elementer i den professionelle kapital har en betydning for, om skolen er i stand til at udarbejde en hensigtsmæssig og fair fordeling af fag, opgaver og arbejdstid.

- *Den sociale kapital* er afgørende for, at ledere og medarbejdere i fællesskab kan skabe 'den bedst mulige' fagfordeling. Tillid er afgørende for at indgå i et konstruktivt samarbejde. Og oplevelsen 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 den ressource, der skal fordeles via fag- og opgavefordelingen. I fag- og opgavefordeling skal den humane kapital, skolen råder over, distribueres og udnyttes på den bedst mulige måde. Såvel til undervisning, pædagogisk arbejde som til alle de andre opgaver, der også skal varetages professionelt.
- *Beslutningskapitalen* er afgørende for, at der bliver truffet kvalificerede beslutninger, der fører til en fag- og opgavefordeling, der fungerer og bakkes op.

Den danske folkeskole bygger på en lang tradition for indflydelse på eget arbejde og på en høj grad af autonomi i lærergerningen. På mange skoler har fag- og opgavefordelingen været gennemført som en helt åben proces, hvor alle lærere og eventuelt pædagoger giver udtryk for egne ønsker. Man har bygget skemaet op ved, at hver enkelt medarbejder har sat sedler op på en væg med sine ønsker. Efterfølgende har man i fællesskab nået frem til en fag- og opgavefordeling. Det er ikke en proces, der med sikkerhed skaber en 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. 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 gennemføres som en ren top-down beslutning, kan det godt tænkes, at det er muligt at skabe den bedste udnyttelse af den humane kapital. Men samtidig er der risiko for, at processen skaber mistillid og oplevelse af uretfærdighed, som hæmmer implementering og funktionalitet. Blandt medarbejderrepræsentanter vil der formentlig være ringe grad af motivation til at bakke op om beslutningerne og efterfølgende samarbejde om eventuelle nødvendige ændringer i løbet af året.

Professionel kapital kan på den måde bidrage til en god proces om fag- og opgavefordelingen, men er samtidig også et resultat af en velplanlagt og velgennemført proces. En vellykket proces omfatter bl.a., at lærere og pædagoger føler, at de er blevet hørt, at den resulterende plan er velbegrundet i forhold til ressourcer og opgaver, og at det er lykkedes at skabe balance mellem ressourcer og krav og udfordringer.

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. Det er evnen til at træffe kvalificerede beslutninger i en foranderlig hverdag, der udgør kernen i skolens professionelle kapital. TRIO'en kan få en rolle, som den 'aktør' der kan fastholde erfaringer og opsamle læring om, hvad der virker og ikke virker. Selve fag- og opgavefordelingen er flygtig og vil være glemt allerede næste år. Men erindringen om processen, der ledte frem til den, skaber myter om retfærdighed eller om det modsatte. Negative myter kan være vanskelige at imødegå, især hvis de begrundes med anekdotiske erindringer. TRIO'en har derfor en vigtig opgave med at samle op på fag- og opgavefordelingsprocessen, hver gang den er gennemført og vurdere den i forhold til den praksis, den skabte. For at skabe en læring, der ruster TRIO'en til næste gang at anvise andre veje end dem, der viste sig u hensigtsmæssige, at pege på ting der er lykkedes og bør genbruges eller opsamle erfaringer med nye måder at samarbejde på. TRIO'en kan således blive rammen for at øge den professionelle kapital og fastholde den, som allerede er.

Vi ser et stort potentiale i, at TRIO'en skaber sammenhæng mellem de tre beslutningsniveauer: 1) de beslutninger, der træffes af aktører udenfor skolen om vil- kår og rammer, 2) de formaliserede beslutninger skolen selv træffer om, hvordan ting skal foregå og 3) 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.

På en skole greb lederen chancen og talte for, at varslede besparelser og uklare meldinger fra forvaltningen om det kommende års økonomiske rammer skulle mødes i fællesskab, fremfor at polarisere yderligere. Lederen ønskede ikke at forsvare nedskæringerne, men han ønskede et sammenhold om at håndtere konsekvenserne af dem. Det lykkedes for TRIO'en at fortsætte arbejdet med denne målsætning.

Der er 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. TRIO'en kan, når den fungerer, tage et andet udgangspunkt, nemlig *skolens tarv*.

TRIO'ens rolle i det daglige

I den daglige praksis bliver der truffet mange små, men betydningsfulde valg, som berører opgavefordelingen, fx når to eller flere lærere mødes, drøfter en udfordring og træffer et valg. Det sker gennem de mange personlige samarbejdsrelationer, som på godt og ondt er afgørende for, om skoledagen opleves god og undervisningen fyldestgørende. Samarbejdsrelationerne påvirkes af alle de uskrevne regler og normer, man skal kende og orientere sig efter. Det er det, der får en skole – og alle andre arbejdspladser – til at hænge sammen og fungere – på trods, men mest fordi, det er det, man vil.

Mange af disse 'små ting i hverdagen' er generelle udfordringer, som de fleste kender og ved opstår – og de skal håndteres. TRIO'en kan spille en rolle ved at forholde sig proaktivt til disse 'tilbagevendende udfordringer' og vurdere, hvornår det er vigtigt, at 'skolen' forholder sig til dem, og ikke overlade det til den enkelte. På de deltagende skoler handlede det fx om, hvordan man bedst støtter nyansatte og unge lærere, der ikke bare skal lære at undervise, men også lære at agere i skolens 'kultur'. Eller opgør med privilegiestrukturer, hvor mere erfarne lærere er blevet for magelige i forhold til, hvilke opgaver de ønsker at påtage sig. Eller team, der ikke ønsker at splitte op, selvom deres fagkompetencer taler for det. Endelig pegede flere ledere på, at det undertiden kan være nødvendigt at tage særlige hensyn til enkelte lærere med fx helbredsmæssige eller sociale udfordringer, uden at dette skal bringes ud i en større offentlighed.

Denne type udfordringer finder oftest deres usagte løsninger. Vi så flere eksempler på, at TRIO'en var en vigtig arena for at drøfte sådanne udfordringer og finde frem til løsninger, der kunne træffes ud fra en fælles forståelse af skolens tarv – hvilket også kunne betyde, at alle ikke kunne stilles tilfredse. At få nogle af disse dagligdags udfordringer drøftet i TRIO'en var derudover med til at kvalificere skolelederens forståelse af modstand eller tavshed i forhold til de beslutninger, der blev truffet.

I nogle af TRIO'erne var der opmærksomhed på, at AMR'en kan spille en central rolle, som den der har fingeren på pulsen og evner at lytte til kolleger og til det, der 'høres på vandrørene'. Men det er en ny rolle for AMR'en, der adskiller sig

meget fra den 'gamle', klassiske AMR på en skole, som en der kender til ventilationsanlægget og til udsugningen i kemilokalerne.

En skoleleder siger: "Der er sket en ændring i AMR's rolle i de senere år fra netop at være syre-base-bestyrer til at være den, der i særlig grad har en arbejdsopgave i forhold til 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".

Det er helt andre kompetencer, den nye rolle fordrer. Det førte til drøftelser om behovet for nye uddannelser af skole-AMR'er, netværk og vidensdeling blandt AMR'erne. Det førte også til drøftelser om, hvad hele lærerkollegiet og det pædagogiske personale lagde vægt på op til valget af AMR. Det var ikke altid let at stille op til valget og redegøre for denne nye rolle. Men de TRIO'er, hvor AMR gik ind i arbejdet med denne tilgang, drog stor fordel af det.

Sammenfatning om TRIO's rolle

De forskellige forløb med skolerne bekræftede os i, at TRIO'en har nogle særlig forudsætning for at sikre balancen i fag- og opgavefordelingen – mellem medarbejdernes interesser i forudsigelighed, gennemskuelighed og trivsel på den ene side og en planlægning, der sikrer en optimal brug af ressourcerne i forhold til løsning af kerneopgaven på den anden side. Dog så udbyttet ud til at være størst på de skoler, der havde en velfungerende TRIO på forhånd. Dvs. en TRIO, hvor der var en vis grad af enighed om TRIO'ens mål og funktion, hvor roller og forventninger til de enkelte deltagere var rimeligt afklarede, og hvor der var en gensidig respekt og villighed til at indgå kompromisser. Der, hvor det ikke var tilfældet, var det sværere at samle op på diskussioner og planlægge gennemskuelige forløb. Alligevel lykkedes det også på disse skoler at træffe afgørende principielle beslutninger, der kunne styrke oplevelsen af retfærdighed – fx i forhold til planlægning af samarbejdet mellem lærere og pædagoger.

TRIO'en bør spille en rolle i kortlægning og drøftelse af de udfordringer, der er i forbindelse med fag- og opgavefordelingen. Ikke forstået sådan at TRIO'en skal fastlægge selve fordelingen, eller beslutte hvordan ressourcerne fordeles. Men TRIO kan løfte opgaven med at sikre, at planlægningen tager hensyn til

kerneopgave, opgaveløsning og arbejdsmiljø. TRIO'en kan frem for alt medvirke til, at hele processen fra de første tanker om det næste skoleår over fastlæggelse af fordelingsplanen til at de løbende nødvendige justeringer foregår på en gennemskelig måde, hvor medarbejderne oplever sig hørt og retfærdigt behandlet.

Det næste kapitel beskriver udfordringer i fag- og opgavefordelingen, som TRIO'erne kortlagde i forbindelse med projektet.

KAPITEL 5

Væsentlige udfordringer i fag- og opgavefordelingen

Det er særligt oplevelsen af retfærdighed, der bringes i spil i forbindelse med fag- og opgavefordelingen. På de seks skoler kortlagde TRIO'erne hvilke udfordringer, de oplevede i relation til fag- og opgavefordelingen. Det blev en mangfoldig og omfattende liste af mange forhold, som havde betydning for oplevelse af retfærdighed. Udfordringerne kan samles i en række dilemmaer, som gik igen på stort set alle skolerne:

- Den enkelte medarbejders behov og ønsker over for den samlede løsning.
- Faste principper og aftaler over for fleksibilitet.
- Åbenhed og gennemskuelighed over for fortrolighed.
- Lærernes behov over for pædagogernes behov.

Alle skoler skal tage stilling til, hvordan de vil forholde sig til disse fire dilemmaer. Det sker ofte i forbindelse med, at der skal tages stilling til nogle meget konkrete udfordringer, der vedrører en enkelt lærer eller en enkelt sag, der pludselig påkalder sig stor opmærksomhed. TRIO'en kan ruste sig til at håndtere denne type udfordringer ved at afklare holdningerne til disse centrale dilemmaer på forhånd.

Den enkelte medarbejders behov og ønsker over for den samlede løsning

Den enkelte medarbejder har en række ønsker og behov i forhold til at få de fag, klasser og opgaver, som vedkommende føler sig kvalificeret til og er interesseret i. Men samtidig skal puslespillet gå op på en måde, hvor kvalifikationer er hensigtsmæssigt fordelt. Dvs. så kerneopgaven samlet set på skolen har de bedste betingelser, og der er en hensigtsmæssig fordeling i forhold til elever og klassers behov. Derfor er det svært at imødekomme alle ønsker.

Begrebet 'kærlighedsteams' illustrerer en af de udfordringer, der kan være imellem de personlige ønsker og det samlede puslespil med den bedste fordeling af ressourcerne. Ledelsen og ofte også medarbejderrepræsentanterne har opmærksomheden på det samlede resultat, mens det kan være altafgørende for den enkelte medarbejder at være i team med kolleger, man ved, man arbejder godt sammen med.

På flere skoler er ledere og medarbejderrepræsentanter begyndt at sætte spørgsmålstegn ved 'kærlighedsteams'.

"Hvis der sidder 20 personer, der siger, jeg vil ikke arbejde sammen med dig – så kan det være meget ødelæggende ... Det er derfor, vi skal få sproget med. Vi skal sætte ord på, at det ikke handler om, hvem man er bedst veninder med, men hvordan løser vi bedst kerneopgaven? Det kan faktisk også være, fordi man ikke kender sine kolleger. Jeg har lavet mange konstellationer, hvor folk ikke troede, de kunne lide hinanden, men så kom de ind og sagde: JAAA! Det er jo fedt".

Fra en anden skole lyder det: "På vores skole besluttede vi, at ledelsen fastsatte dansk- og matematiklærere for at undgå de her 'kærlighedsteams'. Man kunne stadig godt ønske, men vi fastsatte teamet. Det gav turbulens, men senere fik nogle øjnene op for, hvilke fantastiske samarbejdspartnere, de fik, som de slet ikke havde set før. Men det koster blod, sved og tårer hvert eneste år i fordelingen. Det er hammersvært at drøfte det professionelt. Jeg synes derfor ikke bare, vi skal sige, det er en åben fagfordeling. Der er noget, som ledelsen bestemmer. Men vi skal i stedet være åbne om processen og være opmærksomme på, hvordan det italesættes. Processen skal være gennemsigtig".

Det er ikke alene ønsker til samarbejdspartnere, som man skal forholde sig til i processen. Der kan også være brug for, at der bliver taget særlige hensyn til medarbejdere, som har særlige behov, fx på grund af helbred eller forhold i privatlivet. Det var særligt lederne, som gjorde opmærksom på dette. Tydelige og kendte principper for, hvornår og hvordan ledelsen tager særlige hensyn, kan bidrage til, at behovet for viden om de konkrete tilfælde bliver mindre. Disse principper kan fastlægges og håndhæves via TRIO-samarbejdet.

En leder udtrykker: "Der kan også være personlige forhold, der har betydning for fagfordelingen, og som vi ikke kan informere alle om. Det kan medføre, at nogen oplever, at vi holder noget skjult. Vi kan give en forklaring et stykke hen ad vejen, men ikke hele vejen. Der kan således både være åbne og lukkede rum for fagfordelingen og argumentationen for denne". På en skole har man søgt at løse dette dilemma ved at inddrage TR og AMR, som så kan være en form for garant for, at det går ordentligt for sig.

På flere af skolerne nævner både ledere og medarbejderrepræsentanter, at de ønsker mere professionalisme med større lydhørhed for balancen mellem de individuelle behov og den fælles opgave og med mindre fokus på de individuelle. Måske handler det om, at der ofte bruges mange ressourcer på at undgå en for stor arbejdsbyrde, og at det er et emne, som det er svært at tale om. Alle ved fx godt, at der er forskel på, hvor meget forberedelse de forskellige fag kræver, og at der er forskel på, hvor meget forberedelsestid den unge og den mere erfarne lærer har brug for, men det er sjældent, at det bliver italesat direkte. Det er også et udbredt ideal, at den der er bedst til at løse en opgave, er den der løser den. Måske stærkest fremført af lederne, men tilgangen bliver også bakket op af medarbejderrepræsentanterne, som har en meget vigtig rolle at spille ved at acceptere ledelsens kompetence og autoritet til at tage beslutninger og underbygge den ved at forklare baggrunden eller princippet bag beslutningen. Hvis medarbejderrepræsentanterne ikke får mulighed for og påtager sig denne opgave, er der forhold og hændelser i fag- og opgavefordelingen, som kan svække både retfærdighed og tillid. Ugennemskuelighed kan føre til mistro og oplevelsen af at blive snydt. Medarbejdere skal kunne stole på ledelsens beslutninger, og en vej til at opnå dette – uden at lægge alt åbent – er at inddrage medarbejderrepræsentanterne i baggrunden for de beslutninger, som kan undre. Desuden kan medarbejderrepræsentanterne være opmærksomme på snak og frustration blandt medarbejderne, bringe spørgsmål videre og søge afklaring og indsigt.

I forhold til professionel kapital er det netop vigtigt at se retfærdigheden i lyset af kerneopgaven – dvs. hvilke beslutninger og fordelinger understøtter udførelsen af kerneopgaven? Det kan være ledetråden i TRIO-arbejdet, når man drøfter, hvordan man skaber en retfærdig fag- og opgavefordeling og dermed den processuelle retfærdighed – går det ordentligt for sig? Men man må også ind-

imellem holde øje med den fordelingsmæssige retfærdighed, så det ikke bliver de samme medarbejdere, der får de mest belastende eller de mest udviklende eller lukrative opgaver.

På en af skolerne sagde man: "Ingens fagfordeling er på plads før alles fagfordeling er på plads."

Leder: "Vi kan køre nok så mange processer, men hvis nogen hele tiden bare vil være dansklærer og TR osv., så sker det ikke. Hvordan skaber vi den bedste arbejdsplads? Det gør vi ved, at det er den, der er bedst til at løse en opgave, der løser den".

Medarbejderrepræsentant: "Det handler også om accept af en lederbeslutning. Vi har altid nogle fag, som er rigtigt svære at få sat en lærer på, og så skal vi have en lederbeslutning. Og der må vi acceptere, at denne er truffet på den givne måde. ... Det handler om, når de får laver rabalder, så falder der ro på, når de får forklaringen på ledelsens beslutning. Så det handler bare om, at de får de fornuftige forklaringer på, hvad ledelsen har gjort. Vi skal tage dem ind, som føler sig i klemme, og forklare det".

Leder: "Men har vi tillid til, at vi laver særaftaler på et ordentligt grundlag, ...følelsen af at blive snydt er der, men vi gør det jo ikke for at snyde, vi gør det for at sikre kerneopgaven – undervisningen af børnene. Vi laver fagfordeling ud fra, hvad der er bedst for kerneopgaven og de ressourcer, der er til rådighed".

De 'nye' sammenlagte skoler – dvs. skoler som tidligere har været selvstændige skoler, men som inden for de seneste år organisatorisk er blevet til én samlet skole med én skoleleder og flere matrikler, har nogle særlige udfordringer. Nogle af disse skoler kæmper med den overordnede udfordring at finde balancen mellem det centrale og det lokale. De lokale matrikler har haft deres egen måde at gennemføre fag- og opgavefordelingen på, og der kan være store forskelle på praksis fra den ene matrikel til den anden. Det kan påvirke oplevelsen af fordelingsretfærdighed. Hvorfor kan noget lade sig gøre på den ene matrikel, som ikke kan lade sig gøre på den anden? Samtidig kan medarbejdere og ledelse opleve det

uretfærdigt, at de skal gøre tingene på en ny måde, hvis de oplever at det, de har gjort hidtil, fungerer godt.

I arbejdet med at finde en fælles retning for den samlede skole, er der kræfter, der trækker på kryds og tværs. Og det er ikke nødvendigvis sådan, at ledere trækker i en retning og medarbejdere i en anden. Det kan lige så vel være lokale ledere, der ønsker at have et større lokalt råderum og medarbejdere eller medarbejderrepræsentanter, der ønsker en fælles gennemskuelighed på tværs af matriklerne. Udfordringer og forvirring over fag- og opgavefordeling ser ud til at være mere omfattende på de skoler, der ikke har fundet en afklaring om balancen mellem det centrale og det lokale. Det peger på endnu en opgave, som oplagt ligger I TRIO – at drøfte hvad der skal være fælles retningslinjer for, og hvad den lokale skole kan beslutte selv.

Faste principper og aftaler over for fleksibilitet

Generelt set kan medarbejderne have en interesse i, at der er mange principper, som er bindende for fag- og opgavefordelingen, mens ledelsen omvendt kan ønske at have fleksibilitet, så der er flere muligheder, når puslespillet skal lægges. Det kan handle om principper, hvor der tages højde for forskellige forhold, eksempelvis anciennitet, at nogle klasser kan være svære at håndtere, at der er stor andel af elever med udfordringer, eller det kan handle om principper for, at der fx skal være to klasselærere om samme klasse på de første klassetrin, eller at der skal være så få lærere på en klasse som muligt (få-lærer-princippet).

Når det gælder principper, kan man sige, at jo flere principper der er, desto mere gennemskuelig bliver processen. Men omvendt kan mange faste principper gøre planlægningen uflexibel og uhensigtsmæssig i forhold til løsning af kerneopgaven. Eller det kan lede til tvistigheder om, hvorvidt principperne nu er blevet fulgt. Denne risiko gjorde lederne ofte opmærksom på. Yderligere er der en risiko for, at der går automatik i planlægningsprocessen – at man læner sig for meget op ad principperne og ikke forholder sig til den aktuelle situation med de ressourcer og opgaver, der skal løses.

Der findes ikke en 'rigtig' balance mellem faste principper og fleksibilitet. På nogle skoler vil der være behov for flere og mere konkrete principper end på andre. Måske fordi der generelt er mindre tillid, måske fordi der er mange nyansatte. Det kan også være, at der mangler kendskab til principperne og dermed endnu ikke er opbygget tillid. Det kan fx være tilfældet på skoler, der har fået ny ledelse eller ny organisation med nye roller.

Åbenhed og gennemskelighed over for fortrolighed

Fordelingen af fag og klasser giver ofte langt hen ad vejen sig selv, idet man tager udgangspunkt i fordelingen året før. Der kan selvfølgelig være behov for justeringer, når en lærer er holdt op, og fagene skal fordeles anderledes, eller nogle ønsker at skifte klasse eller fag, men ellers ligger en stor del fast. På en skole er vurderingen, at 60-70 % af planlægningen er fremskrivning fra året før.

Mange skoler har som sagt tidligere haft en meget åben fagfordelingsproces med store vægviser, hvor alle kunne se alle ønsker og muligheder, og var der overlappende ønsker, så tog man en fælles diskussion. Hvis der var ting, der var svære at få til gå op, kunne TR og AMR blive involveret i løsningen. Efterfølgende var det et udvalg, en skemalægger eller leder, der lagde puslespillet.

Med Lov 409 og den teknologiske udvikling har måden fag og opgaver fordeles på ændret sig på flere skoler. Bl.a. er der blevet indført it-systemer, hvor opgaver og ønsker kan registreres. It-systemerne betyder, at man på skolen hurtigere får et overblik, og det bliver nemmere at administrere fordelingen, men det betyder også, at arbejdet med at skabe overblik kan samles på færre hænder. Nogle, særligt medarbejderrepræsentanter, oplever, at det er blevet mere uigennemskeligt, selvom nogle af it-systemerne giver mulighed for at gå ind og se, hvem der har budt ind med hvilke ønsker.

På en skole fortæller en tillidsrepræsentant for lærerne, at de nu indmelder deres ønsker via nettet, og hun siger: "Tidligere har man gjort det i fællesskab, men nu er det pludselig noget, man gør for sig selv. Det kan føles lidt mere lukket, at det foregår på computeren i stedet for at hænge på en væg".

En af skolelederne mener, at it-systemet godt kan give gennemskelighed: "... Men i TRIO-it-systemet [red: dette har intet med TRIO'en med ledelse og medarbejderrepræsentanter at gøre], der kan alle se, hvem der har budt ind, og hvordan det er. Det er ikke rigtigt, at man ikke kan løse det it-mæssigt. Jeg ved ikke, om det er bedst, men det kan løses med hensyn til gennemsigtigheden".

Nogle skoler har fastholdt systemet med store fællestavler, hvor lærerne sætter deres ønsker op, så alle kan se, hvem der ønsker hvad. Dette er så grundlaget for, at et udvalg laver forslag til fordeling, som meldes ud og efterfølgende justeres. Ofte involveres TR og AMR i denne proces. Det er langt fra alle – hverken ledere eller medarbejdere, der ønsker den åbne fagfordelingsproces tilbage. Nogle oplevede processen om en stor fælles tavle til registrering af ønsker som et udmattelseskapløb, hvor det handlede om, hvem der gav sig først. Der kan opstå et skævt magtforhold mellem medarbejderne, hvor nogle måske fungerer godt i det store åbne rum og er gode til at formulere deres ønsker, mens andre er mere tilbageholdende og forsigtige. Måske fordi de er bange for, at det vil føre til konflikter, hvis de formulerer ønsker, som andre også har. Måske fordi de oplever balancen mellem de individuelle ønsker og den fælles opgaveløsning som vanskelig at varetage i det fælles rum. Relationerne imellem medarbejderne indbyrdes kommer i spil, og med dem også oplevelsen af interpersonel retfærdighed. Dvs. den retfærdighed, der handler om, at vi oplever, at vi behandler hinanden ordentligt. I denne sammenhæng kan det handle om, hvorvidt medarbejderne i tale og handling respekterer hinandens ønsker og behov, eller om fag- og opgavefordelingen får karakter af en kamp, hvor nogle måske kommer til at desavouere andres ønsker og kompetencer. Den interpersonelle retfærdighed vil især være under pres, hvis der er et samarbejds miljø, hvor det er utrygt at give udtryk for sine meninger, eller der er en fastlåst kultur, hvor nogle har tilkæmpede privilegier, det ikke er legitimt at sætte spørgsmålstegn ved.

Nogle ledere fortæller, at de faktisk oplever it-systemet mere befordrende for, at medarbejdere frit skriver deres ønsker ind. Det er sværere at sætte en seddel op på opslagstavlen, hvis der allerede er en medarbejder, der står på opgaven. Især hvis man er i tvivl om, hvordan det vil blive opfattet, og hvordan der vil blive reageret? En tvivl der vil næres, hvis medarbejderne oplever, at der er uudtalte principper eller privilegier, som er styrende for processen.

Uanset hvilket system, der bruges til at indsamle ønsker, har TR og AMR en særlig opgave med at holde øje med, at alle får mulighed for at give deres besyv og ønsker til kende, og at fag- og opgavefordeling tager højde for eventuelle magtskævheder.

Et meget diskuteret forhold er 'de andre opgaver', altså de opgaver der ikke handler om undervisning, fx klasselærerfunktion, bibliotek, lokaleansvarlig, tilidserhverv m.m. Ifølge Lov 409 skulle ledelsen ikke længere informere lærerne om, hvor lang tid der var sat af til en opgave. Ledelsen skulle blot fordele opga-

verne. Det har ført til stor frustration for lærere mange steder. En del skoler er dog også hen ad vejen begyndt at sætte tid eller point på de enkelte opgaver eller på anden måde indikere omfanget af opgaven. Men der er store forskelle på, hvor detaljerede disse oplysninger er fra skole til skole, og hvordan en sådan 'scoring' anvendes.

Siden har KL og Lærernes Centralorganisation indgået en ny arbejdstidsaftale (se kapitel 1), som lægger vægt på samarbejde og inddragelse. I forhold til de 'andre opgaver' siger aftalen, at ledelsen skal oplyse en estimeret tid på opgaver, der overstiger 60 timer, og at mindre opgaver kan samles i overordnede opgavekategorier. Disse estimater skal opfattes vejledende.

Lærernes behov over for pædagogernes behov

Med skolereformen blev der sat nye rammer for samarbejdet mellem lærere og pædagogiske medarbejdere i indskolingen. De to faggrupper skal nu både samarbejde aktivt om det pædagogiske arbejde og koordinere aktiviteter i løbet af skoledagen, der strækker sig udover det faste 'skoleskema' ved at fortsætte i SFO'en. I forhold til fag- og opgavefordeling er det derfor blevet afgørende, hvordan planlægningen understøtter samarbejdet mellem lærere og pædagoger. Der er en rent praktisk udfordring med at finde tidspunkter, hvor det er muligt for lærere og pædagoger at mødes. Når lærerne ikke har undervisning, er de pædagogiske medarbejdere optaget af børnene i SFO'en, og når de pædagogiske medarbejdere ikke er sammen med børnene, underviser lærerne. Så hvornår skal teammøderne ligge, hvis både lærere og pædagogisk personale skal have mulighed for at deltage? I undervisnings- eller SFO-tid? På en del skoler vælger man at holde møder i SFO-tiden. Det kan opleves som uretfærdigt for pædagogerne og en manglende anerkendelse af, at deres tid og arbejde med børnene også er vigtig for at løse kerneopgaven.

For at opnå en generel oplevelse af retfærdighed i fag- og opgavefordelingen, har det derfor betydning, i hvilken grad det pædagogiske personale bliver inddraget i planlægningen. Det er vigtigt at vurdere, om det altid er hensigtsmæssigt, at lærernes arbejde planlægges først, hvorefter pædagogernes arbejdstid skal indrettes efter det, eller om det er muligt, at rammerne for pædagogernes arbejde (fx deres muligheder for at deltage i team- og andre møder) bliver indarbejdet undervejs. Det styrker planlægningen i indskolingen, når repræsentanter for det pædagogiske personale deltager i TRIO'ernes arbejde på skolerne.

På flere skoler var der en oplevelse af en forskelsbehandling mellem lærere og pædagogisk personale, når det gjaldt planlægning. Det blev tolket som et signal om, at det pædagogiske arbejde var mindre vigtigt end lærernes, når lærernes arbejde planlægges først, og planlægningen af opgaverne for det pædagogiske personale må indrettes derefter.

Praksis i forbindelse med vikardækning, kan også bidrage til denne tolkning. På nogle skoler fungerede det pædagogisk personale som vikarer for lærerne, mens det omvendte sjældent var tilfældet.

Oplevet retfærdighed i samarbejdet mellem lærere og pædagogiske medarbejdere vil antageligt være en problemstilling, der forekommer på mange skoler, da implementering af skolereformens krav til lærer-pædagog-samarbejdet endnu er ved at finde sin form. Set ud fra perspektivet professionel kapital er det vigtigt at finde en form, hvor pædagoger og andre faggruppers bidrag til løsningen af skolens kerneopgave bliver respekteret og tilgodeset på lige fod i planlægningsprocessen. Ifølge den amerikanske forsker Jody Hoffer Gittel er det afgørende vigtigt, at faggrupper gensidigt respekterer hinandens bidrag til opgaveløsningen. Hun har i sin forskning vist, hvordan fælles mål, delt viden og gensidig respekt mellem faggrupper hænger sammen med kvalitet i opgaveløsningen og trivsel blandt medarbejderne, og hvordan relationerne kan styrkes af god kommunikation. Hendes forskning viser også, at på arbejdspladser, hvor der ikke er gensidig respekt, er det oftest de funktioner eller faggrupper, der har høj prestige, som opleves mindst respektfulde af de andre (Gittel, 2012). Respekten mellem lærere og pædagoger kan bl.a. styrkes ved, at mulighederne for faglig kommunikation og udveksling mellem faggrupperne sikres.

Det, der fungerer

Det er vigtigt at fremhæve, at der på alle skoler også er en række forhold, som fungerer godt i samarbejdet om fag- og opgavefordeling. Traditioner, vaner og principper i fag- og opgavefordelingen kan have en lang historik og være båret af den enkelte skoles 'ånd' og dermed være med til at fastholde rammerne for samarbejdet om kerneopgaven. Det mest gennemgående træk handler om samarbejde. Det kan være et veletableret samarbejde mellem leder og de tillidsvalgte, som

ikke bør ændres, blot fordi man nu kalder det en TRIO. Et generelt godt samarbejde mellem ledelse og medarbejdere, der bygger på, at der er indgået velfungerende lokalaftaler, og at medarbejderne bliver inddraget i planlægning, afspejler ofte, at der på skolen er en enighed om, hvor udfordringerne er, fx når opgaverne skal fordeles, og at der er en fælles forståelse af, hvad der er godt teamsamarbejde.

Et fælles mål og en plan for, hvordan det nås, er en afgørende styrke for at udvikle samarbejdet. På en skole nævner man, at det er en succes, at de har fået aftalt en plan for fag- og opgavefordelingen, der gælder for de kommende år. En anden skole fortæller, at de har udarbejdet et årshjul, der giver overblik over, hvornår forskellige ting sker. Nogle nævner mere konkrete planlægningsmæssige forhold, som at der er tydelig information på intranet, når der er nye tiltag, at man får fastlagt dansk og matematik tidligt i processen, og at der allerede sker et forarbejde i forbindelse med MUS-samtaler i efteråret, hvor ledelsen kan få overblik over ønsker og behov.

På en skole førte man en diskussion om, hvorvidt man skulle bruge MUS-samtaler som et aktivt element i fag- og opgavefordelingen. Nogle medarbejdere fastholdt, at det, der foregår i en MUS-samtale, er fortroligt mellem den pågældende medarbejder og leder. Hvorimod lederen så MUS som et væsentligt forum for, at medarbejderne kunne fortælle om deres ønsker. Det kan være relevant at have en særlig opmærksomhed på MUS-samtalernes funktion i fag- og opgavefordelingsprocessen. På den ene side får lederen vigtige informationer i en MUS-samtale om medarbejdernes kompetencer og ønsker. På den anden side kan det, at informationen stammer fra MUS-samtalen, måske medvirke til at gøre processen mere uigennemskuelig, fordi ønskerne alene kommer frem mellem den enkelte medarbejder og leder. Hvis det er uklart, hvilken rolle MUS-samtalens oplysninger skal spille i fag- og opgavefordelingen, kan der opstå spekulationer om, hvilke aftaler der allerede er indgået på dette tidspunkt. TRIO-samarbejdet giver en mulighed for at drøfte, hvilken rolle MUS-samtaler kan spille i fag- og opgavefordelingen.

KAPITEL 6

En model til planlægning af fag- og opgavefordelingsprocessen

Den generiske model af fag- og opgavefordelingsforløbet (se kapitel 3) kan også fungere som et redskab til at understøtte dialog i TRIO'en om, hvordan praksis om fag- og opgavefordelingen fungerer. Er der fx faser, hvor der er behov for mere gennemskelighed i processen eller mere tydelig systematik og struktur? Her er modellen præsenteret med spørgsmål, som TRIO'en kan hente inspiration fra, når fag- og opgavefordelingsprocessen enten evalueres eller planlægges. Spørgsmålene er ikke i denne form blevet afprøvet i forbindelse med evaluering eller planlægning på skolerne. De er tænkt som forslag til overvejelser, som det kan være relevant at gøre i TRIO'en eller blandt TRIO'ens aktører.

I det følgende gennemgår vi modellen med fokus på, hvordan den kan danne udgangspunkt for arbejdet med at styrke gennemskelighed og oplevelse af retfærdighed i proces og resultat i fag- og opgavefordelingen.

Hvem træffer hvilke beslutninger?

Modellen skelner i sit vandrette plan mellem tre beslutningsniveauer, der beskriver hvor og af hvem, der træffes beslutninger, som er definerende for skolens hverdag. Det kan undertiden være vanskeligt at holde disse niveauer adskilt i drøftelser om, hvad der er den rigtige og forkerte måde at gøre tingene på. TRIO'en har en vigtig opgave i at skille niveauerne fra hinanden, så skolens kræfter kan blive brugt på det, man har indflydelse på.

		NIVEAU		
		Vilkår og rammer	Principper, procedurer og retningslinjer	Praksis og relationer
FASER	Forventninger og forberedelse	Hvilken betydning har udefrakommende retningslinjer og aftaler?	Hvilke principper har vi, og hvordan virker de?	Hvilke justeringer har vi måttet gennemføre i løbet af året og hvorfor?
	Fastlægge procedurer	Hvilke ressourcer er vi givet?	Hvordan skaber vi gennemskuelighed? Hvilke principper skal være gældende?	Hvilke aktiviteter og møder er nødvendige for at skabe inddragelse og gennemskuelighed?
	Indsamle ønsker	Er der givet retningslinjer eller vilkår fra kommunen, som begrænser valgmulighederne?	Er det klart, om der er nogle begrænsninger for ønsker på forhånd? Er det klart for alle, hvilke principper der vil gælde for fordeling?	Skal nogle af beslutningerne om fordeling ske på teamniveau?
	Fag- og opgavefordeling fastlægges og meldes ud		Er der truffet beslutninger, som kræver en nærmere forklaring? Hvordan kan I bedst gøre jeres valg gennemskuelige?	Hvordan indsamles reaktioner? Hvilke forhold kan være afgørende for at foretage justeringer?
	Justering og tilpasning	Er der opstået noget nyt i forhold til vilkår eller udefrakommende krav, som der skal tages hensyn til?	Er det tydeligt, hvilke principper der gælder for justering? Hvornår lukkes fag- og opgavefordelingen?	I hvilken grad kan medarbejdere selv foretage justeringer?

Figur 6.1. Model over fag- og opgavefordelingsprocessen med refleksionsspørgsmål indsat i relation til de forskellige processtrin og beslutningsniveauer.

Første beslutningsniveau: Vilkår og rammer

Allerede inden skolen går i gang med planlægningen for næste år, er en række ting givet, som skolen skal tilpasse sig. Fx stilles der gennem folkeskolereformen krav om, at et fag skal undervises af en lærer, der har faget som linjefag. Arbejds- tiden er underlagt rammerne i overenskomsten og i de kommunale aftaler. Disse bindinger kan skifte fra år til år afhængig af de politiske beslutninger – både på ministerielt og kommunalt niveau.

En væsentlig kommunal beslutning er, hvor mange ressourcer den enkelte skole får, og dermed hvor mange medarbejdere skolen har at råde over. At kende sine ressourcer er afgørende for at kunne planlægge, men denne udmelding kan komme så sent hen på foråret, at tiden til at planlægge bliver presset. Det er ikke noget, man kan gøre meget ved på den enkelte skole, man kan kun i fællesskab så vidt muligt indrette planlægning og samarbejde efter dette vilkår, herunder afstemme forventningerne til, hvad der kan lade sig gøre.

Vilkårene for planlægning er også påvirket af, om skolen er en sammenlagt skole med mange lokationer (tidligere selvstændige skoler), eller man er en samlet skole på samme lokation. På de sammenlagte skoler med flere fysiske lokaliteter

Vi har på nogle skoler oplevet, at mange spørgsmål bliver genstand for diskussion og uenighed i en forvirret sammenblanding af vilkår og forhold, som skolen har indflydelse på og forhold, der er givet udefra. Vilkår kan blive til genstand for konflikt eller rygter/gisninger om motiver, selvom ledelsen faktisk ikke har autoritet til at ændre på forholdet. På en af skolerne gør skolelederen meget ud af at forklare rammerne for alle medarbejdere:

"Det starter allerede ved 'fastlæggelse af rammerne'. Der gør jeg meget ud af at forklare, hvordan budgettet ser ud på skolen, fx at vi har et underskud på 1,1 mio. kr., og det betyder, at når vi har lagt budgettet i fællesskab med skolebestyrelsen, så kan vi ansætte så og så mange lærere, der kan læse så og så mange lektioner. Efterfølgende skal vi lave timefordelingsplan – hvad kan vi præstere over for vores borgere, og hvad kan vi så give vores børn? Jeg ved godt, at der er nogle lærere, der står af, fordi det ikke er interessant. Og så siger jeg, at det er okay at lukke øjnene. Men der er andre, der synes, at der er meget interessant".

skal man ofte bruge mere energi og ressourcer på at koordinere og afklare, hvad der skal være fælles, og hvad der kan besluttes lokalt.

Endelig sætter lokalaftalen med kommunen nogle forudsætninger for planlægningen, som er forskellig fra kommune til kommune. Det kan være tilstedeværelsestid, bindinger som dobbelt linjefagsdækning (dvs. to linjefaglærere i samme fag på to klasser, så man kan dele klasserne op efter nogle læringsprincipper).

Hvis alle på skolen skal have en fælles forståelse for udfordringerne i planlægningen, er det nødvendigt at gøre alle disse bindinger i planlægningen tydelige. Hvad er vilkår og rammer, og hvad har man som skole selv indflydelse på? Og man kan ikke bare gå ud fra, at det er kendt stof for alle.

Andet beslutningsniveau: Det fælles indflydelsesrum på skolen

Dette beslutningsniveau drejer som om de principper og procedurer, der bliver truffet på den enkelte skole, enten af ledelsen eller af ledelse og medarbejdere i fællesskab, fx i samarbejdsudvalget, LMU, TRIO eller andre samarbejdsorganer. Nogle principper kan være mere kulturelle eller historiske – de er ikke nødvendigvis formelt besluttet, men er indlejrede i kulturen: 'Sådan har det altid været'.

Disse principper kan vi beskrive som de lokale bindinger. Det kan fx være et princip om, at lærere fortsætter med den klasse, de har haft, så længe det er inden for 'trinnet'. Bindingerne giver på en gang mere gennemskuelighed og mindre fleksibilitet i planlægningen. Så der vil være tale om at finde en balancegang mellem det operationelle – at kunne planlægge, så ressourcer bruges mest optimalt i forhold til kerneopgaven – og principper, der gør proces og resultat forudsigeligt og gennemskueligt. Her bliver det også afgørende, hvilket tillidsniveau der er mellem både ledelse og medarbejdere og mellem medarbejdere indbyrdes. Jo lavere tillidsniveau, desto større vil behovet være for kendte og klare principper for planlægningen. Endelig vil kommunikation og løbende inddragelse styrke gennemskuelighed i forløbet.

Tredje beslutningsniveau: Den levede praksis på skolerne

Det tredje niveau handler om de beslutninger, der bliver taget i den konkrete hverdag og på baggrund af de enkelte medarbejdere og lederes relationer og oplevelser. Det kan fx være en opgave, der opstår i løbet af året, som en medarbejder påtager sig eller får tildelt. Og det indgår så måske som en del af grundlaget for det næste års planlægning.

Nogle skoler vælger at lade det være op til de enkelte teams at komme med forslag til fordeling af klasser og fag og justere i løbet af året.

Hvordan skal processen forløbe?

Udover beslutningsniveauerne omfatter modellen de fem væsentlige faser i fag- og opgavefordelingen: 'forventninger og forberedelse', 'fastlæggelse af procedurer', 'indsamle ønsker og vilkår', fastlægge fag- og opgavefordeling' og 'justering og tilpasning'. Denne opdeling kan bruges som en systematik for TRIO'ens arbejde med at facilitere processen og skabe retfærdighed og gennemskuelse i forløbet.

Første procestrin: forventninger og forberedelse

Planlægningen af fag- og opgavefordelingen for det næste skoleår foregår ikke på bar bund. Den tager som regel udgangspunkt i den, der ligger fra året før. Men ofte vil der være behov for ændringer af forskellige praktiske og logistiske grunde, og ofte vil der også være medarbejdere, som har behov for og ønsker til ændringer. Så når processen begynder, er der allerede mere eller mindre tydelige ønsker og forventninger i spil.

Der kan være forskellige måder at håndtere denne fase på. Indsamler man løbende og systematisk erfaringer med det indeværende skoleårs fordeling? Eller foregår der en mere uformel samtale om det blandt medarbejderne eller mellem medarbejdere og ledelse? Bliver nogen lovet noget på forhånd, og kommer det til at indgå i næste års planlægning som en binding? Derfor er det allerede i denne fase vigtigt at have fokus på oplevelsen af retfærdighed. Især i form af gennemskuelse i processen. Det kan også være vigtigt, at TRIO'en har øje for, at nogle medarbejdere er erfarne og har prøvet det mange gange før, mens andre er helt nye på skolen og måske har behov for støtte til at melde deres ønsker ud.

Andet procestrin: fastlæggelse af procedurer

Her fastlægges procedurer, og der tages stilling til behov for eventuelle justeringer af principper og bindinger. Ofte sker der en udmelding til alle på skolen om, hvordan det kommer til at foregå. Det bliver dog undertiden glemt, hvis ledelsen og repræsentanterne ikke selv synes, der er noget nyt i proceduren.

Et vigtigt spørgsmål kan fx være, hvordan planlægning og fordeling af det pædagogiske arbejde integreres på en hensigtsmæssig måde. Skal behov fra det pædagogiske personale måske indgå som fælles principper, fx vedrørende tidspunkter for fælles møder? Sammenlagte skoler kan have nogle særlige udfordrin-

ger, når der skal fastlægges procedurer. For skal man have fælles procedure og principper ned til mindste detalje – eller er det muligt at lave lokale tilpasninger, som måske passer til skolens størrelse eller historie? Skal der være en fælles eller lokal udmelding?

Tredje procestrin: indsamling af ønsker

Når lærere og pædagoger får mulighed for at ønske, hvilke opgaver de gerne vil have eller forsætte med, opstår også et ønske om at vide, hvor lang tid, det forventes, at man bruger på opgaven. Det gælder især de opgaver, der ligger ud over undervisningen. Som beskrevet i kapitel 5 er der stor forskel fra skole til skole på, i hvilken grad medarbejderne kender estimerne for de enkelte opgaver. Både processuel og informativ retfærdighed kan her blive udfordret. Processuel fordi gennemskueligheden er afhængig af ens kendskab til, hvad ledelsen beregner sine planer efter. Informativ fordi viden om opgavens ressourceforbrug kan være afgørende for de ønsker, man har til opgaver. For at gøre det mere gennemskueligt kan der udvikles nøgletal for de forskellige opgaver, eller opgaverne kan, som arbejdstidsaftalen fra 2020 lægger op til, samles i overordnede opgavekategorier. TRIO kan være med til at fastsætte principper samt efterfølgende kvalificere udmelding.

Fjerde procestrin: fag- og opgavefordeling meldes ud

Når det første bud på fordeling af opgaver ligger klar, er det en god idé, at medarbejderne får mulighed for at melde tilbage med kommentarer. Igen er det godt at gøre rammer og baggrund for beslutninger klare – herunder hvilke betingelser, der er for ændringer af skema. Hvilke principper og mål er planen lagt efter, hvor har det været svært at få tingene til at gå op, og hvad man har prioriteret efter i de tilfælde.

Det er også vigtigt i den efterfølgende fase at kunne udvise rummelighed og forståelse. Hvis man centralt har siddet og lavet planlægningen, har man en solid forståelse af, hvorfor det ser ud, som det gør, men det er ikke nødvendigvis klart for de enkelte medarbejdere. Derfor – for tillidens og retfærdighedens skyld – vil det være godt at kunne væbne sig med tålmodighed og forklare fremfor at pointere, at det allerede er sagt eller skrevet et eller andet sted.

Femte procestrin: justering og tilpasning

På baggrund af tilbagemeldinger kan enten lederen eller et udvalg håndtere de sidste knaster. Igen er gennemskuelighed nøgleordet. Hvad skal der til for, at man kan få ændret sine forhold? Og efterfølgende hvad har man i ledelsen eller et udvalg lagt vægt på, da man justerede. Er man parat til at melde ud, at nogen er blevet forfordelt, men at det fx er noget, man vil prøve at rette op på næste år.

Når skoleåret begynder, opdager man ofte nogle uhensigtsmæssigheder, der ikke lige var øje for i den samlede plan. Også her er det godt at skabe tydelighed om, hvad der kan justeres, og hvordan det foregår. Mange mindre ting kan lærere ofte aftale sig ud af, men skal der laves om på skemaer og opgavefordeling, vil en ændring hos én lærer ofte berøre flere andre.

KAPITEL 7

Metoder til at styrke TRIO'ens arbejde med fag- og opgavefordelingsprocessen

I dette kapitel beskriver vi fire konkrete metoder, som blev anvendt i samarbejdet med TRIO'erne på skolerne. Hver metode har et særligt sigte. De er alle relativt lette at gennemføre og kan tidsmæssigt gennemføres inden for rammerne af et normalt møde. De bør selvfølgelig justeres og tilpasses den enkelte skole og TRIO. Alle metoder er med til at skabe overblik og fælles forståelse for, hvor skolen står aktuelt, og i hvilken retning, man ønsker, den skal udvikle sig.

Det er nødvendigt at vælge en person, der faciliterer brugen af metoderne. I projektet var det forskere og konsulenter, der faciliterede. Skolen bør overveje, om facilitator kan findes inden for egne rækker, eller om der er brug for en ekstern. Fordelen ved at vælge en udenfor skolen eller i hvert fald uden for TRIO'en er, at alle i TRIO'en så kan deltage på lige fod. En ekstern kan fx være en konsulent i kommunen eller en skoleleder eller medarbejder fra en anden skole. Det væsentlige er, at personen har legitimitet og kan agere uvildigt, kan sørge for, at der bliver holdt fokus på processen, samt at alle får lige mulighed for at komme til orde.

De fire metoder retter sig mod lidt forskellige aspekter af fag- og opgavefordelingen:

- *Historieværkstedet:* Her skabes en fælles fortælling om skolens historie og traditioner, og om hvilke personer og begivenheder, der har bidraget til den måde, som skolen gennemfører fag- og opgavefordeling på. Historien er nemlig ofte definerende for opfattelser af, hvordan fag- og opgavefordeling gennemføres på den rigtige måde.

- *Kortlægning af principper/retningslinjer:* Her skabes overblik over de gældende principper, procedurer og retningslinjer og dermed grundlag for at træffe bevidste valg om hvilke principper, der skal gælde fremover.
- *Hvordan skabes informativ retfærdighed:* Her identificeres, hvor i processen lærere og pædagoger skal informeres og inddrages. Med andre ord, hvem der skal vide hvad hvornår?
- *Roller i TRIO'en:* Afklaring af roller og forventninger til medlemmerne i TRIO'en.

Vi har afprøvet de fire metoder til at skabe fælles afklaring om, hvordan man på skolen ønsker, at processen med fag- og opgavefordelingen skal forløbe. Metoderne kan også bruges i relation til andre områder, hvor en TRIO eller en anden gruppering har brug for at en fælles afklaring af, hvor skolen eller gruppen står, og hvor man ønsker at bevæge sig hen. Det er der også andre metoder og virkemidler, der kan bruges til, men disse fire er afprøvet i samarbejdet med de seks skoler, og vi kan derfor supplere med erfaringer og overvejelser om brugen.

Historieværkstedet – en vej til den fælles historie

Denne metode giver som sagt TRIO'ens medlemmer 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. Ser man i fællesskab på, hvad der er foregået en årrække tilbage og stiller spørgsmålet: "Hvordan er vi nået frem til den måde, vi i dag gennemfører fag- og opgavefordeling på?", vil der altid være flere forskellige versioner af historien og en forskellig vægtning af, hvad det er vigtigt at fremhæve. Denne mangfoldighed er en del af historien. Det er ikke et mål at blive enige om en version, tværtimod er det et mål, at alle får en større forståelse for hinandens opfattelse og historien og den aktuelle situation.

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, 2011; Hagedorn-Rasmussen & Mac, 2007). Den er siden blev anvendt i mange sammenhænge af såvel forskere som 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. Det er den, der præsenteres her.

Det er af afgørende betydning at være sig formålet med værkstedet helt bevidst. I dette tilfælde definerede vi formålet, som at give TRIO'ens medlemmer en fælles forståelse af, hvordan fag- og opgavefordeling har været tilrettelagt på deres skole gennem de seneste ti år. Det er processens fremdrift, 'medvind' og 'bremsekloster, der skal kastes lys over. Når processen er vigtig, er det fordi, den måde den enkelte skole har valgt at gennemføre fag- og opgavefordelingen på – og med mellemrum valgt at lave om – siger noget om, hvilke værdier og principper, der prioriteres på skolen, hvem der har indflydelse, og hvor dynamisk ting udvikler sig. Men det er karakteristisk, at alle ansatte har hver deres version af fortællingen. Nogle har kun været så kort på skolen, at de ikke kender forhistorien, og andre har måske været involveret mange gange, men har aldrig hørt, hvordan andre, fx andre faggrupper, funktioner eller nyansatte forstår historien. Derfor kalder vi også historieværkstedet for 'mange historier om den samme fortælling'. Resultatet er, at TRIO'en får et fundament for at danne en fælles fortælling om, hvorfor 'vores' skole vælger at gøre det på 'vores' måde. En historie i denne sammenhæng omfatter et kronologisk forløb af konkrete begivenheder, en række personer og aktører, som har haft afgørende betydning for forløbet, samt en refleksion over, hvad der har bragt udvikling og skabt såvel positive tiltag som udfordringer eller mere konfliktfyldte situationer.

Gennemførelse af historieværksted

Lokalet skal være velegnet til formålet, dvs. rummeligt i forhold til antallet af deltagere, og der skal være en stor fri væg, hvor det er muligt at hænge papirsedler med tape. Deltagerne behøver ikke at have forberedt sig, normalt tilsendes de blot en kort dagsorden og program, så de ved, hvor det foregår, og hvor længe det varer. Afhængig af hvor mange der deltager i værkstedet, kan det gennemføres på et sted mellem to og fire timer. På de værksteder, som vi gennemførte i projektet, deltog mellem fem og ti personer, og der var afsat 2 ½-3 timer til hvert værksted. Ved starten af værkstedet uddeles og forklares spillereglerne af værkstedslederen, der har forberedt værkstedet, og som skal facilitere processen. Det viser sig altid, at deltagerne bedst forstår metoden, når man går i gang. Det er derfor vigtigt, at den første deltager, som skal fremlægge, instrueres grundigt om, hvordan sedler placeres på væggen, hvor lang tid der skal bruges til at introducere m.m. Den fra starten anlagte stil følges ofte af de efterfølgende. Inden man går videre, er det vigtigt, at temaet for værkstedet er præsenteret og præciseret. Fx "hvordan har vi på Sundborg Skole planlagt og gennemført fag- og opgavefor-

deling i de seneste ti år?” Deltagerne kan eventuelt gives lejlighed til at overveje afgrænsninger, eller hvad spørgsmålet egentlig omfatter.

Tidsperioden illustreres ved, at der på væggen er placeret en række årstal, således at en tidslinje er markeret på hele den væg, man benytter. Deltagerne placeres i en åben halvcirkel over for væggen, så alle kan betragte hele vægfladen.

Del 1. Begivenheder, aktører, trædesten og bremseklodser

Værkstedet er opbygget i tre runder: 1. Hvilke begivenheder har været afgørende for vores måde at gennemføre fag- og opgavefordeling? 2. Hvilke personer og andre aktører har været centrale? Og 3. Hvad var de væsentlige forhindringer og fremmere (kaldet trædesten og bremseklodser) i perioden?

Hver runde begynder med, at deltagerne hver for sig udfylder et antal (fem-ti) på forhånd uddelte A5-papirsedler. Papirsedlerne har forskellig farve for hver runde. På hver seddel skriver deltagerne et udsagn, der efter deres mening er et væsentligt svar på rundens spørgsmål. Deltagerne får først fem-ti minutter til at skrive sedlerne, og derefter beder værkstedslederen dem på skift om at placere deres sedler på tidslinjen på væggen, dér hvor de tidsmæssigt passer. Værkstedslederen giver mulighed for at den, som er ved væggen, kort kommenterer det indholdsmæssige på sedlen. Runden fortsætter til alle har hængt deres sedler det rette sted på tidslinjen. Det er værkstedslederens opgave at sikre, at tiden overholdes; en runde vil typisk vare mellem en halv time og tre kvarter alt efter antallet af deltagere. De to næste runder gennemføres efter samme princip, blot er farverne på sedlerne ændret.

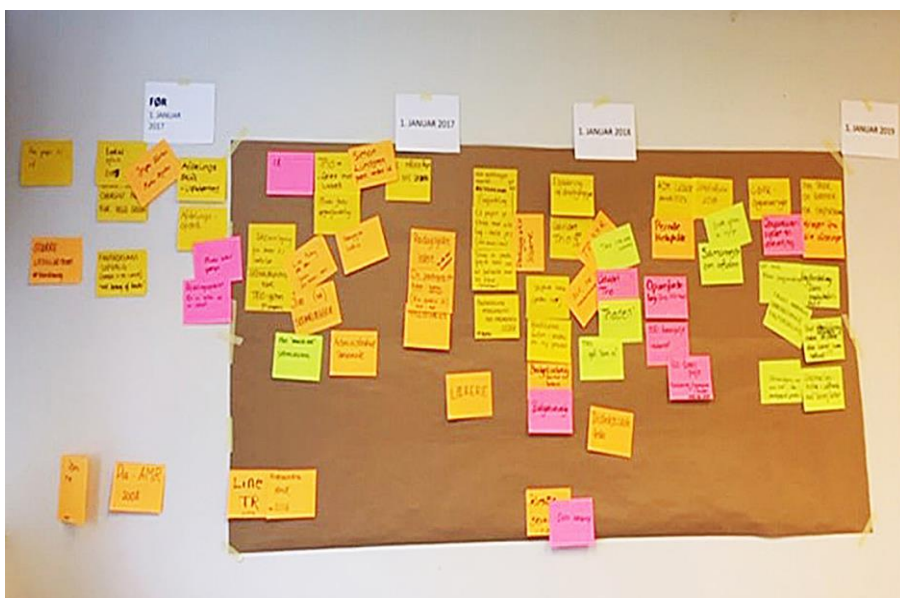
Efter hver runde bør der være en kort diskussion om det billede, som tegner sig, efterhånden som der bliver lagt nye lag på historien. Det samlede billede af sedlernes placering og deres farve giver et visuelt udtryk for historien. Tætsiddende sedler tyder på, at her er der enighed om, at der har været stor aktivitet og markante ændringer. En person, der nævnes af mange, fremtræder visuelt som betydningsfuld. Og de tomme perioder stiller spørgsmålet om, hvorfor der mon ikke skete så meget i den periode. Efter således at have været igennem de tre runder, tegner der sig ofte et broget billede med mange forskellige input til den samlede historie.

Del 2. Hvor står vi og hvor skal vi hen?

Anden del af værkstedet planlægges med sigte på det overordnede formål, som værkstedet indgår i at opfylde. Det tilpasses derfor den konkrete opgave, som TRIO'en står over for. Det kan fx være, at tre nu sammenlagte skoler skal lære hinandens traditioner at kende, før de kan beslutte sig for en ny fælles måde – eller for at fortsætte på tre måder. Det kan være på baggrund af større ændringer i lærerstaben, elevgrundlaget eller kommunens prioriteringer. Anden del vil derfor være mere analytisk orienteret.

Målet kan være at finde frem til, hvad der fremmede, og hvad der begrænsede udviklingen, eller om der er traditioner og vaner, der er u hensigtsmæssige, selvom mange holder fast i dem. Målet kan også være at anvende den fælles fortælling til at vurdere, hvordan den kommende fag- og opgavefordeling bedst tilrettelægges, og hvad TRIO'ens rolle bør være, og hvilke faldgruber der bør undgås.

TRIO'en kan også blot gennemføre en analyse af det billede, historieværkstedet tegner ud fra spørgsmål som: Hvad var overraskende? Hvilke styrker og svagheder er der i vores måde? Hvad betyder det for vores fremtidige arbejde?



Figur 7.1. Eksempel på historieværksted undervejs i processen.

Værkstedslederen er ansvarlig for programmet, er djævlens advokat undervejs og ordstyrer for dagen. Det er fordelagtigt, hvis der også medvirker en medhjælper, som kan notere deltagernes kommentarer og tage fotos af væggen undervejs.

Styrken ved metoden er, at den tager udgangspunkt i virkelige begivenheder og personer frem for holdninger og vurderinger. Samtidigt er værkstedet en social proces, så der undervejs dannes nye antagelser og skabes nye forestillinger om, hvad der var baggrunden for konkrete beslutninger og hændelser. I mange tilfælde bliver værkstedet anledning til, at der i TRIO'en opstår en ny fælles fortolkning af historien, der måske udfordrer fordomme eller dogmer. Dette forhold er på en og samme tid metodens styrke og dens svaghed. Styrken er, at den kan

Huskeseddel til den praktiske planlægning

- Beskriv målet med værkstedet, set i lyset af hvad resultaterne skal bruges til.
- Deltagerne er som udgangspunkt TRIO'ens medlemmer, eventuelle 'gæster' udvælges med omhu i samarbejde.
- Vær omhyggelig med formuleringen af temaet.
- Lav programmet og spørgsmålene til hver runde i god tid inden værkstedet.
- Fastlæg hvordan 2. del skal tilrettelægges.
- Lokale: passende stort rum med en lang fri væg – eventuelt to vægge i et hjørne.
- Der etableres en tidslinje på væggen ved at ophænge en række årstal på A4-papir (fx med fem års intervaller).
- Der medbringes mange papirlapper (fx A5-ark eller post-its) i forskellige farver svarende til antallet af runder, tuschpenne til alle deltagere samt tape til at sætte papirlapperne på væggen.
- Rummet skal ryddes for borde.
- Der opstilles det nødvendige antal stole i en halvkreds foran væggen.
- En medhjælper deltager som referent og tager foto af væggen undervejs.
- Overvej i hvilken form deltagerne – og eventuelt andre fra organisationen – skal modtage en tilbagemelding om værkstedets resultat.

afdække en kronologisk struktureret udvikling, som er skabt af flere personer og deres individuelle synsvinkler – i gensidig inspiration. Man får herved en fortælling, som er mere end summen af de enkelte medvirkendes beretninger. Svagheden er, at metodens resultat er helt afhængig af TRIO'ens medlemmer. Resultatet er TRIO'ens fortolkning, og den deles ikke nødvendigvis af alle andre. TRIO'en kan overveje at invitere andre udvalgte aktører med for at nuancere billedet yderligere. Metoden har nemlig også den styrke, at den giver de eksterne aktører samt nytilkomne ledere og medarbejdere et ualmindeligt godt grundlag for at forstå problematikken.

Kortlægning af principper og procedurer bag fag- og opgavefordelingen

Denne metode skaber et fælles overblik over og afklaring af hvilke principper, der ligger til grund for fag- og opgavefordelingen. Med det udgangspunkt kan TRIO drøfte og vurdere hvilke principper, der skal være gældende fremover.

Man kan forstå principper, som mere specifikke udtryk for de overordnede værdier og prioriteringer, som skolen bygger på. Principperne bliver udmøntet igennem nogle procedurer, der beskriver, hvordan processerne skal forløbe, og endelig kan der være udstukket retningslinjer, som præciserer de konkrete regler. Principperne skal sikre, at resultatet af fag- og opgavefordelingen understøtter løsningen af kerneopgaven bedst muligt, og procedurer og retningslinjer skal sikre, at de også kan håndteres i praksis. Principperne skal altså udtrykke nogle overordnede værdier, som er stabile over tid, og som det er muligt at prioritere og styre efter i dagligdagen. Et overordnet princip kan fx være, at undervisere i samme situation skal behandles ens. Det kan måske i praksis betyde, at undervisere, som er begyndt med en klasse, har ret til at fortsætte med den klasse, indtil eleverne skal op i næste trin. Et andet overordnet princip kan være, at forskellige mennesker skal behandles forskelligt. Det kan i praksis fx betyde, at der tages individuelle hensyn til ansatte med individuelle behov (fx for nedsat arbejdstid eller tilpassede opgaver).

Principper, procedurer og retningslinjer er tæt knyttet til oplevelsen af retfærdighed og uretfærdighed i både proces og resultat. Men det er svært at skabe en proces, som alle er tilfredse med og finder retfærdig. Derfor er det vigtigt at have et fælles grundlag at styre efter, et grundlag, som løbende må justeres, efterhånden, som vilkår og krav til skolen ændrer sig.

Principper kan dels tjene som guidelines for de personer, der skal lægge puslespillet af fag og opgaver, dels gøre det gennemskueligt og kendt for andre, hvad der kommer til at ligge til grund for arbejdet med skema og planlægning. Pejlemærket for retfærdighed bør være, hvad der skal til for at skabe de bedste betingelser for undervisning, pædagogisk arbejde og samarbejde. Men for at skabe gennemskuelighed bør principper, procedurer og retningslinjer være kendte og forstået af alle.

Den metode, som vi har arbejdet med, skaber et fælles overblik og afklaring af hvilke principper, der ligger til grund for fag- og opgavefordelingen. Før man går i gang, kan det være nødvendigt at blive enige om, hvad man mener med principper. På de fleste af de skoler, der deltog i projektet, arbejdede man i praksis med både principper, procedurer og retningslinjer.

Gennemførelse af kortlægning

Kortlægningen sker i grupper, hvis man er mere end tre. Gruppeinddelingen kan være ledere i en gruppe og medarbejderrepræsentanter i en anden, eller det kan være en inddeling i henholdsvis ledere, TR, AMR, hvis TRIO'en er stor.

Hver gruppe udarbejder en liste over hvilke principper, de mener, er afgørende for fordeling af fag og opgaver på skolen. Det kan fx være principper som: Linjefagsuddannede får de fag, de er uddannet til, to klasselærere i de små klasser, fag bliver fordelt før de 'andre opgaver' eller omvendt, principper for tidsfastsættelse af 'andre opgaver' m.m.

I plenum fremlægges listerne fra en gruppe ad gangen, og de enkelte principper placeres i en matrix. På den ene led står nedskrevne og ikke-nedskrevne principper og på den anden led står principper, der er kendte af alle, og principper, der ikke er kendte af alle (se figur 7.2.). Hvert enkelt af principperne placeres af en deltager fra gruppen i et af felterne i matrixen.

	Nedskrevne	Ikke nedskrevne
Kendt af alle		
Ikke kendt af alle		

Figur 7.2. Matrix til opgørelse af kendte og ikke kendte, nedskrevne og ikke nedskrevne principper i skolen.

Gruppernes lister sammenlignes og eventuelle forskelle og uenigheder om placering af principperne drøftes undervejs. Deltagerne reflekterer over, om nogle af principperne eventuelt er modsatrettede, og om de hænger indbyrdes sammen, eller om de har oplevet situationer, hvor der manglede principper for noget.

Initiativer og beslutninger, som brugen af metoderne førte til på skolerne

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 mere tydeligt skulle aflives. 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 – fx retningslinjer i forbindelse med, at lærerne skiftede fra indskoling til mellemtrin.

På mange skoler fyldte det meget, at medarbejderne ikke kendte til, hvilket ressourceforbrug, der knytter sig til 'andre opgaver'. På en skole besluttede man derfor at lave et system for tidsfastsættelse, hvor man delte op i små opgaver på under ti timer, mellemstore opgaver på mellem ti og 20 timer og store på over 20 timer. På andre skoler valgte man at lave en mere præcis tidsfastsættelse på flere opgaver, fx gennem overordnede principper for, hvordan 100-timerspuljen (puljen af timer til andre opgaver end undervisning) skulle fordeles.

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.

Et sted har man fået en skærpet opmærksomhed på at skabe gennemskuelighed, og at det bør undgås, at medarbejderne går til ledelsen for at indgå private aftaler. Lederen siger: "Jeg synes, jeg ser et paradigmeskift nu, hvor vi går fra private venskaber til offentlige/professionelle bæredygtige arbejdsfællesskaber. Medarbejdere begynder at se sig selv som en del af en helhed og ikke så egoistisk. Vi gør ikke noget uden, at det smitter af på børnene. Vi ser nu, at man går ind og rykker folk mere end de selv ønsker, og man snakker om det, at man gør det ud fra nogle årsager og hensigter".



Figur 7.3. Eksempel på tavle med resultatet af drøftelsen af principperne bag fag- og opgavefordelingen. På de gule post-it er principperne beskrevet. De røde post-it viser opmærksomhedspunkter/udfordringer i relation til principperne. De blå post-it er forslag til indsatser, der kunne fremme informationsniveau og gennemsigtighed i processen.

Vægtning af principperne

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 har ikke udviklet eller afprøvet særlige spørgsmål eller metoder til afklaring af dette. Men det er en vigtig drøftelse at tage, og den bør omfatte overvejelser om, hvor vidt 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 (eller retningslinjer).

Kortlægningen og en drøftelse af principperne kan muligvis være et skridt på vejen til at afklare, hvordan de forskellige principper er relateret til hinanden og til de overordnede tanke- og værdisæt.

Erfaringer fra skolerne

En deltager siger: "Der er mange principper i fag- og opgavefordelingen, som ikke er hierarkiseret, og som medarbejderne har svært ved at navigere i. Fx ligger fortsætterønsker langt nede som princip i forhold til andre principper – det er der nogle gange nogle lærere, der ikke kan gennemskue og oplever som uretfærdigt".

På en skole havde lærerne ønsket større indflydelse på processen om fag- og opgavefordelingen, og ledelsen havde med de bedste intentioner efterfølgende givet lærerne helt frie muligheder for at melde ønsker ind til fagfordelingen 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 på grund af forandringer i elevgrundlaget og deraf følgende forskydninger i forståelsen af kerneopgaven.

Andre diskussioner, som denne metode 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?

Det er spørgsmål, som enhver skoleleder skal tage stilling til, men en leder ved også, at uanset hvad der besluttes, 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 lærere og pædagoger kender baggrunden for de principper, der meldes ud.

Fokus på Informativ retfærdighed – hvem skal vide hvad og hvornår?

Denne metode sætter fokus på, hvordan der skal kommunikeres under processen med at få fag- og opgavefordelingen på plads. Hvem skal vide hvad og hvornår?

Ud over principper for fordelingen af fag og opgaver er det nemlig også vigtigt at have principper for, hvordan processen skal forløbe, hvornår og hvordan der skal ske involvering af de forskellige parter, dvs. hvem der gør hvad, og hvem der skal vide hvad og hvornår. Det er forhold, som handler om den informative del af retfærdighed. Dvs. kan man gennemskue processen, og får man de informationer, der gør, at man kan agere hensigtsmæssigt – både i forhold til egne behov og fællesskabets.

Denne øvelse bør igen foregå i grupper, hvis TRIO'en består af mere end tre personer. Om det skal være en opdeling efter funktion eller andre kriterier er ikke afgørende. Grupperne drøfter nedenstående spørgsmål:

- Hvornår i fagfordelings- og opgaveforløbet skal hvem have hvad at vide?
- Hvornår sker der inddragelse af hvem?

Resultatet af gruppernes drøftelser fremlægges i plenum, hvis der har været en opdeling i grupper. Målet er at nå frem til en klar aftale om processen i forhold til kommunikation og roller.

Faserne i den generiske model (kapitel 3) kan eventuelt bruges som tidslinje, hvor man kan tegne tidspunkter ind for inddragelse og formidling.

Initiativer og beslutninger, som brugen af metoden førte til på skolerne

En del skoler indgik aftaler om at styrke strukturen for samarbejdet om fag- og opgavefordelingen. Et eksempel var 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 en procesplan tidligt i forløbet. Nogle aftalte flere faste møder i en plan for forløbet, så det blev tydeligt for alle, hvornår der skulle tales om udfordringer.

På flere skoler er tidsfastsættelse 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 kun er lærere (de større klasser) – der lykkes det bedre at få afholdt teammøderne og udvikle teamsamarbejdet. Det så ud til at være sværere på skoler, hvor medarbejdere selv skal koordinere og finde tid til at samle teamet. I de tilfælde er der også en risiko for, at lærerne vil opleve, at tid brugt på teammøder bliver taget fra deres forberedelsestid.

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 17-19.

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.

Rollerne i TRIO'en og forventningerne til hinanden

Leder, tillidsrepræsentant og arbejdsmiljørepræsentant er gammelkendte funktioner og roller, men hvordan bliver rollerne og forventningerne til hinanden, når man indgår i samarbejdet i TRIO'en?

Den sidste metode handler om at afklare roller og forventninger til hinanden. Det kan man gøre ved, at hver af de tre funktionsgrupper i TRIO: leder, TR, AMR forestiller sig, hvilke forventninger en af de andre funktioner har til dem. Er man kun tre i TRIO-gruppen, anbefaler vi, at hver person sidder for sig selv og tænker over spørgsmålet, før man tager den fælles diskussion.

- TR-gruppen: Hvad tror vi, at lederne forventer af os som TR i forbindelse med fagfordeling og opgavefordeling?
- AMR-gruppen: Hvad tror vi, at TR forventer af os som AMR i forbindelse med fagfordeling og opgavefordeling?
- Ledere: Hvad tror vi, at AMR forventer af os som ledere i forbindelse med fagfordeling og opgavefordeling?

Hvis der har været grupper, fremlægger grupperne, og man drøfter i fællesskab rollerne.

Målet er at få afstemt forventningerne til hinanden og gøre roller og funktion klarere – for sig selv og andre. Kernen i øvelsen er perspektivbytte. Dvs. man prøver at sætte sig ind i en anden gruppes forventninger til egen gruppe. Denne metode fremmer en mere konstruktiv dialog, da forventninger ikke bliver synliggjort ved at grupperne stiller krav til hinanden. I stedet prøver en gruppe selv at sætte ord på, hvilke forventninger de tror, andre kan have til dem. Det er ofte mere konstruktivt og befordrende selv at sætte ord på forventningerne end at skulle høre andre sige dem.

Initiativer og beslutninger 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. Et sted har TR og AMR fået en rolle som proceskonsulenter under fag- og opgavefordelingen. Her oplever TR,

at det er positivt, at TRIO har brugt mere tid på at tale fordelingen igennem. AMR oplever, at de har 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”.

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 retfærdighedsperspektivet, som er det primære perspektiv for TR.

Fag- og opgavefordelingen og den professionelle kapital

Selve fordelingen af fag- og opgaver er ikke skolens kerneopgave, men en forudsætning for, at lærere, pædagogiske medarbejdere og ledere kan løse skolens kerneopgave. Om der ender med at være en o.k. balance mellem udviklende og udfordrende opgaver og de rutineopgaver, der skal passes, om der er tidsmæssige rammer, som sikrer forberedelsen og mulighederne for teamsamarbejdet, og om alt det andet, der skal være på plads, bliver gjort. 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.

Det 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 pædagoger, 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. Det er skoleledelsens ansvar at træffe beslutninger om hvordan og hvorledes, men skal ledelsen også tage hensyn til netop tilliden og oplevelsen af retfærdighed, har de oftest brug for hjælp, og det er derfor, at TRIO'en bliver en vigtig aktør. TRIO'ens opgave er ikke at forhandle om, hvad der er ret og rimeligt, men at samarbejde om, hvad der er det bedst mulige.

I det næste kapitel ser vi nærmere på teamsamarbejdet i skolen, og hvilken rolle professionel kapital kan spille i den sammenhæng.

KAPITEL 8

Faciliterede teammøder – en vej til bedre møder og beslutninger

Skoler er, som mange andre arbejdspladser, præget af at arbejde og ledelse er organiseret i forskellige former for grupper. Selvom en stor del af arbejdsopgaverne foregår individuelt, i klasserne, deltager medarbejderne i flere forskellige grupper som teams og samarbejds- og koordineringsorganer. Efterhånden som mange skoler bliver lagt sammen i store distriktsskoler, opstår der et større behov for koordinering horisontalt og vertikalt. Mødeaktiviteten stiger med behovet for samarbejde og koordination, hvor skolens praktiske, pædagogiske og didaktiske spørgsmål skal håndteres. Med andre ord: Møder er en helt almindelig del af skolerne hverdag, og at kunne samarbejde om faglige, didaktiske, administrative og praktiske opgaver bliver mere og mere nødvendigt. Skolerne har i mange år arbejdet i teamstrukturer, men de seneste år er opgaverne for teams steget både kvantitativt og kvalitativt som følge af nye opgaver og behov for organisering, der fulgte med reformen. Der er en række faste møde- og samarbejdsfora, som lærere og pædagoger i varierende omfang deltager i: Klasseteams, årgangsteams, trin-/faseteams, fagteams, afdelingsmøder og personalemøder. Dertil kommer møder, der ikke er faste, men som foregår i perioder eller ved særlige lejligheder, som fx behandlingskonferencer, møder i SSP-regi og lignende. Det er facilitering af de faste møder og samarbejdsfora, vi har arbejdet med i projektet, og det er metoder og erfaringerne herfra, som vi vil udfolde i dette kapitel.

Det er kendt fra almindelig daglig praksis på såvel skoler som på andre arbejdspladser og fra forskning (Mattsson, 2007; Elsborg & Ravn, 2006; Ejlskov, 2017), at møder ofte evalueres negativt. Mange oplever tidsspilde, snak uden konklusion, ingen dagsorden, at nogle få dominerer, og at der ikke bliver plads til dialog

om de vigtigste spørgsmål m.v. Det gælder ikke særskilt på skoler, men helt generelt for møder på arbejdspladser.

Lise Tingleff Nielsen har forsket specifikt i teammøder på skoler, og hendes forskning giver yderligere en beskrivelse af udfordringerne ved arbejdet i teams. Hun beskriver, at teamsamarbejdet i skolen ofte er præget af to forhold: en funktionalitetslogik og en familiekultur, der står i vejen for faglig dialog, der kan fremme udvikling af undervisning og elevernes læring (Tingleff Nielsen, 2013).

Funktionalitetslogikken handler om, at teamet primært fokuserer på at løse forhold, der handler om at planlægge og afvikle undervisningen hensigtsmæssigt – fx skema for gårdvagter, planlægning og gruppeinddeling på idrætsdage m.m. 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. at 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, 2013).

Møder er fora for både formelle og uformelle dynamikker (Mac, 2018) og pointen i det følgende er, at man kan gøre temmelig meget for, at møderne bliver oplevet mere konstruktive, lærende og produktive.

I de følgende afsnit af bogen gives der inspiration til, hvordan teamsamarbejdet kan bidrage til at styrke social kapital og beslutningskapital i skolen.

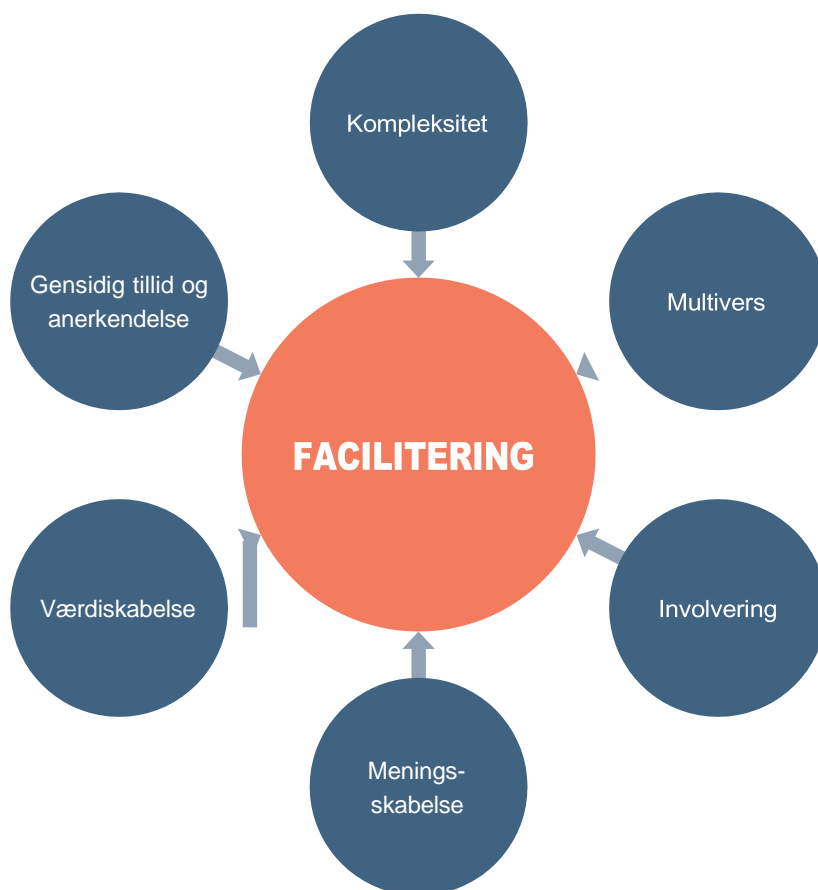
Men selv om man kan gøre meget for at forbedre samarbejdet gennem gode teammøder, så er det en generel erfaring, at teamsamarbejdet bliver ved med at være fuld af udfordringer og dynamikker, man ikke altid kan få til at fungere konstruktivt. Det er et vilkår, når mennesker skal arbejde sammen; vi har følelser, ønsker, irritationer, forventninger, gamle erfaringer, holdninger, interesser og en masse andet med på arbejde og med til mødet, og denne bagage kan både være en med- og en modspiller i samarbejdet. Så meget mere er der behov for at forsøge at gøre skolens møder til samarbejdsfora, hvor man anerkender, at samarbejde

løber ind i forskellige typer vanskeligheder – som løbende skal forsøges løst og håndteret.

Facilitering som metode til at styrke teamsamarbejdet

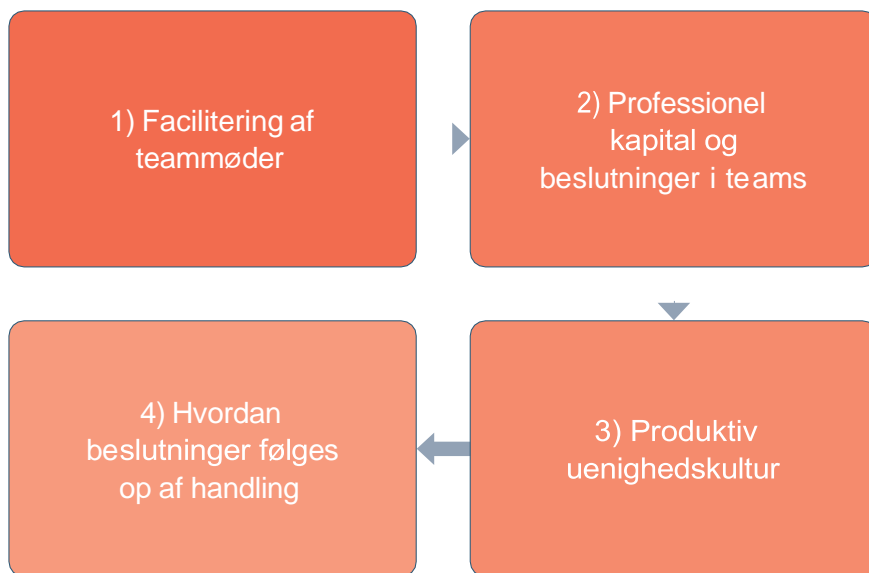
Vi ser teamsamarbejdet som en vigtig arena for udvikling af den professionelle kapital. Her kan både faglige og praktisk/logistiske problemstillinger blive drøftet og koordineret, og der kan blive truffet beslutninger i fællesskab, som sætter retning og rammer om den fælles del af arbejdet i hverdagen. Teamsamarbejdet udspiller sig som en del af hverdagens praksis og relationer (det 3. beslutningsniveau i modellen præsenteret i kapitel 3), og kan være mere eller mindre tydeligt forankret i skolens principper, procedurer og retningslinjer. Teamsamarbejdet trækker på mange måder på den professionelle kapital, både internt i teamet og på hele skolen: teammedlemmernes faglige og menneskelige kompetencer, den indbyrdes tillid i teamet, evnen til at samarbejde og kapaciteten til at træffe og gennemføre kvalificerede beslutninger i praksis. Omvendt bidrager et velfungerende teamsamarbejde også til udvikling af den professionelle kapital både i teamet selv og på skolen. Teamet er potentielt en arena for faglig sparring, inspiration og refleksion, der kan højne den kollektive humane kapital på skolen, og teamet kan fungere som et sted, hvor der 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 (svarende til det 2. beslutningsniveau i modellen præsenteret i kapitel 3). God facilitering af teamsamarbejdet kan bidrage til, at teamet kommer til at udfylde disse funktioner og derigennem bidrager til udvikling af den professionelle kapital. Indflydelse kommer blandt andet som følge af, at man i samarbejdet bruger den faglige viden til at tage stilling og tager beslutninger på de områder, man som team har mandat til.

Men hvad er god facilitering? Og hvordan kan det styrkes i teamsamarbejdet? I kapitel 2 har vi uddybet, hvordan vi begrebsætter facilitering, og sammenfattet det i denne figur:



Figur 8.1. Begrebsblomsten (egen tilvirkning).

Faciliteringens metoder og værktøjer bygger på en række mere teoretiske forståelser, der handler om at skabe inkluderende samarbejdsprocesser. Facilitering bygger på antagelser om, at der *altid* foregår en proces, når mennesker samarbejder, og jo mere man er bevidst om processen, desto mere kan man forme og målrette den. Desto mere kan man bevidst arbejde på, at den professionelle kapital styrkes og medvirker til, at teamets samarbejde både bliver produktivt og tillidsfuldt. I meget litteratur om facilitering er fokus på facilitering af mødets dagsorden, og dette er også en vigtig del i det følgende. Men vi anvender i denne sammenhæng facilitering bredere end det, idet vi også har fokus på at facilitere faglig fordybelse i komplekse problemstillinger, at træffe beslutninger og handle på dem samt på at håndtere uenigheder produktivt.



Figur 8.2. Figuren viser de faciliteringselementer, vi belyser i de følgende afsnit.

Betydningen af klarhed om teamets funktion og opgave

Erfaringer fra projektet viste tydeligt, at teamsamarbejdet var påvirket af, hvorvidt der var klare rammer og struktur for teamet: mål og roller, opgaver og mandat, samt om der var skemalagte tidspunkter for teammøderne. Denne klarhed handlede ikke om teamet-i-sig-selv, men om teamets funktion og opgave i den samlede skolekontekst – og dermed klarhed om teamkoordinatorens rolle og den opgave, teamkoordinatoren skulle understøtte teamet i at løse. Det handlede også om, hvorvidt det var klart, hvilke teams der er på skolen, hvilke opgaver de skal løse, hvordan de skal spille sammen, grænsefladerne mellem den formelle ledelse og teams, hvem der er deltagere, hvem der har ansvar for teammøderne, og ikke mindst hvor og hvornår mødernes holdes. Når det er uklart, er det også vanskeligt for teamet at skabe fælles retning og mening i teamets samarbejde. På de skoler, hvor teamstrukturen var uklar, kunne teamkoordinatorerne godt se mening og potentiale i at lære om facilitering, men de havde sværere ved at se, hvordan de kunne omsætte det i teamets praksis. På skoler, hvor der var en høj grad af klarhed, var det langt nemmere at omsætte faciliteringsmetoderne til teamets praksis.

En væsentlig forudsætning for det gode teamsamarbejde er derfor, at der er klarhed over følgende:

- Hvad er teamets primære opgave?
- Hvem er de relevante deltagere?
- Hvem er facilitator (dvs. teamkoordinator) for teamet, og hvad er dennes mandat?
- Hvor og hvornår afholdes teammøder?
- Hvordan er grænsefladerne mellem ledelsen og teamet?
- Hvordan er grænsefladerne imellem de forskellige former for teams?

Teamet har brug for, at der overordnet bliver skabt klarhed og rammer om teamets virke. Det er en ledelsesopgave og et forhold, der bør være opmærksomhed på i skolens samarbejdsfora. På nogle skoler er der en etableret tradition for at arbejde med aspekter af facilitering, og der er i forvejen rimelig klarhed over teamets funktion og opgaver. For eksempel er der på nogle skoler funktionsbeskrivelser for teamkoordinatorer, deltagerne har været igennem kurser om teamkoordinering, og der har været udviklingsprojekter med fokus på metoder til godt teamsamarbejde. Det gør det naturligvis nemmere at udvikle videre på praksis end på de skoler, hvor der ikke er samme tradition. Dermed også sagt, at det tager tid at skabe en kultur og en praksis for teamsamarbejdet, og den opstår ikke nødvendigvis ved, at skolen beslutter sig for at styrke teamsamarbejdet. Det er nødvendigt, at der er klarhed om teamets funktion, og der skal også prioriteres tid til at skabe praksis.

Struktur og rammer om mødet

Et velfungerende møde kræver tydelig struktur og klare rammer for selve mødet. Det skaber forvirring, skuffelse og en følelse af meningsløst tidsspilde, hvis der ikke er en fælles opfattelse af mødets formål. I hvert fald når mødet har en vis størrelse (mere end 3-4 deltagere), og der er flere vigtige emner, der skal drøftes. Teamkoordinatorerne, der deltog i projektet, gav fx udtryk for at være ærgerlige over, at der sjældent blev plads til de faglige diskussioner på deres teammøder.

Mødets rammer og struktur er derfor temaet for dette afsnit. Rammer og struktur er grundbetingelser for at kunne facilitere samarbejde og processer. Det er i den sammenhæng vigtigt at være forberedt på, at nogle mennesker ikke trives godt med formalisering og strukturering af samarbejdet. De kan næsten opleve det som et overgreb at skulle tilpasse sig den strukturering og rammesætning, som faciliteringstankegangen lægger op til. Det erfarede vi også i projektet. Nogle deltagere tilkendegav, at det gik helt udmærket med samarbejdet og team-

møderne med den allerede eksisterende praksis, der ikke var så struktureret, og andre tilkendegav, at det var vigtigt at kunne snakke frit og uhindret om det, deltagerne havde på sinde.

Hvis teamsamarbejdet skal kunne bidrage til løsningen af kerneopgaven, er det vigtigt, at møderne bliver produktive – dvs. at man i teamet bliver i stand til at træffe fagligt velfunderede beslutninger. Det kræver en grad af struktur. Samtidig er det selvfølgelig vigtigt at undgå en mødepraksis, der bliver rigid og ikke giver mulighed for spontanitet og udvikling af mødet på uforudsete måder. Derfor er det også utrolig vigtigt, at såvel facilitator³ som teamets øvrige deltagere er i stand til at balancere mellem de mange forskellige hensyn.

”Vi sidder jo bare sammen og snakker om tingene”

Ved et af vores seminarer på en af de deltagende skoler blev det tydeligt, at det at indføre øget struktur på teammøder kan opleves som en unødigt – og til dels ubehagelig – formalisering af teamsamarbejdet. En af deltagerne syntes ikke, at metoderne ville passe ind hos dem, forklarede hun: ”Vi sidder jo bare sammen og snakker om tingene, og laver dagsorden når vi starter”. Deltageren lagde altså stor vægt på det uformelle samspil i teamet og så en højere grad af strukturering som en trussel mod en veletableret samarbejdsform.

Balance mellem over- og understyring af møderne

Når vi fokuserer på selve teamet som samarbejdsforum, er der nogle holdepunkter, som er gode at være opmærksom på i bestræbelsen på at skabe bedst mulige rammer om samarbejdet. Det handler om at skabe klare strukturer for tid og proces, dvs. hvornår og hvordan samarbejdet skal foregå. Disse pointer er almene for meningsskabende møder i professionelle sammenhænge. I det følgende har vi tilpasset disse pointer til en skolekontekst.

Som sagt er det vigtigt at finde en god balance, så teammøderne hverken bliver under- eller overstyrede (Ravn, 2011; Mac, 2010). Når møder er understyrede, lider de under mangel på klarhed og fælles meningsdannelse. Tilfældighederne

³ I det følgende bruger vi betegnelsen facilitator om den person og funktion, der sikrer et godt møde.

kommer til at råde, og der er risiko for, at kun de stærkeste stemmer bliver hørt. Når mødet er overstyret, er der risiko for, at deltagerne oplever mødet som rigtigt og instrumentelt uden rum for faglig fordybelse og socialt samvær. Når mødet er godt balanceret, giver strukturer en klar, tryk og konstruktiv arbejdsramme.

Det er en balancegang, hvor man hele tiden må finde det rette niveau for styring set i relation til, hvad der skal drøftes og eventuelt tages beslutninger om. Det, der fungerer ved det ene møde, fungerer måske ikke ved det næste, så netop derfor må behovet for strukturering og styring ses som en linedans; hvor man skal justere vægten og forsøge at finde balancen i forhold til mødets indhold.

Et understyret møde med manglende rammesætning for tid, sted og deltagere

Palle ringer til en kollega: Det er nu vi skal mødes, ikke? Hvor er I? Palles team har fundet en ledig sofa i et fællesrum og otte ud af 12 er mødt frem. Kirsten tager ordet og siger, at de skal finde ud af, hvem der er vagt ved terminsprøverne, og Niels siger, at der er noget med planlægning af featureugen, for de skal tænke over, hvordan elevsammensætningen skal være i grupperne. Palle siger irriteret, at der har været så mange konflikter ved skurene i gården, og det bliver de nødt til at få taget hånd om. Marianne siger, hun gerne vil være ordstyrer, hun skriver punkter ned på papir og spørger, om der er nogen, der har lagt noget på dagsorden på fællesdrevet. Det er der, men det er Henning, og han er ikke til stede. Teamet får efterhånden med Mariannes styring talt om det, nogen synes er det vigtigste: Vagter til terminsprøven. Så er tiden gået, i hvert fald skal flere gå nu. Marianne siger: Skal vi ikke lige huske at lægge næste møde, så pædagogerne også kan være med ... jo, siger Palle, men så er der jo andre, der ikke kan være med. Mødet slutter, deltagerne går videre til deres gøremål.

(Fra deltagerobservation ved teammøde).

Facilitators rolle og mandat

Vi bruger termen facilitator om den rolle, der har et organiserende ansvar for mødet. Det vil for det meste sige ansvar for indkaldelse, lokale, materialer og dagsorden og ikke mindst at gennemføre mødet. På de fleste skoler har man udnævnt

en koordinator for hvert af skolens teams, og det er som regel dem, der varetager rollen som facilitator i teamet. Nogle skoler har ikke udnævnt koordinatore, men lader det være op til mødedeltagerne på mødedagen at finde en ordstyrer eller blot lade mødet udvikle sig uden styring. Dvs. på den måde, vi ovenfor har benævnt som 'understyring'. Som sagt tidligere er de fleste mennesker mere tilfredse med møder, der har holdt fokus og sikret en god involveringsgrad. Og det er netop det, der er en facilitators opgave – at sikre struktur og rammer for mødet. Selv om vi deler arbejdsplads og daglig virkelighed, så bærer vi ikke desto mindre på hver vores version af virkeligheden. Vi møder derfor op til teammøder med hver vores presserende oplevelser, som nemt bliver styrende for vores egne interesser og ageren på mødet. Derfor er det afgørende for mødets kvalitet, at der bliver skabt en fælles opfattelse af mødets 'vi', der svarer på spørgsmålet: *Hvad er det vi skal sammen i dag, på dette møde?* Struktur og rammer medvirker til at iscenesætte dette 'vi' og 'vores formål'.

De teamkoordinatorer, der deltog i projektet, var i udgangspunktet mere eller mindre tilfredse med teamsamarbejdet, og tilfredsheden så til dels ud til at hænge sammen med, om rollen og opgaven som koordinatoren var klar. På nogle skoler har man valgt, at teamet har en fast koordinator, og denne person har et defineret ansvar for teammøderne. Nogle steder mødes teamkoordinatorerne med hinanden for at samle viden og dele erfaringer. Det giver dem en central rolle som videnspersoner med et særligt fokus på læring og udvikling af rollen som koordinator. Den vigtigste pointe er, at teammødernes kvalitet bliver bedre af, at der er en person, der har rollen og mandatet til at facilitere. Nogle steder lader man rollen som ordstyrer eller mødeleder gå på skift mellem deltagerne, fra møde til møde. Det kan fungere i mindre teams (fx klasseteams), og når det gælder opgaver, der kan varetages gennem en løs drøftelse. Men når det er større fora, når det er opgaver, der kræver en vis faglig fordybelse, når det er vigtigt, at teamet træffer beslutninger, som kræver følgeskab – så er behovet for en faciliteret proces stor. Vores anbefaling er, at teamet har en fast koordinator i en periode af en vis varighed (fx et skoleår) for at sikre kontinuitet og erfaring med rolle og opgave.

Som nævnt tidligere kan der være modstand mod at formalisere og strukturere teamets møder. Der kan også være forbehold over for, at en person i gruppen får rollen som facilitator. Nogle deltagere vil opleve det hæmmende, når der er en kollega 'for bordenden', som styrer dialogen. Dette negative billede kan forstærkes, hvis facilitatoren bliver opfattet som uformel leder eller ledelsens

forlængede arm. En facilitator vil indimellem skulle viderebringe information og beslutninger fra ledelsen. Det er vigtigt, at facilitatoren ikke føler sig presset til at påtage sig ansvaret for ledelsens beslutninger og måske ender i en rolle, hvor vedkommende også skal forklare og forsvare disse beslutninger. Det er svært at undgå, for de fleste mennesker har en tendens til at 'skyde' på budbringeren, og budbringeren har ofte svært ved at forholde sig neutralt og ikke gå i forsvar. Derfor skal både facilitator og deltagerne i teamet være meget opmærksomme på den rolle, facilitatoren bør have – en støttfunktion der skal fremme gode møder med relevante diskussioner og fagligt velfunderede beslutninger.

Det har med andre ord stor betydning, at der tages stilling til rollens indhold og omfang, samt at facilitatoren bliver givet mandat til at udfylde rollen og funktionen. Formelt gives mandatet af skolens ledelse (på de skoler hvor man har udpegede teamkoordinatorer), men det er ikke tilstrækkeligt. Teamets medlemmer skal være indstillet på at lade personen fungere som facilitator og mødets vært, der sørger for, at mødet skaber gode processer og resultater. Det betyder ikke, at personen får mandat til at træffe beslutninger, men personen får mandat til at sørge for, at teamet træffer beslutninger. En facilitator har heller ikke mandat til at bestemme dagsordenens indhold, men har et ansvar for, at de emner, teamets medlemmer ønsker behandlet, bliver behandlet på teamets møder. Så mandatet gives til, at facilitatoren sørger for, at teamets processer bliver bedst mulige – både i forhold til samarbejde og fagligt udbytte. Det kræver fokus og overblik og accept af facilitators rolle fra deltagerne i teamet. Når man har et tydeligt mandat og 'tager kasketten på', er det nemmere at træde i karakter og påtage sig rollen. Men dette forudsætter også, at de øvrige deltagere accepterer og respekterer facilitators mandat, så der ikke opstår rolleklarhed.

Når facilitatorrollen ikke respekteres

Teamet har holdt møde i 45 minutter. Det blev indledt med, at facilitator fortalte om mødets punkter og om formålet med disse. Stemningen har været tryk, de fleste har deltaget i drøftelserne. Der er blevet fortalt anekdoter og grint. Man har drøftet praktiske punkter som fastelavsarrangementet for indskolingen. Og man har haft en drøftelse af, hvordan skole-hjem-samtalerne skal foregå, efter der er lavet om på, hvordan man dokumenterer

skole-hjem-samtalerne. Drøftelsen om det sidste har blandt andet handlet om, hvad man skal gøre, hvis man mener, der er behov for at drøfte noget relevant og vigtigt, som det nye dokumentationsark til samtalen ikke indeholder. Det virker forkert at tale efter en skabelon, hvis ikke den peger på det vigtigste. De bliver enige om, at de følger den nye skabelon så vidt muligt og giver plads til det, der giver mening i situationen. Derefter går teamet videre til andre punkter.

45 minutter inde i mødet er teamet nået til punktet 'eventuelt'. En lærer er begyndt at fortælle om en episode i en klasse. Hun holder inde, for nu træder lederen af indskolingen ind ad døren. Han kommer fra et andet møde og tager ordet næsten inden, han har fået sat sig på stolen. Han vil høre, om de har talt om skole-hjem-samtaler og han fortæller, at de skal tale om de ting, der står på de nye dokumentationsark, og de skal huske at gemme disse efter samtalerne. "Det er det vigtigste ved skole-hjem-samtalerne, at I følger de punkter". Stemningen bliver akavet, facilitator siger, at de har talt om det, og at der jo også kan være andet vigtigt. Men lederen gentager, at de bare skal holde sig til de punkter i samtalerne. Lederen forlader mødet, og de øvrige deltagere begynder at rydde op og forlade lokalet. Facilitator bliver i lokalet til de sidste er gået. Ved sparring efter mødet udtrykker facilitator, at hun følte sig usikker på, om hun som facilitator af mødet kunne tillade sig at gribe ind og få lederens budskab drøftet på en mere konstruktiv måde.

(Fra deltagerobservation ved teammøde).

Sammenfatning

Klare rammer og strukturer for teamet har positiv betydning for teamets muligheder for at samarbejde – dvs. hvad er opgaverne, hvem er deltagere, hvornår foregår teammøderne, og hvordan spiller dette sammen med skolens øvrige struktur? Det benævner vi som teamets kontekst. Dernæst har det positiv betydning, at teamets møder faciliteres af en fast facilitator, og at teamets deltagere bakker op om denne funktion. Facilitator har behov for både at få et formelt mandat (fra ledelsen) og et reelt mandat (fra teamets deltagere). Det kræver øvelse fra såvel facilitator som deltagere at finde en form, der passer til netop dette team, og det

er vigtigt at understrege, at form og stil må formes og omformes, efterhånden som der gøres erfaringer. Men et vigtigt grundlag for at skabe et stærkt samarbejde i teamet er, at kontekst og roller er klare.

Erfaringen fra projektet er, at teamkoordinatorer, der var på skoler med klare rammer og roller – både for team og koordinator, meldte mest positivt tilbage på projektets aktiviteter. Det gjaldt både i forhold til udbyttet generelt og de redskaber, de blev præsenteret for. De fremhævede, at det var lærerigt at være i et forum med andre koordinatorer, de kunne udveksle erfaringer med. Og disse koordinatorer afprøvede og brugte også i højere grad de redskaber, de blev præsenteret for.

Vi præsenterede dem for en række redskaber på fire sessioner a fire timer med hver sit fokus:

- Mødets struktur og facilitering
- Professionel kapital og beslutninger
- Uenighedskultur og konflikthåndtering
- Fra beslutning til handling.

I de følgende kapitler gennemgår vi temaerne og redskaberne knyttet hertil.

KAPITEL 9

Metoder til strukturering af teammøder

Følgende metoder til facilitering af teamsamarbejdet sætter fokus på at skabe struktur og rammer for mødet:

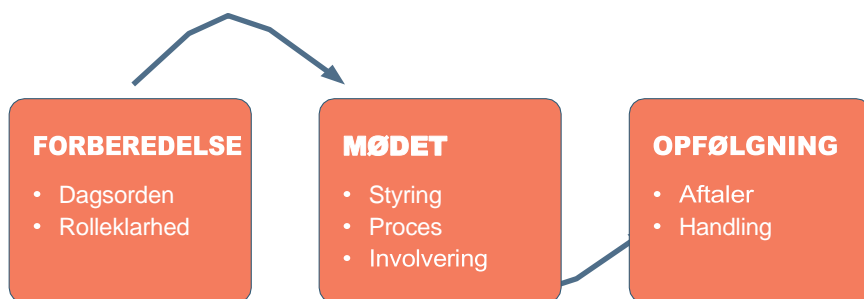
- Mødekæden: Mødets fortid, nutid og fremtid
- Drejebogen: Den proces- og resultatorienterede dagsorden
- Mødediamanten: Den indholdsrige og målrettede dialog
- Minievalueringer: Giver mulighed for løbende spejling af forventninger og ønsker.

Mødekæden: Mødets fortid, nutid og fremtid

I hverdagen indgår teammødet i en strøm af opgaver, hvoraf nogle er fastlagte, andre opstår i dagens løb. Ofte møder man op til teammøder uden at have haft lejlighed til at forberede sig på mødets dagsorden, og hvad man egentlig selv har af synspunkter relevant for teamet. Det er et vilkår for mange i skoleverdenen. Selv om møder bliver bedre af, at man som deltager er forberedt, så er det ofte ikke en realistisk ambition, at man bruger lang tid på forberedelsen. Tiden til mødeforberedelse er ofte knap, eller ikke-eksisterende for teammedlemmerne. Man kan måske nå at kigge kort på dagsorden og eventuelt selv skrive nogle punkter på. I stedet for at forvente, at alle deltagere er godt forberedte, kan man – og dvs. facilitatoren – indlede mødet med at sætte ramme (kontekstualisere): Hvad er formålet i dag, og hvad skal der samles op på siden sidst – og ved mødets slutning: hvad skal der ske indtil næste møde? Denne kontekstualisering giver deltagerne en fælles forståelse og en oplevelse af kontinuitet. Og det giver en fælles historik og fælles meningsforståelse om teamets fortid, nutid og fremtid. Man ankommer til en fælles virkelighed, når der bliver sat ord på mødets formål og indhold; det giver mulighed for at skabe et fælles fokus, hvor deltagerne for

en stund kan parkere alt det, man ellers er fuld af i sine aktiviteter med børn, forældre, kolleger og ledelse.

Hvis facilitator skal kunne udfylde sin rolle, skal vedkommende bruge tid til mødeforberedelse. Det vil også skabe bedre mødekvalitet, hvis alle mødedeltagere bruger tid på forberedelse, men det vigtigste er facilitatorens forberedelse. Ved at give tid/timer til opgaven, giver man rollen legitimitet og autoritet. Når vi siger, at "der bør afsættes tid til facilitatorrollen", er vi godt klar over, at det er i konkurrence med alle de andre opgaver, der også skal bruges tid på og som sådan må defineres og forhandles i sammenhæng med time- og opgavefordelingen i øvrigt, jvf. kapitel 5 og 6.



Figur 9.1. Mødekæden (Mac & Hagedorn, 2017).

Mødekæden bruges til at strukturere forberedelsen af mødet, så man sikrer, at både forberedelse og opsamling er tænkt igennem på forhånd. 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? I opfølgningen er det vigtigt på forhånd at gøre sig klart, om der skal konkluderes på nogle af punkterne, hvilke handlinger der skal udføres 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 gør det.

Drejebogen – den udvidede dagsorden

En sædvanlig dagsorden er meget ofte en liste med punkter, der i stikord siger noget om emnet. Eksempelvis: Fastelavn. Nye klasser. Skole-hjem-samtaler. Oprydning. Mobiltelefoner. Men hvad er formålet med punkterne? Er det oriente-

ring? Evaluering? Idéudvikling? Stillingtagen? Problemer, der skal håndteres? Konflikter, der er opstået? Og hvordan skal punkterne behandles? Skal der gives et oplæg fra en kollega, skal man læse noget, skal man drøfte det i plenum? Skal man komme frem til en fælles løsning, eller skal man høre hinandens erfaringer?

Den udvidede dagsorden – drejebogen – er et redskab, man kan bruge til at kvalificere mødets indhold og formål og andre spørgsmål, der er relevante at forholde sig til, for at skabe rammer om en god proces. Med en drejebog præciserer og informerer man med andre ord om mødepunkterne, idet facilitator (eller den, der har ansvaret for dagsordenen) beskriver punkterne:

- Tid: Hvor lang tid er afsat til punktet?
 Hvad: Punktets tema
 Hvorfor: Hvad er formålet med punktet? (Fx orientering, dialog, beslutning, evaluering)
 Hvordan: Hvordan skal teamet behandle punktet?
 Ansvarlig: Hvem har det primære ansvar for punktets indhold?
 Materialer: Hvilke materialer skal eventuelt bruges?

I skemaform kan det se sådan ud:

Tid (cirka)	Hvad	Hvorfor	Hvordan	Hvem	Materialer
Der er afsat 20 minutter	Emnet er løb og larm på gangene	Formålet er at træffe en beslutning, der kan håndtere problemet	Vi skal arbejde med tre forskellige tilgange	Anders har forberedt et oplæg, der viser fordele og ulemper ved forskellige tilgange	Der skal bruges en stor tavle

Figur 9.2. 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, dels hvad de enkelte punkter indebærer. Man kan tilpasse den efter eget behov, fx tilføje referatfelt eller slette irrelevante felter (egen tilvirkning).

Med drejebogens forberedte proces gøres der et nyt tiltag til at undersøge knasterne og mulighederne i forhold til en vedvarende problematik: Hvad gør vi med løb og larm på gangene? Man undgår med denne forberedte proces, at alle blot kan tilkendegive holdninger og tale om det ud fra vilkårlige perspektiver. Forudsat at processen er godt tænkt igennem og at Anders, der har sagt ja til at stå for det, præsenterer nogle relevante ideer, der bliver vurderet ud fra betydning for kerneopgaven. Og forudsat at teamet respekterer facilitators mandat til at guide teamet gennem processen.

Generelt er værdien af drejebogen, at den giver procesforslag og dermed informerer og præciserer, hvad punktet nærmere rummer. Det er dermed også præciseret, hvad der skal være fokus på – og hvad der ikke skal være fokus på. Det giver teamet en ramme og en struktur til at bearbejde emnet ud fra en forberedt metode og et klart formål. Og det giver bedre grundlag for at træffe beslutninger.

I praksis er der forskel på, hvordan dagsordenen til teammøderne bliver til. På nogle skoler kan teamdeltagerne inden mødet skrive emner på dagsorden i teamets digitale platform. Man kan notere et emne og uddybe emnet mere eller mindre. Ved teammødet er det den person, der har sat punktet på dagsorden, der motiverer (eller *framer*, indrammer) det. Et andet eksempel på praksis er, at det er teamkoordinator (som også er facilitator), der primært udarbejder dagsordenen, og som inviterer resten af teamet til at byde ind, mundtligt eller digitalt. Disse praksisser beror blandt andet på tradition, men også på, at der enten ikke er en teamkoordinator, eller at denne kun har kort tid allokeret til at forberede teammøderne. Fordelene ved at lade alle byde ind til dagsordenen online er, at det er nemt og ikke kræver meget tid, og at alle, der vil, kan byde ind med punkter. Men risikoen er, at punkterne ikke bliver overvejet med hensyn til formål og proces og dermed bliver drøftet uden den klarhed og fordybelse, der kommer, når punkterne er bedre forberedt og uddybet.

Det er ikke almindeligt, at man altid bruger drejebogen til punkt og prikke, og det er heller ikke nødvendigt. Mange emner kan behandles, uden at man minuti-øst bruger drejebogen, men de fleste emner bliver bedre behandlet, når der er en vis klarhed over formålet, og der også er tænkt over, hvordan man bedst kommer rundt om emnet. Erfaringerne fra projektet er, at det ofte opleves som meget krævende at udarbejde den fulde drejebog, og at det er forskelligt, hvad man oplever som konstruktivt ved at arbejde med drejebogen. For nogle er det meget værdifuldt at arbejde med 'tid'. Værdien er for det første, at det på forhånd bliver overvejet, hvor lidt/meget tid et emne skal fylde. Uden denne overvejelse kan der

være en tendens til, at nogle emner bliver for overfladisk behandlet (for lidt tid) og omvendt, at simple emner får lov til at fylde det meste af mødet. For det andet er værdien, at man i højere grad kan sikre, at man faktisk når at behandle hele dagsordenen. For andre er det meget værdifuldt at arbejde med 'hvorfor', altså formålet med at drøfte et emne. For atter andre er det inspirerende at overveje 'hvordan' et emne skal behandles, fordi det åbner for at bruge flere og mere inspirerende former end blot at sidde rundt om bordet og tilkendegive meninger.

Drejebogens'hvordan' giver nye ideer til proces

Et team skal evaluere en nyligt afholdt temauge. Normalt ville det foregå som gensidig erfaringsudveksling af positive og negative erfaringer. Teamfacilitator havde dog denne gang valgt at prøve en anden måde, idet hun overvejede drejebogens 'hvordan'. Hun valgte en tavleøvelse, hvor erfaringerne blev grupperet i fire felter: 1) Det vellykkede 2) Det, der ikke var vellykket 3) Det, der inkluderede mest 4) Det, der ekskluderede nogle. Deltagerne accepterede denne måde at evaluere på, og resultatet blev en oplevelse af klarhed over, hvad man skulle prioritere næste år. Fx kom de frem til, at der havde været åbenlys mangel på tilbud til de fysisk aktive børn i dette års temauge. Det var, konkluderede teamet, måske en god grund til, at de var svære at få til at engagere sig konstruktivt i de stillesiddende emner, der havde været udbudt. Udover at øvelsen gav en god samtalestruktur, så gav den også variation i mødeformen. Dette – at skabe variation fra det typiske møde med talerrække – har værdi i sig selv.

(Uddrag af noter fra FIF-projektets deltagerobservationer ved teammøder).

Teammøderne har ofte en varighed på en time. Ofte bruges møderne på praktisk prægede emner, og emner det er presserende at få planlagt. Det kan for eksempel være: den forestående juletid, terminsprøver, udearealerne, procedurer for tildeling af ressourcetimer, indretning af fællesarealer, oprydning i skabe m.v. Derimod er der ikke så ofte emner af didaktisk og/eller faglig karakter på dagsordenen, og det er generelt vanskeligt at skabe tid og rum for fordybende drøftelser. En deltager i projektet udtrykte, at hun kunne savne 'gamle dages lærerværelser', hvor man diskuterede pædagogik, dannelse og læring 'nogle gange så taget løfte-

de sig', fortalte hun. Hun oplevede, at der i dagens skole ikke er plads til faglige, pædagogiske diskussioner.

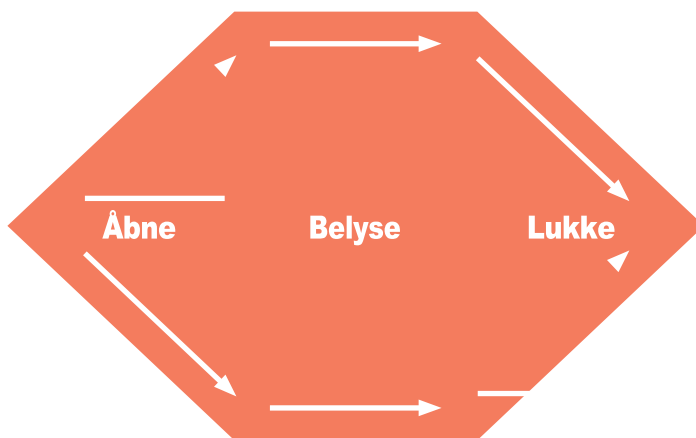
Drejebogens logik kan støtte teamet i at prioritere tid og indhold. Man kan fx arbejde ud fra en principbeslutning om, at der ved hvert andet møde skal afsættes fx 30 minutter til fordybelse i et fagligt vigtigt emne, som det opleves væsentligt at komme i dybden med. Det kunne eksempelvis være en drøftelse af, hvordan man kan planlægge kollegiale samtaler om håndteringen af inklusionsarbejdet, eller hvordan man bedst bruger hinanden, lærere og pædagoger imellem. Dvs. emner, der har en professionel væsentlighed, men som ikke er akut presserende. Når vi foreslår, at man bevidst forholder sig til 'tid' og 'indhold', er det for at opfordre til at prioritere; i praksis kommer de presserende og ofte praktisk prægede emner til at fylde (jf. også Tingleff Nielsen, 2013). Ligeledes giver tidsstyringen en mulighed for, at det ikke kun er de øverste punkter, man når at behandle. Det kan være svært at fastholde sådanne aftaler om at prioritere tid til noget bestemt, fordi der ofte kommer andre presserende emner frem, som kræver opmærksomhed: Nye ledelsestiltag, akutte problemer, ændringer i noget der allerede er planlagt, udskiftning i lærergruppen osv. Men man kan holde hinanden fast på, at man af og til har brug for at reservere tid til emner, man ellers aldrig når. I et team på en af skolerne i FIF-projektet besluttedes det at sætte tid af til at drøfte kvalitet i løsningen af opgaverne. Dette er et eksempel på prioritering af tid til et vigtigt emne, som ikke er påtrængende her og nu, og som derfor kræver en beslutning at få skabt tid til.

Mødediamanten – den målrettede og reflekterede dialog

Arbejdet i folkeskoler er arbejde med mennesker. Det indebærer, at man som professionel ud over sine faglige kvalifikationer må bruge sine relationskompetencer (se Klinge, 2016 og kapitel 2), menneskelige og refleksive kompetencer (den humane kapital). Løbende samtaler om arbejdets indhold, udfordringer og muligheder er nødvendige for at sikre kvalitet i opgaveløsningen og tilfredshed i arbejdet. Det er også kendetegnende for arbejdet, at kvaliteten afhænger af, at de forskellige professionelle bidrager med viden, holdninger og erfaringer, for ingen har alene den nødvendige viden og erfaring. Med andre ord: De professionelle lyst til og mulighed for involvering i skolens drift og udvikling har meget væsentlig betydning for, at skolens liv kan vedligeholdes og udvikles.

Udviklingen af en kollektiv, reflekterende praksis kan bidrage til denne involvering i skolen og til at styrke beslutningskapitalen (se Hargreaves & Fullan, 2017 og kapitel 2). Facilitator kan bruge nogle håndtag og metoder til at støtte op om teamets drøftelser, så de kan bidrage til fælles refleksion over og om praksis og blive indholdsrige og målrettede i forhold til udvikling af denne. *Refleksion i handling* er at tænke over det, man gør, samtidig med at man gør det, *refleksion over handling* er at reflektere over handlingerne og deres konsekvenser efterfølgende, og *refleksion om handling* er refleksion over konteksten for handlingerne – som kan være mere eller mindre understøttende af handlingen (Hargreaves & Fullan, 2017). Det er særligt refleksioner over og om handling, som kan være relevante i teamet, og som nogle gange kan give anledning til, at teamet beslutter, at der er noget, der skal justeres, enten i det man gør eller i rammerne, som man gør det i.

Det er ikke altid nemt i praksis at skabe lyst til og mulighed for involvering på en struktureret og formålsrettet måde. Det bliver nemt til 'for meget' involvering på den måde, at deltagerne måske mest er optaget af egne perspektiver og har stor lyst til at bidrage med egne erfaringer. Eller 'for lidt' på den måde, at deltagerne ikke føler sig motiveret og vidende eller ikke kan se relevansen af at lade sig involvere. Derfor er det igen et spørgsmål om at finde en balance mellem 'for meget' og 'for lidt' involvering. Én måde at søge denne balance er ved at sætte metoden 'mødediamanten' i spil.



Figur 9.3: Mødediamanten.

Åbne

Mødediamanten er facilitators værktøj til at guide samtalen om et givet punkt fra start til slut. For at *starte* samtalen framer facilitator punktet. At *frame* betyder her, at man sætter scenen for punktet, man sætter det i kontekst og formålsretter det. Lad os bruge eksemplet fra tidligere, om håndtering af larm og løb på gangene. Hvis facilitator ikke framer punkter, men blot siger: "Ja, så skal vi tale om larm og løb på gangene ...", så giver man ingen retning eller ramme for samtalen og åbner en ladeport af muligheder for, at deltagerne frit kan præsentere deres aktuelle tanker om dette. Hvis det er den frie tilkendegivelse af holdning, der er formålet, så er det selvfølgelig udmærket at invitere til dette. Men hvis man derimod ønsker, at drøftelsen skal føre til nye løsningsmuligheder, kunne facilitator eksempelvis *frame* punktet ved at sige: "Vi har tidligere drøftet dette, og vi fandt også på nogle tiltag, der skulle hjælpe på det. Men det er tydeligt, at vi alligevel gør noget forskelligt, og det skaber frustration. Anders har bedt om, at vi drøfter det igen for at finde ud af, hvilke løsninger der understøtter børnenes læring og vores arbejde". Herefter kan Anders få ordet og uddybe. Nu er det blevet italesat, at der er en fælles baggrund, og at der er et formål nemlig at finde frem til en velfungerende løsning. Man har dermed guidet deltagerne til at sætte en retning for samtalen, og man har italesat en fælles forståelse af problemet.

Deltagerne kan godt problematisere denne framing, og det er en kunst for facilitator på den ene side at give plads til dette og på den anden side fastholde retning. Men selve dette at åbne/frame punktet er det første og meget vigtige skridt i behandlingen af et mødepunkt. Framingen betyder også, at man så at sige laver en aftale om, hvad der skal drøftes og med hvilket formål. Det gør også, at man som facilitator undervejs i samtalen kan bede deltagerne om at holde sig til dette, hvis samtalen er på vej ud af et helt andet spor end det aftalte. Eksempelvis: "Jørgen, du taler om, hvorvidt eleverne skal være ude i frikvartererne, og det er en anden diskussion end den, vi har fat i nu. Vil du tage det op på et andet tidspunkt?" Dette kræver meget disciplin af såvel facilitator som af deltagerne, og det er langt fra givet, at det er muligt at 'holde sporet'. Tværtom bliver diskussioner ofte afsporet fra det, man i starten synes var det vigtigste. Det viser sig, at det i grunden er noget andet, der forekommer vigtigt. Det er igen spørgsmålet om balance; fører diskussionen et nyt godt sted hen, eller fører den i en forkert retning? Spørgsmålet om det er 'et nyt godt sted' eller 'en forkert retning' er selvfølgelig ikke til at afgøre principielt. Men det er en opgave for facilitator at forsøge at opdage, at diskussionen måske er på vej et helt andet sted hen og adressere dette

til mødet: "Nu er vi på vej til at diskutere noget andet end det planlagte, skal vi fortsætte med dette eller vende tilbage til det planlagte?" Igen er det ikke et spørgsmål om at bestemme retningen, men om på en spørgende og involverende måde at sikre, at processen foregår meningsfuldt for deltagerne.

Den næste proces handler om at belyse punktet indholdsmæssigt, og i denne proces er den aktive involvering af deltagerne det vigtigste holdepunkt for facilitator. Det handler om at sikre, at de ressourcer, som deltagerne sidder inde med, bliver bragt i spil og om at gøre deltagelse meningsfuldt og relevant for deltagerne.

Belyse

Som facilitator er man ikke blot ordstyrer, men den der skal sikre, at deltagerne bliver hørt. Nogle deltagere er gode til at gøre sig hørt, andre skal inviteres til at give deres besyv med. Facilitator kan forsøge at have et blik på, om der er nogle deltagere, der af og til skal bremses, og andre der skal spørges om et synspunkt. I samtalen kan der undervejs være behov for at trække synspunkterne op ved at fremlægge metaperspektiver på samtalen. Fx "Det lyder som om, at der er to forskellige tilgange i spil her, den ene handler om at være konsekvent over for elever, der larmer og løber, den anden, at man må bruge sin personlige vurdering i den konkrete situation. De to støder umiddelbart mod hinanden, hvis vi skal finde én fælles tilgang". Hermed er der givet et metaperspektiv, som deltagerne kan forholde sig til. Det er et spørgsmål om at invitere til, at deltagerne sætter deres viden og holdninger på spil, nogle gange går det af sig selv, andre gange er der behov for at invitere til det. Men vi er forskellige som mennesker og er mere eller mindre vant til/trykke ved at sætte os selv i spil, og af og til er energien lav, andre gange høj, og nogle emner er ligegyldige for nogle deltagere og meget vigtige for andre (se afsnit om møderoller nedenfor).

Lukke

Den sidste delproces har fokus på, at facilitator lukker punktet. At lukke betyder, at man trækker linjerne op, idet man både gengiver, hvad der har været af indlæg, og hvilken konklusion man kan se tegne sig – eller måske ikke se tegne sig. Det er vigtigt, at man gør sig umage med at trække indlæggene op, fordi det giver deltagerne en reel oplevelse af at være hørt. Det modsatte betyder, at man ikke føler sig hørt, og det er selvfølgelig ikke motiverende for engageret deltagelse. Det er også vigtigt, at man fremlægger en skitse til en konklusion på en spørgen-

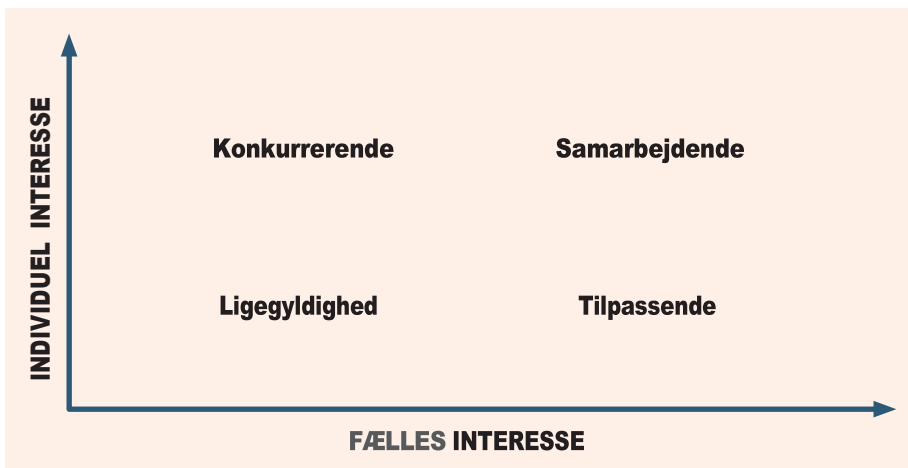
de måde, sådan at deltagerne kan tilkendegive, om de er enige, om der mangler nuancer eller andet. Det er ikke facilitator, der har beslutningskompetence, men facilitator skal sørge for, at deltagerne tager en beslutning. En beslutning behøver ikke være en 'hård' beslutning, der fører frem til at sætte punktum og kan skabe handling. Det kan også være en konklusion, at man ikke kan konkludere noget entydigt, men at man har fået drøftet spørgsmålet og hørt på hinanden – og der skal måske arbejdes videre med problemstillingen. Det vigtige er, at deltagerne går fra mødet med en oplevelse af, at der blev talt om noget væsentligt, man blev hørt og lyttede, og der blev truffet en eller anden konklusion, som alle kender. Det viser sig vigtigt at sætte ord på, fordi det er almindeligt, at man efter et møde har meget individuelle opfattelser af, hvad der 'kom ud af det'. Ved at sætte ord på øges chancen for, at man har en vis fælles forståelse – ikke nødvendigvis enighed, men man har en fælles forståelse af synspunkterne, og man kender baggrunden for beslutningen. Oplevelsen af at gå fra et møde med uklarhed om, 'hvad kom vi egentlig frem til', er almindelig og også genkendelig for deltagerne i FIF projektet.

Det metodiske greb, som mødediamanten lægger op til, er almindeligt anvendt i facilitering. Dvs. at man har blik for at åbne samtalen, at involvere deltagerne og at lukke samtalen igen med en eller anden form for opsummering eller konklusion, der er genkendelig for deltagerne. Der er mange andre metoder til at skabe involvering end de her nævnte, og det er en fordel, at teamet og facilitator finder den tilgang, der er velfungerende i sammenhængen. Nogle gange kan det være det typiske møde set-up, andre gange er der behov for at undersøge og arbejde på en anden måske mere sanselig måde. Det kan fx være brug af visuelle metoder, en anden måde at indrette møderummet på (eksempelvis uden borde) – eller andre formater for mødet (eksempelvis stående eller gående). Vi anbefaler, at facilitator og team vurderer, hvornår der er behov for at gøre tingene på en anden måde, og hvornår det er valgt at holde møde som sædvanligt.

Møderoller

Deltagerne vil typisk indtage forskellige roller på mødet. Den rolle, man indtager, kan skifte fra møde til møde og fra punkt til punkt, men kan også være mere stabile roller over tid. Roller dannes og vedligeholdes i social interaktion (Goff- man, efter Jacobsen & Kristensen, 2002) og er som sådan påvirkelige af den sociale sammenhæng, man indgår i. Begrebet 'rolle' kan forstås på flere måder, men en anvendelig skelnen i teamsamarbejdet er mellem teamrolle og funktionsrolle. Funktionsrollen er den rolle, man har i kraft af sin uddannelse og stilling. Popu-

lært sagt den rolle man får løn for at udføre. Læreren har fx en anden rolle end pædagogen og ledelsen. Det er relativt velbeskrevet, hvad disse funktionsroller indebærer. Anderledes med teamroller. Teamrolle er den måde, man varetager sin rolle i teamet. Nogle er mere eftertænksomme og lyttende, andre mere ekspressive og talende, nogle har brug for at være effektive, andre for fordybende overvejelser, for at nævne nogle beskrivelser fra bl.a. Belbins rolleteori (2005) og fra Meyer Briggs Jung-inspirerede rolleforståelse (2011). Her er pointen blot, at man som menneske tilgår teamsamarbejdet forskelligt, uanset hvilken funktionsrolle man har. I forhold til roller på møderne er nedenstående figur velegnet til at beskrive typiske roller i teammøder:



Figur 9.4. Møderoller. Som deltager kan man være mere eller mindre orienteret mod fælles interesser eller egne interesser. X-aksen repræsenterer fælles interesser og Y-aksen individuelle interesser. Tilpasset efter Thylefos, 2004: Dominerende – samarbejdende – tilpassende – ligeglad.

Figur 9.4 viser, at der på den ene akse (X) er fælles interesser og på den anden akse (Y) er individuelle interesser. Som deltager kan man være mere eller mindre orienteret mod det fælles eller mod sig selv. Er man for meget orienteret mod det fælles, kan man overse at italesætte sin egen interesse. Omvendt, hvis man er for orienteret mod sine egne interesser, overser man betydningen af at skabe fælles løsninger. Idealet i figuren er evnen til på samme tid at kunne italesætte egne interesser og bøje disse mod den fælles interesse. Involvering af deltagerne er en balanceøvelse og kræver meget opmærksomhed fra facilitator både på det, der bliver sagt og på det, der ikke bliver sagt. Jo mere det sociale miljø er præget af

tillid – og dermed en høj grad af social kapital – desto bedre er grundlaget for at skabe en produktiv og involverende samtale, hvor der er fokus på opgaven (det punkt, man drøfter) i et samarbejds-klima, hvor der er plads til at prøve sig frem og udvikle synspunkter undervejs. Jo større utryghed og mangel på tillid, desto større risiko er der for, at teamet havner i en udveksling af synspunkter uden fælles refleksion og udvikling. Forskning har vist, at deltagere i højt præsterende teams bruger omtrent lige så meget tid på at stille undersøgende spørgsmål til hinanden som til at præsentere egen synspunkter. Derimod bruger deltagerne i lavt præsterende teams næsten 20 gange så lang tid på at præsentere egne synspunkter som på at stille undersøgende og opklarende spørgsmål (Losada & Heaphy, 2004). I den konkrete mødepraksis kan facilitator bruge deltagerens møderoller bevidst til at kvalificere involveringen. Man kan fx bede den person, der er meget optaget af sine egne interesser, om at give et bud på en fælles holdning/løsning. Eller man kan opfordre den person, der tilpasser sig det fælles, til at tilkendegive sine egne interesser.

Minievalueringer

Evalueringer af møder har til formål at afslutte mødet på en måde, hvor deltagerne tilkendegiver deres oplevelse af mødets kvalitet (Mac & Hagedorn, 2018). Var det nyttigt, produktivt, spændende, rart? Eller var det anstrengende, spændingsfuldt, uproduktivt, spild af tid? Og hvorfor? Hvis man i evalueringen bruger en metode, der sikrer at alle ytrer sig på den ene eller anden måde, kan man få en pejling af, hvordan alle har oplevet mødet – også dem der ikke har fået sagt så meget undervejs. Evalueringer kan også give et billede af, hvad der bør gøres mere eller mindre ud af fremover. Positive ord ved evalueringer kan styrke teamets positive identitet som en enhed, der formår at skabe god kvalitet. Man kan via evalueringen også skabe et rum for at tale om forhold, der irriterer ved mødeform og mødedeltagelse og på den måde hindre, at en irritation hober sig op over tid. Det forudsætter dog, at teamets deltagerne er nogenlunde trygge ved hinanden og er i stand til at rumme den form for kritik. Det er vigtigt, at man ikke ved mødets afslutning får åbnet op for noget, som det ikke er muligt at samle op på, så deltagerne går frustrerede fra mødet.

Vi anbefaler, at man holder minievalueringer med passende mellemrum, for eksempel efter hvert andet møde. Det er et godt princip, at alle ytrer sig kortfattet og ud fra nogle simple principper.

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?

Figur 9.5. Minievaluering. Formålet er dels at dele viden og erfaringer om, hvad der var givende og mindre givende og dermed drage læring af møderne, dels at sætte ord på små og større frustrationer, som på den måde bliver tydelige og håndterbare, inden de vokser sig store (Mac & Hagedorn, 2018).

Princippet er, at deltagerne giver deres vurdering af teammødet og en kort begrundelse, uden at man diskuterer dette yderligere i situationen. Man kan variere formen, som det er passende. Nogle evalueringresultater kan med fordel føre til nye handlinger. Andre evalueringresultater har blot til formål at vække til eftertanke, idet man hører andres vurderinger. Minievalueringer udtrykker, hvad deltagerne har på hjerte: Det kan være en metarefleksion om stemningen eller om rollerne i teamet; det kan være noget helt konkret praktisk, eller det kan være glæde over at have fået talt om noget væsentligt. Minievalueringer kan også have en vis konfliktnedtrappende funktion, fordi man får mulighed for 'at lufte' frustrationer frem for at bære på dem, og fordi man giver andre mulighed for at ændre på noget, der ellers ville give frustrationer.

Sammenfatning

Rammer og struktur for teamets samarbejde er afgørende for mødets kvalitet. Er der ikke klarhed om formål, opgaver, roller og tid, bliver samarbejdsbetingelserne ringe. Der bliver dårlige muligheder for indflydelse og for at udnytte ressourcerne bedst muligt i den fælles opgaveløsning. Som nævnt er der forskelle på, hvordan deltagerne forholder sig til rammer og styring af møder; nogle foretrækker ad hoc organisering og plads til mere impulsive samtaler, mens andre trives bedst i stærkt strukturerede rammer. Vores tilgang er, at der i professionelle mødesammenhænge bør være struktur og rammer for teamets møder, men struktureringsgraden kan variere efter deltagerens foretrukne tilgange og også efter konkret

vurdering af behovet. Nogle emner kan drøftes mere 'løst', mens andre er bedre tjent med at blive mere struktureret behandlet. For facilitator er det vigtige at kunne afgøre, hvordan mødet bedst muligt kommer i hus med det formål, der er med mødet.

KAPITEL 10

Faglig kvalitet i teamets beslutninger

I det følgende skifter vi fokus fra teammødernes 'struktur og rammer' til, hvordan man kan arbejde med fagligt udfordrende emner i teamet. Det har stor betydning for skolens udvikling og for et meningsfuldt arbejdsmiljø, at lærere og pædagogisk personale engagerer sig i, hvordan fagligheden kan komme i spil og komme til udtryk, og at der er plads og rum i hverdagen til at drøfte de fagligt udfordrende spørgsmål. I projektet var det et gennemgående indtryk, at deltagerne var meget interesserede og engagerede i 'hjertet' i deres arbejde: at få skabt et godt læringsmiljø, med trivsel og udvikling, omsorg og udfordringer, plads til forskellighed og til at tage vare på såvel dannelse som faglig læring. Ikke 'blot' for at drøfte dette, men også for at bruge fagligheden til at tage konkrete beslutninger om vigtige forhold i skolens liv.

Der er en risiko for, at man i teamet 'nøjes' med at drøfte de spørgsmål, der umiddelbart skal håndteres, som har en deadline, og som har en praktisk karakter, og dermed ikke får drøftet tingene mere dybdegående ud fra faglig viden. Det udfolder vi lidt nærmere nedenfor, inden vi fokuserer på, hvordan man i faciliteringen af teamet konkret kan arbejde med de fagligt udfordrende problemstillinger.

Nogle opgaver i teamet er simple, andre er mere komplicerede, og nogle er komplekse. Uanset hvilken type opgave, der er tale om, kræver det teamets stillingtagen, men der er nogle principielle forskelle på, hvordan man bedst arbejder med simple, komplicerede og komplekse opgaver. Lad os først uddybe forskellene (Mac, 2010; Stacey, 2012), som også er kortfattet belyst i kapitel 2.

- Simple opgaver er opgaver, der kan klares med at 'gøre som vi plejer', og som ikke kræver ny viden eller metoder. Fx kan fastelavnsfesten gentages efter nogenlunde samme skabelon år efter år.

- Komplicerede opgaver er opgaver, der kræver, at man finder ud af, hvad der skal til for at nå i mål med opgaven. Det kan fx være at skabe klarhed over de administrative regler for at få tildelt PPR-ressourcer, eller hvordan man indberetter vold og trusler korrekt. Denne type opgaver er krævende, og man har ofte brug for andres sparring eller ekspertviden.
- Komplekse opgaver er opgaver, der kræver, at man bruger sin fagprofessionelle viden og kompetence til at undersøge opgavens aspekter for at kunne tage stilling. Det er opgaver, der ikke kan løses 'på rutinen', og hvor der for det meste er flere mulige måder at forstå og løse/håndtere problemet på. Et eksempel kan være, hvad man konkret gør med hensyn til inklusionsopgaven i en given klasse med givne elever. Det vil typisk være meget specifikke problemstillinger knyttet til bestemte elevers udfordringer og ressourcer i forhold til at indgå i klassens fællesskab med forskellige årsager og mulige strategier for løsninger. Andre eksempler kan være håndtering af kritik fra forældre af det faglige niveau, af trivsel eller af informationsniveau. Hvordan skal sådanne kritikker forstås og håndteres? Generelt gælder for komplekse opgaver, at der kan være mange årsager og mange måder at håndtere dem på. Det er specielt i relation til løsningen af de komplekse opgaver, at der er brug for en refleksion over og om praksis og for fælles beslutningskapital.

Imidlertid er virkeligheden i teamsamarbejdet ofte sådan, at man skal nå meget på kort tid.

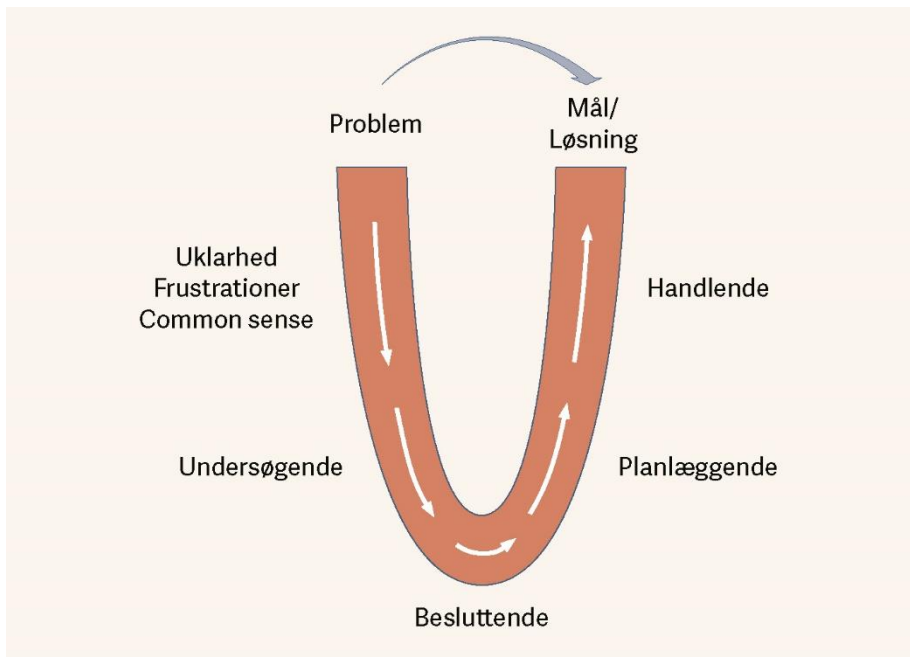
Tiden til at behandle problemstillinger med høj faglig kompleksitet kommer aldrig, hvis ikke man beslutter sig for at give det tid. Derfor foreslår vi, som også tidligere nævnt, at man beslutter at reservere fx en halv time hver andet eller tredje teammøde til formålet, eventuelt med et forberedt oplæg til refleksion fra et teammedlem.

Undersøgende dialoger før løsninger

I projektet har vi på basis af teorier om kompleks problembehandling (Mac, 2010; Morin, 2007) udviklet en metode, som er målrettet skolernes teamkontekst. Imidlertid er der især to teoretiske pointer, som vi finder vigtige at bringe frem, inden modellerne præsenteres. For det første, at komplekse problemstillinger kan forstås i lyset af det, som filosofen Edgar Morin (Morin, 1999) kalder for kompleksitetsparadigmet. Dette er præget af helhedstænkning og en forståelse af systemisk betingethed, hvor man ser enkeltdele i relation til helheden frem for at

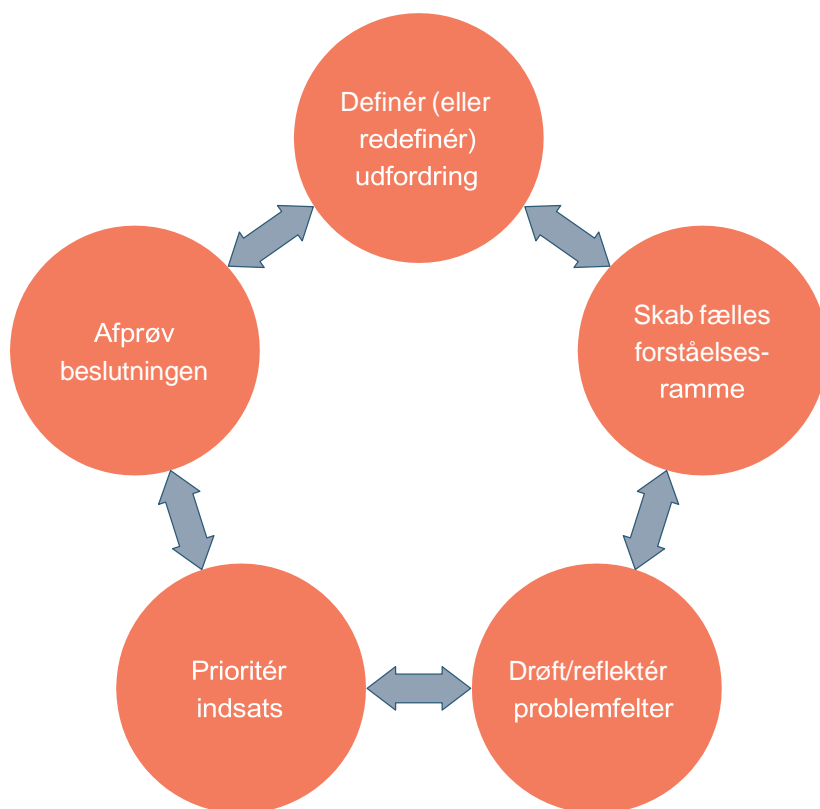
betragte problemstillinger isoleret og enkeltstående. Det er noget lignende, som Hargreaves og Fullan er inde på med 'refleksion om handling' (2012, 2017). Altså det at se en problemstilling i sin forankring i en kontekst. Derfor er der en pointe i at brede perspektivet ud, så man er undersøgende om de sammenhænge, som problemet optræder i. Det gælder også i forhold til, hvilke faglige perspektiver, man bringer i spil. Det er ofte en fordel at kunne se en problematik både ud fra en pædagogisk faglighed og ud fra en lærerfaglighed, sådan at man så at sige ser mest muligt. Ligeledes er det en pointe, at man ser problematikken fra flere sider, fx både fra barnet/børnenes, ledelsens, forældrenes og teamets perspektiver.

Morin advarer imod at lade det modstillede paradigme, simplifikationsparadigmet, råde, når man har at gøre med komplekse problemer. Simplifikationsparadigmet er baseret på, at man konkret og specifikt kan afgrænse en problematik og isolere den fra dens systemiske sammenhænge. Dvs. det, vi ovenfor har kaldt for simple problemer, og som man relativt nemt kan træffe beslutning om uden at være undersøgende eller kompleks.



Figur 10.1. U'et. Modellen illustrerer forskellen på løsninger af simple problemer (den øverste pil direkte fra problem til løsning) og komplekse problemer, som kræver en proces med undersøgelse, beslutning og planlægning forud for handling, som måske fører til løsning. Inspireret af Scharmers 'Teori U' (2010).

Den anden teoretiske pointe er, at man først kan træffe robuste, fagligt funderede beslutninger, når man har opnået en høj grad af klarhed over problematikken og en høj grad af social enighed om, at den bør håndteres, og hvordan den bør håndteres – dvs. beslutningskapitalens ressourcer. Men man skal først sikre sig, at man har fået åbnet problemstillingen og fået den belyst og undersøgt gennem faglige perspektiver og personlige erfaringer, dvs. den humane kapitalens ressourcer. Samt at man skaber opbakning til beslutningen gennem social kapital og fokus på fælles mål. Vi foreslår derfor en faciliteret proces, hvor man sikrer sig, at man 1) undersøger problematikken fra mange vinkler, 2) drøfter og 3) beslutter. I projektet har vi udarbejdet nedenstående model på baggrund af ovenstående teoretiske forståelser.



Figur 10.2. Beslutningsprocessen, når det er komplekst. Figuren illustrerer, hvordan en beslutningsproces kan foregå mere systematisk i fem faser, selvom problemet er komplekst (egen tilvirkning).

Refleksion af problemstillingen

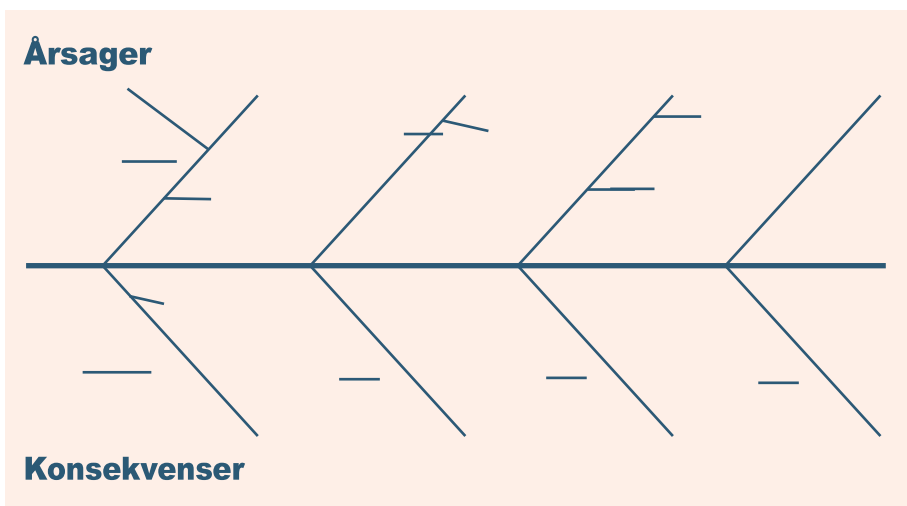
I den første del af processen (den øverste og de to næste bobler mod højre) er der fokus på at definere, undersøge og reflektere over problemstillingens karakter, årsager og virkninger. Det er vigtigt at dvæle ved den indledende fase, hvor man skaber en åben og tillidsfuld dialog. I denne del er et vigtigt procesmæssigt greb, at man ikke må drøfte løsninger. Man skal holde hesten og give tid til at foretage undersøgelser, inden man tyr til at tale om løsninger. Det er en meget svær fremgangsmåde for nogle mennesker, der har nemt ved at få ideer og som tænker i løsninger, og derfor skal der også opfordres til, at man virkelig forsøger at 'blive i det' og så senere arbejder med mulige løsninger. Denne anvisning om at afholde sig fra at tænke i løsninger, opfordrer altså teamet til at dvæle ved problemstillingen for at skabe indsigt og forståelse og ikke lade sig forstyrre af at skulle løse problemstillingen i første omgang. I denne fase er det vigtigt at være åben for uenigheder og forskellige tilgange – 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. Det kan eventuelt også være nødvendigt at undersøge noget nærmere, hvis man mangler viden.

Observation: Undersøgende dialog om håndtering af vold og trusler

Under en session arbejdede et team fra en specialklasse med problemstillingen: "Hvordan kan jeg som lærer eller pædagog forholde mig til vold og trusler?". Det viste sig, at det ikke var et spørgsmål, de havde arbejdet eksplicit med tidligere, men ikke desto mindre var det et spørgsmål, der ofte var på spil for den enkelte. Én problematik handlede om, at man kunne blive i tvivl, om hvorvidt en hændelse egentlig var vold/trussel: Var det blot en særlig jargon, når en elev kaldte en lærer/pædagog for 'luder' eller 'kælling'? Var det bare en særlig facon, når en elev stillede sig helt tæt på en lærer/pædagog og råbte hende i ansigtet? Var det udtryk for elevens afmagt, når han smed med stole i klasselokalet? I praksis havde teamet

håndteret dette individuelt og for det meste uden at definere det som episoder, der krævede indberetning eller andet. En anden problematik handlede om, at det var svært både at overskue sine egne reaktioner og, hvis man følte grund til, at det blev fulgt op formelt, at finde ud af, hvordan man følger op. Det kunne være en overreaktion at indberette formelt, men hvad var alternativet? Og hvis man fandt grund til at indberette formelt, hvordan skulle man så beskrive og dokumentere hændelsen? Spørgsmålet om man selv var for sart eller ude af stand til at håndtere eleverne, som man burde kunne, blev også italesat. Ville andre synes, man ikke var god nok til sit arbejde? Deltagerne skulle bevidst ikke finde løsninger ved dette møde, men holde sig til at belyse problematikken. Ikke alle talte lige meget, men ved minievalueringen af seminaret kom det frem, at alle havde oplevet genkendelse i det sagte og en lettelse ved at sætte ord på.

Formålet med modellen er at opfordre til at blive i det undersøgende felt og give sig selv mulighed for at finde mange nuancer, mange årsager og mange virkninger af problematikken og dermed kvalificere grundlaget for at danne mening og løsninger. En anden model, som med fordel kan supplere modellen: Fiskebenet (se nedenfor) kan bruges som et struktureret redskab til at identificere problematikkers årsager og konsekvenser.



Figur 10.3. Fiskebenet. Til undersøgelse af årsager og konsekvenser.

Fiskebenet (figur 10.3.) er en model, som man kan bruge til at understøtte undersøgelse af mulige årsager og mulige konsekvenser af en problemstilling nærmere – gerne via fælles dialog i en gruppe. Pointen er, at man over rygraden (den vand-rette streg) danner en række ben – et for hver årsag, man kan finde til problemstillingen. Analysen bliver mere kvalificeret, hvis man også søger at finde årsager

Et team har modtaget forældrekritik på grund af bekymringer over, at der er uro og dårlige læringsvilkår i klasserne. Forældrene henvender sig til lærere og til ledelse med både vrede, bekymrede og kritiske tilgange. Både per telefon og mail, af og til også ansigt til ansigt. Det er altså en ad hoc-kritik i hverdagen. Teamet føler sig urimeligt angrebet, og det er svært at få en ordentlig snak med forældrene. Teamet er i tvivl om, hvordan de på den ene side kan sikre en god dialog og på den anden side undgå at blive 'skraldespande' for al mulig kritik. Teamet ønsker at finde frem til en fælles og god måde at håndtere situationen på som team.

Teamet bruger fiskebenet til at få udfoldet mulige årsager:

Problemstilling: Forældrekritik

Årsager

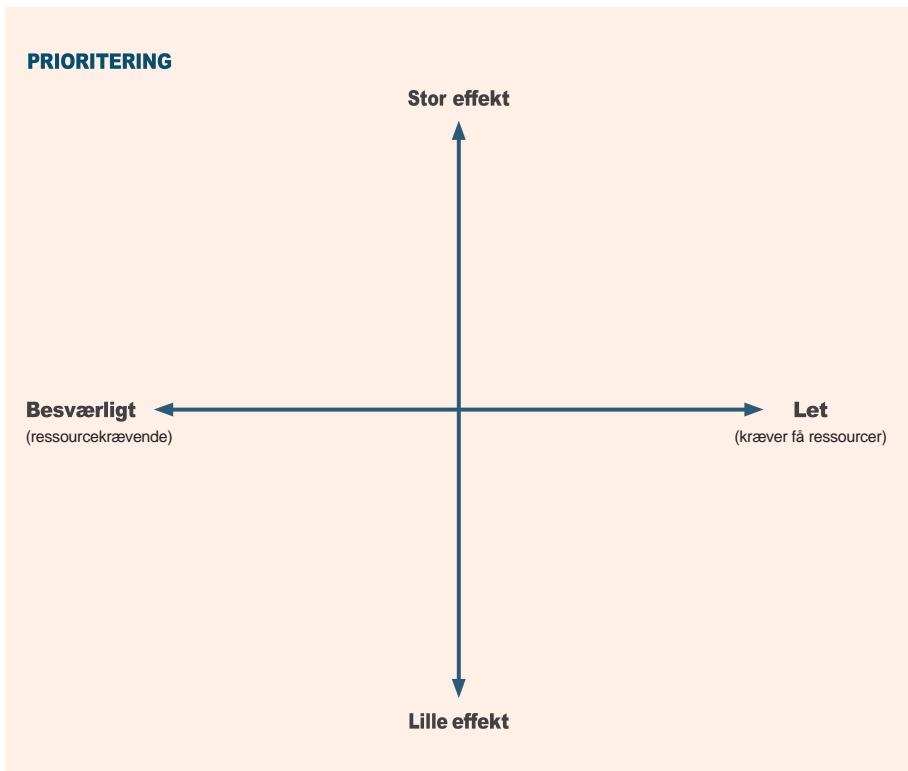


Konsekvenser

til årsagerne (sideben på rygraden). Under rygraden skriver man konsekvenser af problemstillingen og igen meget gerne også konsekvenser af konsekvenserne. Det handler om at sætte mange ben på fiskeskelettet, så man får udfoldet sin problemstilling. De mange skitserede årsager giver viden om, hvor mulige løsninger kan eller skal findes, og de mange forskellige konsekvenser udvikler forståelse for, hvad problemstillingen betyder for arbejdspladsen eller gruppen.

Prioritering og afprøvning af mulige indsatser

Den næste fase (i figur 10.2.) fokuserer på at analysere og vurdere hvilke dele af problematikken, det er mest fordelagtigt at rette en indsats imod. Indsatserne kan være mangfoldige, men man vælger de tilgange, som man vurderer har mest værdi, og som der kan findes fælles opbakning til. Man kan samtale sig frem til enighed, men man kan også støtte sig til og bruge et prioriteringsværktøj, som eksempelvis dette:



Figur 10.4. Prioriteringsskema. Kan bruges ved prioritering af indsatser ud fra, hvor stor en effekt de forventes at have på problemet, og hvor lette eller besværlige de er at gennemføre.

Prioriteringsskemaet hjælper til at overskue deltagernes forslag og vurderinger, og hvilken indsats der kræves for at opnå den ønskede effekt. Formålet er at overskue de forslag, der er kommet frem for at få se nærmere på, om man har 'fat i den lange ende', og om det er realistisk og vil føre frem til den ønskede effekt.

I boblen 'Afprøv beslutningen' i figur 10.2 er der indeholdt en meget væsentlig pointe. For en ting er at undersøge og blive enige her og nu. Noget andet er, hvordan beslutningen virker i praksis. Et velkendt problem med at skabe forbedringer og forandringer i praksis er, at man tager beslutningen om forbedringer ud fra den bedst kendte viden og erfaring, men ofte er der forhold, der alligevel gør, at beslutningen ikke virker i praksis. Derfor er det så afgørende, at man en tid afprøver beslutningen og har opmærksomhed på behovet for at justere eller helt forkaste den til fordel for noget andet. En fordel ved at genbesøge en beslutning er, at man får mulighed for at tage stilling til, om den virker, som man håbede, og om der er grunde til at ændre den. Hvis man ikke på denne måde genbesøger beslutningen, kan det godt være, at den 'bare fungerer'. Men det kan også være, at den taber pusten, og de gode intentioner ikke bliver realiseret. Løbende vurderinger af, om det stadigvæk er den bedste beslutning, og/eller om den trænger til at blive forbedret, kan gøre forskellen på, om man lykkes med at skabe ny praksis eller ej.

Når grundlæggende forskelle gør det svært at finde fælles forståelse

En ting er, at man kan arbejde med metoder, der sigter på at undersøge og opklare en problematik og derefter tage stilling til, hvilke beslutninger og handlinger man vil følge op med. Men i praksis er der også mere grundlæggende forskelle, der kan gøre det vanskeligt at nå frem til en fælles problemforståelse og dermed også af, hvordan en problematik kan håndteres. Det kan fx være forskelle, der handler om forskellige pædagogiske forståelser af, hvordan læring og dannelse kan/bør foregå. Skal man forvente, at eleverne møder i skolen, at de er velforberejede, udsovede og mætte? Og hvis ikke det er tilfældet, hvad så? Skal man forvente, at eleverne er parate til selvstændigt gruppearbejde og hvis ikke, hvad så? Eller det kan være forskelle, der handler om, hvordan man mener, det er bedst at agere som lærer/pædagog i forhold til forældrenes forventninger. Sådanne forskelle har ingen korrekte og definitive løsninger, men man kan bruge tilgangen (at undersøge en problematik inden man træffer beslutninger) til at blive klar over forskelle mellem deltagernes mere grundlæggende tilgange.

Som nævnt i kapitel 2 vil det understøtte dialog og beslutningskapital i skolen, hvis der på arbejdspladsen er et fælles tanke- og værdisæt, der kan fungere som 'det fælles tredje' i dialogen (Majgaard & Arnmark, 2020; Hargreaves & O'Conner, 2019). Det er dog langt fra altid, at der er en sådan fælles platform at tale ud fra, og selvom skolen måske har et formuleret tanke- og værdisæt, er det ikke sikkert, at alle de ansatte er lige enige i det, eller oplever at det er i overensstemmelse med deres egne overbevisninger. I nogle tilfælde vil deltagerne ligge langt fra hinanden i deres mere grundlæggende overbevisninger. Men det kan bidrage til en øget tolerance mellem deltagerne, når de kender hinandens grundlæggende opfattelser. Måske kan det gøre det nemmere at acceptere og leve med de forskelle i løsningsstrategier, det giver anledning til.

Beslutningskapital og handlekompetence i team

Som sagt er der mange grunde til at undersøge en problematik fra flere vinkler og derefter forsøge at vurdere, hvilken beslutning man ønsker at realisere. Ligesom der også er mange grunde til, at der ikke er en lineær sammenhæng mellem beslutninger og handlinger. Det er en kilde til meget frustration – både individuelt og kollektivt – når beslutninger løber ud i sandet. I projektet spurgte vi deltagerne, hvad der typisk gør, at beslutninger ikke bliver fulgt op af handling.

Hvad kan hindre, at beslutninger bliver til handling med reel effekt? (erfaringer fra deltagerne på en af skolerne)

- "Det bliver glemt. Der er mange møder, hvor det, der besluttes, bliver samlet i en mappe, og så ligger det der, og der er ikke rigtig nogen, som tager det derfra ... det bliver glemt".
- "Man kan ikke se vigtigheden af det. Sådan: Jeg går med til det, men tager ikke ejerskab".
- "En prioritering, hvor man synes, der er andre ting, som er vigtigere".
- "Man får ikke gjort det. I dag med alle de opgaver tror jeg, folk fortrænger det".
- "Det er ikke mit ansvar – man tager ikke ansvar for helheden".
- "Udvanding, man begynder med at gøre det aftalte, men fokus skifter. Nogle gange fordi det kører godt".

- "Manglende ansvarsfordeling. Hvis man ikke har en tovholder på, så bliver det svært".
- "Tilgængelighed. Fx en problemstilling som har været der før, men beslutningen om den kommer ikke med videre – manglende vidensdeling".
- "Nogle gange viser det sig, at det har været en dårlig beslutning, som man har taget".
- "Vi er jo forskellige, så der er nogle ting, som virker for nogle, men ikke virker for andre. Det har meget med relation til barnet at gøre. Fx hvis jeg har et særligt forhold til barnet, så virker det. Men så kommer tysklæreren, som er ugens gæst, og så virker det ikke".

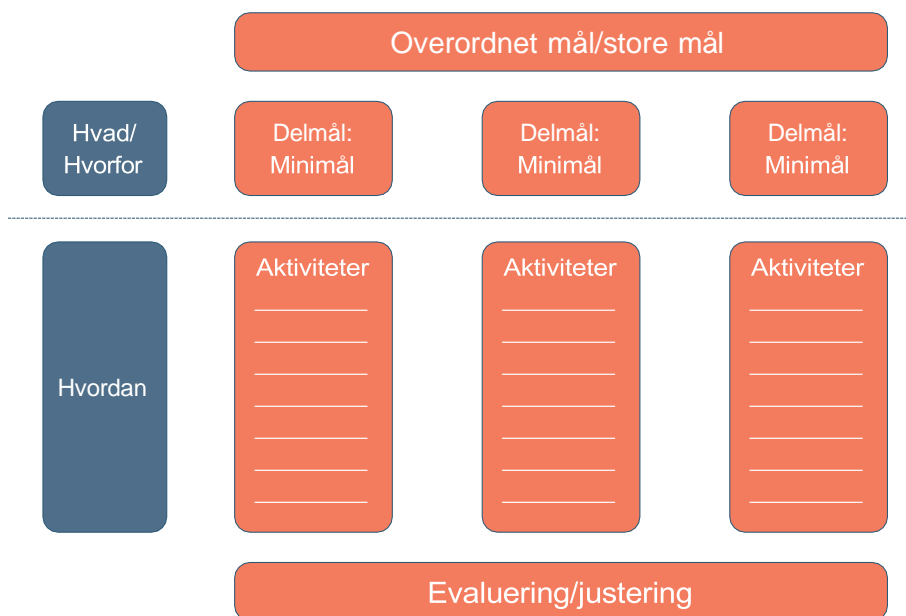
Som det ses af disse eksempler, er det virkelig mange aspekter af samarbejdet, der giver anledning til både små og store knaster, som hindrer, at beslutninger bliver indarbejdet som ny praksis. Nogle årsager har at gøre med manglende klarhed over, hvad der rent faktisk blev besluttet. Andre årsager vedrører, at man ikke nåede frem til social enighed om beslutningen, og atter andre årsager er, at man ikke selv ved, hvordan man skal udføre beslutningen i praksis, og så bliver den nemt fortrængt eller glemt.

For at understøtte at beslutninger også bliver omsat i handling, er der en række metoder, man kan støtte sig til. De kan virke 'kasseagtige' og 'instrumentelle', og det er de også. Men kasser og instrumenter har også sin berettigelse, hvis forarbejdet er gjort. Hvis beslutningerne er baseret på, at man har overvejet, undersøgt, prioriteret og besluttet, så kan man sige, at den sociale og faglige proces med at skabe opbakning og klarhed er foregået i en dialogisk proces. Med førortalte teori om komplekse processer kan man sige, at når man har været igennem den faglige dialog i en undersøgende proces og er blevet enige om en prioritering, så er man klar til at realisere beslutningen. Nogle beslutninger kan udmøntes i konkrete, praktiske handlinger. Andre beslutninger kan handle om at agere på nye måder over for eleverne og atter andre om, hvordan man kan forholde sig til teamsamarbejdet, fx håndtering af uenigheder i teamet. Der er med andre ord forskel på, hvilken type beslutninger der er tale om og derfor også på, hvordan man kan konkretisere, hvad der egentlig skal til for at realisere og efterleve de beslutninger, man har taget. Men selvom det umiddelbart kan være svært at omsætte beslutninger til noget konkret, så er det alligevel ofte en rigtig

god øvelse, der synliggør, hvad man egentlig ønsker at opnå. Hermed styrkes den kollektive evne til at bruge beslutningskapitalen til både at tage beslutninger og udvikle handlekompetence. Ved at koble handlingsdelen tydeligt på beslutninger, øges også sandsynligheden for, at opgaverne faktisk bliver gjort med den kvalitet, man har sat sig for.

Én måde at arbejde med realisering af beslutninger på er ved et såkaldt målhierarki og ved at arbejde med begreberne 'store mål' og 'små mål'.

Det store mål er det, man beslutter sig for at ville opnå og som bidrager til at løse kerneopgaven bedst muligt. De små mål er vigtige, fordi de er skridt på vejen, som samtidig også er en erfaringsgivende proces: Hvad viser sig opnåeligt og konstruktivt undervejs og hvad gør ikke? Hvilke små mål er nyttige og virksomme, og hvilke fungerer ikke? Samtidig er det også motiverende at holde fokus på store mål, fordi det skaber en retning. Som facilitator har man her en opgave i at sørge for, at der løbende sker en evaluering og vurdering af, om 'vi er på rette spor' ved løbende at tage det op på teammøder.



Figur 10.5. Målhierarki (Mac & Hagedom, 2018).

Et eksempel kan være, at teamet er blevet enige om at arbejde med kollegial sparring om håndtering af svære situationer i klasserne. Det er problematikker, alle kender til, og som ofte håndteres individuelt, og som ofte er forbundet med frustration, tvivl og magtesløshed. Teamet beslutter, at det er et forsøg værd at forsøge at belyse dette kollektivt, for at pædagoger og lærere får et bedre arbejdsmiljø og for at lære af hinandens erfaringer, sådan at læringsmiljøet i klasserne bliver bedre. Med inklusionslovens fordring om at flest mulige børn skal rummes i klasserne er de svære situationer blevet hyppigere og vanskeligere, og adgangen til støttetimer er bredt set blevet mindre. Teamet er efter længere diskussioner nået frem til at afprøve kollegial sparring som en metode, og de er opmærksomme på, at det kræver en høj social kapital, for uden et tillidsfuldt miljø er det umuligt at vise sig sårbar og tvivlende. De vurderer, at de godt tør vove pelsen og vil afprøve metoden: reflekterende team.

For at komme godt i gang og etablere en fælles forståelse af, hvordan de skal realisere beslutningen, arbejder de med store og små mål.

Store mål: En praksis med systematisk kollegial sparring om svære situationer i klasserne med henblik på at skabe bedre forudsætninger for at kunne mestre de svære situationer.

Små mål: (1) Skabe struktur og rammer om kollegial sparring i teamet, (2) opnå fælles viden om metoden reflekterende team og tilpasning til teamet, (3) afprøve kollegial sparring tre gange, samt (4) planlægge evaluering af metodens effekt på såvel team som den enkeltes kompetencer til at håndtere svære situationer.

Selv om vi tidligere konkluderede, at man typisk bruger sådanne handleorienterede værktøjer, når man har taget beslutningen – så viser det sig ofte i praksis, at der måske alligevel ikke er tilstrækkelig enighed og/eller klarhed. For når man skal formulere de konkrete indsatser og nye måder at handle på, bør man netop være konkret, og konkretiseringen kan tydeliggøre noget, der ikke tidligere var helt tydeligt, eller der kan opstå tvivl eller nye ideer, når man arbejder med metoden. Det kan være frustrerende for dem, der føler, at beslutningen ligger klar, og at man selv er handleparat, at man kan risikere at åbne boksen for overvejelser igen. Men det er på den anden side en mulighed for endnu en kvalificering af beslutningen. Det er også vigtigt hele tiden at holde sig for øje, at værktøjer til planlægning er hjælpemidler, og at de ikke skal opfattes som andet end det. Man kan bruge dem mere eller mindre, lade sig inspirere og omforme dem, så de passer i konteksten. Ikke mindst i forhold til de her nævnte plan-metoder, som kan virke meget som 'kasser' uden den naturlige dynamik, der altid er i praksis.

I praksis har de ofte en god virkning både til at få talt rigtig godt igennem, hvad en beslutning egentlig indebærer at realisere og til at skabe overblik. Men for det meste er planer midlertidige og må ændres hen ad vejen. Dette er ment som en opfordring til, at man ikke lader værktøjer og metoder blive til magtfulde midler, men bruger dem som hjælp og støtte, når det skønnes relevant.

Sammenfatning med hensyn til 'undersøgende – besluttende – handlende'

Nu har vi diskuteret behov for struktur og rammer om teamets samarbejde og også behov for at kunne arbejde fagligt fordybet med emner, der ikke først og fremmest er praktiske. Endelig har vi diskuteret den vigtige pointe, at der ofte er langt imellem 'beslutning' og 'handling' og herunder også, at det styrker samarbejdet og i sidste ende kvaliteten af opgaveløsningen, når man kollektivt erfarer, at beslutninger faktisk bliver omsat til kollektiv handling. Der vil uvægerligt opstå uenigheder, forskellige prioriteringer og mangfoldige perspektiver – det er en del af et levende arbejdsfællesskab. I det følgende fokuserer vi på netop denne dimension af teamsamarbejdet, at der altid vil opstå uenigheder.

KAPITEL 11

Uenigheder som næring for faglig udvikling

Vi omtalte tidligere, i kapitel 2, betydningen af, at relationerne i teamet er præget af tillid og en følelse af retfærdighed, for på den måde at skabe en god samarbejdskultur. Ligeledes, at den enkeltes viden og færdigheder (human kapital) får mulighed for at komme i spil i samarbejdet. Det er imidlertid et vedvarende arbejde at vedligeholde og uddybe relationerne, sådan at tillid og retfærdighed løbende bliver bekræftet, og at den enkelte oplever at kunne bidrage med noget værdifuldt til samarbejdet. Selv om teamet er præget af velvilje i forhold til samarbejde, er det ikke ensbetydende med, at det er gnidningsfrit. Næsten tværtimod. En kultur, hvor man er 'for enige' om arbejdspladsens opgaveløsning, kan være udtryk for inertie eller for misforstået konfliktskyhed. Med misforstået mener vi, at man for at undgå ubehag ved uenigheder helt undgår at tale om dem, forskelle i synspunkter og præferencer og andre vinkler på denne problemstilling. Dermed bevarer man et tilsyneladende gnidningsfrit samarbejde, men der er stor risiko for, at man enten ikke får skabt nogen god udvikling, og/eller at man får dannet subgrupper, der opstår irritationer, og i uformelle sammenhænge taler man om frustrationer i stedet for at løse problemerne kollektivt. Vi har i projektet formuleret det sådan, at de fleste mener, at det er klogt og fornuftigt at italesætte uenighederne og løse dem sammen, men at de fleste mennesker i praksis alligevel har et ubehag ved at være den, der sætter ord på uenigheder, især hvis man oplever, at dette potentielt er socialt konfliktfyldt.

Det er en erfaring fra projektet og også mere alment, at det er mere almindeligt, at man er konfliktsky, end at man er konfliktsøgende. Der var en høj grad af genkendelse af, at man ikke ønsker at være uenige. Man ønsker en venlig og rar atmosfære. Lise Tingleff Nielsen har beskrevet denne kultur som en 'familiekultur', hvor der lægges meget vægt på at have det rart sammen med kollegaerne (Tingleff Nielsen, 2013). Så spørgsmålet i det følgende er, hvordan man på samme

tid kan opretholde gensidig respekt og en god atmosfære og håndtere uenigheder, konflikter og divergerende synsvinkler?

Nedenstående boks viser eksempler fra projektet på, hvordan deltagerne forholder sig til konflikter og eksempler på, hvad der kan være konfliktstof:

Eksempler på konflikter og tilgange til konflikter i teamsamarbejdet, fra deltagere i projektet

Langt de fleste konflikter, deltagerne nævnte, handlede om konflikter mellem medarbejderne om opgaveløsningen og adfærd. Dertil kom konflikter om fordeling af opgaver og endelig konflikter i forbindelse med møder. Konflikter med elever, forældre og ledelsen blev også nævnt, men ikke konkretiseret yderligere, hvilket ikke er så underligt, da vi havde fokus på teamsamarbejde.

Uklare mål og rammer – forskellige forventninger – opgaveløsningen

- Forventningsafstemning. Når vi arbejder hen mod noget, har vi ikke de samme forventninger til, hvordan det skal være.
- Menneskesyn → måde at møde barnet på.
- Forskellige pædagogiske opfattelser af en elev.
- Forskellige syn på børns udfordringer/håndtering af børns udfordringer.
- Forskellig håndtering af elever.
- Ikke-afstemt struktur omhandlende klassen.
- Manglende klarhed om organisering af klasserumsledelse.
- Forskellige sprog.
- Træde ind i andres professionelle rum – eller hvis man ikke gør det.
- Forskelligt fokus hos lærere og pædagoger.
- Uklarhed i aftaler.
- Personlige opfattelser af beslutninger.
- Manglende forventningsafstemning.
- Forskellige fortolkninger.
- Forskellige forventninger til arbejdsindsats, roller og opgaver.
- Uenighed om, hvor meget tid man har.
- Manglende samarbejdstid.

Adfærd – generelt

- Man siger noget og gør noget andet.
- Faglige retningslinjer overholdes ikke.
- Mødestabilitet, fremmøde.
- Forskelle i engagement, manglende ansvar, at løfte fælles.
- Manglende respekt for akutte beslutninger.
- Primadonnaer i teamet/andre roller/personligheder.
- Man går bagom de involverede.
- Manglende rummelighed/forståelse for hinandens situation.
- Fælles fodslag bliver ikke fulgt.
- Aftaler overholdes ikke.
- Nogle har ikke lavet deres del.

Møder

- Hvis der blandt deltagerne ikke lægges samme engagement i punkterne på dagsordenen, kan det skabe en konflikt, hvis den ene og den anden ikke vælger at byde ind med noget.
- Der er ikke nok tid til at nå det hele, så hvor meget skal de forskellige punkter fylde?
- Uklarhed om spilleregler.
- Punkt på dagsorden trækker ud.
- Fokus på det faglige eller det sociale.

Fordeling af opgaver

- Uenighed om fagfordeling.
- Oplevelse af uretfærdighed, eksempelvis ved opgavefordeling, tilbageholdenhed i ønsker til opgaver versus 'ret til' opgaver.
- Fordeling af opgaver/kontaktelever.

Det er oplagt, at flere af de nævnte konfliktpunkter i høj grad beror på, at beslutningerne reelt ikke har været præget af faglig klarhed og social enighed og også af, at der ikke er skabt tydelighed om, hvordan beslutningerne skal udmøntes i handling og praksis. Andre konfliktpunkter bærer mere præg af, at irritationer

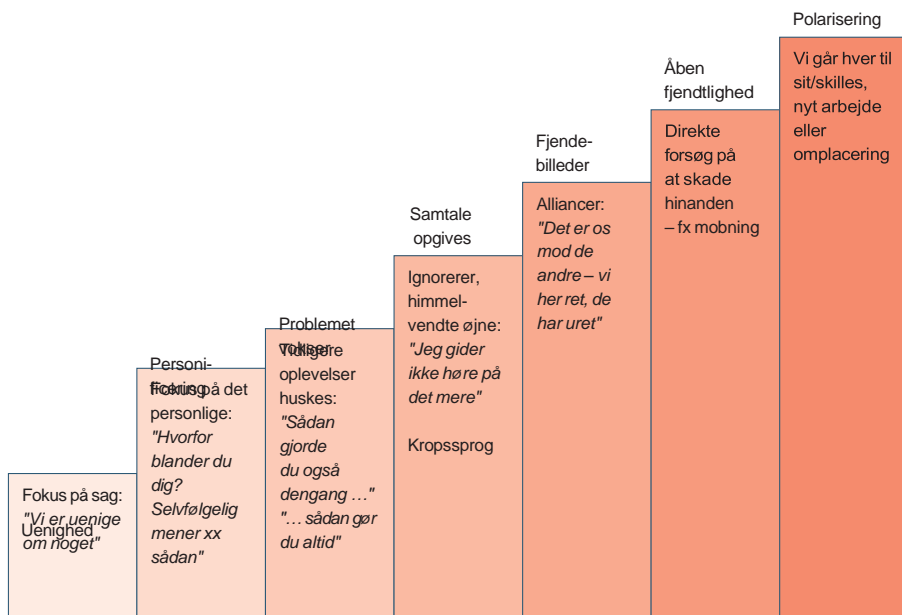
ikke bliver italesat og løst, og atter andre bærer præg af faglige forskelle, hvor man ikke finder et fælles fodslag. Konfliktpunkterne vil formentlig i praksis flette sig ind i hinanden.

Konflikttrappen

Vi ser først på den efterhånden klassiske model over, hvordan saglige uenigheder kan udvikle sig til at blive til store og uoverkommelige polariserede situationer.

FORSTÅ MEKANISMER PÅ MØDET

KONFLIKTERS UDVIKLING – KONFLIKTTRAPPEN



Figur 11.1. Konflikttrappen (Arbejdsmiljøweb, 2020).

Et tænkt eksempel kan være en konflikt om, hvordan man mener, emnet 'larm og løb på gangene' skal håndteres. Det begynder med at blive italesat af kolleger, der er irriterede over larm og løb. Deres holdning er, at der skal sættes klare grænser og gribes tydeligt ind, sådan at der skabes en erfaring blandt eleverne om, at løb og larm foregår udendørs. Nogle kolleger er ikke enige. De synes egentlig ikke problemet er så stort, men i stedet for at give stemme til dette perspektiv, tier de og bakker derfor kun tilsyneladende op om beslutningen: At man skal gribe effektivt ind ved løb og larm. Ved et senere møde tager kollegerne igen problemet op,

da de nu er blevet endnu mere irriterede over, at flere kolleger ikke håndhæ-

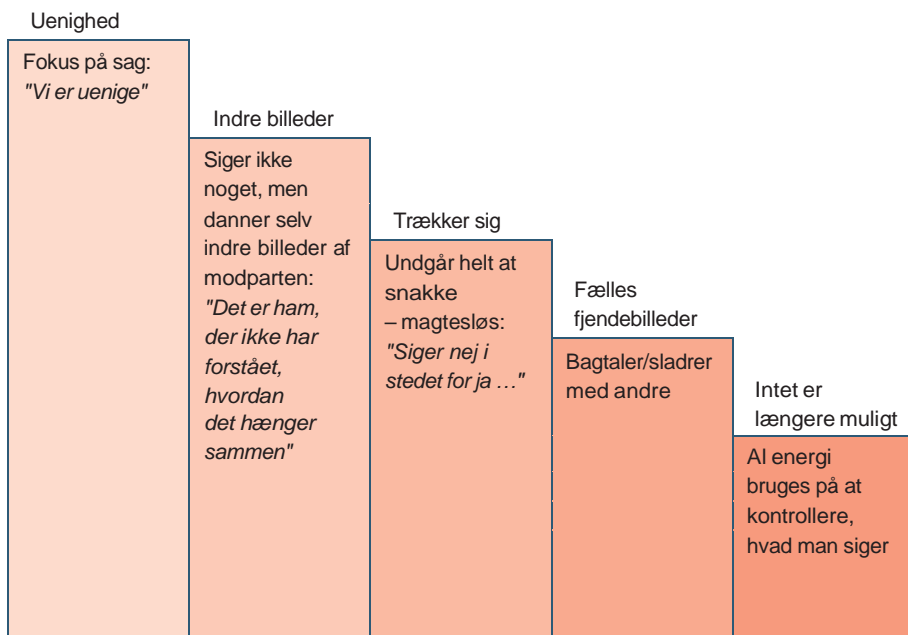
ver beslutningen om at gribe ind. Det er nogle bestemte kolleger, de er irriteret på, og problemet vokser til næste trin på konfliktrappen; personificeringen, og tankerne i den forbindelse kan fx være: "Det er typisk for X og Y, at de lader stå til". Dermed er problemet nu vokset, og hvis det får lov at udvikle sig herfra til de følgende trin på konfliktrappen, kan det ende med, at man opgiver at tale om det og der opstår åben mistillid og fjendtlighed. Logikken i modellen siger altså, at jo mere man lader stå til og ikke håndterer problemer sagligt og ud fra sagen i sig selv fremfor ud fra personlige opfattelser af andres håndtering af sagen, desto mere er der risiko for, at problemet eskaleres til et niveau, som det er svært at 'komme tilbage fra'. Men det er muligt at nedskalere konflikter, ved at 'gå ned' ad konfliktrappen, idet parterne søger at dæmpe personificering og generalisering og forholder sig til sagen i sig selv. I det tænkte eksempel kunne dette ske ved, at teamets facilitator greb ind. Det kunne være ved åbent at italesætte problema- tikkens historik og status og derefter invitere til dialog om sagens indhold. Det ville naturligt kunne gøres ved en styret dialog, hvor parternes standpunkter italesættes sagligt og det sikres, at alle tilkendegiver deres holdning ud fra saglighed: Hvad er dit synspunkt om sagen, og hvordan ønsker du at vi løser problemet? Dvs. ved at facilitator sikrer, at deltagerne undgår, at rollerne (jvf. figur 9.4, kapitel 9) 'tilpassende', 'lige gyldighed' og 'konkurrerende' dominerer. Facilitator kan veje synspunkterne og opfordre til en beslutning. Beslutningen afprøves et stykke tid og justeres derefter, hvis den ikke lever op til målene. Som nævnt i afsnittet om beslutningskapital og handlekompetence (kapitel 10) bør beslutninger ofte anses for midlertidige løsninger, der kan være behov for at justere. Dels fordi løsningen kan vise sig uhensigtsmæssig i praksis, dels fordi det problem, man ønskede at løse, kan ændre karakter og betydning med tiden.

Konfliktskyhedstrappen

Som nævnt indledningsvis er det mere almindeligt, at uenigheder undgås, end at de ender med kollektiv dialog og løsning. Hvad enten det er små irritationer eller andre måder at se en situation på eller større problematikker, kan det føles ubehageligt at italesætte dette. I projektet var der eksempler på, at deltagerne anså et godt team for at være et team uden uenigheder og konflikter. Det er meget meningsfuldt, når man forbinder konflikter med negativitet og kritik, som kan virke truende på samarbejdet. Men konsekvenserne af at undgå konflikter, kan beskrives med konfliktskyhedstrappen:

FORSTÅ MEKANISMER PÅ MØDET

KONFLIKTERS UDVIKLING – KONFLIKTSKYHEDSTRAPPEN



Figur 11.2. Konfliktskyhedstrappen (Arbejds miljøweb 2020).

Konfliktskyhed gør, at problemer kan vokse sig større end nødvendigt er, og det er velkendt, at problemer næsten aldrig forsvinder, fordi man undgår dem. Man skaber heller ikke kvalificeret udvikling af praksis ved at holde sig til det, man allerede er helt enige om. Så begrundelserne for at turde vise uenighed og håndtere konflikter er mangfoldige.

Hovedbudskabet i forståelserne af konfliktrapperne (begge to) er, at jo mere man kan forholde sig til sagen frem for personen, og jo mere man kan udtrykke sine holdninger sagligt, desto mere produktive kan uenigheder være. Det er nemmere sagt end gjort, og alene det at formulere en uenighed kan afholde mange fra at gøre det og i stedet leve med det, som det er.

Produktive uenigheder

Tidligere belyste vi, at man især ved komplekse problemstillinger med fordel kan vente med at træffe beslutninger og udføre handlinger, til man har undersøgt problemstillingen nærmere. Denne metode er i sig selv åbnende for deltageres

forskellige perspektiver og holdninger, og ofte bliver det nemmere at udtrykke divergerende synspunkter, når man ligefrem opfordres til det. Facilitator kan også ved mindre komplekse problemstillinger invitere til at fremkomme med alternative perspektiver. Bordrunder kan være en god metode, der øger muligheden for at alle, der har noget på hjerte, får udtrykt sig og tilkendegivet sine tanker og holdninger.

Facilitator kan også selv bevidst indtage et synspunkt, der så at sige forstyrrer den konsensus, der er, for at motivere til debat og refleksioner. I teori om meningsskabelse er det en pointe, at man har brug for forstyrrelser af allerede, etablerede synspunkter som udgangspunkt for at reflektere over sit synspunkt og eventuelt revidere det. Det er en vigtig grund til, at det er så vigtigt at få flere synspunkter og perspektiver i spil.

På et møde drøfter man håndtering af vold og trusler, og der er i starten et synspunkt fra erfarne lærere om, at det er en del af jobbet på en skole at kunne holde til vold og trusler fra elevernes side, og at eleverne ikke mener noget 'ondt' med det. Det handler om jargon og magtesløshed. For at udfordre denne opfattelse 'forstyrrer' facilitator ved at sige: "Mener I så, at man ikke bliver belastet af vold og trusler fra elevernes side?"

Denne bemærkning gør det muligt for andre at byde ind med oplevelser og synspunkter om, at man bliver belastet, og samtalen kan gå i retning af, hvordan man kan støtte op om hinanden, når der er belastende oplevelser. Dermed udfordres og forstyrres det synspunkt, der var dominerende, og det giver inspiration til at se flere perspektiver på emnet.

Åben dialog og forskellige vinkler og perspektiver er også en væsentlig forudsætning for det, Parker Follet (1926) kalder for 'det fælles tredje'. Med dette menes, at parterne godt kan begynde med at have modsatrettede og tilsyneladende uforenelige synspunkter, men idet man åbent debatterer dette, kan der synliggøres løsninger og perspektiver, som hverken er den ene eller anden parts udgangspunkt, men som er noget tredje, ingen af deltagerne fra start af var bevidst om. Men det forudsætter, at forskelle i perspektiver kommer til åben dialog.

Endelig vil vi igen nævne minievalueringerne som en teknik til at reflektere over mødets kvalitet, herunder at deltagerne kan udtrykke deres oplevelse af stemningen, lytteniveauet m.v. Alene det at få mulighed for at udtrykke sig om noget, der har vakt en frustration eller irritation hos en, kan forebygge, at frustrationer og irritationer vokser.

Teamsamarbejdet og den professionelle kapital

Kapitlerne 8-11 har fokuseret på teoretiske begrundelser for faciliteringsprincipper og konkrete metoder, der kan bruges til at styrke teamsamarbejdet. Mere konkret er det metoder, der kan bruges til at styrke struktur og rammer for samarbejdet, og metoder til faglig fordybelse i komplekse problemstillinger. Også betydningen af, at teamet træffer beslutninger, der kan handles på, er adresseret, ligesom metoder til at arbejde konstruktivt med divergerende værdier og holdninger i teamet er belyst. Professionel kapital er på en gang både en forudsætning for og en konsekvens af de handlinger og holdninger, der præger teamets praksis. Man kan sige, at når teamet formår at skabe gode rammer og relevante og fagligt berigende samtaler, så kan den humane kapital udfolde sig og blive en fælles ressource i et miljø præget af tillid og retfærdighed. Samtidig aktiveres og styrkes beslutningskapitalen, når teamet gennem drøftelser af forskellige perspektiver når frem til fagligt robuste løsninger på spørgsmål vedrørende løsningen af kerneopgaven. På den måde bruger teamet den professionelle kapital samtidig med, at denne også styrkes ved et godt teamsamarbejde. Men som vi også har belyst, så er det i praksis krævende og kræver øvelse af såvel facilitator som af deltagerne at finde frem til, hvordan man kan bruge tankegange og metoder, herunder også at balancere mellem for lidt og for meget styring af samarbejdet.

Et godt samarbejde er værdifuldt i sig selv og berigende for arbejdsmiljøet. Men det er naturligvis afgørende, at samarbejdet er rettet mod at løse, udfordre, udvikle og forbedre løsningen af kerneopgaven, og at man formår i fællesskab at sætte et godt ambitionsniveau. Derfor er det heller ikke tilstrækkeligt at finde løsninger, som man kan enes om. Det er implicit i faciliteringstilgangen, at man arbejder på at finde løsninger, der er fagligt velfunderede, og at faglige argumenter baseret på såvel teoretisk som erfaringsbaseret viden er betydningsfulde i beslutningsprocesserne.

KAPITEL 12

Konklusion og perspektivering

Vi har igennem denne bog udfoldet nogle konkrete måder til og rammer for udvikling af fundamentet for samarbejdet i folkeskolen, baseret på de erfaringer vi har gjort os i projektet, og ud fra en overordnet intention om at indsatserne skulle styrke den professionelle kapital.

Vi har konkluderet, hvordan teamsamarbejdet og TRIO-samarbejdet om fag- og opgavefordelingen udgør vigtige samarbejdsarenaer, hvor den professionelle kapital bruges og investeres, og vi har udfoldet, hvordan vi har arbejdet med at styrke fundamentet for samarbejdet i disse fora. Det er vores håb, at de indsatser, vi har gennemført på skolerne, har rustet dem til fremadrettet at kunne tage endnu bedre hånd om fag- og opgavefordelingsprocessen og teamsamarbejdet.

I praksis arbejdede vi med udvikling af fundamentet for samarbejdet på fire centrale områder:

1. *Struktur og rammer om samarbejdet* satte vi bl.a. fokus på med opdelingen i generiske faser og beslutningsniveauer i fag- og opgavefordelingsprocessen og i mødestrukturen om teamsamarbejdet og på det enkelte teammøde.
2. *Fælles forståelse, begreber og værdier.* Gennem refleksive dialoger – i historieværkstedet, i arbejdet med kendte og ukendte principper for fag- og opgavefordelingen og igennem værktøjer til at understøtte og udfolde refleksiv dialog i teamsamarbejdet – søgte vi at understøtte udviklingen af fælles værdi- og tankesæt.
3. *Beslutnings- og handlekraft* søgte vi at understøtte gennem arbejdet med en række værktøjer til at håndtere uenighed og styrke beslutnings- og handlekompetence i teams og igennem etablering af et grundlag for beslutninger om ændringer i eksisterende praksis om fag- og opgavefordelingsprocessen.
4. *Effekt på hverdagens praksis* søgte vi at understøtte igennem afprøvning af metoder i praksis imellem de enkelte træningssessioner og igennem planlægningen af det kommende skoleårs fag- og opgavefordeling.

Disse fire områder kan styrkes igennem TRIO- og teamsamarbejdet, men uden opbakning fra skolens ledelse er det svært for alvor at skabe forandringer. Det er først og fremmest ledelsen, som sætter de overordnede rammer og den overord- nede retning. Men ledelsen kan aldrig gøre det alene. Tillidsvalgte, teamkoordi- natorer og øvrige medarbejdere kan på afgørende måder fungere som med- eller modspillere – og bidrage til at holde dialogen levende i organisationen. Vi har igennem projektet fået bekræftet, at opmærksomhed på de fire dimensioner struktur og rammer, fælles tanke- og værdisæt, beslutnings- og handlekraft og effekt på hverdagens praksis kan styrke fundamentet for samarbejdet både i TRIO og teams. Vi tænker, at de samme dimensioner er relevante og vigtige set i relation til ledelsen af en skole.

Begrebet professionel kapital kan være med til at sætte ord på nogle af de tildragelser, relationer og oplevelser, som hele tiden skaber og udfordrer det tan- kesæt og de værdier, som kendetegner den enkelte skole.

Vi vil i dette afsluttende kapitel dels samle op på nogle af de vigtigste pointer fra bogen og dels supplere med nogle perspektiverende overvejelser over mulig- hederne for udvikling af professionel kapital på en skole generelt.

Samarbejdet om fag- og opgavefordelingen

Fag- og opgavefordelingen på en skole er en årligt tilbagevendende proces, som kan beskrives igennem en række delvist overlappende faser; fra forberedelse, fastlæggelse af procedurer over indsamling af ønsker til udmelding af plan og efterfølgende justering og tilpasning. Hver af faserne er betinget af beslutninger, som træffes på forskellige organisatoriske niveauer; 1) skolens ydre vilkår og ram- mer, 2) de principper, procedurer og retningslinjer den enkelte skole fastlægger og følger, og 3) de relationer og den arbejdspraksis der skaber hverdagen for den enkelte lærer, pædagog og leder. Skolerne udfylder rammerne meget forskelligt, og udfordringerne forbundet med processen er forskellige fra skole til skole, men kernen i modellen har vist sig at holde. De fem faser og de tre beslutningsniveau- er gav mening i alle de forløb vi fulgte, og modellen kan bruges både i relation til planlægning og til fælles afklaring af knaster og udfordringer i processen.

Fag- og opgavefordelingen sætter nogle afgørende rammer for en skoles opga- veløsning og for samarbejdet på skolen – imellem lærere og pædagogisk perso- nale og imellem skolens forskellige teams og afdelinger. Et godt samarbejde om tilrettelæggelse og gennemførelse af processen om fag og opgavefordelingen vil derfor på én gang trække på skolens professionelle kapital og har samtidig po-

tentiale for at bidrage positivt til udviklingen af den. Tillid og beslutningskapital er afgørende for, at ledere, tillidsvalgte og medarbejdere i fællesskab kan opnå en fagfordeling med den bedst mulige udnyttelse af de humane ressourcer på skolen, og oplevelsen af retfærdighed i både proces og resultat er afgørende for, om det lykkes uden at skabe mistro og modstand blandt medarbejderne.

TRIO'en – det uformelle løbende samarbejde mellem leder, tillidsrepræsentant og arbejdsmiljørepræsentant – har vist sig at have særlige forudsætninger for at sikre balancen mellem medarbejdernes interesser og optimal brug af ressourcerne i forhold til løsning af kerneopgaven og ikke mindst i forhold til at dele den indsigt i skolens hverdag, de tre aktører har på hver deres måde. Derfor ser vi TRIO'en som en central aktør, der kan påtage sig opgaven med at skabe det bedst mulige grundlag for den kommende fag- og opgavefordeling. En vellykket proces indebærer, at lærere og pædagoger føler sig hørt, og at den resulterende plan er velbegrunderet i forhold til ressourcer og opgaver. Men for at det skal lykkes, kræver det, at der kan opnås enighed om målet med TRIO-samarbejdet, respekt for hinandens forskellige roller og villighed til at indgå kompromisser. Er deltagerne i stand til det, så er det sandsynligt, at samarbejdet i TRIO'en også vil bidrage til at styrke skolens professionelle kapital.

Vi har afprøvet og udviklet metoder til at udvikle en fælles forståelse af knaster og muligheder i relation til fag- og opgavefordelingen og med sigte på at styrke skolens professionelle kapital. Igennem historieværkstedet har vi arbejdet med at skabe en fælles forståelse af den udvikling, skolen har været igennem. Det er afgørende vigtigt at have et fælles udgangspunkt og en fælles forståelse af, hvor skolen kommer fra, for at kunne udvikle kulturen i en fælles retning fremover. Hargreaves & O'Conner taler om at skabe "fælles mening og formål" og at anerkende, at det tager tid at opnå dette. Historieværkstedet er én mulig måde at arbejde med at skabe en fælles forståelse af før, nu og fremover og dermed få sat fokus på spørgsmålene: "Hvad bør vi holde op med at gøre? Hvad bør vi fortsætte med at gøre? Og hvad bør vi begynde at gøre?" (Hargreaves & O'Conner, 2019).

Baseret på arbejdet med historieværkstederne udviklede vi modellen over de generiske faser i processen med fag- og opgavefordeling. Denne dannede grundlag for dialogen i TRIO'erne om, hvordan og hvornår de konkrete problemer – primært i relation til tillid og retfærdighed – udspillede sig på den enkelte skole. 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, gav mulighed for at løfte dialogerne til et mere refleksivt og undersøgende niveau, end der normalt var plads til

i hverdagen. Det bidrog til et detaljeret billede med inddragelse af alle parter synsvinkler og dermed et godt 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 Hargreaves & Fullan (2012) skaber grundlaget for beslutningskapitalen.

Arbejdet med principper og procedurer bag fag- og opgavefordelingen bidrog til at understøtte forståelse for sammenhængen imellem den overordnede målsætning om at styrke løsningen af kerneopgaven, og de handlinger og den praksis i hverdagen, som bidrager til dette. Altså at få skabt forbindelse 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.

Facilitering af teamsamarbejdet

I denne del af projektet satte vi fokus på at styrke den professionelle kapital igennem teamsamarbejdet. Vi antog, at teamsamarbejdet kan udgøre en vigtig arena, hvor medarbejderne omsætter skolens overordnede forståelse af retning og kvalitet i kerneopgaven til hverdagens praksis og opgaveløsning. Hvad indebærer det fx for organiseringen af danskundervisningen i 6. C, at skolen har en overordnet målsætning om, at "alle elever skal understøttes i at udfolde deres udviklingspotentialer bedst muligt"? Hvordan kan den årlige idrætsdag bidrage til, at eleverne "udvikler sig til sociale og demokratiske borgere"? Vi antog også, at teamsamarbejdet på mange måder trækker på den professionelle kapital både internt i teamet og på hele skolen, og at teamet, når det fungerer godt, kan fungere som et sted, hvor der 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.

Erfaringerne fra arbejdet med teamene pegede på, at teamets samarbejde blev understøttet af, at skolen havde nogle tydelige og fælles mål og strukturer om teamsamarbejdet. Det handlede både om fælles forståelse af målet med teamets arbejde og om de organisatoriske strukturer omhandlende teamets arbejde, fx klarhed over, hvor og hvornår teamet skulle mødes, og hvem der skulle facilitere møderne. Erfaringerne pegede endvidere på, at det havde en positiv betydning,

når teamets møder blev faciliteret af en fast facilitator, og der både var et formelt mandat (fra ledelsen) og et reelt mandat (fra teamets deltagere) til denne rolle.

I et kursusforløb over fire sessioner arbejdede vi med, hvordan kvaliteten af teammøderne kunne blive understøttet internt i teamet igennem en klar og tydelig facilitering og brug af nogle enkle redskaber til at styrke teamets kapacitet til at tage indflydelse og til at træffe og gennemføre kvalificerede beslutninger i praksis.

Vi arbejdede bl.a. med brug af en udvidet dagsorden, som kan skabe bevidsthed og opmærksomhed om både indhold og form i teammødet, hvordan man sikrer, at mødet kommer til at handle om det rigtige, at der bliver skabt rum og ro til de vigtige spørgsmål og at drøftelserne får en meningsfuld form i forhold til indholdet. Vi arbejdede med at skabe forståelse og respekt for facilitators rolle. For at styrke teamets beslutningsprocesser arbejdede vi med værktøjer til at understøtte refleksion og fordybelse i en problemstilling og udfoldelse af alle de vigtige aspekter, før man tager beslutninger. For at understøtte at beslutningerne også blev omsat til handling, arbejdede vi bl.a. med milepælsplaner og målhierarkier. Vi arbejdede med at udvikle forståelsen for de mange forskellige perspektiver, der altid vil være til stede i relation til komplekse problemstillinger, kapaciteten til at håndtere uenigheder, konflikter og konfliktskyhed i teamet samt vigtigheden af og mulighederne for løbende at evaluere samarbejdet. Imellem sessionerne afprøvede deltagerne værktøjerne i deres egen dagligdag, der hvor det forekom relevant.

Erfaringerne fra forløbet pegede på, at deltagerne oplevede emnerne som relevante og vedkommende. Først og fremmest var det særdeles relevant for dem at få skabt tid og rum for dialog om faglige og didaktiske problemstillinger. Derfor var den udvidede drejebog også et af de redskaber, som mange havde positive oplevelser med at bruge netop til at få gennemført en mere bevidst prioritering af indholdet på teammøderne. Også arbejdet med konstruktiv håndtering af uenighed og konflikter blev oplevet som meget meningsfuldt. Desuden oplevede deltagerne, at forløbet bidrog til bedre struktur på møderne, bedre styring af tiden, og at beslutninger i højere grad munder ud i handlinger.

Virkede det?

Hvilken værdi kan man så tillægge disse resultater og erfaringer? At deltagerne har positive erfaringer med et forløb eller med brugen af en metode, er ikke ensbetydende med, at der er sket væsentlige forandringer, hverken for deltagerne

eller for skolen som sådan. Vi har ikke målt den professionelle kapital på skolerne før og efter indsatsen, og havde vi gjort det, anser vi det for usandsynligt, at vi havde fundet væsentlige forandringer i den professionelle kapital fra før til efter. I hvert fald næppe forandringer, som med nogen større sikkerhed ville kunne tilskrives vores udviklingsforløb med skolerne. Indsatserne har, set i relation til skolernes samlede drift, været af et beskedent omfang og har alene omfattet en mindre gruppe af medarbejdere. Resten af medarbejderne på de deltagende skoler har muligvis – og muligvis ikke – oplevet forandringer i praksis, i teamsamarbejdet eller i relation til forløbet af det næste skoleårs fag- og opgavefordelingsproces. Men næppe tilstrækkeligt til, at det havde givet sig udslag i målbare forandringer. Som beskrevet i indledningen var det heller ikke hensigten med projektet at undersøge effekten af specifikke metoder eller træningsforløb. Det var heller ikke hensigten at hjælpe skolerne med at overkomme specifikke samarbejdsproblemer eller konflikter i deres samarbejde. Hensigten var at udvikle og afprøve metoder, som kunne skabe et bedre *fundament* for samarbejdet i TRIO og teams og dermed ruste skolen til *fremadrettet* at tage hånd om fag- og opgavefordelingsprocessen og teamsamarbejdet på måder, som i højere grad kunne understøtte den professionelle kapital og kvalitet i opgaveløsningen.

Det var magtpåliggende for os fra begyndelsen 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 udefrakommende forstyrrelse eller endnu et krav, der tog tiden fra kerneopgaven. Vores ambition var, at samarbejdet med skolerne kunne bruges af skolerne som et 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 samarbejde 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 (Albertsen et al., 2021).

At understøtte fundamentet for samarbejdet om kerneopgaven

Overordnet har udviklingsforløbene bekræftet antagelsen om, at fundamentet for samarbejdet om kerneopgaven, den professionelle kapital, meningsfuldt kan understøttes både igennem TRIO- og team-samarbejdet, og at det for nogle skoler er særdeles relevant at arbejde med en indsats på disse områder. Men som sagt gælder det ikke for alle skoler. Det er ikke nødvendigvis team- eller TRIO-samarbejdet, som enhver skole skal begynde med. Andre områder kan være mere aktuelle og presserende. Erfaringerne fra projektet pegede på, at det ofte vil være meningsfuldt at styrke struktur og rammer om samarbejdet og udvikling af et fælles tanke- og værdisæt. Opmærksomheden skal være på, hvordan beslutninger og handlinger kan få effekt på hverdagens praksis.

Inden for de rammer og vilkår som udstikkes af økonomien, lovgivningen og de kommunale forvaltninger er det vores overbevisning, at det bør være op til ledere og medarbejdere på den enkelte skole at tage stilling til om og i givet fald hvordan, det giver mening at ændre på strukturer eller praksis på netop den skole for at opnå den mest optimale løsning af kerneopgaven. Det er dog ikke nødvendigvis ligetil eller enkelt at finde ud af, hvordan det kan ske, og hvor der bør sættes ind. I projektet arbejdede vi bl.a. med historieværkstedet som en kvalitativ metode til at få skabt et fælles billede af, hvor skolen kommer fra, og hvor den aktuelt står (her med fokus på fag- og opgavefordeling). Metoden har mange styrker, men også den svaghed, at den primært afdækker det spørgsmål, man fokuserer på, og at det alene er deltagerne i værkstedet, der kommer til orde.

Som nævnt i indledningen til bogen har mange danske kommuner igennem de senere år indgået aftaler med Danmarks Lærerforening om en indsats tilrettelagt som et forløb, hvor en kommune gennem spørgeskemaer får målt professionel kapital (Kristensen et al., 2020) på alle kommunens skoler⁴. Resultaterne formidles på et todages kursus til repræsentanter fra ledelse og medarbejdere på hver af skolerne. På samme kursus får deltagerne en grundig introduktion til begrebet om professionel kapital, og de får hjælp til at tolke og analysere resultaterne, og hvad de eventuelt peger på som mulige områder for forbedringer. Skolerne støttes efter behov i at udvikle handleplaner for indsatser på områder, som er meningsfulde for hver enkelt skole. Der er på den måde ikke tale om en ensartet intervention på skolerne, men derimod om forskellige indsatser tilpasset den

4 Se: dlf.org/dlf-mener/profession-og-kompetence/professionel-kapital.

enkelte skoles behov ud fra en fælles retningsgivende forståelsesramme. Hvilke indsatser, der konkret er brug for, og der bliver taget beslutning om på den enkelte skole, afhænger helt af skolens specifikke situation og behov. Målingerne kan eventuelt erstatte den lovpligtige APV af det psykosociale arbejdsmiljø. TRIO'erne oplever på mange skoler, at målingen giver et godt grundlag for at finde frem til, hvor problemerne er. Målingen kan dog på ingen måde erstatte dialogen blandt ledere og medarbejdere på skolen om, hvordan det giver mening i den aktuelle kontekst, historie og kultur at sætte ind (eller lade være med at sætte ind). Nogle skoler vælger at arbejde med forståelsen af kerneopgaven, og hvad man opfatter som kvalitet i opgaveløsningen. Andre sætter fokus på samarbejdsrelationerne imellem medarbejdere og ledere eller imellem medarbejderne indbyrdes. På nogle skoler er der konflikter eller mobning, som der skal tages hånd om som noget af det første. Det kan være, at der efterlyses mere anerkendelse, eller at der er brug for at arbejde med vidensdeling, sparring og muligheder for feedback. Denne bog kan være en hjælp for dem, der vil sætte fokus på teamsamarbejdet eller processen om fag- og opgavefordelingen. Det afgørende er ikke, 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 give større klarhed om retning og intention.

Litteratur

- Albertsen, K. & Andersen, H. (2001): Handlekompetence som begreb i sundhedspædagogik og -forskning. *Psyke & Logos*, 22, 751-770.
- Albertsen, K., Garde, A.H, Nabe-Nielsen, K., Hansen, Å.M., Lund, H. & Hvid, H. (2014): Work life balance among shift workers – Results from an intervention study about self-rostering. *International Archives of Environmental Health*, 87 (3) 265-274, doi: 10.1007/s00420-013-0857-x.
- Albertsen, K., Grøn, S., Meyland, K.K., Limborg, H.J. (2021): Youth Health and safety committees. Process evaluation from an intervention in Danish supermarkets. *Nordic Journal of Working Life Studies*, Vol. 11, No. 2, 25-46, tidsskrift.dk.
- Albertsen, K., Limborg, H.J., Thoft, E., Mac, A. & Hansen, A.M. (2021): *Folkeskolen i forandring. Samarbejdet i teams og i TRIO*. Slutrapport til Arbejdsmiljøforskningsfonden.
- Albertsen, K., Wiegman, I.M. & Limborg, H.J. (2014): Virksomhedens sociale kapital og relationelle koordinering – hvordan hænger det sammen? *Tidsskrift for Arbejdsliv*, 2014, 16(4).
- Albrechtsen, T.R.S. (2013): *Professionelle læringsfællesskaber – teamsamarbejde og undervisningsudvikling*. København: Dafolo.
- Albrechtsen, T.R.S. (2017): *Professionelle læringsfællesskaber og fagdidaktisk viden*. København. Dafolo.
- Arnbak, 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.
- Belbin, M. (2005): *Beyond the Team*. Oxford: Butterworth-Heinemann.
- Borg, V., Andersen, M.F. (2017): *Social kapital på arbejdspladsen. Rapport 1. En ny syn- tese af begrebet social kapital på arbejdspladsen*. København. National Research Centre for the Working Environment. Arbejdsmiljøforskning.dk/da/publikationer/boeger-ograpporter.

- Bourdieu, P. (1986): The forms of capital, i J.G. Richardson (red.): *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. New York: Greenwood, 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/JPCC-03-2016-0007.
- Claridge, T. (2020): *Current definitions of social capital*. Academic definitions in 2019. Socialcapitalresearch.com/current-definitions-of-social-capital/#respond.
- Claridge, T. (2004): *Social Capital and Natural Resource Management: An important role for social capital?* Unpublished Thesis. University of Queensland: Brisbane, Australia.
- 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.
- DeLuca, C., Shulha, J., Luhanga, U., Shulha, L.M., Christou, T.M. & Klinger, D.A. (2015): Collaborative inquiry as a professional learning structure for educators: a scoping review. *Professional Development in Education*, 41(4), 640-670.
- Egushi, H., Tsutsumi, A., Inoue, A., Hikichi, H. & Kawachi, I. (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/bmj-open-2018-022569.
- Ejlskov, M. (2017): *Facilitering af forandringer – involvering og ejerskab*. I Mac, A. & Madsen, S.: *Forandringsforståelse*. Samfundslitteratur.
- Elsborg, S. & Ravn, I. (2006): *Lærende møder og konferencer*. People's Press.
- Folkeskolen.dk. (2020): *Minister vil have samlet erfaringer fra onlineundervisning på de videregående uddannelser*. 20/05/2020. Folkeskolen.dk/1843651/minister-vil-have-samlet-erfaringer-fra-onlineundervisning-paa-de-videregeaaende-uddannelser.
- Folkeskoleloven, LBK nr. 823 af 15/08/2019. Retsinformation.dk/eli/lta/2019/823.
- Follets, M.P. (1926) efter Benedicte Madsen, B. (2008): *Dialog og gensidig forståelse. Om klar kommunikation i organisationer*. Dafolo.
- Gittell, J.H. (2012): *Effektivitet i sundhedsvæsenet – samarbejde, fleksibilitet og kvalitet*. København, Munksgaard.
- Hagedorn-Rasmussen, P. & Mac, A. (2007): *Historieværkstedets historie*. I: Fuglsang, L., Hagedorn-Rasmussen, P. & Olsen, P.B. (red.). *Teknikker i samfundsvidenskaber- ne*. Roskilde Universitetsforlag.

- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2012): *Professional Capital – Transforming Teaching in Every School*. Amsterdam: Teachers College Press.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2017): *Professionel kapital. En forandring af undervisningen på alle skoler*. Dafolo.
- Hargreaves, A. & O’Conner, M.T. (2019): *Kollaborativ professionalisme. Når samarbejde fører til bedre læring for alle*. Dafolo.
- Hernes, T. (2014): *A Process Theory of Organization*, Oxford University Press. doi: 10.1093/acprof:oso/9780199695072.003.0005.
- Jacobsen, M.H & Kristensen, S. (2002): *Erving Goffman. Sociologien om det elementære livs sociale former*. Hans Reitzels Forlag.
- Jagd, S. & Fuglsang, L. (2016): *Trust, Organizations and Interaction*. Cheltenham: Edward Elgar 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.
- Kim, C. & Mauborgne R. (2003): Fair Process: Managing in the Knowledge Economy. *Harvard Business Review*, RO301K, 127-136.
- KL og Lærernes Centralorganisation: Aftale om arbejdstid for undervisere i kommunerne. 50.32, O.20, 40/2020. Kl.dk/media/25184/o20-5032-aftale-om-arbejdstid-for-undervisere-i-kommunerne.pdf.
- Klinge, L. (2016): Lærerens relationskompetence: *En empirisk undersøgelse af, hvordan lærerens relationskompetence viser sig i interaktioner med elever og klasser i almenundervisningen i folkeskolen*. Ph.d.-afhandling. København: Det Humanistiske Fakultet, Københavns Universitet.
- Kouvonen A., Oksanen T., Vahtera J., Stafford M., Wilkinson R., Schneider J., Väänänen A., Virtanen M., Cox S., Pentti J., Elovainio M. & Kivimäki M. (2008): Low workplace social capital as a predictor of depression: the Finnish Public Sector Study. *Am J Epidemiol*, 167(10), 1143-1151.
- Kristensen, T., Limborg, H.J., Albertsen, K. & Pedersen, F. (2013): Jobbet eller arbejdspladsen – hvad betyder mest? En analyse af social kapital i folkeskoler. *Tidsskrift for Arbejdsliv*, Vol. 15, No. 3.
- 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.

- Kristensen, T.S., Thoft, E. & Albertsen, K. (2020): *Professionel kapital på gymnasieuddannelserne. En håndbog*. Gymnasieskolernes Lærereforening. Gl.org/uddannelse/professionel-kapital/Documents/Professionel%20kapital%20-%20h%C3%A5ndbog%20-%20webudgave.pdf.
- Leana, C.R. & Pil, F.K. (2006): Social capital and organizational performance: evidence from urban municipal schools. *Organization Science*, Vol. 17 No. 3, 353-366, doi: 10.1287/orsc.1060.0191.
- Lewin, K. (1999): Action research paradigms. I Greenwood, J. (red.): *Action Research: From Practice to Writing in an International Action Research Development Program*, John Benjamins Publishing Company, 25-37.
- Limborg, H.J., Albertsen, K., Jensen, M.F., Pedersen, F. (2012): *Engagement eller mistillid. Håndtering af dokumentationskrav i folkeskolen*. Slutrapport Arbejdsmiljøforskningsfonden.
- Limborg, H.J. & Hvenegaard, H. (2010): The chronicle workshop in planning and participation. I Rasmussen, L.B. (red.): *Facilitating Change*. Polyteknisk Forlag.
- Losada, M. & Heaphy, E. (2004): The Role of Positivity and Connectivity in the Performance of Business Teams. A Nonlinear Dynamics Model. *American Behavioral Scientists*, Vol. 47 No. 6, February, 740-765. DOI: 10.1177/0002764203260208.
- Lov (379). LOV nr. 379 af 28/04/2012. Lov om ændring af lov om folkeskolen, lov om friskoler og private grundskoler m.v. og lov om folkehøjskoler, efterskoler, husholdningsskoler og håndarbejdsskoler (frie kostskoler). Retsinformation.dk/eli/lt/2012/379.
- Lov (409). LOV nr. 409 af 26/04/2013. Lov om forlængelse og fornyelse af kollektive overenskomster og aftaler for visse grupper af ansatte på det offentlige område, med virkning fra 1. august 2014. Retsinformation.dk/eli/lt/2013/409.
- Louis, K.S., Marks, H.M. & Kruse, S. (1996): Teachers' Professional Community in Restructuring Schools. *American Educational Research Journal*, Vol. 33, No. 4, 757-798.
- Lærerkommissionens rapport (2019): Lærerkommissionen. Backend.folkeskolen.dk/~3/7/laererkommisionsrapporten.pdf.
- Mac, A. (2010): Projektledelse: Om at håndtere usikkerhed. I Olsen, P.B., Fuglsang, L. & Rendtorff, D. (red.): *Virksomhedsledelse*. Samfundslitteratur.
- 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, 341-354. Doi.org/10.1108/TPM-12-2019-0114.
- Mac, A. & Hagedorn, P. (2018): *Projektarbejdets Komplexitet. Viden, værktøjer og læring*. Samfundslitteratur.
- Mac, A. & Ejlskov, M. (2009): *Projektkompetence*. Hans Reitzel Forlag.

- Matson, E. (2007): *Seven Sins of Deadly Meetings*. Fast Company.com.
- Majgaard, K. & Arnbak, L. (2020): *Ny Start – dialog om skoleudvikling*. Notat vedr. undersøgelse af dialog- og beslutningsprocesser, som skaber gode betingelser for skoleudvikling. Københavns Professionshøjskole.
- Maturana, H.R. (2002): Autopoiesis, structural coupling and cognition: a history of these and other notions in the biology of cognition. *Cybernetics and Human Knowing*, Vol. 9 Nos 3/4, 5-34.
- Meyers Briggs, I & Myers, P.B. (2011): *Myers-Briggs' personlighedstyper: forstå din personlighed med MBTI*. Gyldendal Business.
- Morin, E. (2007): Restricted Complexity, General Complexity. Science and us: Philosophy and Complexity. *World Scientific*: 1-25.
- Morin, E (1999): *Seven complex lessons in education for the future*. United Nations Educational, scientific and Cultural Organization – 7 place Fontenoy – Paris.
- Moolenaar, N.M., Slegers, 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.
- Nielsen, K. (2013): Review article: How can we make organizational interventions work? Employees and line managers as actively crafting interventions. *Human Relations* 66(8). doi: <https://doi.org/10.1177/0018726713477164>.
- Nielsen, K. & Miraglia, M. (2016): What works for whom in which circumstances? On the need to move beyond the 'what works?' question in organizational intervention research. *Human Relations* 1(23). doi: <https://doi.org/10.1177/0018726716670226>.
- Nissen, C.S. (2011): *Lederskab – til borgernes bedste*. Gyldendal Public.
- 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, 1742-1748.
- 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, 637-649.
- Olesen, K.G. et al. (2008): *Virksomhedens sociale kapital*. Hvidbog, København, Arbejdsmiljørådet.
- 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.

- Putnam, R.D. (2001): Social Capital: Measurement and Consequences. *Canadian Journal of Policy Research* 2, 41-51, 2001. Alnap.org/system/files/content/resource/files/main/1825848.pdf.
- Ravn, I. (2011): *Facilitering. Ledelse af møder der skaber værdi og mening*. Hans Reitzels Forlag.
- Rodgers, J., Valuev, A.V., Hswen, Y. & Subramanian, S.V. (2019): Social capital and physical health: An updated review of the literature for 2007-2018. *Social Science & Medicine*, Vol. 236. [Doi.org/10.1016/j.socscimed.2019.112360](https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2019.112360).
- 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. & 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*, 1-33.
- Salas, E., Fiore, S.M. & Letsky, P.P. (2012): *Theories of Team Cognition. Cross-Disciplinary Perspectives*. Routledge.
- Schwarz, E., Davidson, A., Carlson, P. & McKinney, S. (2005). *The Skilled Facilitator 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. [Doi.org/10.7892/boris.26201](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.
- Seneca A. & Christensen, M. (2012): *Kend din kerneopgave. Innovation til hverdag*. Gyldendal Public.
- Seneca A. & Christensen, M. (2018): *Løs din kerneopgave. Fra pjece til praksis*. Gyldendal Public.
- Scharmer, O.C. (2010): *Teori U. Lederskab der åbner fremtiden. Mod en ny social teknologi – presencing*. Forlaget Ankerhus.
- Shaw, Patricia (2002): *Changing Conversations in Organizations: A Complexity Approach to Change*. Psychology Press.
- Snowden, D.J. & Boone, M.E. (2007): *A leader's framework for decision making*. Harvard Business Review.

- Stacey, R.D. (2012): *Tools and techniques of leadership and management: Meeting the challenge of complexity*. Routledge.
- 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., Thoft, E., Hasle, P., Hvenegaard, H. & Sasser, M. (2016): *Ledelse af kerneopgaven*. Akademisk Forlag.
- Thylefors, I. & Axelson, B.L. (2006): *Arbejdsgruppens psykologi – det psykosociale arbejdsmiljø*. Hans Reitzel Forlag.
- Tingleff, L.N. (2013): *Teamsamarbejdets dynamiske stabilitet – en kulturhistorisk analyse af læreres læring i team*. Ph.d.-afhandling. Professionshøjskolen UCC.
- Tingleff, L.N. (2013): *Hverdagens teamsamarbejde – i flere varianter*. Skoleportalen.dk, nr. 1, 2013.
- Trillingsgaard, R.A. & Trillingsgaard, A. (2015): *Ledelsesteamet gentænkt. Sådan skaber I kurs, koordinering og commitment*. Dansk Psykologisk Forlag.
- Thörnfeldt, C. (2014): *Elementary School Teachers' Social Capital & Its Association with Student Achievement*. Master's thesis, University of Copenhagen, Department of Sociology.
- 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, 80-91. Doi.org/10.1016/j.tate.2007.01.004.
- Weick, K.E. (1996): *Sensemaking in Organizations*. Sage.
- Vindeløv, V. (2004): *Konfliktmægling*. København: Jurist- og Økonomforbundets Forlag.

APPENDIKS

Folkeskolen i forandring – samarbejdet som ressource (FIF)

Projektet var finansieret af Arbejdsmiljøforskningsfonden og er gennemført i samarbejde mellem forskere fra Roskilde Universitet og TeamArbejdsliv ApS. Det begyndte i 2018 og sluttede med udgangen af 2020. Projektet afrapporteres til Arbejdsmiljøforskningsfonden i en slutrapport.

Formål

Formålet med projektet var at udvikle forebyggelses- og håndteringsstrategier over for konsekvenser af ændringerne i folkeskolen for de ansattes psykiske arbejdsmiljø. Projektet fokuserede på forebyggelsesstrategier, der kunne integreres med den øvrige faglige og organisatoriske udvikling af skolerne. Målet var at styrke den professionelle kapital og mindske de psykosociale belastninger blandt lærere, pædagoger og ledere.

Projektet byggede på den grundantagelse, at et godt psykisk arbejdsmiljø i folkeskolen både er en forudsætning for og en konsekvens af, at forvaltning, ledelse, lærere og pædagoger kan samarbejde om udvikling af skolen (Limborg et al., 2012). Gennem to udviklingsprojekter har vi undersøgt, hvordan centrale samarbejdsrelationer i skolen kan understøttes.

Delprojekt 1 udviklede metoder til at understøtte TRIO-samarbejde om fag- og opgavefordelingsprocessen med henblik på at bidrage til mindre belastende psykisk arbejdsmiljø som følge af samarbejde om og inddragelse i arbejdstidens tilrettelæggelse.

Delprojekt 2 udviklede metoder til at styrke teamsamarbejde, bl.a. igennem kompetencer til at skabe struktur og rammer, reflekterende dialoger og håndtering af uenigheder.

Rekruttering

I projektets første fase blev der rekrutteret skoler 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 faldet på plads, lykkedes det at rekruttere seks skoler (heraf fire 'klyngeskoler, sammensat af skoler fra to-tre matrikler). Alle seks skoler deltog i delprojekt 1. Fire skoler deltog i delprojekt 2.

I udvælgelsen af deltagende skoler blev der lagt vægt på, at udvikling af professionel kapital lå i forlængelse af kommunernes og skolernes overordnede strategi for udvikling.

Evaluering

Projektet benyttede sig af realistisk evaluering (Pawson, 2006), som sætter fokus på, hvilke mekanismer, der i samspil med konteksten kan føre til et bestemt resultat. Dermed bliver det muligt at vurdere, hvad der virker, og hvordan det virker i en konkret kontekst, og ved at samle erfaringer fra flere parallelle cases kan forståelsen af mekanismerne vurderes ud fra, om der er tale om 'regularitet', der kan overføres til andre sammenhænge.

De to delprojekter bygger på hver sin programteori om virksomme mekanismer i interventionen (se disse nedenfor). Før interventionernes start blev skolernes eksisterende praksis i relation til teamsamarbejde og samarbejde om fag- og opgavefordelingen afdækket gennem kvalitative interviews med nøgleinformanter. De primære informanter var skoleledelsen, TR og AMR for lærere og pædagoger samt teamkoordinatorer. Hver træningssession i interventionerne begyndte med en mundtlig evaluering af det hidtidige forløb med deltagerne. Der blev taget referat af sessioner og evalueringer. Desuden blev der løbende ført logbøger over kontakter og sessioner på hver skole.

De kvalitative data fra skolerne blev i flere tilfælde suppleret med data fra skolernes arbejdspladsvurderinger. Desuden blev der gennemført kvantitativ efterevaluering blandt deltagerne i delprojekt 2. Evalueringen afrapporteres i slutrapporten.

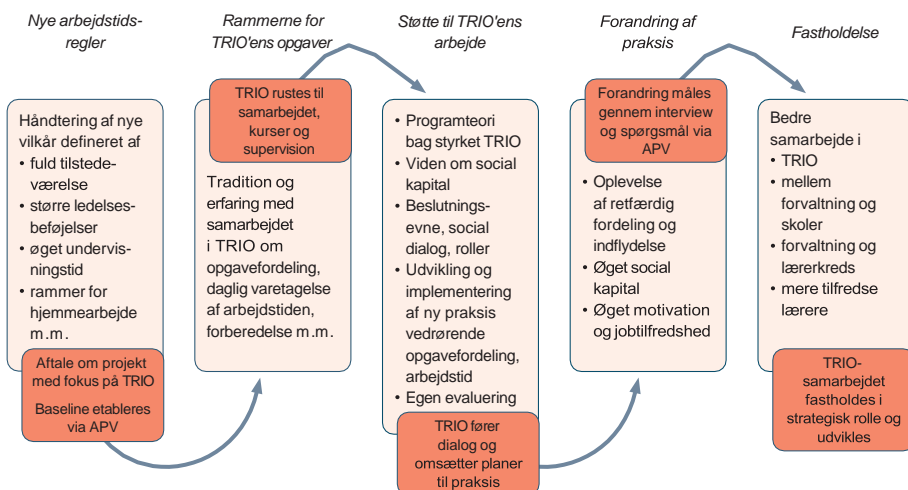
Delprojekt 1: TRIO – Samarbejdet og det psykiske arbejdsmiljø i folkeskolen

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 øge den professionelle kapital og derigennem øge trivsel og tilfredshed set i lyset af de udfordringer for skolernes trivsel, som implementering af arbejdstidsregler, opgavefordeling og planlægning af arbejdstiden giver. Vi antog, at bedre rammer, metoder og viden om det daglige samarbejde mellem lærere og ledelse ville styrke mulighederne for at forebygge belastninger og mistrivsel knyttet til reduceret indflydelse, lav forudsigelighed, stor arbejdsmængde og oplevelse af lav retfærdighed og tillid.

Projektplan

Det blev antaget, at indsatsen ville virke på forskellige niveauer, som på samme tid ville understøtte skolens kapacitet til at håndtere tilrettelæggelsen af arbejdstiden og skolens professionelle kapital.

- A. Vi antog, at træningssessionerne i TRIO'en ville bidrage til at løse op for fastlåste myter og polariseringer om arbejdstidens tilrettelæggelse, som bl.a. har begrænset TRIO'ens handlingsrum.
- B. Vi antog, at kompetencer, værktøjer og begreber om social- og professionel kapital ville bidrage specifikt til bedre beslutninger vedrørende arbejdstidens tilrettelæggelse og generelt til understøttelse af social- og professionel kapital på skolen igennem TRIO-samarbejdet.
- C. Vi antog, at oplevelsen blandt lærere og pædagoger af, at TRIO'en har håndteret og tilrettelagt arbejdstiden på en ordentlig og retfærdig måde, ville bidrage til øget tillid og højere social kapital generelt på skolen.



Figur 1. Oversigt over projektplan og programteori.

Trioerne fra de medvirkende skoler samledes, og der blev lagt planer for projektførelset.

Træningsforløbet for TRIO'erne forløb over fire sessioner:

1. På den første session blev skolernes fælles historie om fag- og opgavefordelingsprocessen fortalt af deltagerne igennem et historieværksted.
2. I den anden session formidlede forskerne indsigt i social og professionel kapital. Sammenhængen mellem oplevelse af retfærdighed og tillid og de problemstillinger, der var kommet frem under historieværkstedet, blev undersøgt.
3. På den tredje session arbejdede vi med hvilke principper, regler og retningslinjer, der lå til grund for fag- og opgavefordelingen, om de var tilstrækkelige og dækkende, eller om der var brug for justeringer og måske tilføjelser.
4. Den fjerde session blev afholdt efter begyndelsen af det nye skoleår og fungerede som en evaluering – både af forløbet, men også af, hvordan dette års fag- og opgavefordelingsproces var forløbet.

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 professionelle læringsfællesskaber og styrke den professionelle kapital.

Projektet byggede på den antagelse, at praksis i teams kan styrkes ved, at såvel deltagerne som facilitator har kendskab til og indsigt i metoder til at skabe gode samarbejdsprocesser (Mac & Madsen, 2017).

Projektplan

I projektets første fase blev der på hver af skolerne etableret en arbejdsgruppe med repræsentanter fra lærere, pædagoger, ledere samt 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 præsenteres.

Arbejdsgruppens formål var at sikre integration af perspektiver fra lærere, pædagoger 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 fire gange tre timers videns- og træningsforløb i facilitering og ledelse af teams.

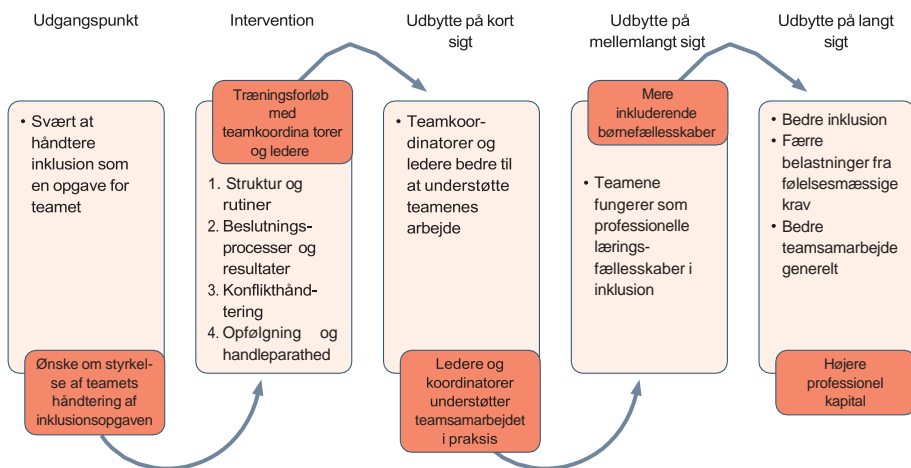
1. Struktur og rutiner om læringsfællesskabets aktiviteter. Teori om faciliteringens krav til koordinator og deltagerne, fokus på tre strukturerende metoder: drejebog, mødediamant og håndtering af møderoller med henblik på at skabe involvering, ansvar og engagement.
2. Beslutningsprocesser og -resultater. Viden om komplekse processers styrbarhed og skelnen mellem 'enighed og klarhed'. Modellen afprøves med case om håndtering af kollegial sparring om inkluderende børnefællesskaber.
3. Konflikt håndtering i læringsfællesskaber. Konflikter defineres og en case om forskellige syn på, hvordan inkluderende børnefællesskaber bør understøttes, anvendes.
4. 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.

Efter hver træningssession blev der lagt op til, at teamkoordinatorerne brugte metoderne på efterfølgende møde(r) i teamet, under forskerobservation.

Antagelser om virkningsmekanismer

Vi antog, at indsatserne virkede på forskellige niveauer, som på samme tid understøttede teamsamarbejdet og skolens professionelle kapital.

1. Vi antog, at træningssessionerne bidrog til udvikling af den humane kapital (kompetencer til teamsamarbejde) i første omgang blandt deltagerne, i anden omgang også i de teams, som understøttes.
2. Vi antog, at kompetencer, værktøjer og begreber om teamsamarbejde bidrog 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 bidrog til udvikling af teamene som professionelle læringsfællesskaber om 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 om inklusionsopgaven og deprivatiseringen af praksis ville bidrage til social kapital gennem bedre samarbejdsrelationer og øget tillid mellem medarbejderne indbyrdes.



Figur 2. Oversigt over projektplan og programteori.

Litteratur

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

Mac, A. & Madsen, S. (2017): *Forandringsforståelse – mellem proces og resultat*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.

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