PROFESSIONSHØJSKOLEN

METROPOL

Afsluttende rapport

Fremfærdsprojektet

”Styrket inddragelse af de professionelles viden i skolens udvikling”

juni, 2018

Kolofon

Dato
30-06-2018

Line Arnmark
Ledelse, Organisation og Forvaltning
Københavns Professionshøjskole (tidligere Metropol)

Indhold

1.0 Projektets formål 4

2.0 Projektdesign og videngrundlag 5

2.1 Videngrundlaget 6

3.0 Fase 1 - undersøgelsens empiriske fund 8

3.1 Forhold som sætter rammer omkring og påvirker skolens samarbejdskultur 9

3.1.1 Et aktivt værdigrundlag 10

3.1.2 En retningssættende og prioriterende ledelse 15

3.1.3 Teamsamarbejdet 19

3.1.4 Samarbejdet mellem pædagoger/pædagogiske medhjælpere og lærere om kerneopgaven 28

3.1.5 Skolens beslutningsprocesser 31

3.1.6 Dialogkultur og redskaber til understøttelse af dialog og samarbejde 36

3.1.7 Faglig ledelse 43

3.1.8 Evalueringskultur og fokus på kapacitetsopbygning 47

3.1.9 Rammestyring og det decentrale råderum 52

3.1.10 Lærende samtaler i ledelsesstrengen 54

3.1.11 Samarbejde med skolens omverden 59

4.0 Fase 2 – afprøvninger med afsæt i resultater fra fase 1 61

4.1 Oplevede værdi af afprøvninger inden for temaer fra fase 1 62

4.2 Opmærksomhedspunkter med afsæt i afprøvninger i fase 2 88

5.0 Sammenhæng mellem undersøgelsens empiriske fund og eksisterende forskning 91

6.0 Sammenfatning 100

7.0 Litteratur 103

8.0 Bilag 1 104

Indledning

KORA gennemførte i 2015 en statusrapport om det pædagogiske personales oplevelser og erfaringer med den nye folkeskole. Rapporten viste, at der på mange skoler var udfordringer i at implementere de nye tiltag, nye opgaver, samarbejdsformer og nye måder at arbejde på, så den enkelte medarbejder oplevede, at kunne lykkes med sine opgaver.

Medarbejdernes engagement i og oplevelse af at kunne bringe deres kompetencer og viden i spil til gavn for elevernes læring og trivsel er imidlertid en vigtig forudsætning for skolens videre udvikling.

For at understøtte dette er det væsentligt at udvikle og styrke de professionelle dialoger omkring den enkelte skoles pædagogiske udvikling, således at medarbejderne oplever, at de har medindflydelse på de beslutninger, der bliver taget, og medejerskab til skolens udvikling.

Kort sagt: Der er energi, handlekraft og innovationskraft i at styrke de fagprofessionelles involvering i og indflydelse på opgaveløsningen.

1.0 Projektets formål

Danmarks Lærerforening, BUPL og KL har med sparring fra Skolelederne iværksat et projekt med titlen ***"Styrket inddragelse af de professionelles viden i skolens udvikling"***, som har til formål at styrke inddragelsen af de professionelles viden i skolens udvikling. Partsprojektet sætter fokus på de processer, der fremmer en tillidsbaseret dialog- og feedbackkultur om skolens pædagogiske udvikling, og undersøger de professionelle dialoger mellem ledelse og medarbejdere samt medarbejdere imellem som kilde til at understøtte udviklingen af skolens pædagogiske praksis og elevernes læring og trivsel. I fremfærdsprojektet er formålet desuden at afdække og sprede viden om betydningen af en aktiv inddragelse af de fagprofessionelle i skolens udvikling.

Projektets formål er konkretiseret i nedenstående fire succeskriterier:

1) At udvikle og indsamle viden om, hvordan man via en styrkelse af professionelle dialoger mellem ledelse og medarbejdere samt medarbejdere imellem kan videreudvikle en kultur, der understøtter såvel undervisning, læring og trivsel som arbejdsmiljø på skolerne
2) At indkredse generaliserbar viden om processer, der fremmer, at medarbejderne oplever involvering og medindflydelse på opgaveløsningen i relation til skolens udvikling
3) At undersøge om erfaringer fra de deltagende skoler i fase 1 af projektet kan overføres til og skabe værdi for skoler i fase 2
4) At få spredt den nye viden til skoler og kommuner i hele landet.

Projektet har således fokus på at indsamle praksiseksempler på organiseringer, processer og redskaber, som fremmer en tillidsbaseret dialog- og feedbackkultur om skolens pædagogiske udvikling. Ønsket er, at identificere konkrete eksempler fra skolernes hverdag, hvor medarbejderne oplever involvering og medindflydelse på måder, der fremmer deres motivation og ejerskab til skolens pædagogiske udvikling og derigennem til opgaven omkring elevernes udbytte af undervisningen, udvikling og trivsel.

2.0 Projektdesign og videngrundlag

Projektets formål er at opbygge praksisnær viden om sammenhængen mellem det pædagogiske personales oplevede medindflydelse på skolens udviklingsprocesser og den virkning, det har, på deres engagement og medejerskab til skolens udvikling.

Projektet ønsker at undersøge, hvordan sammenhængen mellem en involverende samarbejdskultur og medarbejdernes engagement ser ud i en dansk skolekontekst, og om der her gør sig nogle særlige forhold gældende, som på afgørende vis påvirker det pædagogiske personales oplevede medejerskab til skolens udvikling og kerneopgave.

Projektets design trækker på en induktivt inspireret tilgang (Voxted, 2006), hvor der til en start indsamles et bredt udsnit af eksempler på

metoder, praksisser og gode erfaringer med professionelle dialoger, der understøtter involvering, medejerskab, motivation og kvalitet i opgaveløsningen fra 13 folkeskoler fordelt over hele landet.

De empiriske eksempler bearbejdes og kategoriseres efterfølgende i en række overordnede temaer/begreber/tilgange. Efter kategoriseringen "læses" projektets fund op mod den eksisterende forskning & forskningsinformerede teoridannelse på området mhp at identificere de steder, hvor der er sammenfald med den eksisterende viden på området, men også de eventuelle afvigelser eller forskelle, som kan indfange nogle særligt danske vilkår, betingelser og forudsætninger.

Med afsæt i analysen udarbejdes en skriftlig opsamling, som danner grundlag for den efterfølgende afprøvning af metoder, redskaber og tilgange på 5 nye skoler. Afprøvningen vil bestå af både konkrete dialog- og involveringsprocesser, feedback-processer, og sparringssamtaler som skræddersyes i forhold til den enkeltes skoles ønsker og behov. Inden igangsættelsen af afprøvningerne gennemføres en baseline-dialog med de 5 deltagende skoler, hvor de får mulighed for at beskrive deres oplevede udfordringer. Efter afprøvningen gennemføres en evaluerende og opsamlende samtale.

2.1 Videngrundlaget

Projektet henter inspiration til sit undersøgelsesfelt fra den forskning og forskningsbaserede teoridannelse, som gennem de senere år haft et stigende fokus på at undersøge sammenhængen mellem offentligt ansattes motivation og effekter heraf på kvaliteten af kerneopgaven. De forskningsresultater, som blandt andet har givet inspiration til projektet, er følgende:

Fra Bøgh & Holm Pedersens forskningsprojekt (2014) ved vi blandt andet, at der er en positiv sammenhæng mellem medarbejdernes såkaldte *Public Service Motivation* og elevernes udbytte af undervisningen.

Et litteraturstudie fra januar 2017 (jf. Rambøll & Styrelsen for Undervisning og Kvalitet), som kortlægger de faktorer, der styrker de fagprofessionelles engagement og professionelle ansvar i skolen, viser endvidere, at det pædagogiske personales oplevede mestring af

opgaven (self-efficacy), deres motivation, engagement og professionelle ansvar styrkes, når følgende forhold er tilstede:

- Gode relationer, oplevet fællesskab og en veludviklet samarbejdspraksis i forhold til kolleger, elever, ledelse og forældre
- Gensidig dialog mellem ledelse og pædagogisk personale, der skaber mening med, ejerskab til og prioritering mellem skolens målsætninger.
- Inddragende beslutningsstrukturer, dialog og refleksion, der sikrer medarbejdernes involvering i beslutninger, der påvirker deres arbejde

Disse fund bekræftes af den forskning, som ligger til grund for Michael Fullan & Andy Hargreaves udvikling af begrebet Professionel Kapital som ramme om at opbygge den organisatoriske kapacitet og styrke elevers læringsudbytte. Fra anden forskning om skoleledelse ved vi tillige, at en åben og dybdegående dialog mellem ledelse og det pædagogiske personale om skolens konkrete udfordringer og mulige løsninger, skaber styrket opbakning til og medejerskab omkring de valgte løsninger (Robinson, 2015)

Nyere dansk forskning når til samme konklusioner. Eleverne lærer mere på skoler, hvor skoleledelsen kommunikerer visioner for skolens udvikling, stimulerer en faglig stærk kultur og professionelle læringsfællesskaber, involverer sig i medarbejdernes pædagogiske praksis, men også viser det pædagogiske personale tillid og involverer dem i skolens beslutningsprocesser (Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning & Rambøll, 2014, Winter, 2016).

Endelig medtages tillid og tillidsbaseret ledelse som to centrale begreber i relationen mellem ledelse og medarbejdere og medarbejdere imellem. Tillid har i de seneste år fået stigende opmærksomhed i en anerkendelse af tillidens afgørende betydning for motivation, fastholdelse af det pædagogiske personale, samarbejde og god kvalitet i opgaveløsningen (bl.a. Fullan & Hargreaves, 2015, Robinson, 2015 samt Hasle, Gylling Olesen & Thoft, 2010). Med tillidsreformen fra 2012 er tillidsbaseret ledelse ligefrem etableret som et nyt paradigme for god offentlig ledelse, og her fem år efter tillidsreformen udgør tillid fortsat et centralt interessefelt i den velfærdsorganisatoriske debat (Horup, i Ledelse i politisk styrede organisationer, 2017).

3.0 Fase 1 - undersøgelsens empiriske fund

I perioden juni til september 2017 har projektet indsamlet empiri via kvalitative gruppeinterviews med pædagogisk personale, skoleledelser samt forvaltningschefer på 13 skoler fordelt på 13 forskellige kommuner landet over. I interviewene er deltagerne blevet bedt om at dele deres oplevelse af og perspektiver på de forhold, som virker positivt ind på skolens interne samarbejdskultur eller samarbejdskulturen mellem skoleledelse og skoleforvaltning. Deltagerne har i interviewene skulle forholde sig tre dimensioner. De har dels skulle overveje, hvordan samarbejdets *organisatoriske dimensioner* sætter rammer for og skaber muligheder for et positivt tillidsbaseret samarbejde via spørgsmål om, hvordan skolens eller skolevæsenets organiseringer og strukturer understøtter en deltagende og involverende samarbejdskultur. Dernæst har deltagerne skulle forholde sig til samarbejdets *faglige dimensioner*. Her er de blevet spurgt til, hvordan de udnytter/bruger de ”samarbejdsrum”, som organiseringen/mødestruktur stiller til rådighed, og hvordan de fagfaglige dialoger, som foregår her, understøtter deres motivation, medejerskab og oplevelse af at kunne lykkes som professionelle. Den tredje dimension, som deltagerne skulle forholde sig til, var samarbejdets *kulturelle dimensioner*, dvs. de sociale dynamikker, mønstre og traditioner som over længere tid har skabt en bestemt måde at agere på, herunder nogle bestemte forventninger til, hvad der udgør ”god ledelsesmæssig eller kollegial adfærd”.

De deltagende skoler i fase 1 er anonymiserede, og benævnes i rapporten på følgende måde:
(NY)
(BA)
(LI)
(HO)
(MU)
(FU)
(BR)
(DA)
(SØ)
(KÆ)

(ER)
(SK)
(ST)

Skolerne er udvalgt på baggrund af en rundspørge til projektgruppen og Skolelederforeningens lokale foreninger og organisationer, som i fællesskab har udpeget de pågældende skoler som organisationer, der har en tillidsbaseret samarbejdskultur præget af inddragelse og dialog. I den endelige rapport vil eksempler fra de deltagende skoler fremstå i anonymiseret form.

3.1 Forhold som sætter rammer omkring og påvirker skolens samarbejdskultur

I den indsamlede empiri indgår der en lang række forhold, som er bestemt af de enkelte skolers og kommuners lokale politiske og økonomiske rammevilkår. Nogle fund er endog så lokale, at de kan tilskrives en særlig personlig kemi mellem samarbejdspartnere – forhold, som kun vanskeligt kan sættes på formel og generaliseres ud over den pågældende skole.

Når disse konkrete forhold og forskelle fraregnes står der imidlertid 9 temaer tilbage, som går på tværs af skoler og kommuner, og som interviewdeltagerne tillægger en mere alment gældende betydning for skolernes samarbejdskultur i en dansk skolekontekst.

De empiribaserede temaer er følgende:

- Et aktivt værdigrundlag
- En retningssættende og prioriterende ledelse
- Samarbejdet i MED/TRIO
- Teamsamarbejdet
- Samarbejdet mellem pædagoger/pædagogmedhjælpere og lærere om kerneopgaven
- Skolens beslutningsprocesser
- Dialogkultur og redskaber til understøttelse af dialog
- Faglig ledelse
- Evalueringskultur og fokus på kapacitetsopbygning

I forholdet mellem skoleledelser og skoleforvaltninger træder der også 3 temaer frem på tværs af kommuner og kommunale forskelle som af interviewdeltagerne opleves som væsentlige og med almen gyldighed for

de mulighedsbetingelser som skolens ledelse har for at skabe en tillidsbaseret og inddragende samarbejdskultur på den lokale skole.

De 3 temaer er følgende:

- Rammestyring og det decentrale råderum
- Lærende samtaler i ledelsesstrengen
- Samarbejde med skolens omverden

I det følgende vil disse temaer blive beskrevet, analyseret og konkretiseret med eksempler fra de deltagende skolers praksis.

3.1.1 Et aktivt værdigrundlag

I en række af de gennemførte interview nævnes tilstedeværelse af et aktivt levet værdigrundlag som en væsentlig grund til skolernes positive samarbejdskultur. Aktive værdier, som omsættes til handling i skolens hverdag og som bruges til at trykprøve ledelsens og resten af skolens beslutninger, bliver oplevet som både retningssættende og ”fællesskabende” for både ledere, pædagogisk personale, elever og forældre.

”Vi har jo en stærk Dagnæsånd, og træffes der en beslutning, som ikke kan stå på skolens fælles besluttede værdier, så er det en ommer” (skoleleder, DA)

I interviewene fremhæves desuden en række andre positive gevinster ved at være medarbejder og kollega i en organisation med en stærk værdimæssig ramme om det professionelle virke. For det første giver værdierne rygstøtte eller korset til det kollegiale samarbejde, da man som kollega har lettere ved at gå i dialog med sine kolleger om opgaveløsningen, eller udfordre teamet, hvis man oplever, at aftaler ”skrider”. Her bliver værdierne det fælles bagtæppe, som man kan hente argumentationskraft i eller beslutningskraft fra i de faglige eller kollegiale dialoger.

”Når opgaven retter sig tydeligt mod kerneopgaven, så mindskes konfliktniveauet i organisationen. Det bliver lettere at finde fælles mening” (lærer, ST)

En anden positiv gevinst ved et stærkt og hverdagslevet værdigrundlag, som fremhæves af flere skoler, handler om skolens evne til at tage imod

nye medarbejdere og få dem sluset ind i fællesskabet på en måde, hvor de hurtigt bliver selvhjulpne og oplever sig kompetente på den nye arbejdsplads. På en række skoler har man erfaring med at investere lang tid på at fortælle om skolens værdigrundlag og forventninger til god praksis i selve ansættelsesforløbet (SK, DA, LI). På enkelte skoler er der etableret tutorordninger og aftaler med ”nyere” kolleger om rundvisning af den helt nye kollega, så der gives en mulighed for at stille de spørgsmål, man måske ikke har mod på at stille til sin nye ledelse. Det giver viden i en tryg ramme (DA, NY). Flere skoler inviterer inden for de første 2-3 måneder til en MUS-samtale eller en frokost for nye medarbejdere med skolens ledelse og AMR, hvor man dels samler op på de nye medarbejderes opstart og eventuelle udfordringer, dels gentager skolen værdigrundlag og forventninger til god praksis ”her hos os” (LI, NY). Endelig er der en skole, hvor modtagelsen af nye kolleger er gjort til et fælles anliggende for alle. Her sker videndelingen med afsæt i en mesterlærer-tænkning, hvor ”gamle” kolleger gør sig umage for at ekspliciterer den pædagogiske intention bag en given handling eller begrunde en given tilgang/metode for den nye kollega, så denne hurtigere sluses ind i skolens tilgang og værdigrundlag (NY).

Fællesskabsopbyggende værdier

Hvilke værdier er det så, skolerne fremhæves som fællesskabsopbyggende og understøttende for samarbejdet. En række af skolerne fremhæver værdier som mangfoldighed, et ressourceorienteret børnesyn (at se guldet i alle piger og drenge), en stærk forpligtelse over for kerneopgaven, høj faglig ambitiøsitet, en løsningsorienteret tilgang til alle skolens forhold samt fællesskab og kollegial hjælpsomhed som organisatorisk kerneværdi (FU, SK, LI, MU, DA, NY, KÆ, ER).

”Det primære mål er at hjælpe eleverne, men vi kan ikke gøre det uden hinanden – vi har et stort kollektivt ønske om og ansvarlighed for at lykkes. Og vores hjælpsomhedskultur er med til at skabe en stabil kerneopgaveleverance over tid, da man på skift trækker læsset og hjælper hinanden” (skoleleder, MU)

Flere skoler fremhæver eksempelvis, at skolens ressourceorienterede børnesyn har medvirket positivt til at skabe et godt og anerkendende samarbejdsklima. Det forklares ved, at man indledningsvis har investeret i at kompetenceudvikle alt pædagogisk personale inden for fx spørgeteknik og forskellige reflektoriske processer. Træningen af gode dialoger med elever og forældre samt opøvningen af en nysgerrig og udforskende

forholdemåde i det pædagogiske arbejde har understøttet en samtalekultur, som er blevet flyttet med over i de kollegiale dialoger.

”Skolen undersøger ikke et alternativt skoletilbud før ALT er prøvet. Og den fælles optagethed af at lykkes styrker samarbejdet mellem skolens professionelle - vi er et hold omkring barnet og det giver arbejdsglæde” (skoleleder, KÆ)

”Vi har en enorm lyst til at løse kerneopgaven – medarbejderprofilen er meget altruistisk og alle fra leder, over teknisk serviceleder, rengøringen, sekretærer, lærere og pædagoger har en passion for at give vores børn og unge et godt skoleliv” (viceskoleleder, NY)

Værdier i kollegaskabet

Værdiskarpheden omkring kerneopgaven fremhæves altså som et særdeles vigtigt kompas og en hjælpsom retningspil i hverdagens samarbejde. Ligeså vigtigt er imidlertid de værdier, som regulerer og indhegner det kollegiale samspil. Her går en række ord og begreber igen på tværs af de deltagende skoler.

Det første ord er humor. Mange skoler fremhæver humor og godmodigt drilleri som en væsentlig kilde til arbejdsglæde og positiv relationsopbygning mellem skolens medarbejdere og mellem ledelse og medarbejdere (LI, DA, SK, KÆ, NY). Dét, at kunne grine sammen letter stemningen og reducerer ofte konfliktniveauet og den oplevede magtdistance mellem ledelse og pædagogisk personale.

Et andet ord, som går igen mange steder er generøsitet (LI, KÆ, MU, HO, BR). Som både leder og medarbejder oplever man fx generøsitet i form af en høj fleksibilitet hos sine kolleger. Man hjælper hinanden, tilbyder at tage timer for eller lægge en trøstende skulder til, hvis en kollega er under pres. Og der holdes ikke et regnskab med de kollegiale tjenester.

”Vi udviser stor fleksibilitet over for hinanden og man er villig til at gå meget langt for at hjælpe hinanden (tager timer for hinanden). Der er ikke noget millimeterdemokrati her. Fx fik vi 2 sygemeldinger hen over sommerferien, og straks meldte 5 lærere sig for at tage de ekstra timer” (skoleleder, HO).

”Vi har en ret høj social kapital her hos os. Hvis alle løfter stangen er den jo lettere at løfte. Man hører ikke ordet nej ret tit” (lærer, BR)

”Fx så kom en teamkollega til Lasse forleden og foreslog, at han kunne tage Lasses 2 timer med klassen i stedet for at sætte vikar på, og så ville han i stedet lægge sin forberedelse på et andet tidspunkt. Den slags gør man, fordi man er glad for sin arbejdsplads, sin kollega og har øje for, hvad der er bedst for ungerne - høj social kapital” (viceskoleleder, SK)

”Et eksempel på generøsiteten er fx da en lærerkollega tilbød at tage mine *timer, da jeg skulle ud og rejse, selvom de lå midt i hans ferie. Så får man jo lyst til at gengælde generøsiteten og det skaber positiv spiral”* (pædagog, LI)

Omsorg er ligeledes et begreb, som går igen på de fleste skoler. Omsorgen er både en del af det kollegiale samarbejde, hvor man har et øje på hinanden og griber understøttende ind, hvis man oplever en kollega i mistrivsel. Også i relationen mellem ledelse og pædagogisk personale er omsorg et centralt begreb. Mange medarbejdere fremhæver fx ledelsen som omsorgsfuld, når en medarbejder står med en svær opgave, når der er kriser i hjemmet eller når ”tingene bare ramler”.

”Ledelsen passer på os” (TR, LI)

”Vi har en hjælpsomhedskultur her. Hele vejen rundt møder man stor velvilje fra ledelse, sekretærer, pedel og mellem kolleger. Og det er altid helt ok at bede om hjælp” (lærer, MU)

”Vi kender alle medarbejdernes børns navne, vi interesserer os for dem. Vi er ikke bare et produktionsapparat, men mennesker der interagerer” (skoleleder, BR)

”Vi har en god kombi mellem et udviklingsparadigme og et beskyttelsesparadigme” (AMR, NY)

På en skole har man fx indført ”dronningekortet”, som er et tilbud om en fridag med vikardækning, der kan gives til en medarbejder, der er presset eller som på anden vis har behov for en ”timeout” (HO). Skolens TR vurderer, at dronningekort-initiativet har styrket medarbejdernes loyalitet over for arbejdspladsen og givet basis for et mere robust og langtidsholdbart medarbejderkollegium.

Ledelsens omsorg for skolens pædagogiske personale kommer også mange steder til udtryk i en række forskellige personalegoder, såsom en massagestol i personalerummet, teamfrokoster når et team skal arbejde med en svær opgave, betaling af en ”kaffedame m/k” som sørger for at der brygges kaffe til pauserne, blomster når en medarbejder fylder rundt, personaleture og meget andet (LI, DA, NY).

”Medarbejderne fortjener noget anerkendelse og forkælelse” (skoleleder, LI)

Men omsorgen går også fra medarbejderne til ledelsen. Fx nævner en lærer, at ”*min fornemmeste opgave er at hjælpe Anders og Kurt (red: ledelsen)*” (ER). En anden lærer nævner tilsvarende, at en vigtig opgave er at spille ledelsen god (SØ).

Endelig, så fremhæves ledelsens ordentlighed som en væsentlig værdi i samarbejdet mellem ledelse og pædagogisk personale. Det handler fx om at være ordholdende, at være gennemsigtig i kommunikationen, og så vidt muligt at dele sol og vind lige. På en midtfynsk skole har ledelsen fx stort fokus på at rose og tale medarbejdernes samarbejdspraksis op (fx hjælpsomhed), og hvis en medarbejder eller en gruppe af medarbejdere undtagelsesvis ikke agere i overensstemmelse med værdierne, så tages dialogen bag en lukket dør så ingen offentligt ydmyges. Det sker aldrig som kollektiv ”skæld ud” eller negativ feedback i plenum (MU).

På en distriktsskole i Østjylland er ordentlighed også et vigtigt anliggende for skolens sammenhængskraft og samarbejde mellem skolens enheder og matrikler. Her har man blandt andet en klar forventning om, at der står respekt omkring den enkelte enheds eller matrikels faglige arbejde, så når en matrikel overtager elever fra en anden del af skolen, fx børnehaven eller mellemtrinnet, så kritiserer man ikke det faglige niveau (ER).

Endelig nævner også en skole i Københavnsområdet ordentlighed som en kerneværdi i samarbejdet på tværs af opgaver og fagligheder. Ordentligheden handler her om, at der står respekt om alle faggruppers opgaver og arbejdsområde, fra skolens rengøringsfolk, over det tekniske personale, til skolesekretærer, pædagoger, lærere og ledelse (FU).

Opsummering

Et tydeligt og aktivt hverdagslevet værdigrundlag styrker en tillidsbaseret samarbejdskultur, ved at det:

- bliver et værdimæssigt ”korset” i det kollegiale samarbejde, som ”indhegner” og regulerer de gensidige forventninger mellem alle skolens aktører
- hjælper nye medarbejdere ind i organisationen, så de hurtigere oplever sig kompetente i opgaveløsningen
- opbygger den organisatoriske ”vi-følelse”, og understøtter skolens sociale kapital
- giver et værdimæssigt ”bagtæppe”, som man som både leder og medarbejder kan hente argumentations- og beslutningskraft fra i sit professionelle virke og i det kollegiale samarbejde.

3.1.2 En retningssættende og prioriterende ledelse

I mange af skoleinterviewene nævnes en høj oplevet arbejdsbelastning som et gennemgående vilkår og en betydelig udfordring for skolens professionelle – ledere som pædagogisk personale. I forlængelse heraf fremhæves ledelsens indsats for tydeligt at prioritere og kommunikere om skolens udviklingsretning som en meget afgørende forudsætning for at medarbejderne oplever at kunne lykkes med at løse kerneopgaven på en kvalificeret og tilfredsstillende måde.

”Ledelsen har stort fokus på at forenkle og tage det ind, som organisationen har behov for. De er åbne for at lytte på vores frustrationer, når vi oplever opgavemylder – det motiverer!” (lærer, SØ).

”Vi har i ledelsen stort fokus på at binde opgaver sammen, så det ikke bliver projekt-øer uden sammenhæng – vi prøver hele tiden at reducere kompleksiteten” (leder, BR)

”Vi er nødt til at eksplicitere kerneydelsen og lade være med at fare vild i projekter, som ikke knytter an til kerneopgaven. Det kræver at man filtrerer benhård i, hvilke tiltag, man trækker ind i organisationen” (skoleleder, BA)

I flere interviews beskriver ledelsen deres rolle som værende filter, værn eller gatekeeper for udefrakommende projekter, tiltag eller politiske dagsordener (MU, ST, DA, BA, BR, SK, KÆ). Der skelnes tydeligt mellem skal- og kan-opgaver. I forhold til skal-opgaver er der stort fokus på at

sluse nye tiltag ind i organisationen i et passende tempo og på måder, hvor de nye initiativer meningsfuldt kan spille sammen med eksisterende indsatser/tiltag. I forhold til kan-opgaver er ledelserne meget opmærksomme på at prioritere disse fra eller kun at tage dem ind med afsæt i et frivillighedsperspektiv.

Et andet gennemgående perspektiv i mange af interviewene handler om det vigtige arbejde med at oversætte og omsætte de nationale og kommunale politiske målsætninger til skolens hverdagspraksis (ST, BR, SK, DA)

"Det skal give mening. Vi oversætter sammen ydre rammer og mål til konkret praksisgørelse i vores skolekontekst" (afdelingsleder, ST)

Ofte fremhæves dette som et ledelsesanliggende og en vigtig ledelsesopgave, men en række skoler taler også om meningsskabelsen som et fælles anliggende for alle skolens medarbejdere (KÆ, ST, SK).

"Ledelsen tør godt bryde sin planlagte dagsorden, hvis de oplever, at organisationen ikke er klar til at tage temaet op. Det opleves ikke som modstand" (Lærer, BR)

Mange af de interviewede skoler deltager i en række forskellige store udviklingsprojekter, hvor der ofte er deltagelse af mange skoler og flere kommuner. En række af disse projekter bruger metoder eller systematikker, som af skolerne opleves som konceptualiserede eller som "one-size-fits-all", dvs. uden en skræddersyning til den enkelte skoles særlige behov eller forudsætninger. I disse situationer har de deltagende skoler valgt at tilgå udviklingsprojekterne på en måde, hvor de kun tager de elementer til sig, som opleves meningsfulde og værdiskabende i den lokale skolekontekst eller elementerne omformes, så de passer til skolens konkrete udviklingsbehov (BR, SK, ST).

"I ledelsen har vi stort fokus på at forenkle og tage det ind, som organisationen har behov for frem for fx hele Challenging Learning-pakken" (skoleleder, SK).

Opsummering

En tydeligt retningssættende og prioriterende ledelse styrker en tillidsbaseret samarbejdskultur, ved at:

- at kommunikere tydeligt om organisationens udviklingsretning og udviklingsspor
- ”lytte højt” på organisationens behov og sluse nye tiltag ind i et passende tempo i forhold til organisationens kapacitet
- oversætte og omsætte udefrakommende mål til praksisnære skolevirkelighed i dialog med skolens pædagogisk personale
- binde skolens indsatser sammen, så de opleves meningsfulde og værdiskabende for skolens pædagogisk personale
- kommunikere tydeligt om skal- og kan-opgaver, så det pædagogiske personale har et klart billede af ledelsens forventninger til opgaveløsningen.

3.1.3 Samarbejdet i MED/TRIO

På alle interviewede skoler fremhæves et velfungerende MED-udvalg samt et tæt og gensidigt forpligtende samarbejde mellem skolens ledelse, TR’ere og AMR’ere i skolens TRIO som to meget væsentlige årsager til skolernes positive samarbejdskultur.

Et gennemgående træk i de fleste interviews er en beskrivelse af MED-udvalget/TRIO’en som en enhed i organisationen, der, på trods af forskellen i roller og fagpolitiske positioner, deler en fælles interesse i at opbygge et arbejdsmiljø baseret på en høj grad af professionel tillid, samarbejdsevne og oplevet retfærdighed - med andre ord en høj social kapital.

”MED har fokus på hele arbejdspladsens trivsel og samarbejde. Vi sender et signal ud om, at vi vil hinanden. Vi tager initiativ til fælles indsatser for alle faggrupper. MED er garant for at samarbejdet på tværs lykkes. MED er ikke en kampplads – vi går efter enighed” (lærer/TR, SØ)

Flere skoler fremhæver den tætte daglige sparring mellem ledelse, AMR og TR som en vigtig kilde til tidlig opsporing og forebyggelse af mistrivsel, langtidssygefravær, eller uro i medarbejdergruppen (LI, BA). I mange interviews fremhæves skolens TR’ere og AMR’ere som vigtige ”budbringere” eller ”forbindelsesofficerer” mellem skolens pædagogiske personale og ledelsen. Den hyppige dialog betyder, at ledelsen får

mulighed for hurtigt at følge op på misforståelser, frustrationer over ledelsesmæssige udmeldinger eller konflikter internt mellem medarbejdere.

”Birgit er eminent god til at understøtte samarbejdskulturen – hun har super godt øje på medarbejdernes trivsel” (skoleleder om skolens TR, BR).

På en række skoler bruges TRIO’en også som strategisk udviklingsforum, hvor tiltag, ideer eller problemstillinger får en første ”tur i centrifugen”.

”Vores ugentlige triomøder bruges ofte til at trykprøve ideer” (leder, KÆ)

Her laves den første analyse og risikovurdering, når et nyt tiltag skal udrulles i organisationen. MED/TRIO er således en væsentlig strategisk sparringspartner for ledelsen i forhold til opgaven med at sortere, prioritere og vurdere timing på tiltag, som skal - eller måske skal - udrulles i organisationen. På flere skoler tager MED-udvalget flere gange årligt på heldagsmøder, hvor der arbejdes dybdegående med at udfolde forskellige faglige temaer og skabe et fælles billede og en fælles forståelse af emnet i den lokale skolekontekst (NY, BR, BA).

Afslutningsvis nævner flere skoler, at MED-udvalgets betydning for skolens samarbejdskultur gennem de seneste år opleves som mindre betydningsfuld end det var tilfældet i tiden efter lockouten og vedtagelsen af lov 409 i 2013. MED-udvalget varetager fortsat den vigtige opgave omkring skolernes arbejdsmiljø, men i takt med at flere af de deltagende skoler aktivt har valgt at lægge mere beslutningskompetence ud til skolernes teams, fagudvalg og lignende, så er MED-udvalget blevet suppleret af andre organisatoriske enheder og ”forbindelseslinjer”. Noget som ifølge flere af interviewdeltagerne har givet en bredere og dybere forankring af skolens samarbejdskultur set i forhold til tidligere (HO, SK, BR).

”Efter reformen lavede MED-udvalget en masse retningslinjer. De ligger nu fint i en skuffe. MED-udvalget skal ikke arbejde top-down, så nu træffer MED nærmest ingen beslutninger uden, at de har været i høring i klyngerne” (skoleleder, HO)

Opsummering

Et tæt samarbejde i skolens MED/TRIO understøtter en positiv samarbejdskultur ved at:

- have fokus på organisationen samlede trivsel og samarbejde
- opbygge skolens sociale kapital gennem tidlig opsporing og afhjælpning af mistrivsel, misforståelser og konflikter
- sikre et strategisk sparringsrum, som giver mulighed for at drøfte og trykprøve ideer, løsningsforslag og tiltag inden de rulles ud i organisationen
- flytte fokus fra det fagpolitiske felt til skolens kerneopgave
- forebygge konflikter og skabe en tillidsbaseret og løsningsorienteret dialogkultur

3.1.3 Teamsamarbejdet

Et af de meget store emner i empiriindsamlingen omhandler skolernes teamstruktur og teamsamarbejde. Størstedelen af skoler omtaler teamet (i forskellige varianter, herunder klyngeteamet, storteamet, årgangsteamet, trinteamet eller klasseteamet) som skolens vigtigste organisatoriske enhed, og som det væsentligste samarbejdsforum og arbejdsfællesskab i forhold til løsning af kerneopgaven. Samarbejdet med teamet angives endvidere som en kilde til arbejdsglæde i hverdagen, og som en arbejdsrelation, hvortil der knytter sig en høj grad af gensidig forpligtelse og afhængighed.

Organisatorisk og praktisk understøttelse af teamsamarbejdet

Mange af de deltagende skoler nævner skemaudfordringer og mødelogistik som en af skolens - og teamenes - væsentligste udfordringer. Som svar på denne udfordring har mange skoler valgt forskellige former for skemalagt tid, hvor teamenes lærere og pædagoger kan mødes. Nogle skoler opererer med 1 ugentlig skemalagt time til teamsamarbejde, andre 1½ eller 2 timer. Den skemalagte tid bliver både et svar på en udfordring, men også et signal om ledelsens forventninger til og prioritering af teamsamarbejdet.

”Tid til fælles forberedelse er aktivt prioriteret. Skemaer med mødebånd bruges til at muliggøre samarbejdet på kryds og tværs, der hvor det giver

mening at mødes. Det er helt afgørende for oplevelsen af at kunne lykkes. Planlagt tid er nøglen" (Skoleleder, SØ)

Årgangsteammøderne er uendeligt vigtige for teamets samarbejde. De er et bærende fundament. Her deltager både pædagoger og lærere. De fjerner nok 90% af hovsaløsningerne" (lærer, FU)

Skoleledelserne er generelt meget opmærksomme på, at mødelogistik udgør en af de væsentligste barrierer og snublesten for det professionelle samarbejde i hverdagen. Mange ledelser investerer derfor meget tid på at stilladsere samarbejdet via gennemsigtige mødestrukturer, årskalender for diverse møder i skolen, udarbejdelse af møde- og referatskabeloner til forskellige mødetyper. En skole i Østjylland har eksempelvis fra skoleårets start udarbejdet en detaljeret oversigt over møder, mødeemner, herunder hvilke datakilder, som indgå på møderne – fordelt over 42 uger (DA). Skolen har desuden udarbejdet dagsordens- og referatskabeloner til en række forskellige mødesammenhænge, så skolens medarbejder kan bruge disse fremfor selv at skulle bruge tid på at udvikle gode skabeloner.

Gode fysiske rammer omkring samarbejdet udgør et andet vigtigt opmærksomhedspunkt, som fremhæves af flere af de deltagende skoler. De fleste skoler har siden skolereformens start investeret i etablering af gode faciliteter til den fælles forberedelse på skolens matrikel. En skole i Midtjylland har blandt andet lavet et stort fælles forberedelsesrum for skolens lærere og pædagoger, som medarbejderne samstemmigt fremhæver som kilden til et løft af samarbejdet, oplevelsen af fællesskab og videndeling på tværs af forløb, ideer, staldtips og cowboytricks (BA). En anden skole har fra start indkøbt IPads og etableret et stillerum med arbejdsborde til alle medarbejdere med tilhørende skabe og PC'ere. Her er der desuden lagt trægulv på for at skabe et anderledes miljø (DA). Andre skoler har indrettet forberedelsesrum med plads til to teams - noget skolens pædagogisk personale oplever har givet et markant løft til fællesskabet og en mere transparent pædagogiske praksis (KÆ, MU).

"Fælles forberedelsesrum understøtter fællesskabet og vores samarbejde. Videndelingen er i høj grad i vækst pga. de fælles forberedelseslokaler, det giver transparens og vi deler ideer og forløb. Døre er kun lukkede pga. larm. Så positivt!" (lærer, AMR, MU)

Det sidste tema omkring teamsamarbejdets logistiske aspekter handler om det krav om tilstedeværelsestid, som i 2013 blev indført via lov 409.

Flere af de deltagende ledere og det pædagogiske personale fremhæver (den ind imellem udskældte) tilstedeværelsestid og krav om mere fælles forberedelse som en af de væsentlige årsager til skolens stærke samarbejdskultur (SK, KÆ, MU).

"Tilstedeværelsestid og fælles forberedelse har været og er et gode. Vi skal komme hinanden ved i forhold til praksis" (skoleleder, SK)

"Det er vigtigt at have tid og rum til at dele vores cowboy-tricks. Det er en positiv udvikling, at vi qua reformen har mere fælles forberedelse og deler de lækre forløb, vi udvikler" (pædagog, SSP og koordinator af ressourcecentret, MU)

Flere skoler fremhæver således tilstedeværelsestiden som et gode og en kilde til et fagligt og socialt løft i samarbejdet. Alligevel har flere af de deltagende skoler over tid løsnet på kravene til tilstedeværelsestiden. Flere skoler nævner i det hele taget fleksibilitet og tillid som to afgørende elementer i relationen mellem pædagogisk personale og ledelse – både helt konkret i det nære samarbejde om tilrettelæggelsen af arbejdet, men i høj grad også som forudsætning for at man over tid får opbygget en samarbejdskultur baseret på gensidig velvilje, professionel generøsitet og oplevet retfærdighed (MU).

"Alle skal deltage i de fælles møder, men resten planlægges meget tæt med den enkelte medarbejder" ud fra en "high-trust tænkning" (viceskoleleder, MU).

Understøttelse af samarbejdet i en mere synlig praksis

Med indførelsen af en mere transparent praksis, hvor man som professionel i mindre grad en tidligere arbejder alene med sine opgaver, giver anledning til en række opmærksomheder. Overordnet set, så fremhæver mange af skolerne, at den styrkede fælles forberedelse har givet et didaktisk løft og opleves som et absolut gode (SK, MU, KÆ, BR, ST). På den positive side fremhæver skolerne også, at en mere fælles praksis gør det mindre ensomt at være lærer. Man står i mindre grad end tidligere alene med sine professionelle problemstillinger, eksempelvis i forhold til klasserumsledelse i en given klasse. Med et mere forpligtende teamsamarbejde, hvor problemer og løsninger deles, er man nu flere om at bære ansvaret. Noget som opleves som en betydelig lettelse hos flere af de deltagende lærere og pædagoger.

Med det øgede krav om fælles forberedelse, brug af skolens læringsplatform mv, bliver den enkeltes professionelle praksis nu også mere synlig for både ledelsen, teamkollegerne og i nogen grad forældrene. Dette kan ifølge en skole give en sårbarhed i teamsamarbejdet. Eksempelvis når en kollega ikke præsterer som forventet, eller når en medarbejder oplever, at man ikke slår til fagligt i sammenligning med ens kolleger. Her er hjælp fra ledelse, vejledere og andre support-funktioner afgørende, så teamet og den enkelte ikke oplever at skulle stå alene med de konflikter, som kan opstå i en sådan problemstilling (SK).

Den indholdsmæssige stilladsering af teamsamarbejdet

Mange af de deltagende skoler har valgt en række forskellige tilgange og metoder i stilladseringen af teamenes samarbejde om opgaveløsningen.

Flere steder arbejder teamene med afsæt i en teamkontrakt, som genforhandles ved skoleårets start eller når nye kolleger kommer til (SØ, BA). Teamkontrakten indeholder de forventninger, man kan have til hinanden i teamets arbejdsfællesskab. Her indgår blandt andet aftaler om konflikthåndtering, kommunikationsaftaler, mødefrekvens, tovholderansvar, målsætninger for teamets opgaveløsning, målsætninger for teamets samarbejde og andet af betydning for teamets daglige virke. Teamkontrakten tydeliggør de forventninger, som både ledelsen og teamets medlemmer kan have til den enkeltes adfærd, og gennem en eksplicitering af teamets spilleregler bliver kontrakten et hjælpsomt redskab, hvis aftalerne skrider eller hvis medlemmer i teamet får en konflikt.

På flere skoler er man enten på vej ind i eller har allerede gennem flere år arbejdet med afsæt i en PLF-inspireret tilgang til teamsamarbejdet (ST, DA). PLF er en forkortelse for Professionelle Læringsfællesskaber - en forståelse af samarbejde og opgaveløsning, som henter sin inspiration i Marzano og DuFours forskningsbaserede bog ”*Ledere af Læring*”.

Herudover er der i PLF-tænkningen en antagelse om, at læringsoptimeringen på elevniveau beror på fortløbende læringsoptimering hos de professionelle rundt om kerneopgaven – fra skoleforvaltningen, over skoleledelsen til lærere og pædagoger. I PLF-sammenhæng gøres dette gennem udvikling af en systematisk, struktureret og metodeunderstøttet møde-, proces- og dialogpraksis, som har til formål at skabe jobindlejret læring for skolens professionelle.

”PLF giver et mere forpligtende samarbejde på den gode måde. Dét, at aligne skabeloner og følge nogle faste procedurer frigør ressourcer til arbejdet med børnene” (lærer, DA)

Som eksempler på de processer, strukturer og redskaber som de deltagende skoler anvender til at systematisere deres udforskning af god undervisningspraksis, kan nævnes følgende:

- Brug af tydelige mødestrukturer med klar rollefordeling og en kommenteret dagsorden og referat
- Der arbejdes med et højt målfokus og der bruger SMART-mål for alle pædagogiske indsatser (Mål, der er specifikke, målbare, accepterede, realistiske og tidsafgrænsede)
- Der bruges forskellige dialog-metoder såsom interviews med reflekterende team, feedback-processer, små opgaver undervejs i mødet
- Der arbejdes med forskellige roller i møder, fx dialogdetektiv eller lyttedetektiven
- Der arbejdes datainformeret, ikke databaseret, med fokus på både bløde og hårde data.
- Alle møder sluttes med at mødet evalueres. Gav det mening i dag? Og efterfølgende dialog om løsningsforslag. Generelt stort fokus på at evaluere arbejdet.

”Vi er ikke rigide med vores skabeloner og strukturer, men vi prøver at genbruge så meget vi kan, så vi ikke sub-optimerer. PLF er også af nød. Vi har brug for den tid, vi sparrer, ved at koordinere tæt” (afdelingsleder, ST)

Eksemplerne ovenfor stammer fra en skole på sydøst Fyn, som gennem 3 år har øvet sig i at udvikle en PLF-praksis (ST). Både det pædagogiske personale og lederne oplever her 3 år inde i forløbet, at det har været en udfordrende og lærerig, men også værdifuld rejse. Processen har blandt andet krævet en stor videns- og kapacitetsopbygning af skolens PLF-koordinatorerne, som har skulle tilegne sig færdigheder som mødeleder, koordinator og procesfacilitator. Tilsvarende har både ledelse og pædagogisk personale skulle arbejde med at give følgeskab og legitimitet til de medarbejdere i organisationen, som varetager særlige hverv, såsom koordinatorer, vejledere mv. Dette er nu ifølge både ledelsen og medarbejderne lykkes.

Samtidig fortæller alle medarbejdere i interviewet, at PLF-arbejdet har bidraget til en betydelig professionalisering af arbejdet, og at de som fagpersoner oplever sig fagligt styrket til at løse opgaven på trods af den generelle reduktion i forberedelsestid.

På flere skoler nævnes brugen af en mere struktureret møde- og dialogforme som en vigtig hjælp til gøre op med de teampraksisser, som har negative familie- og produktionskulturelle træk, herunder faglig hensynsbetændelse, konsensussøgning og et stærkt driftfokus (jf. Lise Tingleff Nielsens ph.d. fra 2012 om teamsamarbejde i folkeskolen). På en skole i Midtjylland (SK) har professionaliseringen af teamsamarbejdet styrket teamenes evne til at eksternalisere og de-personificere den enkelte lærers eller pædagogs praksis, så de faglige dialoger i højere grad har fokus på pædagogiske virkemidler frem for det enkelte barn eller de enkelte familier.

”Metodik og tid til samarbejde højner den faglige kvalitet helt vildt meget. Og gir høj grad af ejerskab!!!!” (lærer, vejleder, ST)

Flere skoler nævner dog, at det fortsat opleves vanskeligt og sårbart at give en kollega feedback. Det gælder særligt, når feedbacken indeholder forslag til justeringer eller ændringer af den faglige praksis eller kollegaens relationsarbejde i forhold til eleverne (FU, BR). Der er høj tolerance for faglig uenighed, men når det kommer til at ”mene noget om” eller tilbyde sig fagligt i forhold til en kollegas praksis, så er dette endnu ikke en legitim del af teamenes samarbejdspraksis (FU, BA).

Teamets råderum

En af de oplevede gevinster ved det mere forpligtende teamsamarbejde er også, at der fra ledelsens side lægges et større professionelt råderum ud til teamene. Men prioriteringen af et stort professionelt råderum til skolens teams er et tema, der går igen hos alle de deltagende skoler uafhængigt af teamstruktur og teampraksis i øvrigt. Og betydningen af dette for medarbejdernes motivation og arbejdsglæde kan ikke undervurderes. På alle skoler fremhæver de deltagende medarbejdere teamenes selvstyre, det professionelle råderum og den store lokal beslutningskompetence som et kæmpe gode og en helt afgørende element.

”Ledelsen har i høj grad distribueret ledelse ud i organisationen og i teamene. Det giver et stort råderum – men også ansvar på den positive måde” (lærer, TR, DA)

”Ledelsen melder rammerne ud, og så transformerer vi dem, så de giver mening i vores lokale trinteamkontekst” (lærer, teamkoordinator, ST)

”Medarbejderne løber meget selv med opgaverne. Hvis der er en svær forældresamtale, så plejer skolens ressourcekoordinator og barnets lærer/pædagog at tage samtalen uden ledelsesdeltagelse. De løser opgaven bedre, fordi viden er hos dem, som deltager i samtalen” (skoleleder, MU)

Et væsentlig aspekt i forhold til det lokale råderum er tillid og ansvar. Gennemgående, så oplever medarbejderne et stort professionelt råderum som udtryk for tillid til deres professionelles dømmekraft. På flere skoler taler man ligefrem om en slags nærhedsprincip, når det kommer til at træffe gode beslutninger. Her mener flere skoleledere, at beslutninger bør tages tættest muligt på det sted, hvor de skal eksekveres (HO, NY, SØ, ER).

”Vi bestemmer alt det, vi vil, ud fra de udstukne rammer – det er et kæmpe gode. Vi har opbakning fra ledelsen til at søsætte nye tiltag. Vi har en ild, og er drevet af noget. Og dét, at vi tager ansvar giver plads til at lede i vores eget arbejdsliv. Vi har skemalagt mødetid – men teamet besluttet ift. behov” (Lærer, HO)

”Storteamet er kerneteamet i skolen. Storteamet kan selv disponere over teamtid ift. møder, fagdage osv. Der er høj selvbestemmelse og medbestemmelse. Og tillid fra ledelsen” (skoleleder, ER)

”Vi opererer med en høj grad af distribution af ansvar og kompetence baseret på tillid. Vi ser organisationen som et løg, hvor yderlaget er skolens 3 ledere, det næste lag er en tydelig struktur og en klar distribution af opgaver og kompetencer, fx storteamkoordinatorer, skemalæggere i hvert team mv. Alle medarbejdere varetager disse typer opgaver og alle har legitimitet. Herefter er der høj grad af selvledelse og fagligt råderum” (viceskoleleder, NY)

Koordination af teamets praksis – af hvad og hvor meget

I forlængelse af dialogen om teamenes råderum, blev der spurgt ind til den enkelte læreres og pædagogs individuelle råderum, herunder i hvilken grad teamene koordinerer deres pædagogiske indsatser i forhold til den elevgruppe, de er sammen om. Medarbejderne beskriver her en

teampraksis, hvor der er en stor opmærksomhed på betydningen af at have en koordineret praksis, men hvor der også er stor forskel på graden af koordination og fælles praksis.

"Vi oplever at stå stærkere, når vi alle arbejder i fælles retning. For eksempel besøger vi teamkollegers undervisning for at observere, hvordan de præsenterer mål for elever eller hvordan de giver feedback til elever. Det giver fælles læring" (lærer, koordinator, ST).

På de skoler, hvor man løser en specialpædagogiske opgave, er koordination af praksis en meget væsentlig del af teamets arbejde (NY, KÆ, SØ). Børnegruppens særlige behov betyder, at de voksne er nødt til at være meget afstemte i forhold til både struktur, regler og rammesætning af undervisningen. Som professionel er man her afhængig af at kunne læne sig op af de teamaftaler, der er indgået, så man kan have tillid til at ens kollega vælger en passende intervention "*så en svømmehalstur med 16 børn og 2 voksne fx ikke ender i kaos"* (NY).

"Vi har fokus på at kommunikere som et team. Når en forælder skriver til en
kollega, så svarer teamet, ikke den enkelte. Det kræver skarphed blandt kollegerne, men giver os bredere skuldre. Særligt kollegerne i specialklasserækken er eksemplariske ift. at være samstemte og skabe rød tråd" (lærer, KÆ).

På almenskolerne er koordinationen af den pædagogiske praksis dog også i betydelig vækst. Flere skoler fortæller, at der særligt i indskolingen og på mellemtrinnet i tiltagende grad indgås aftaler om den fælles klasseledelsespraksis, fx brug af bestemte håndtegn (fx stilletegn), 10 minutters stillespisning i alle klasser på årgangen, fælles regler samt fælles forventninger til elev- og voksenadfærd mv.

"Vi har en høj grad af koordination inden for det enkelte årgangsteam ift. pædagogiske principper, strukturer og regler. Vi går i takt og har en stærk årgangsfornemmelse. Børnene har også en stærk fælles årgangsfornemmelse. Det har gjort det meget lettere at navigere som kollega og det har også understøttet samarbejdet med forældrene" (lærer, MU)

"Det bliver nemmere at holde fast i indsatser og skabe en reel forandring hos eleverne, når alle kolleger arbejder i samme retning og har et fælles

blik på "sådan gør vi". Det giver tryghed og gør, at vi fremstår mere professionelt over for elever og forældre. PLF-processer gør også, at vi står styrket til at klare opgaven trods mindre forberedelse" (lærer, ST)

Flere skoler oplever dog stadig, at koordination og etablering af fælles aftaler mest sker, når det handler om fx regelhåndtering, elevhandleplaner, forældrekommunikation og samarbejdslogistik. Det er sværere at skabe fælles fodslag, når det handler om det didaktiske/pædagogiske område, fx klasseledelse og undervisningsplanlægning. Her mener flere interviewdeltagere, at det kunne være hjælpsomt for opgaveløsningen, hvis man i højere grad koordinerede sin pædagogiske linje i teamet. Det vil dels kunne hjælpe de elever, som har vanskeligt ved at afkode skolens og undervisningens rammer, så de gennem nogle mere ensartede rammer får styrket deres overskud til at lære. Det vil desuden kunne styrke den enkelte medarbejder, som vil kunne læne sig op af de fælles aftaler, hvis der opstår en konflikt med en elev, en klasse, forældrene eller internt i teamet (SK, SØ). For nyuddannede og nye kolleger opleves dette især som en vigtig hjælp på vejen ind i lærer- og pædagoggerningen (LI).

"Vi har en høj koordination af praksis på årgangen. Der er fælles regler, vi holder fælles forældremøder etc. Det giver færre konflikter og styrker alle, men måske ikke mindst nye medarbejdere" (lærer, TR, LI)

"Det gir' tryghed at have fælles procedurer – særligt i en travl hverdag" (lærer, SØ)

"Vi taler mere og mere om at gøre tingene ens, så børnene oplever den samme struktur mv, dog med respekt for den enkeltes særkende. Det er vigtigt for klassekulturen. Vi er kun på vej, og gør det mest ift. regler og logistik. Men når et barn med særlige behov kommer i krise, så koordinerer vi vores tilgang og laver fælles indsatser" (lærer, SØ)

Flere interviewdeltagere ser dog et behov for at balancere graden af koordination med den enkeltes professionelles autonomi, så der stadig gives plads til den enkelte medarbejders individuelle aftryk på opgaveløsningen (SK). Og flere skoler nævner også den tidsmæssige udfordring. Koordination kræver tid, og den tid, er ifølge flere skoler svær at finde (LI). På to skoler har man med held forsøgt at skabe tid og fagligt overskud ved at fastholde det pædagogiske personale i samme aldersblandede gruppe eller klyngeteam gennem flere år, dvs. undladt at

lade dem følge med eleverne op. Det har opbygget en ekspertise og et højt erfaringsgrundlag med den pågældende aldersgruppe (BA, HO).

"Erfaringerne med børnegruppen genbruges og perfektioneres over tid. Vi har et højt kendskab til hinanden og det giver et fagligt overskud" (lærer, TR, HO)

Opsummering

Teamsamarbejdet understøtter en tillidsbaseret samarbejdskultur og styrker den enkeltes opgaveløsning:

- når teamet udgør en både faglig og social ramme om opgaveløsningen
- når det stilladseres via gode skemaløsninger, mødestrukturer og gode fysiske rammer omkring den fælles forberedelse
- når videndelingen sættes i system via fælles tilstedeværelses- og forberedelsestid som muliggør et mere forpligtende samarbejde
- når teamet arbejder med afsæt i en teamkontrakt som rammesætter teamets forventninger til det fælles samarbejde
- når teamet stilladseres via en struktureret og metodeunderstøttet møde-, proces- og dialogpraksis, som tager sigte på at skabe jobindlejret læring for skolens professionelle.
- når teamene oplever en høj grad at tillid til deres professionelle dømmekraft udmøntet i et stort professionelle råderum og en høj grad af beslutningskompetence i forhold til eget opgaveområde
- når teamets samarbejdskultur flytter fra en individuel opgaveløsning til mere koordineret og fælles pædagogisk praksis, som dog levner plads til den enkeltes professionelle aftryk.

3.1.4 Samarbejdet mellem pædagoger/pædagogiske medhjælpere og lærere om kerneopgaven

På samtlige deltagende skoler går et ord igen, når talen falder på samarbejdet mellem skolens to store faggrupper – ligeværd. Ligeværd beskrives i denne sammenhæng som tillid og respekt faggrupperne imellem, at give plads til hinandens forskelle og at arbejde styrkebaseret med faggruppernes forskelle, så de fællesfaglige indsatser får gavn af medarbejdergruppens mangfoldige kompetencer.

”Lærer-pædagogsamarbejdet skaber værdi, fordi der er arbejdet intensivt med ligeværdet. Samarbejdet er nu super godt” (Leder, SK).

”At komme udefra og ind i skolen uden organisatorisk historik var svært, men modtagelsen i ligeværdighed gjorde forskellen (pædagog, FU)

”Vi er ET hold” (lærer, DA)

Flere skoler nævner også det fælles sprog, herunder valg af betegnelser og omtaleformer som et vigtigt opmærksomhedspunkt i arbejdet med at skabe ligeværd. Lærerværelset hedder nu personalerummet, lærerintra hedder personaleintra, vi er medarbejdere, skolen har børn, ikke kun elever osv. Endelig fremhæves også betydningen af en ligeværdig adgang til skolens fælles arrangementer, herunder møder, sommer- og julefester m.v. De starter nu ikke før alle har fri.

Mange af skolerne har allerede inden skolereformen haft en lang erfaring med det tværprofessionelle samarbejde mellem pædagoger og lærere. Inden skolereformen dog primært i indskolingen (MU, FU, SØ, LI, NY). Samarbejdet og rollefordelingen de to fagprofessioner er derfor veldefineret, der er et stort kendskab til hinandens kompetencer, og forskellene beskrives som en ressource i og gevinst for kerneopgaven.

”Vores børn ser voksne, ikke lærere og pædagoger” (lærer, FU)

”Som medarbejder deltager man med de kerneressourcer, man har. Vi prøver ikke på at gøre pædagoger til halvgode lærere eller lærere til halvgode pædagoger. Vi bruger forskelligheden som en ressource, og et mangfoldigt blik på eleverne. Derfor prioriteres alle medarbejderes deltagelse i alle de fælles udviklingssammenhænge” (skoleleder, DA).

”Alle byder sig til. Forældremøder og skole-hjemsamtaler varetages sammen af skole/sfo. Lærere og pædagoger er sammen fra dag 1 – vi har lang erfaring med at dele lokaler og praksis” (skoleleder, HO)

”Da jeg kom hertil for 3 år siden oplevede jeg et forpligtende samarbejde mellem lærere og pædagoger som var helt ligeværdigt. Jeg oplevede et hus, hvor ingen talte dårligt om andre – vi taler med og ikke om. Det opbygger stor tryghed og tillid. Og det betyder, at vi ikke skal bruge tid på

fagprofessionel blokering. Så kommer man meget længere i arbejdet omkring børnene" (Pædagog, DA).

Og netop den fælles optagethed af skolens kerneopgave er en af de faktorer, som flere skoler fremhæver i deres beskrivelse af samarbejdet mellem pædagoger og lærere. På en skole i Østjylland har man fx systematisk sat kerneopgaven i centrum for arbejdsdelingen, så opgaverne fordeles med afsæt i et kompetenceblik. Pædagoger er fx også kontaktlærere og man deles ligeligt om opgaven med forældresamarbejdet. Udeskolen er bemandet med 2 pædagoger, som både varetager det faglige/kundskabsmæssige og det sociale/trivselsmæssige. Der arbejdes altid ud fra devisen: hvad giver det vores børn (BR).

"Skolen er nået langt med – uanset kasket – at vi vil noget med børnene. Det giver en fælles reference både fagligt og socialt – og kompetencer bruges så de gavner opgaveløsningen" (pædagog, BA).

"Der er ingen forskel på lærere og pædagoger/medhjælpere. Vi har i processen med PLF lært hinanden godt at kende og står stærkt sammen" (pædagogmedhjælper, ST)

"Vi vil hinanden som faggrupper - det fælles er børnene" (lærer, SØ).

Rammevilkårene for samarbejdet er dog stadig en udfordring for nogle af de deltagende skoler. Særligt for klubpædagoger, som ofte har få timer i skolen, og opgaver på flere matrikler, kan det være udfordrende at blive en ligeværdig del af skolens fællesskaber (LI). Mødelogistik nævnes af flere skoler som en væsentlig barriere.

mellem lærere og pædagoger. Med tiden har de fleste skoler dog fundet nogle skemamæssige løsninger, som muliggør, at alle kan deltage i møder og fælles aktiviteter. På en skole på Fyn har man blandt andet skemalagt møder mellem lærere og pædagoger mhp at lave børneopsamlinger og overlevering (MU). På en anden skole mødes koordinatorer på skole og fritidsdel en gang ugentligt, hvor de koordinerer sig omkring opgaver i skole og sfo. På samme skole har man lagt en blok i skemaet på 1 time ugentligt eller 2 hver 14. dag, hvor lærere og pædagoger kan mødes omkring deres fælles samarbejder (ER). Tilsvarende har to skoler i Østjylland lavet et fast mødebånd, så både lærere og pædagoger kan mødes, når der er behov (HO, SØ)

”Her afprøver vi alle mulige samarbejdsformer, og det giver energi og motivation, at der er rum for at prøve nyt i samarbejdet” (pædagog, ER)

Endelig så er der i forbindelse med interviewene blevet spurgt ind til de pædagogiske medhjælpere eller assistenters vilkår for deltagelse i skolens aktiviteter og samarbejde. Alle skoler beskriver deres pædagogiske medhjælpere som ligeværdigt deltagende professionelle i skolens arbejde, og som en ressource for skolens opgaveløsning. De fastansatte medhjælpere og assistenter deltager også på lige fod i skolens kompetenceudvikling.

Opsummering

Samarbejdet mellem pædagoger og lærere om kerneopgaven understøtter en tillidsbaseret samarbejdskultur, når:

- den har afsæt i et oplevet ligeværd de to faggrupper imellem
- de faglige og kompetencemæssige forskelle opleves som en ressource i og gevinst for kerneopgaven
- kerneopgaven er i fokus og opgaver fordeles med afsæt i et kompetenceblik frem for et professionsblik
- samarbejdet stilladseres logistisk gennem skemalægning af fælles forberedelse, mødemuligheder og lign.

3.1.5 Skolens beslutningsprocesser

En væsentligt tema i interviewundersøgelsen omhandler skolernes forskellige praksisser for involvering af medarbejderne i skolens beslutningsprocesser. Beslutningsgange, processer og principper ser forskellige ud fra skole til skole, men et fælles træk for alle de deltagende skoler er, at medarbejderne involveres!

På en række af skolerne har ledelsen en tydelig holdning om, at beslutninger skal træffes så tæt på det udførende niveau som muligt. Når beslutningskompetencen placeres tæt på de medarbejdere, som skal bære beslutningen ud i livet, så bliver beslutningsgange ofte relativt korte. På en skole afholder man fx matrikelmøder, hvor alle lærere og

pædagoger deltager og engagerer sig. Her træffes der beslutninger. ”*Og vi er gode til det*”, som en lærer udtaler (BR). På samme skole har man distribueret funktioner og kasketter ud til mange i organisationen. Det giver ligeværdighed i hverdagen, og på denne måde, er der mange, som har viden og beslutningskompetence - og som kommer i spil med deres ressourcer (BR).

”Beslutningsprocesser ikke lange – ting bliver ikke sendt i udvalg” (lærer, BR)

”Ledelsen tager meget sjældent en suveræn beslutning. Beslutninger lægges tættest muligt på der, hvor de skal eksekveres” (leder, HO)

På en skole på Midtfyn påvirkes beslutningsprocesserne af ledelsens princip om, at beslutningsgrundlaget skal kvalificeres bedst muligt frem mod den endelige beslutning. Dialoger starter derfor i det koordinerende udvalg, og sendes derefter til underfora, fagudvalg eller lignende, som kvalificerer beslutningsgrundlaget yderligere. Blandt de deltagende medarbejdere opleves det som en anerkendelse, at man på den måde tages med på råd (MU). På en anden skole i Nordjylland har man som konsekvens af den samme holdning meget lange beslutningsprocesser. Til gengæld er der stort ejerskab til dem, når de endelig tages (KÆ).

”Temaer vandrer alle mulige steder hen før der træffes en beslutning. Vi har meget lange beslutningsprocesser – fx sender vi et stillingsopslag rundt i hele organisationen - det kvalificerer beslutninger og skaber legitimitet, ejerskab og følgeskab” (skoleleder, KÆ)

”Ledelsen kommer aldrig til personalemøder med svar. Det pædagogiske personale skal ind over og det giver både indflydelse, men også medansvar. Det oplever jeg som meget motiverende” (lærer, KÆ)

”Medarbejderne involveres tæt i udmøntningen af skolereformen – fx arbejdet med målstyret læring. Der er nogle få skal-opgaver, resten er et anlæggende i fælles dialog” (skoleleder, HO)

På mange skoler har man indlejret sine beslutningsgange i en tydelig organisationsstruktur, som sikrer, at problemstillinger, temaer og politiske dagsordener bevæger ud i organisationen, hvor de kvalificeres tæt på opgaveløsningen for derefter at vende tilbage til ledelsen. På en skole som har organiseret sig med klyngehuse, har klyngeformanden fx en vigtig

rolle i at udtale sig på klyngens vegne om ledelsens udmeldinger. Formanden eller en tovholder fra hver klynge mødes også på kryds og tværs af klynger - både med og uden ledelsens deltagelse - for at drøfte indsatser for hele skolen. Ifølge medarbejderne høres klyngen næsten om alle forhold, og MED-udvalget træffer sjældent beslutninger uden at de har været omkring klyngerne. Der lægges desuden meget beslutningskompetence ud til klyngen, hvilket ifølge skolens pædagogiske personale giver højt ejerskab til beslutningerne (HO).

Mange andre steder har man valgt at have en teamkoordinator-funktion, og her bliver teamkoordinatormøderne et af de væsentligste beslutningsfora på skolen (ER, SØ, ST). På en skole i Østjylland mødes storteamkoordinatorer og ledelse fx en gang ugentligt efter ledelsens eget teammøde. Her drøftes aktuelle sager, og der tages beslutning om, hvilke temaer storteamskoordinatorerne skal løfte tilbage til storteamet med henblik på yderligere behandling og kvalificering. Storteamkoordinatorgruppen kan også træffe beslutninger, som man derefter samlet kommunikerer ud og står på mål for overfor eget storteam. Her kan beslutningerne så ind imellem blive udfordret og kvalificeret af kollegerne, og så må beslutningen tages op på næste uges storteamkoordinatormøde. Beslutningsprocesserne foregå ifølge skolens leder som feedback-loops, hvor beslutninger behandles og genbesøges indtil beslutningsgrundlaget er tilstrækkeligt godt (ER).

”Koordinatorudvalget har repræsentanter fra hele ledelsen, TR/AMR for lærere og pædagoger/medhjælpere, en repræsentant fra alle årgangsteams samt lederen af UP (undervisningspersonalet). Følgeskab til beslutninger er stort, fordi man anerkender organet som repræsentativt for alle faggrupper” (lærer, TR, SØ).

Og endelig så nævner flere medarbejdere betydning af, at ledelsen er synlig, tilgængelig, og åben for dialog.

”Ledelsens dør skal ikke opleves som en barriere, det er svært at træde ind over” (skoleleder, LI).

”Kom og spørg, hvis noget undrer jer. Døren er åben” (skoleleder, SØ).

En beslutningskraftig ledelse

Ledelsens beslutningskraft og handlekraft fremhæves af flere som vigtigt og nødvendigt i en travl og kompleks skolehverdag. ”*En god kaptajn sejler*

ordentligt og lægger kursen, så vi andre kan fokusere på at udvikle vores ro-teknikker", som en lærer beskrev det. "*Men vi er samtidig ikke galejslaver*". Skolens leder foretrækker dog et andet billede. Han kan bedre identificere sig med at "*Stå i spidsen for en søgeproces*" (SØ). Gruppen enes om, at skolen har behov for begge typer lederroller.

"Det er vigtigt at blive involveret i beslutninger tæt på ens hverdag - men det er samtidig meget vigtigt, at ledelsen også tager beslutninger" (lærer, SØ).

Flere ledelser nævner endvidere, at de er overordentligt opmærksomme på, hvordan de kommunikerer om de beslutninger, der tages. Hvad enten medarbejderne har været med i beslutningsprocessen eller der er tale om rene ledelsesbeslutninger, så mener alle lederne, at god kommunikation handler om at medtage "mellemregningerne" og ræsonnementer, så man er transparent om de forhold, som har ført til, at beslutningen blev, som den blev (SØ, DA). Det betyder meget for medarbejdernes oplevelse af gennemsigtighed og retfærdighed. En af skolelederne nævner eksplicit "fair proces"-principperne omkring at involvere, at forklare og at præcisere forventninger, som et ideal for gode beslutningsprocesser. Disse proceselementer bringes i spil, hvor det overhovedet er tidsmæssigt muligt (SØ).

"Det giver et bedre organisationsmedlemsperspektiv hos skolens pædagogiske personale. Og giver følgeskab til de mere upopulære beslutninger, fordi der er tiltro til ledelsens dømmekraft" (pædagogisk leder, SØ)

På en række af de deltagende skoler har ledelsen ikke kun valgt at lægge et stort råderum ud til teamene. Flere ledelser har desuden valgt at trække noget beslutningskompetence tilbage til ledelse. Eksempelvis har ledelsen flere steder taget opgaven med teamdannelse og fag- og opgavefordelingen tilbage til ledelsen. Tidligere lå denne opgave ude i lærergruppen, og var ofte en meget konfliktfyldt proces. Nu styres fagfordelingen fra centralt hold, men som en transparent proces, hvor medarbejderne får forklaret de komplekse fagfaglige bindinger, og kompetence- og ressourcemæssige forhold, som begrunder fordelingen. På en skole i Østjylland har man dog samtidig stor opmærksomhed på betydningen af, at medarbejderne oplever fag- og opgavefordelingen som fair. Alle dialoger med medarbejderne afsluttes af samme grund altid med følgende spørgsmål *"Var I glade for samtalen"* (SØ)

Endelig fremhæves det af flere deltagende ledere, at ledelser skal være tydelige omkring, hvornår der gives en reel medbestemmelse og hvornår en beslutning er taget. Skolens beslutningsprocesser må ikke opleves som skinprocesser, da det undergraver tilliden mellem ledelse og det pædagogiske personale og motivationen for at engagere sig i opgaven. Når det pædagogiske personale involveres skal det være med et tydeligt mandat og med en reel intention om at få kvalificeret beslutningsgrundlaget.

"Farvel til pseudodemokrati. Det skal være tydeligt, hvornår noget er til forhandling og hvornår noget er besluttet. Tydeligt hvornår processer er åbne og lukkede" (skoleleder, SØ).

Opsummering

Skolens beslutningsprocesser understøtter en tillidsbaseret samarbejdskultur, når:

- medarbejderne aktivt involveres i skolens beslutningsprocesser, herunder i kvalificeringen af beslutningsgrundlaget
- ledelsens udviser den nødvendige beslutnings- og handlekraft i en travl og kompleks skolehverdag
- medarbejderne oplever en distribution af beslutningskraft til den enkelte medarbejder og teamet i tillid til deres faglige dømmekraft
- ledelsen kommunikerer de bevægegrunde og mellemregninger, som ligger til grund for en given beslutning, så der opleves transparens i beslutningsprocesserne
- medarbejderne oplever medejerskab til de beslutning, som træffes, fordi beslutningsprocessen opleves som retfærdig og legitim
- ledelsen er tilgængelig og åben for dialog om igangværende processer på skolen
- ledelsen både tør sige farvel til rollen som "heroisk-alvidende-leder" og gå søgende ind i skolens beslutningsprocesser, men også tør træffe beslutninger, når det er nødvendigt for skolens pædagogiske fremdrift.
- ledelser er tydelige omkring, hvornår der gives en reel medbestemmelse og hvornår en beslutning er taget.

3.1.6 Dialogkultur og redskaber til understøttelse af dialog og samarbejde

Et meget centralt tema i de gennemførte interviews omhandler skolens dialogkultur, og den betydning samtale og dialog har for skolernes samarbejdskultur og professionelle opgaveløsning. På alle skoler værdisættes samtale og dialog højt og begrebet ”dialog” er sammen med ”tillid” et af de mest gennemgående ord i de 13 skoleinterviews.

”Vi taler med og ikke om! Det opbygger tillid og tryghed” (lærer, DA)

”Skolens dialoger emmer af faglighed – vi har fokus på at tale med og ikke om” (lærer, MU)

Dialog og samtale kobles også tæt til medarbejdernes oplevelse af involvering og medejerskab, og man kan derfor anskue dialog og samtale som medarbejdernes vigtigste ”indflydelsesteknologi” i skolen. Centralt i dialogkulturen står endvidere den betydning, som skolens samtaler på kryds og tværs har for den fælles meningsskabelse. Det gælder både ledelsen og det pædagogiske personale imellem men også kollega til kollega. Gennem samtale og dialog udveksles der erfaringer og perspektiver, hvorved alle deltagere oplever adgang til at påvirke skolens pædagogiske udvikling.

Hvis dialogen er sparsom eller opleves som utilstrækkelig set fra et medarbejderperspektiv, så opleves skolens ledelse hurtigt som ”fjern” og uden den nødvendige fornemmelse for hverdagen og medarbejdernes vilkår. Når det ind imellem sker, så har det konsekvenser for medarbejdernes motivation og oplevede ejerskab til skolens udvikling. Dialog, meningsudvekslinger og fælles meningsskabelse bliver dermed også en af de væsentligste legitimeringsstrategier for skolen ledelse.

Skolernes dialoger har således et vigtigt formål i forhold til sikre opbakning til og fælles retning på skolens udvikling. Dialogen er imidlertid ikke nødvendigvis kun konsensussøgende eller fri for konflikt.

”Vi har plads til professionel uenighed og bølgerne kan gå højt” (skoleleder, SØ)

”Der er plads til uenighed og vi har også faglige konflikter, fx i forhold til afvikling af temauger eller strukturen for skole-hjemsamtalerne, men de er løsningsorienterede. Det går mest af alt galt, hvis kommunikationen ikke har været i orden” (skoleleder, BR)

På flere skoler beskrives professionel uenighed som en ressource til udvikling, da konflikter og uenigheder ofte bringer nogle vigtige pædagogiske brydningsfelter for en dag. Men det har, ifølge skolens lærer-TR, taget tid at nå dertil. Og når det er lykkes, som handler det i høj grad om, at den professionelle uenighed netop er professionel, altså at kernen i skolens diskussioner er pædagogik og didaktik (NY).

”Det kræver et fleksibelt og samarbejdsorienteret mindset, men vi er nu nået derhen, hvor uenighed er blevet noget, vi ser som en ressource. Men det har også taget tid” (lærer, TR, NY)

På en skole i Østjylland arbejder skolens SFO-pædagoger strukturer med at give rum for professionel uenighed som en vej til at udvikle den pædagogiske praksis. SFO’en bygger i forskellige sammenhænge en ”professionel forstyrrelse” ind i deres personalemøder, hvor kolleger i en styret ramme kan udfordre hinanden og ”undre sig professionelt”. Skolens pædagoger oplever denne kollegiale feedback-model som en god metode til at træne sig i at få blik for sine ”blinde pletter” (SØ).

Flere medarbejdere fremhæver også skolens dialogkultur som kendetegnet ved, at der er ”højt til loftet”. Når man som medarbejder oplever, at der er rum for at udfordre ledelsens beslutninger eller ytre kritik uden at det efterfølgende giver anledning til irettesættelse eller tab af indflydelse, så påvirker det arbejdsglæden og motivationen i positiv retning.

”Ingen sanktioneres negativt, hvis man udtrykker uenighed” (lærer, TR.SØ).

Flere ledere fremhæver også betydningen af, at man som leder kan rumme medarbejdernes frustration og evne at ”se bag frustrationen og få øje på drømmen”. Det kræver indføling og rummelighed at arbejde med mennesker og ildsjæle (DA)

Der er dog ifølge nogle medarbejdere en grænse i forhold til, hvor stor professionel uenighed et team eller en organisation kan rumme. For stor

uenighed kan gå ud over samarbejdet og organisationens ”vi-følelse”. En lærer nævner fx, at hun ind imellem ”bøjer af i samarbejdets navn” (SØ). Flere nævner også, at den dialogiske rummelighed ikke må betyde, at man undlader at træffe beslutninger, hverken i teamet eller som organisation. Når beslutningerne er taget, så skal man som kollega bakke op og give følgeskab. Ellers går det ud over skolens professionalisme og den ”sociale kontrakt” i organisationen.

Dialogfora

Flere af de deltagende skoler fortæller, at de har stort fokus på at skabe dialogrum, hvor medarbejderne aktiveres, og hvor så mange som muligt kommer til orde. Af den grund har flere skoler reduceret antallet af møder i det store medarbejderfællesskab, og prioriterer i stedet møder i skolernes mindre enheder, herunder team og fagudvalg (FU, MU).

”Vi prioriterer kun få store fælles møder – det er ikke her man får et repræsentativt billede af holdningerne, da nogen er bedre til at give stemme end andre” (skoleleder, FU)

På en skole i Østjylland, valgte man i forbindelse med skolereformen - af hensyn til medarbejdernes forberedelsestid - at nedlægge samtlige mødefora for at gøre op med pligtmøder og traditionsbundne møder. I tiden efter reformen har man så holdt møder efter behov, og skolen kan nu se, at der fx er behov for at genoplive klasseteamets faste mødekadence (SK). På en anden skole har man sorteret i møderne, så de møder, der rent faktisk gennemføres, opleves værdiskabende for alle deltagere (DA).

På de skoler, hvor man har fastholdt de store fælles møder, er det primære formål at sikre en oplevelse af fælles identitet i det store arbejdsfællesskab. På disse skoler har man stort fokus på at arbejde med forskellige dialogformer, så flest mulige er aktivt deltagende og medskabende i forhold til de faglige tematikker, som mødet har på dagsordenen. Eksempler på disse er nævnt i afsnittet nedenfor.

Dialogredskaber og metoder

På flere af de deltagende skoler har man overordnet set en skepsis over for koncepter og dialogredskaber, hvis de bliver for meget ”form” og for lidt ”indhold”. Redskaber tilpasses derfor ofte til den lokale kontekst, så de ”passer bedre til os”.

”Vi bruger varianter af SMTTE-modellen i dialoger med medarbejderne og ledelsen bruger indsatsteori. Men bliver modeller for rigide er oplevelsen, at medarbejderne står af” (MU).

*”Kontrolsystemer, medarbejdersamtaleark, MUS-skabeloner og skemaer dræner energien. Samtaler skaber energi!” (*skoleleder, BR)

De skoler, som har valgt at arbejde med et tydeligt afsæt i en PLF-tilgang (DA, ST) har ikke samme skepsis over for koncepter og metoder, men ser disse som en vigtig forudsætning for at kunne styrke den faglige dialog og fastholde opmærksomheden på den faglige kerne i opgaven. Her er brugen af dialogstrukturer, redskaber og metoder en helt central del af skolens dialoger.

”De strukturerede dialoger i PLF giver mere professionelt fokus i dialogerne. Værktøjerne er med til at fastholde os” (lærer, DA)

De fleste skoler bruger dog – om end i forskelligt omfang – dialogredskaber til at stilladsere og organisere skolens dialoger. Størstedelen af de anvendte redskaber har rod i den systemiske og socialkonstruktionistiske tilgang, hvor man har fokus på kontekst, relation og interaktion mellem mennesker i et givent system[1]. Her udgør deltagernes forskellige perspektiver, forholdemåder og relationelle interaktion det genstandsfelt, man må arbejde med, hvis organisationen sammen skal kunne udforske nye mulighedsrum. Flere metoder henter desuden inspiration i den socialkonstruktionistiske tilgang, hvor man har fokus på sproget og ”den måde, vi taler om ting på”, som det, der konstruerer vores virkelighedsopfattelse.

I det følgende beskrives en række af de metoder, som anvendes som understøttelse til skolernes forskellige refleksive processer og dialoger.

I dialoger, hvor mange medarbejdere skal aktiveres har flere skoler positive erfaringer med at anvende ”Café-modellen”. Her fordeles det pædagogiske personale ud ved en antal borde, hvor der er tilknyttet en bordformand. Bordene har enten et forskelligt tema tilknyttet, som deltagerne skal drøfte eller alle borde får det samme spørgsmål eller tema, som de herefter diskuterer med hinanden, mens formanden tager noter. Efter et tidsrum bryder deltagerne op og går hen til et nyt bord med

[1] Læs fx https://www.lederweb.dk/strategi/organisationsudvikling/artikel/79543/systemisk-tankning---at-forsta-systemet-monsteret-og-sammenhangene

en ny sammensætning af deltager. Her diskuteres det samme tema eller der stilles et nyt spørgsmål, som den nye gruppe forholder sig til, mens formanden tager noter. Cafe-runderne afsluttes ofte med en plenumopsamling, hvor hele gruppen får adgang til at høre, hvad de forskellige borde har talt om, og hvilke pointer, de vil trække frem som de væsentligste.

Café-modellen opleves som et godt redskab til at få en bred fornemmelse omkring et givent tema og som en måde, hvor mange oplever at komme til orde og give deres besyv med.

På en anden skole bruges en anden variant af samme model. Her starter man ofte ud med et fælles fagligt oplæg som efterfølgende danner afsæt for dialog i makkerpar eller mindre grupper på tværs af skolens teamstruktur. Gruppedialogerne foregår a la ”speed-dating”, hvor man i korte sekvenser drøfter et tema med en makker eller en gruppe, hvorefter man skifter til en ny makker eller en ny gruppe (HO). En tredje skole anvender ”cirkelsamtaler”, hvor debatten styres ved hjælp af en såkaldt ”tingstav”, som passeres rundt og giver taleret og taletid til deltagerne (BR).

På flere skoler anvender ledelsen desuden forskellige metoder til at understøtte dialog og refleksion i skolens mindre mødefora, fx i MED-udvalget eller i dialogen med teamene. På en skole bruger man fx Maturanas ”domæneteori”[2] og ”En tur rundt om grisen” som to metoder, der kan sikre, at man dels får talt om en given problemstilling med afsæt i flere typer logikker dels får løftet flere perspektiver på emnet ind i samtalen.
Domæneteorien er et dialogværktøj, hvor deltagerne får hjælp til at strukturere diskussionen af et givent tema eller en given problemstilling, hvorved det bliver muligt at ”sortere” i de forståelser og oplevelser, som er i spil. Det sker ved, at man som gruppe flytter sig mellem forskellige arenaer eller kommunikative ”rum”, som hver især trækker på et bestemt ”sprog” og en bestemt ”logik”. Ved at tydeliggøre, hvordan vi taler om emnet inden for hver arena, hjælpes deltagerne til at strukturere og organisere deres synspunkter og tanker. Ofte starter man dialogen i den arena, som kaldes ”produktionens domæne”. Her skal man forholder sig til de faktiske forhold omkring en given tematik. Det være sig rammevilkår a la regler, retningslinjer, rutiner eller beslutninger, som ikke umiddelbart

[2] Læs fx: https://www.lederweb.dk/strategi/organisationsudvikling/artikel/79524/det-systemiske-perspektiv

står til at ændre. Fx kan det handle om de lovgivningsmæssige rammer? Hvor mange ressourcer er der blevet tildelt til opgaven? Hvem har fået disse? Hvad er der besluttet?

I produktionens domæne er der ikke rum for at diskutere, hvad der er rigtigt og forkert, her taler man om, hvordan tingene rent faktisk ser ud. Man kortlægger ”spillebanen” og de faktiske forhold. Herefter vil man ofte flytte sig til det personlige eller det æstetiske domæne. Her får deltagerne mulighed for at tilkendegive, hvordan de hver især oplever problemstillingen, og de rammevilkår, som de er underlagt i arbejdet med problemstillingen. Her gives plads til deltagernes forskellige oplevelser og meninger, og dialoger vil ofte være meget værdiorienterede og trække på den enkeltes etik og moral.

Med afsæt i dialogerne i hhv. produktionens og det personlige domæne flyttes dialogen afslutningsvis over i refleksionens domæne, hvor gruppen får til opgave at åbne sig op for hinandens synspunkter og meninger, og gennem en åben udforskning af forskellige perspektiver nå frem til nye perspektiver og handlemuligheder. Mange dialoger vil derefter i et eller andet omfang vende tilbage til produktionens domæne for at få truffet beslutninger om, hvordan ”vi kommer videre herfra, og ”hvem, gør hvad”.

En skole på Nordfyn bruger desuden ofte den systemisk inspirerede øvelse ”En tur rundt om grisen”. Øvelsen har til formål at skabe et ”rum”, hvor samtalens deltagere får øje på forskellige perspektiver og forståelser af sagen; ”grisen”. Øvelsen styrker deltagernes oplevelse af, at der ikke kun er en ”sandhed” (et univers) men mange mulige ”sandheder” (multivers) i spil, når mennesker interagerer (NY).

På en skole i Østjylland har man desuden afprøvet forskellige dialogøvelser, som udfordrer den traditionelle stormødedialog, hvor deltagerne efter tur får ordet. En af disse er øvelsen er ”Fish-bowl”-øvelsen, hvor en eller flere medarbejdere placeres i midten af en større gruppe deltagere. Her taler de sammen om en problemstilling eller interviewes af en leder om en problemstilling eller et fagligt tema, mens resten af gruppen lytter på. Herefter lukkes ”akvariet” ned og så arbejder tilhørerne som reflekterende team, dvs. de forholder sig til det sagte, og supplerer med egne perspektiver (DA). Øvelsen kan så afsluttes ved at lukke op for akvariet og høre akvarie-gruppens refleksioner på baggrund af deres kollegers input.

Samme skole har ind imellem brugt legoklodser som en måde at få aktiveret nogle andre sider af deltagerne på. Her bygger man fx sin vision, sit billede af status eller udvikler en ny ide i legoklodser, og formidler herefter sine tanker til kollegerne. Endelig har man på en skole i københavnsområdet gjort brug af et ”dilemma-spil”, hvor provokerende udsagn har dannet baggrund for en diskussion af didaktik, pædagogiske værdier og lignende (LI).

På mange skoler har man desuden sat struktur på møderne via gode dagsordener, referater og en mødeleder, som organiserer samtalen via en talerække (BR, DA, SK, SØ, ER). På en skole bruger man med inspiration fra Barnett Pearces kommunikationsmodel en ”gamemaster”, som har til opgave at lede samtalen, og sikre, at den dels bevæger sig frem i forhold til de ønskede mål for samtalen dels har afsæt i nogle spilleregler, som samtalens deltagere kender og respekterer (DA). På samme skole har man også anvendt en stillestund inden mødets start for at sikre, at deltagerne ”kommer tilstede” efter en lang arbejdsdag. På flere skoler afsluttes møder desuden altid med en eftertanke, hvor deltagerne skal overveje ”hvad tager du med dig hjem fra vores dialoger i dag?” og ”hvad kan du starte med at gøre allerede i morgen?” eller ”gav mødet mening?” (ST, DA). Alt sammen nogle ”greb”, der har til formål at skabe refleksive og lærende ”rum” for skolens pædagogiske personale.

På flere skoler gør man endvidere brug af forskellige former for spørgeteknik, som hjælp til at arbejde nysgerrigt undersøgende med elevernes læring og den pædagogiske praksis. På en skole har man fx hentet inspiration hos Bent Hougaard, som blandt andet har forfattet en bog om kommunikation og spørgeteknik rettet mod lærere og pædagoger (NY). Flere andre skoler anvender den canadiske psykolog og ”spørgsmålsguru” Karl Tomm, som har udviklet en spørgsmålstypologi bestående af 4 spørgsmålstyper (lineære, cirkulære, refleksive og strategiske), som har dannet skole på de fleste coach- og procesledelseskurser (ER, ST). På samme vis som de nævnte dialogøvelser, udgør Bent Hougaards og Karl Tomms spørgsmålstyper en ”intervention”, som søger at kaste lys over forskellige aspekter af en sag eller problemstilling gennem de skift i perspektiv, som spørgsmålene bringer frem.

Opsummering

Skolens dialogkultur og brug af redskaber til understøttelse af dialog/samtale understøtter en tillidsbaseret samarbejdskultur, ved at:

- skabe rum og rammer omkring den fælles meningsskabelse
- give plads for professionel uenighed som en ressource til udvikling, da uenigheder ofte bringer nogle vigtige pædagogiske brydningsfelter frem i lyset
- aktivere den enkeltes meninger, holdninger og ressourcer i relation til skolens pædagogiske udvikling – og derigennem ejerskab
- hjælpe med at strukturere, skabe fokus og retning i de faglige dialoger
- skabe rum for videndeling på kryds og tværs af organisationen
- træne en refleksionskultur, som styrker de professionelles dømmekraft og den pædagogiske og didaktiske kvalitet.

3.1.7 Faglig ledelse

I en stor andel af de gennemførte interview beskriver lederne deres nuværende lederrolle som langt tættere på det pædagogiske og didaktiske arbejdet med elevernes læring og udvikling i sammenligning med tiden inden skolereformen. Flere ledere betoner fx, at de ser et stigende behov for at bruge deres tid hjemme på skolens matrikel eller matrikler, og at de kommunale og tværkommunale opgaver ind imellem er en udfordring i forhold til opgaven som faglige leder (LI, DA).

Rollen som faglig leder eller læringscentret leder har også ført til, at både ledere og pædagogisk personale oplever et større nærhed og et tættere arbejdsfællesskab omkring skolens kerneopgave.

”Vi er næsten dagligt ude og kigge på undervisning, snakker med elever og fornemmer læringsmiljøet. Vi fokuserer vores tid på at være læringsledere indadtil og mindre opadtil og udadtil” (HO)

”Ledelsen laver hver morgen en walk-through, hvor vi hilser på børn og voksne, laver god stemning og fornemmer læringsmiljøet. Derudover gennemfører vi også egentlig aftalt observation og feedback” (skoleleder, SK)

Med opgaven som faglig leder følger en række forskellige dialog-aktiviteter med skolens pædagogiske personale og teams. Mange steder har indholdet i disse dialoger gennem de seneste år fået en mere struktureret form, og et mere tydeligt didaktisk og pædagogisk indhold. På en skole i Østjylland har ledelsen fx sat didaktik på dagsordenen ved at fremsende nogle didaktiske spørgsmål, som alle skal reflektere over inden deres teamudviklingssamtale (TUS) med skolens ledelse. Teamene vælger så, hvilke af de didaktiske spørgsmål, de er mest optagede af, og så tales der ud fra disse. Eksempler på didaktiske spørgsmål er følgende:

- Hvordan arbejder I som team med elevernes læring, og hvordan udvikler I som team jeres pædagogiske praksis?
- Hvordan kan I tydeliggøre læringsmålene over for eleverne? Giv eksempler
- Hvordan skal eleverne vise, at de har opnået læringsmålene, og hvordan arbejder I med feedback?
- Hvordan støtter I elever, der har svært ved at nå læringsmålene?
- Hvordan udfordrer I alle elever passende?
- Hvad kan ledelsen gøre for at understøtte jer?
- Hvordan giver I hinanden energi i teamet, og hvordan arbejder I med teamets udvikling?

De deltagende skoler har i øvrigt organiseret deres team-ledelsesdialoger på mange forskellige måder og med en forskellig grad af ledelsesdeltagelse. Som eksempel deltager ledelsen hver uge i årgangsteamenes møde og afholder desuden læringssamtaler med alle teams, hvor både skoleleder og viceskoleleder deltager - den ene som facilitator og den anden som observatør (KÆ). På en skole på Fyn deltager lederne i skolens fagteammøder med sigte på dels at understøtte den didaktiske dialog dels at sætte en fælles retning på udviklingsarbejdet i skolens forskellige fagteams (ER). På en tredje skole i københavnsområdet gennemføres der en gang årligt en klassegennemgang med deltagelse af ledelsen og klassens voksne. Her går man systematisk alle børn igennem, og drøfter igangværende indsatser. Ifølge skolens medarbejdere betyder det høje ledelseskendskab til skolens elever, at man kan hente forståelse for og reel sparring i forhold til de udfordringer, som den enkelte står med. Ledelsen oplever endvidere

et højt elevkendskab som en forudsætning for en ordentlig professionel dialog med PPR og familieafdelingen i sager omkring skolens børn (LI).

”Ledelsen er rigtig god til at have fornemmelse med medarbejdernes arbejdsfokus. De er med på teammøder og sir’ godmorgen ude i klasserne. Ledelsen tager også vikaropgaver og underviseropgaver ind imellem, så de har en høj forståelse for vores vilkår som undervisere” (lærer, BR)

”Ledelsen er stadig meget med rundt til PLF-møder, og deltager i dialoger. Det giver mere kvalificeret ledelse, når ledelsen er tæt på kerneopgaven og kender skolens børn” (koordinator, ST)

Dette aspekt i den faglige ledelsesopgave fordrer ledere, som på den ene side har viden og kompetence til at sparre om didaktiske og pædagogiske problemstillinger og som, på den anden side, har kompetencer til at proceslede lærende dialoger om praksis.

”Faglig ledelse med høj didaktisk viden er afgørende for kvaliteten af de faglige dialoger. De kan være en reel sparringspart” (lærer, BR)

Samtidig er der opmærksomhed på, at skolelederne ikke er eller skal være didaktiske eksperter. De skal understøtte dialog og stille gode nysgerrige spørgsmål, som skaber refleksion, men rollen er ikke at være en heroisk alvidende leder.

Observation og feedback

På flere af de deltagende skoler er ledelsen ude og observere undervisning. På en skole i Østjylland gennemføres der fx minimum observation i 2 lektioners inden TUS-samtalen med teamet (BR). På en skole i Københavnsområdet er ledelsen fx ude og observere undervisning som forberedelse til den individuelle MUS-samtale. MUS-samtalen bruges så blandt andet på feedback og dialog i forhold til de tematikker, der blev aftalt forud for observationen (FU).

På nogle skoler er der stadig en vis bekymring forbundet med at blive observeret og få ledelsesmæssig feedback blandt skolens pædagogiske personale. Her fremhæver flere af de deltagende lærere, at rammerne for og formålet med ledelsens observation og feedback skal være kommunikeret tydelige ud til hele organisationen, så den enkelte kender til både indhold og form.

”Kontrakten skal på plads” (lærer, FU)

Datainformeret udvikling

Data er desuden – i forskellig grad - blevet en integreret del af skolernes og teamenes udviklingsarbejde. Det oplever både ledere og det pædagogiske personale på de deltagende skoler som et absolut gode og som et hjælpsomt redskab, der kvalificerer undervisningen og giver anledning til nogle gode faglige dialoger i teamet. Har man en lille reservation i forhold til brugen af data, så handler det om kvaliteten af de data, som stilles til rådighed og om udvælgelse af data, så man ikke ”drukner” i datastrømme. Skolernes ledelser har desuden en stor opmærksomhed på, hvordan data bruges i de faglige dialoger, og hvordan dialogen understøtter et lærende formativt miljø.

”Data er en del af dialogen om læring. Det giver en større ærlighed om, hvordan det går. Så kan vi give dem et bedre tilbud” (skoleleder, BR)

På en skole i Østjylland bruger ledelsen ikke kun elevdata i deres ledelsesarbejde, men de genererer også selv data som et led i personaleledelsesopgaven. En måneds tid efter skoleårets start gennemfører man fx en ”priktest” på skolens medarbejdere, hvor ledergruppen drøfter, hvordan den enkelte medarbejder er kommet i gang med skoleåret og om ledelsen har haft tilstrækkelig fornemmelse for medarbejdernes faglige og personlige trivsel. Priktesten bruges til at sikre, at der er opmærksomhed og nærvær i forhold til alle skolens pædagogiske personale, men også som en feedback til ledelsen om den igangværende ledelsespraksis (DA).

De uformelle møder

Flere ledere og medarbejdere nævner samstemmende de uformelle samtaler over frokosten eller foran kaffemaskinen som meget centrale for skolens samarbejdskultur (MU, LI, BR). Her opbygges der en relation, et bredere kendskab og man oplever et nærvær, som ellers er udfordret i en travl skolehverdag. De uformelle møde giver mulighed for hurtigt at vende en problemstilling uden det kræver en mødebooking i kalenderen. En hurtig snak over frokosten eller kaffen løser også mange småproblemer, udreder misforståelser eller tager en sag i opløbet inden den vokser sig større. Det hjælper alt sammen med at opbygge en positiv spiral af kendskab, tillid og tryghed.

”Den uformelle dialog er helt central. Det afvæbner og kvalificerer de formelle diskussioner. Og small-talk’en kan både være om noget fagligt og ikke fagligt. Det kan handle om at afprøve en lille ide” (leder, BR)

”Vi må løbende afstemme forventninger. Det skal ikke vente til årets MUS” (leder, BR)

Opsummering

Faglig ledelse tættere på skolens kerneopgave understøtter en tillidsbaseret samarbejdskultur, ved at:

- sikre mere nærhed og et tættere arbejdsfællesskab omkring skolens kerneopgave mellem ledere og pædagogisk personale
- sætte den faglige refleksion i system, og stilladsere den via dialogstrukturer og brug af data
- styrke ledelsens viden om skolens elever og de professionelles praksis, så de kan agere mere relevant og kompetent i ledelsesopgaven indadtil, udadtil og opadtil
- intensivere den formelle og uformelle dialog mellem ledere og pædagogisk personale om skolens kerneleverance – noget som over tid opbygger en positiv spiral af kendskab, tillid og tryghed.

3.1.8 Evalueringskultur og fokus på kapacitetsopbygning

I interviewrunden indgik der en række spørgsmål omkring ledelsernes arbejde med at opbygge medarbejdernes faglige kapacitet, så de oplever sig rustet og godt klædt på til opgaven. Alle de deltagende skoler tilkendegiver, at de har investeret betydelige ressourcer i kompetenceudvikling, og at de arbejder systematisk med videndeling og videnopbygning som en del af skolens strategiske indsatser. En række af skolerne deltager i store tværkommunale udviklingsprojekter finansieret af eksterne fondsmidler. Mange har deltaget i forskellige kommunale tiltag, som skræddersys til kommunens og skolens behov i samarbejde med den lokale professionshøjskole. Endelig har de fleste skoler forholdt sig aktivt til, hvordan de strategisk kan bruges skolens udviklingstid og videnressourcer, så de sikrer et bredt kompetenceløft for alle skolens medarbejdere.

”Vi har stort fokus på kapacitetsopbygning. For eksempel har vi haft et skræddersyet forløb til skolens pædagogisk personale indenfor microteaching, hvor der indgik videooptagelse og sparring. Og vi bruger den fælles mødetid til at kolleger formidler erfaringer og ny viden til deres andre kolleger. Ingen er nervøse for at vise sig frem” (KÆ)

”Alle lærere og pædagoger har været på et coachkursus for at kunne gå i dialog med elever på en god måde. Vi ser jo samtaler som en dataindsamling omkring barnet, og det kræver, at alle kan mestre samtalen” (skoleleder, DA)

På en skole på Nordfyn investerer ledelsen betydelige ressourcer i at sikre et højt vidensniveau hos alle medarbejdere. Når en ny medarbejder starter, udleveres der fx en bogpakke med nogle udvalgte bøger som understøtter skolens professionelle og faglige grundlag. Alle medarbejdere får derigennem et fælles sprog og en fælles referenceramme, som understøtter de faglige dialoger omkring opgaveløsningen (NY).

”Nej tak til synsninger! Vi læser alle faglitteratur, ledelsen følger med i forskning på Dansk Clearinghouse, og medarbejderne fortæller, at de oplever sig enormt godt stilladseret fagligt. Alt pædagogisk personale får faglig og personlig supervision – her skal man være indstillet på at arbejde med sig selv” (skoleleder, NY)

Kompetenceudvikling som et kollektivt anliggende

Mange skoler er også gået væk fra at tænke kompetenceudvikling som et individuelt anliggende for den enkelte medarbejder. Kompetencer skal indlejres i arbejdsfællesskabet og være en del af flere medarbejderes praksis for at de kommer alle skolens medarbejdere og elever til gavn. Flere skoler sender således altid flere medarbejdere afsted til kurser ude af huset (BR, KÆ, HO).

”Vi føler os meget veluddannede og ”passet på” i forhold til de opgaver, som kommer. Når man beder om kursus får man som oftest et ”Ja, hvem tager du med, og hvordan udbreder vi jeres viden, når I kommer tilbage” (lærer, DA)

Samtidig har flere ledelsesgrupper fået opmærksomhed på vigtigheden af at understøtte den enkeltes kompetenceløft via en bredere organisatorisk

forankring af den nye viden. Dette sker både af hensyn til den enkelte medarbejder, som tidligere ofte vendte hjem fra kurser med ny viden, som det kunne være vanskeligt at få udbredt til kolleger og den øvrige organisation. Fokus er nu i højere grad på at få ny viden forankret i skolens arbejdsfællesskaber, så der ikke opstår lommer af isoleret viden, som kun få medarbejdere og elever får glæde af.

På en skole i Østjylland har man eksempelvis arbejdet med at tydeliggøre forventninger til den enkeltes udbytte af kompetenceudvikling, og ikke mindst, aftaler om, hvordan den nye viden bliver udbredt til flere på skolen. Ledelsen gennemførte fx samtaler med hver enkelt medarbejder inden skolen besøgte skolevæsenet i Ontario, Canada, og tilsvarende inden alle medarbejdere deltog i et ugekursus omkring inklusionsopgaven. Her drøftede man den enkeltes ønske til læringsudbytte og der blev fulgt op med den enkelte og teamet efter hjemkomsten (BR). På andre skoler bruges skolens pædagogiske møder i vid udstrækning som rum for videndeling og kollektiv kapacitetsopbygning (BR)

Ressourcepersoner

På de fleste af de deltagende skoler indgår forskellige typer af ressourcepersoner- og videncentre som en væsentlig del af skolens videndelings- og kapacitetsudviklingsstrategi. På mange skoler er skolens Pædagogiske Læringscenter (PLC) eller Ressourcecenter (RC) den centrale aktør i skolens forskellige kapacitetsopbyggende indsatser. På en skole i Nordjylland har man fx etableret et såkaldt KIT-team (kompetence, inklusion og trivsel) på 3 medarbejdere, som understøtter skolens øvrige pædagogisk personale i arbejdet med børn i udsatte positioner. Alle sager omkring barnet bliver koordineret af KIT, og der sættes tidligt ind med sparring og støtte til de involverede medarbejdere. Skolens ledelse fortæller, at skolen som følge af KIT-teamets indsats ser et betydeligt fald i antal af sager, som kører af sporet og hvor medarbejdere ender med en sygemelding (KÆ). På en anden skole har man fokus på at opbygge lærende fællesskaber. Her er det skolens 10 vejledere, som varetager læringssamtaler med alle årgangsteams og klynger. Ledelsen deltager kun efter behov eller såfremt teamets ønske det. For at finansiere et så stort vejlederkorps har skolen nedlagt souscheffunktionen, og lagt dennes opgaver ud i vejlederkorpset (HO).

”Vi bruger en fuld stilling til co-teaching. Her er man to kollegaer om at forbereder, gennemfører og evaluerer undervisningen eller andre aktiviteter sammen” (viceskoleleder, NY).

”PLC og skolens vejledere er krumtap i skolens videnspredning. Alle har været på aktionslæringsforløb og vi besøger ind imellem hinanden for at se på, hvordan en kollega fx kører feedback-processer” (HO)

På en sydfynsk skole har skolens koordinatorer en vigtig opgave med at bære viden rundt i organisationen. Koordinatorerne er fx observatører på teammøder i andre PLF-teams og koordinatorgruppen samler problemstillinger og viden ind fra PLF-teams, som formidles bredt til hele medarbejdergruppen på temamøder (ST).

Flere af de deltagende skoler har således stor opmærksomhed på at få vejledernes og andre ressourcepersoners viden i spil til gavn for hele medarbejdergruppen. Tidligere havde skolerne en vejlederkultur, hvor en vejleder typisk blev trukket ind som en slags ”ambulanceservice” i tilfælde af en akut opstået krise eller faglig problemstilling i forhold til et barn eller en gruppe børn. Ofte var vejledernes faglige ekspertise et tilbud om støtte men ikke altid en indlejret eller obligatorisk del af teamenes udviklingsarbejde.

”Tidligere var vejledning frivilligt, men nu er vejlederne 80% af deres tid ude i undervisningen” (Skoleleder, SK)

På de deltagende skoler har man desuden stort fokus på, at rollen skal være mere og andet end en støtteforanstaltning. Vejledernes viden skal understøtte et generelt kapacitetsløft inden for vejlederens fagområde, og rollen har i disse sammenhænge mere karakter af inspirator og facilitator af dialoger, end ekspert.

”Vejledere skal være medpraktiserende og fungerer som inspiratorer. De skal ikke stå i en ekspertposition. Det er mennesket der er målet, ikke redskabet. Opgaven som vejleder er på den måde meget relationsbåret” (skoleleder, BR)

”De ryster kollegerne lidt og skubber til praksis. Og kollegerne har taget godt imod dem, fordi den enkelte lærers behov har været i centrum” (Skoleleder, HO)

Evalueringskultur

Arbejdet med evaluering hænger på flere skoler tæt sammen med skolens kapacitetsudvikling. Den systematiske brug af evaluering nævnes som en

vigtig del af skolens læringskultur og som noget helt nødvendigt i arbejdet med at udvikle den pædagogisk praksis.

”Der er en stærk feedback-kultur mellem skolens ledelse og medarbejderne. Vi evaluerer oplevelser og laver feed-up til næste gang” (BR).

På en skole på Østfyn har man udviklet et koncept som hedder ”Pædagogiske servicecheck” (NY). Her gennemfører man en gang årligt en evaluering af alle skolens forskellige indsatser, fra buskørsel (skoler henter og bringer børn), over mødeafvikling til skolens pædagogfaglige aktiviteter og undervisning.

”Det er et servicecheck på os som professionelle, hvor vi prøver at få øje på vores blinde pletter” (skoleleder, NY)

Alle skolens medarbejdere deltager i det årlige servicecheck, og et bærende princip for de evaluerende dialoger er, at de har et formativt sigte om at udvikle en endnu bedre pædagogisk praksis. Dialogerne foregår i en ånd af åben udforskning og selvransagelse, og med et eksplicit ønske om at få øje på organisationens ”blinde pletter” (NY).

På en anden fynsk skole har introduktionen af en PLF-tilgang til teamsamarbejdet ført til, at evaluering nu indgår som en vigtig del af skolens hverdagspraksis. Det gælder både evaluering af gennemførte læringsaktiviteter, men også evaluering af teamenes mødekvalitet.

”Processen med at reflektere, evaluering og genbesøg af beslutning er fast del af praksis – ellers kan vi ikke vurdere om vores arbejde gav mening/værdi” (afdelingsleder, ST)

Mange skoler har gjort sig erfaringer med aktionslæring, som en metode, der styrker medarbejdernes evalueringskompetence og den fælles refleksion over praksis. Som eksempel på dette har man på en skole i Østjylland udviklet en model, hvor man på baggrund af en systematisk teamdialog om fx et barn i trivsels- eller læringsproblemer, gennemfører 3 ugers observation af barnets og elevgruppens adfærd, hvorefter der aftales en indsats (en aktion), som afprøves systematisk af alle i teamet. Skolens vejledere hjælper teamet med at vælge indsats (DA). Disse processer opleves af både ledelse og pædagogisk personale som meget værdifulde i forhold til at styrke medarbejdernes oplevede

handlemuligheder. Og med et større handlerepertoire følger ofte en oplevelse af større fagligt overskud – både for den enkelte og for teamet.

Opsummering

Evalueringskultur og fokus på kapacitetsopbygning understøtter en tillidsbaseret samarbejdskultur og den enkelte medarbejders oplevede evne til at lykkes, når:

- Det pædagogiske personale oplever at have et højt vidensniveau
- kompetenceudvikling går fra at være et individuelt anliggende for den enkelte medarbejder til at være indlejret i arbejdsfællesskabets praksis
- ledelsen understøtter at ny viden kommer bredt i spil i organisationen gennem systematisk og struktureret videndeling
- ressourcepersoner er medpraktiserende og arbejde som inspiratorer og facilitatorer af faglige dialoger snarere end som eksperter
- skolens evalueringspraksis har en formativ karakter og bruges systematisk som en læringsanledning for de professionelle, så de får udvidet deres oplevede handlerum. og muligheder.

3.1.9 Rammestyring og det decentrale råderum

I de næste tre delafsnit præsenteres de tre faktorer i relationen mellem forvaltningsniveauet og den lokale skoleledelse, som ifølge forvaltningschefer og skoleledere har størst betydning for den enkelte skoleledelses mulighed for at udvikle en tillidsbaseret og involverende samarbejdskultur.

Det første centrale rammevilkår, som fremhæves af samtlige skoleledere og skolechefer, handler om graden af decentralt råderum i forhold til de kommunale rammer. I kommuner, hvor man praktiserer mål- og rammestyring overlades der et betydeligt større råde- og fortolkningsrum til skolerne, og det oplever både skolechefer og skolelederne som en væsentlig forudsætning for at kunne arbejde kollaborativt omkring skolen udviklingsopgaver.

I samtlige de deltagende kommuner er der en oplevelse af, at man som decentral leder har et stort eller meget stort oplevet råderum. I flere

kommuner har man fra politisk side kommunikeret et princip om armslængde til kommunens institutioner for netop af sikre det lokale råderum (ST, SK, NY). Dette armslængdeprincip begrundes forskelligt i forskellige kommuner. I en kommune er det respekten for det lokale demokrati, hvor skolebestyrelsens mulig for at sætte deres aftryk vægtes højt (SK), mens det i andre kommuner har afsæt i en holdning til, at kompetente ledere bør have et professionelt råderum (NY, DA, ST).

Skolelederne oplever generelt også, at der fra skoleforvaltningens side er opmærksomhed på den store betydning råderummet har for ledelsens evne til at mobilisere medarbejdernes motivation, engagement og medejerskab (KÆ, NY, DA, ER, ST, SK, BA, LI, FU). Mange ledere nævner fx, at de fra deres chef oplever stor tillid til og en positiv forventning om at de kan håndtere opgaven. Skolelederne nævner også selv råderummets betydning for deres egen ledelsesmæssige motivation. Og flere af dem har derfor også blik for det pædagogiske personales behov for et fagligt beslutnings- og handlerum.

I de fleste kommuner er der fra forvaltningen side truffet nogle tværkommunale beslutning, som er forpligtende for alle kommunens skoler. Det være sig fx beslutninger om store pædagogiske udviklingstiltag, såsom at entrere med James Nottinghams engelske firma Challenging Learning, indkøb af en fælles læringsplatform, arbejdet med læringsdata eller andre tiltag, hvor der opleves en stordriftsfordel ved at vælge en fælles løsning.

Både skoleledere og skolechefer er dog også ærlige om grænserne for det lokale råderum. I en situation, hvor skolens resultater ikke følger med, så vil råderummet blive reduceret. Her vil man som forvaltning insistere på at komme tættere ind i maskinrummet og følge skolens initiativer og udvikling tæt.

I enkelte tilfælde handler de tværkommunale initiativer også om at give kommunens skoler et fagligt ”løft”, så kommunens borgere får et mere ensartet skoletilbud.

”Vi kan som kommune ikke tåle, at forældre oplever skolevalget som et skolelotteriet” (skolechef, DA)

Flere skolechefer nævner også, at kommunens skolevæsen tidligere har været privatpraktiserende forstået på den måde, at der dels har været stor

indholdsmæssig og kvalitetsmæssig forskel på skolernes undervisnings- og aktivitetstilbud, dels at skolerne kun i begrænset omfang har udvekslet erfaringer og praksisser med hinanden på en systematisk måde. Det har flere af skolecheferne ønsket at gøre op med (DA, KÆ, BA, HO, NY). I afsnittet nedenfor er der eksempler på, hvordan man i forskellige kommuner har arbejdet med at udvikle et mere videnstærkt, sammenhængende og fællespraktiserende skolevæsen

Opsummering

Rammestyring og et decentralt råderum understøtter skoleledernes mulighed for at arbejde kollaborativt med skolens udvikling, ved at:

- der udstikkes nogle får overordnede målsætninger som sætter en fælles retning på skolevæsenets udvikling
- der gives et råde- og fortolkningsrum til skolerne, som muliggør en reel decentral involvering i den konkrete udmøntning af en central beslutning
- der gives rum for en tilpasning af løsninger til den lokale kontekst – noget som i høj grad mobiliserer både lederes og det pædagogiske personales motivation, engagement og medejerskab

3.1.10 Lærende samtaler i ledelsesstrengen

I interviewene med skolechefer og skoleledere fremhæver begge parter de faglige samtaler - læringssamtalerne - som et væsentlige bidrag til deres respektive ledelsesopgave. Det gælder skolechefernes opgave med at udvikle det samlede skolevæsen og lede opad mod det politiske niveau, og det gælder skoleledernes opgave som leder af ledelsesteamet, og som daglig leder af skolens samlede virksomhed. For begge parter styrker de lærende samtaler det faglige vidensniveau, det skærper analysen af de skolerettede udfordringer og det ruster lederne til at håndtere opgavens betydelige kompleksitet.

”Tidligere arbejdede jeg med min stab fra rådhuset og vi forholdt os reaktivt til skolernes resultater med et fokus på reparationstiltag. Nu er både jeg og de pædagogiske konsulenter ude for at opsøge gode praksisser, så de kan vandre rundt til andre dele af kommunen. Den her nye samskabende tilgang, hvor alle ledere tager medledelse på hele

skolevæsenets praksis i et 0-18 år perspektiv, er først kommet til de seneste 4 år" (Skolechef, ER)

"Jeg – nej vi - investerer meget krudt i at lede efter fælles mening, og dermed en fælles beslutning fremfor at styre gennem top-down beslutninger" (fagchef, ST)

I mange af de deltagende kommuner er samtalerne i ledelsesstrengen i høj grad fokuseret på at drøfte emner, som relaterer sig til skolens pædagogisk og didaktisk opgave med at styrke elevernes læring og progression. Driftspørgsmål om fx økonomi, sygefravær og lignende indgår stadig i de fleste samtaler. Mange steder er skolechefen dog trådt tydeligt ind i en læringscentreret chefrolle, hvor skolens faglige udvikling er det centrale omdrejningspunkt, og hvor dialoger omhandler skolens faglige indsatser, resultater og udviklingsbehov (BA, DA, KÆ, BR, MU)

"Han (om skolechefen) spør' fx ind til nedgangen i de faglige resultater. Hvad tænker du om det? Har I igangsat nogle tiltag? Sådanne coachende spørgsmål får os til at stå på tæer. Og det giver skolechefen et kendskab til skolens situation og vilkår som betyder, at han stiller mere realistiske forventninger og dermed mere legitime krav" (Skoleleder, DA)

"Aspektet kontrol vs. udvikling – det fylder ikke. Det er reelle lærende samtaler, som flytter nogle ting" (skoleleder, BA)

I flere af kommunerne refererer skolechefen og skolelederne til PLF-tænkningen som et ideal for de lærende samtaler, der gennemføres i ledelsesstrengen (HO, ER, KÆ). I de fleste læringsdialoger indgår der således også forskellige typer af lærings- og elevdata som et fælles afsæt for dialog. Enkelte skoleledere oplever stadig datakvaliteten som svingende, og udtrykker derfor en reservation over for de beslutningsprocesser, som læner sig for tungt op af data.

"Ledelsesbeslutninger skal være datainformerede, ikke databaserede" (skoleleder, DA).

Andre oplever data som en berigelse og kvalificering af de faglige dialoger om skolens udvikling, og som et vigtigt element i ledelsernes indkredsning og prioritering af faglige indsatser på egen skole.

”Datadreven skoleledelse giver en mere kvalificeret dialog om hvorfor og hvad der skal til, frem for tidligere tiders synsningsdialog” (skoleleder, BR).

I en kommune på Sydfyn har man udviklet en egentlig dataenhed, som kaldes for ”udfordringsteamet”. Teamet har - forud for en sparringssamtale med ledelsesteamet - til opgave at ”tygge” alle skolens data, og i mødet præsentere deres ”læsning” af data. Derefter drøftes data i fællesskab, og der tales åbent om de udfordringer, som skolernes står med, og der aftale supporttilbud i forlængelse af de identificerede udviklingsbehov (ST)

Videndeling i ledelsesstrengen

I en kommune i Østjylland har man desuden sat fokus på at styrke videndelingen i hele ledelsesstrengen. Som led i dette indsatsområde har man udviklet et nyt koncept for de kommunale kvalitetssamtaler. Samtalerne mellem skoleledelsen og skolechefen faciliteres af en lederkollega fra en anden skole, som er blevet uddannet som ”gamemaster” (jf. beskrivelse i afsnit 3.1.7). Faciliteringen af samtalen giver for det første en bedre oplevet samtalekvalitet. Lige så væsentligt er det imidlertid, at man gennem gamemaster-ordningen har fået en gruppe ledere, som har fået et dybere blik ind i hinandens maskinrum, og som kan flytte erfaringer og viden rundt mellem skolerne (BA). Skolelederen beretter, at skoleledergruppen over tid har udviklet sig til en solidt sammentømret gruppe med høj tillid, stor åbenhed, humor i dialogerne og med plads til at rumme uenighed på en konstruktiv og produktiv måde. Der er endvidere en stor uformel kontakt skolelederne imellem, og gruppen bruger ofte hinanden til sparring og refleksion (BA).

I en Østjysk kommune bruger man arbejdet med kvalitetsrapporten som en anledning til at gennemføres dialogmøder på alle skoler. Her udvælges der fx fire tematiske overskrifter – 4 undersøgelsespunkter – som alle skoler sammen arbejder på at blive klogere på og finde spændende praksisser i forhold til. Skolechefen beder blandt andet alle skole om at opstille mål for de valgte temaer og bruge hele det følgende år på at undersøge effekter af praksis og årsager til, at noget virker eller ikke virker (didaktisk refleksion).

Ledelseskæden som et strategisk læringsfællesskab

I flere kommuner har skolecheferne gennem de seneste år trukket skoleledergruppen tættere ind i det strategiske rum omkring udviklingen af det samlede skolevæsen. Dialogerne mellem chef og ledergruppe bruges til at udforske og kvalificere problemstillinger i forhold til udmøntning af de

forskellige elementer i fx inklusionsreformen og skolereformen, eller til at diskutere holdninger til fx robotteknologi, læringsplatforme, åben skole eller kommunens tidlige indsats i et 0-18 års perspektiv. Dialogerne har en mangfoldighed af formål og temaer. Blandt de væsentligste er ledernes udveksling af staldtips og viden om gode praksisløsninger. De bruges til at drøfte ”wicked problems” i udmøntningen af de nationale og kommunale politiske beslutninger, og endelig spiller de en rolle i forhold til at samstemme og ”aligne” ledernes forståelser af de forskellige tværkommunale indsatser og beslutninger, fx udmøntning af arbejdstidsregler (MU, ST, ER, BA, KÆ, NY, HO, ST, FU).

”Der er passion og fagligt hjerteblod tilstede i vores samtaler” (skolechef, FU)

Disse lærende samtaler i ledelsesstrengen understøtter både skoleledere og skolechefer i deres mulighed for at arbejde kollaborativt med skolens udvikling. Ikke mindst ved at de gennem de refleksive dialoger med chefer og kolleger kan agere mere proaktivt, kompetent og relevant i deres ledelse nedadtil, udadtil og opadtil.

I to kommuner har man fx udviklet et særligt dialog-koncept som kaldes hhv. ”ledelseslaboratorier” (KÆ) og ”skolelaboratorier” (LI). Ledelseslaboratoriet afholdes minimum 5 gange årligt, og navnet er velovervejet. Formålet med ledelseslaboratoriet er nemlig at skabe et anderledes dialogisk ”rum” mellem skolechefen og et antal skoleledere end de ”rum”, der typisk opstår i mere traditionelle møde- og dialogarenaer. Her går man til mødet med et ønske om at kunne udvikle sig sammen og med en gensidig forventning om at deltage aktivt og holde sig åbne, nysgerrig og udforskende undervejs. Laboratoriets form giver ifølge deltagerne en intens og fortættet stemning, hvor man oplever tryghed, tillid og plads til fx at kunne tvivle, vise sårbarhed og træde ind i rollen som hjælper for hinanden. Ledelseslaboratoriet er ifølge både skolechef og skoleleder blevet det mest betydningsfulde og udviklende samtalerum i begge deres respektive ledelsespraksisser.

I skolelaboratoriet er deltagerkredsen en anden. Her mødes det politiske udvalg med skoleledelserne i en halv dag, og har dialog om forskellige faglige temaer og problemstillinger. Mødeformen varieres, og der eksperimenteres med fx case-baserede dialoger, oplæg ved skoleledere og plenumdebat, café-bordsamtaler mv. Ifølge både skolechef og skoleleder er det er ærligt rum, hvor skoleledere fx kan fortælle politikere,

når en sag fx skaber et uklogt pres på skolerne organisationer, eller når en enkeltsags-dagsorden (fx indsats ift. angst, miljøskoler, integrationsråd) rulles ud over hele skolevæsenet og ”forstyrrer” den langsigtede reform-implementeringsplan (LI). Møder mellem det politiske niveau og skolernes ledelse styrker generelt den gensidig forståelse for hinandens positioner, udfordringer og ledelsesbehov. Det giver et bedre kendskab til hinanden og bidrager, som oftest, positiv til det lokale råderum (LI, ST).

”Det er vigtigt med få klare mål. Når politikerne ikke kender vores organisatoriske kontekst, så kan de nogle gange skabe noget ”tuehopperi”, hvor enkeltsager flytter fokus fra den faglige fordybelse omkring kerneopgaven” (skoleleder, MU)

I en kommune i Østjylland har man desuden etableret en mødestruktur, hvor 4 skoler er knyttet sammen i et netværk, som mødes en gang månedligt. En repræsentant fra hvert netværk sidder i fællesnetværket sammen med skolechefen og de kommunale skolekonsulenter. I fællesnetværket har man en opgave med at behandle de overordnede kommunale skolespørgsmål, og beslutte, hvad der skal sendes til videre behandling i de kommunale skolenetværk. Fællesnetværket samler også input fra netværkene sammen og får derigennem kvalificeret det kommunale beslutningsgrundlag og klædt skolechefen på, til at kunne gå i kvalificeret dialog med direktøren og det politiske niveau (HO). Dialogen i timeglas-strukturen (skolechef – netværk – skoler) giver ifølge skolechefen en helt afgørende videndeling og feed-back op og ned i systemet. Ud over netværksstrukturen har man i samme kommune skoleledermøder, som ”fodrer” netværkenes arbejde, og man har fx gennemført et 14-14, hvor ledergruppen arbejdede lærende med afsæt i aktionslæring og reflekterende team (HO).

En opmærksomhed som går igen i flere interviews handler imidlertid om graden af transfer eller nedsivning af perspektiver og viden fra de tværkommunale læringsdialoger til skolernes hverdagspraksis. Flere steder oplever de pædagogiske ledere, at de ikke altid får tilstrækkelig viden om, hvad der foregår i de tværkommunale dialoger mellem skolechef og skoledere. Flere skoleledere nævner også denne viden-overlevering til eget ledelsesteam som en ledelsesudfordring og et vigtigt opmærksomhedspunkt. En skoleleder opfordrer fx til, at flest mulige ledere deltager i de tværkommunale mødesammenhænge, da der ellers kan opstå ”huller” i ledelseskæden.

”Alle ledere skal involveres i de nøglestrategiske tiltag i kommunen. Ellers kommer ejerskabet ikke. Det er vigtigt at have fokus på at lave processer, der styrker medtænkning i organisationen og derigennem ”nedsivningen” til skolernes lokale organisationer. Der skal være tid til gode inddragende processer” (Skoleleder, ER)

Opsummering

Lærende samtaler i ledelsesstrengen understøtter skoleledernes mulighed for at arbejde kollaborativt med skolens udvikling, ved at:

- der skabes rum for systematisk refleksion og læring på tværs af ledelsesstrengen, hvilket styrker leders og chefers mulighed for at agere kompetent og relevant i deres ledelse nedadtil, udadtil og opadtil
- dialoger har fokus på kerneopgaven og den pædagogisk/didaktiske udvikling af kommunens skoler
- dialoger flytter viden på langs og tværs af skolevæsenet og sikrer bedre beslutnings- og feedback-processer.

Hertil kommer, at en tæt og praksisnær dialog mellem skole og skoleforvaltning/politikere styrker skolernes oplevede råderum.

3.1.11 Samarbejde med skolens omverden

Det sidste tema, som går igen i mange dialoger mellem skoleledere og skolechefer, handler om relationen til nogle af de samarbejdspartnere og interessentgrupper, som har betydning for skoleledelsens lokale handle- og mulighedsrum.

Den væsentligste interessent er i denne forbindelse de lokale faglige organisationer. Mange skolechefer og skoleledere mener samstemmende, at der ligger en vigtig opgave i at opbygge relationer og kendskab til hinanden parterne imellem, så man står rustet til at søge gode bæredygtige løsninger i de interessekonflikter, som udgør en legitim del af organisationernes interessevaretagelse.

”Vi skal væk at caste hinanden som fjendebilleder. Vi kan godt stå i forskellige legitime positioner, men når vi forlader dialogen, så er vi enige

om at bære en fælles historie ud i organisationen. For vi har en fælles interesse i at gøre det godt for børnene" (Skoleleder, SK)

"Det er bedrøveligt, når kerneinteressenterne omkring folkeskolen ikke arbejder sammen om at tale skolen op – det kan de fx i Finland og i Canada. Det er så vigtigt at investere i samtaler med interessenterne omkring skolen, hvad enten det er forvaltningen, BUPL, lærerkredsen eller skolens forældrene" (Skoleleder, SK)

I en kommune i Midtjylland har man fx stort fokus på at understøtte dialogen mellem forvaltningen, skolernes ledelser og TR og de faglige organisationer. Der gennemføres fx 4 årlige møder mellem ledelser og skolernes TR'ere, hvor man har mulighed for at drøfte forskellige faglige og fagpolitiske temaer. Og opstår der fx en faglig konflikt på en skole, så rykker trioen (forvaltning, BUPL og DLF) ud på skolen og går i dialog med skolens ledelse og pædagogisk personale om at finde en løsning på problemet (HO).

I en anden kommune i Østjylland var skolechefen og formanden for den lokale lærerforeningskreds sidste år ude på 17 skolebesøg sammen for at drøfte arbejdstidsregler med skolernes pædagogiske personale og ledere (DA).

Øvrige interessenter

En anden væsentlig interessent og samarbejdspartner som har betydning for skolernes handle- og mulighedsrum er de mange dygtige kolleger i institutionerne rundt om skolen. Det være sig de lokale daginstitutioner, som afleverer børn til skolen, fritidshjem, gymnasier og tekniske skoler, som skolen afleverer elever til, idrætsforeninger, SSP og lokalmiljøet som helhed.

"Vi har et enormt stærkt områdesamarbejde mellem skolen, kirke, hal, klub, idrætsforeninger, daginstitutioner, SSP og gymnasiet. Det giver en vi-følelse, at vi har ansigt på hinanden hele området rundt, det giver bedre brobygning og en stor tryghed for både børn og voksne. Jeg plejer at sige, at det kræver en bydel at danne et barn". Vi har fx flere gange oplevet, at kiosken ringer, hvis de oplever at et barn vil købe en lighter" (skoleleder, HO).

På en Nordfynsk skole har man på samme vis stor gavn af sit samarbejde med andre institutioners ledelser. Skolelederen fremhæver kommunens

investering i at opbygge et fællesskab for alle kommunens ledere som en væsentlig årsag til det gode nære samarbejde (NY)

”Vi låner busser af ungdomsskolen, og hjælper hinanden. Vi fjerner sten på vejen for hinandens – ja, vi har en løsnings- og mulighedskultur” (skoleleder, NY)

Endelig, har man i en Østjysk kommune, hvor der for 4 år siden blev gennemført en stor strukturændring, hvor skoler, dagtilbud og fritidsområdet blev knyttet sammen i distrikter, oplevet det tættere arbejdsfællesskab med dagtilbudsområdet og fritidsområdet som en berigelse og styrkelse af arbejdet med kerneopgaven (ER).

Opsummering

Det kommunale samarbejde med skolens omverden understøtter skoleledernes mulighed for at arbejde kollaborativt med skolens udvikling, ved at:

- opbygge bæredygtige relationer til de faglige organisationer som muliggør en konstruktiv dialog - også når der er uenighed
- kultivere og opbygge gode relationer til institutioner rundt om skolen, som understøtter overgange og helheden i børnenes liv dels og udvider skolens potentielle ressourcer.

4.0 Fase 2 – afprøvninger med afsæt i resultater fra fase 1

Som beskrevet i kapitel 2 om projektdesign og videngrundlag, har 2. fase af projektet til formål at undersøge, hvorvidt resultaterne fra fase 1 opleves som relevante og værdiskabende for de deltagende skoler i fase 2, og dermed kan siges at have en generaliserbarhed ud over de 13 skoler i fase 1.

I fase 2 af fremfærdsprojektet ”*Styrket inddragelse af de professionelles viden i skolens udvikling*” har 4 skoler deltaget i en eksplorativ proces,

hvor de over en periode på fire måneder har arbejdet med afprøvninger inden for et eller flere af de 9 temaområder, som blev udledt af den kvalitative interviewundersøgelse blandt lærere, pædagoger og skoleledere i projektets første fase. Fokus i fase 2 er således på de skole-interne processer og de oplevede effekter heraf set i et skoleledelses- og et medarbejderperspektiv.

Afprøvningerne i fase 2 har bestået af dialog- og involveringsprocesser, kortlægningsøvelser samt sparringssamtaler, som er blevet skræddersyet i forhold til den enkeltes skoles særlige ønsker og behov.

De 9 temaer fra fase 1, som skolerne har valgt imellem, er følgende:

- Et aktivt værdigrundlag
- En retningssættende og prioriterende ledelse
- Samarbejdet i MED/TRIO samt de lokale afdelinger af BUPL og DLF
- Teamsamarbejdet
- Samarbejdet mellem pædagoger/pædagogiske medhjælpere og lærere om kerneopgaven
- Skolens beslutningsprocesser
- Dialogkultur og redskaber til understøttelse af dialog
- Faglig ledelse
- Evalueringskultur og fokus på kapacitetsopbygning

De 4 deltagende skoler i fase 2 er anonymiserede, og benævnes i rapporten på følgende måde:

(FJE)
(FJO)
(VIN)
(HOV)

4.1 Oplevede værdi af afprøvninger inden for temaer fra fase 1

I forbindelse med igangsættelsen af fase 2 er de fire deltagende skoler blevet præsenteret for resultaterne fra fase 1, og er derefter blevet interviewet om deres oplevede ønsker til og udfordringer i forhold til skolens samarbejdskultur, aktivering af medarbejdernes viden og erfaringer i skolens udviklingsprocesser samt medarbejdernes oplevede kompetence til at kunne håndtere og løfte opgaven som lærer og pædagog.

I de indledende dialoger med skolerne viste det sig, at mange af de 9 temaer fra fase 1 vakte udtalt genklang blandt både ledere og medarbejdere. Der var alle steder en generel genkendelse af temaernes betydning for skolens samarbejdskultur og for medarbejdernes oplevelse af medbestemmelse, motivation og medejerskab til skolens udvikling.

På to skoler valgte man at arbejde med afsæt i to temaer, mens man på to skoler fokuserede indsatsen på et tema.

I det følgende beskrives hver enkelt skoles afprøvningsforløb samt deres erfaringer med at sætte fokus på temaet gennem brug af forskellige metoder/tilgange.

Skole 1 (VIN)

Temaer: En retningssættende og prioriterende ledelse samt styrket kvalitet i skolens beslutningsprocesser

1) Hvad var skolens begrundelse for at fokusere på det/de valgte temaområder?

Skolens ledelsesteam har i længere tid øvet sig på at blive mere tydelig i kommunikationen om skolens strategiske udviklingsindsatser og de processer, som indgår heri. Ledelsen oplever selv, at de er blevet bedre til at gennemføre transparente processer. Medarbejderne har dog ikke alle steder haft samme oplevelse, og det gør ledelsesteamet nysgerrigt på at undersøge, hvor ”kæden hopper af”.

For en række år siden viste en trivselsundersøgelse endvidere, at mange medarbejdere ikke oplevede reel indflydelse på skolens udvikling. Dette har ledelsen siden haft et stort ønske om at gøre noget ved. En væsentlig motivation for at deltage i fase 2 har således været muligheden for at undersøge, hvordan man kan styrke medarbejdernes oplevelse af reel mulighed for indflydelse og medbestemmelse på skolen udvikling, så ejerskabet til skolens udvikling bredes ud i hele organisationen.

2) Hvordan har skolen arbejdet med temaerne? Hvilke processer er

gennemført og hvilke redskaber/metoder er anvendt?

Skolens ledelse valgte som det første at undersøge temaet ”*En retningssættende og prioriterende ledelse*”. Den indledende dialog viste, at ledelsens mulighed for at sætte en tydelig retning for skolens udvikling er udfordret af, at ledelsesteamet på de indre linjer er for tyndt koordineret, og derfor har svært ved at lede med fælles retning i det individuelle ledelsesarbejde.

”Vi fik øje på, at det var tydeligt, at vi ikke er koordineret nok i dybden. Vi er mest af alt koordineret med os selv. Det gik op for os, at vi tit går fra møder med en uklarhed om, hvad vi er blevet enige om og har besluttet. Vi er ikke koordinerede på mellemregningerne og refleksionerne, men måske nok på det lavpraktiske. Og når så medarbejdere udfordrer os, eller spørger dybere ind, så udlægger vi teksten med afsæt i egen fortolkning af beslutningen”

Som hjælp til at tydeliggøre, hvad der skal til for at ledelsesteamet kan blive mere koordineret internt gennemførte teamet en SMTTE-analyse af ledelsens egen arbejdskultur. SMTTE-modellen er et redskab til analyse, afklaring og strategisk planlægning, som tager temaet under behandling via 5 dimensioner: Sammenhæng (kontekst/relation til andet), Mål, Tiltag, Tegn (ønsket adfærd) og Evaluering.

Gennem analysen nåede ledelsen frem til fire mål:

- Tid til fælles refleksion
- Styrkelse af teamets beslutningskapital (jf. Fullan & Hargreaves Professionel Kapital-begreb)
- Oversættelse af beslutninger til konkret praksis
- Styrkelse af tilbageløb mellem den enkelte leder og ledelsesteamet.

Under dimensionen ”Tiltag” operationaliserede ledelsen de fire mål i en række initiativer, herunder bl.a. at reservere tid til ledermøder og lederdage i årsplanen, at gennemføre en ledelsesdag inden juleferien til at skabe overblik over aktuelle indsatser, genbesøge tidligere ”lederløfter”, og aftale en praksis, hvor der hver gang teamet træffer en fælles beslutning drøftes: ”Hvad kræver dette af mig?”.

Under dimensionen ”Tegn” besluttede ledelsen to indikatorer for, at teamet er på rette vej, nemlig at ledelsesteamet faktisk får afholdt fordybelsesmøder, og at man som leder føler sig styrket i den individuelle eksekvering af de fælles beslutninger.

SMTTE-øvelsen blev fulgt op af det aftalte tiltag om en ledelsesdag, hvor ledelsen genbesøgte de eksisterende lederløfter og traf beslutning om tiltag, som kunne styrke ledelsens hverdagskoordinering. I forbindelse med ledelsesteamets arbejde omkring eget team fik man undervejs behov for at gå på opdagelse i medarbejdernes oplevelse af situationen. Her valgte teamet at spørge MED-udvalget til råds. Fokus skulle her være på b-sidens oplevelse af hhv. 1) ledelsens tydelighed omkring skolens udviklingsretning og 2) beslutningsprocessernes transparens og kvalitet. Begge dele med det eksplicitte formål, at få styrket viden om den menige medarbejders oplevede adgang til at gennemskue processerne og finde frem til de rette påvirkningskanaler undervejs.

Selve dialogen blev gennemført på et MED-udvalgsmøde i form af en ”fish-bowl”-øvelse. Metoden benytter nogle tydelige tale- og lyttepositioner, som understøtter at deltagerne aktivt lytter til hinandens perspektiver. Øvelsen startede med at medarbejdersiden først fik mulighed for at tale sammen om deres oplevelser og perspektiver, mens ledelsen sad med ryggen til og lyttede til medarbejdernes dialog.

Blandt medarbejdernes iagttagelser var blandt andet følgende:

- At meget udvikling sker ved at små grupper tager fat i ledelsen og løber med nogle mindre projekter. Man skal måske udbrede ejerskabet til flere end de små grupper.
- At man også arbejder mere med den organisatoriske forankring af de store udviklingsprocesser, da mange af de store udviklingsspor er forankret hos for få.
- Som udvalgsmedlem i MED og koordinatorudvalget oplever man, at der drøftes ting i de små udvalg, men at samtalens perspektiver ikke når længere ud i organisationen
- Beslutningsgange vil blive styrket af at blive mere transparente. Man kan som menig medarbejder have svært at se, hvordan en beslutning er endt, som den er. MED-udvalget skal være bedre til at bære beslutninger videre ud.
- At ledelsens ellers gode pædagogiske tiltag, såsom observation og

feedbacksamtaler, ikke skal rulles ud til alle men skræddersys ift. behov.

Ledelsen drøftede derefter medarbejdernes perspektiver og som opsamling på øvelsen blev det besluttet, at ledelsen skulle tage medarbejdernes input med tilbage i eget team og bearbejde det med sigte på at komme retur på det følgende MED-møde med nogle forslag til tiltag/indsatser, der kan styrke skolens retning, prioritering af indsatser og beslutningsprocesser.

Ledelsen brugte efter MED-mødet en time på at evaluere forløbet med afsæt i en feedback-proces, som tog afsæt i nedenstående skabelon:

Egen refleksion	**Hvad virkede godt?**	**Hvad kan forbedres?**
Observation	1) Hvad synes du fungerede godt?	3) Hvad kunne du tænke dig at forbedre/gøre anderledes?
Effekt	2) Hvilken effekt oplevede du, at det havde på mødet?	4) Hvilken effekt tror du, det vil have?

På det efterfølgende MED-møde præsenterede ledelsen sine forslag til tiltag som kunne styrke tydeligheden af skolens udviklingsretning og understøtte bedre beslutningsprocesser. Det gav anledning til dialog om mulige tiltag, og resulterede i, at der arbejdes videre med tre forslag, som både a-siden og b-siden kan støtte op om:

- Gen-indførelse og nytænkning af en mere uformel mødeform - sofa-møder - hvor ledelsen og tovholdere på udviklingsindsatser står til rådighed i et givent tidsrum for dialog om og spørgsmål til forskellige tiltag og indsatser. Formålet med en sådan mødeform er, at give flere adgang til at få svar på spørgsmål, at søge yderligere viden og at kommunikere egne perspektiver til de relevante ledere og

medarbejdere undervejs i processen.

- At kommunikere mere visuelt omkring skolens store udviklingsprocesser på opslagstavlen i medarbejderrummet for derigennem at lette medarbejdernes adgang til at følge med i skolens processer.
- At forankre alle skolens udviklingstiltag i de koordinerende organer, samt at koble en tovholder fra medarbejdergruppen på alle udviklingstiltag, så ejerskabet flyttes fra ledelsen og bredere ud i organisationen.

3) Hvordan har medarbejderne oplevet dét, at arbejde fokuseret med temaet/temaerne, og anvende de valgte redskaber/metoder?

Som afrunding på forløbet blev medarbejderne spurgt om deres oplevelse af at deltage i dialogen med ledelsen om deres oplevelse af ledelsens tydelighed i forhold til retning og prioritering af indsatser samt skolens beslutningsprocesser.

Medarbejderne kvitterede for ledelsens vilje til at deltage i og at invitere MED-udvalget med i projektets 2. runde. De to valgte temaer opleves som meget relevante.

I forhold til dialogprocessen og fish-bowl metoden gav medarbejdernes udtryk for følgende oplevelser:

- Fish-bowl processen betød, at flere kom til orde og samtalen blev mere nuanceret
- En medarbejder oplevede ideen som lidt mærkelig, men da den først gik i gang blev den rigtig spændende pga. de indlagte positionsskift. Det blev lyttet aktivt og det blev et refleksivt rum
- Processen er god og kan bruges i MED-udvalgets udviklingsdialoger
- Det er vigtigt, at modellen følges helt skarpt – fortællingernes essens tyndes ud, hvis der går for langt tid mellem dialog og feedback – og der bør ikke være dialoger med enkeltmedlemmer mellem dialogrunden og den efterfølgende feedback.

Til et spørgsmål om, hvorvidt processen kan styrke dialogen og involveringen af flere medarbejdere i andre af skolens mødefora, mente b-

siden, at øvelser a la denne nok vil dele vandene. Mange vil opleve, at den giver flere af skolens medarbejdere mulighed for at bidrage og opleve sig som med-skabere af udviklingen. På den måde opleves dialogformen rigtig velegnet til skolens udviklings- og refleksionsprocesser. Andre vil opleve, at dialogen styres for stramt, og at den fastholder deltagerne i et anerkendende ”rum”, som ikke giver plads til den mere direkte og ikke-filtrerede kritik og frustration. Så dialoger af denne type skal ”doseres” rigtigt og bruges til de rigtige typer mødeformål.

4) Hvordan har den pædagogiske ledelse oplevet dét, at arbejde fokuseret med temaet/temaerne, og anvende de valgte redskaber/metoder?

Ledelsen har overordnet oplevet det som særdeles værdifuldt at sætte fokus på de to valgte temaer. Dialogerne har dels kastet lys over to vigtige ledelsesmæssige opmærksomhedsfelter og dels givet et sjældent og kærkomment indblik i medarbejdernes oplevelse af ledelsens arbejde.

Ledelsen oplever samtidig forløbet som udfordrende, fordi der jo i nogen grad er tale om, at ledelsen er ”til eksamen” i sit virke som ledelse. Eksempelvis opleves fish-bowl-dialogen som en både givende og udfordrende oplevelse. Givende, fordi man tvinges til at tune ind og lytte aktivt på dét, der bliver sagt. Og derigennem er nødt til at åbne sig op for andres oplevelse og perspektiv. Og samtidig udfordrende, fordi modellen ikke umiddelbart giver mulighed for at forklare sig eller uddybe forhold, som opleves misforståede.

Til spørgsmål vedr. ledelsens øvrige oplevelser med at hente understøttelse til de strategiske og faglige dialoger gennem redskaber såsom SMTTE-modellen på stort papir og feedback-modellen svares der blandt andet:

”Det visuelle overblik er super. Det giver et rigtig godt overblik. Vi har tidligere brugt det i vores lederdage, men vi gør det ikke i hverdagsmøderne”.

”Feedback-skabelonen var jeg rigtig glad for. Det giver et nødvendig stillads i dialogerne og hjælper til at holde fokus på at snakke om det

rigtige…"

5) Hvad tager medarbejdere og ledere med sig i forhold til at arbejde videre med at udvikle en stærk, tillidsbaseret og involverende samarbejdskultur på skolen?

Både ledere og medarbejdere oplever et stort behov for at arbejde videre med de to temaer, da de opleves som afgørende for medarbejdernes oplevelse af medbestemmelse og medejerskab til skolens udvikling.

Blandt de væsentligste pointer, som ledelsen tager med sig i det videre arbejde, er den positive oplevelse ved at høre medarbejderne kommunikere deres perspektiv på ledelsens egne oplevelser, og hvordan dét kan kvalificere ledelsens perspektiv. Her har inddragelsesprocessen givet nogle rigtig gode input, som kan tages med videre.

En anden væsentlig opmærksomhed handler om betydningen af at skabe det nødvendige ejerskab til skolens indsatser gennem bedre formelle og uformelle dialoger, en styrket medarbejderinvolvering og etablering af en fast medarbejdertovholder-rolle på de kommende udviklingsindsatser.

Endelig nævner ledelsen følgende opmærksomhed:

"Vi skal øve os i at være mere transparente i de processer, vi sætter i gang og gå mere i detaljer med målene og de delprocesser, der indgår…at tydeliggøre mål, hvilken rolle har medarbejderne og hvilke delprocesser er der på vejen"

Medarbejdersiden fremhæver især de uformelle dialoger som vigtige for medarbejdernes oplevelse af tilgængelighed og mulighed for opklaring/afklaring. Derudover fremhæves betydningen af at få mobiliseret skolens "rugbrødsmotorer" i skolens udviklingsindsatser, så de ikke kun bæres af ildsjælene. Det vil sikre en bredere og mere langtidsholdbar forankring af skolens udviklingsindsatser.

Skole 2 (HOV)

Tema: Dialogkultur og redskaber til understøttelse af dialog

1) ***Hvad var skolens begrundelse for at fokusere på det/de valgte temaområder?***

Da man for et par år siden som ny ledelse skulle i gang med at etablere en fælles ledelsespraksis, var der stor opmærksomhed på at aflaste medarbejderne for opgaver, som kunne gøre udlæg i den knappe forberedelsestid.

"Vi fik hurtigt udviklet en slags "TV-kokke"-praksis, hvor vi "tyggede maden" så medarbejderne ikke skulle bruge deres tid på en masse unødig proces, men kunne forholde sig til nogle mere endelige forslag".

I forbindelse med en proces omkring skolens værdier, gav medarbejderne imidlertid udtryk for, at man oplevede det både engagerende og meningsgivende at deltage i sådanne processer, og at man savnede en større grad af medarbejderinvolvering undervejs.

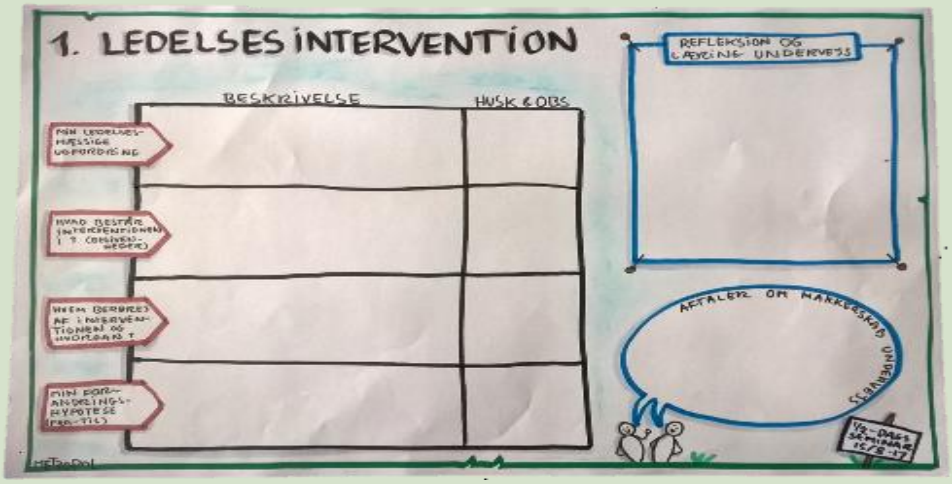
"Den proces skulle vi som ledelse øve os i – og skabe tid til. Vi fik både respons på, at det var vigtigt for medarbejderne og vi så det også selv"

Med den nye erkendelse af, at det ikke nødvendigvis opleves som en service og en aflastning, når ledelsen "forbager", har ledelsen valgt at målrette afprøvningerne i fase 2 mod kvaliteten af de fælles pædagogiske udviklingsmøder, så der over tid kan udvikles en mere kollaborativ mødekultur, hvor medarbejderne oplever at kunne sætte et aftryk på skolens udvikling, og samtidig blive bedre rustet til at løse opgaven i tæt samarbejde med sine kolleger.

Afprøvningerne er gennemført på to længere pædagogiske udviklingsmøder med fokus på hhv. udsatte børn og inkluderende læringsmiljøer, og på et mindre leder/medarbejdermøde med fokus på en tilbagemelding på data fra skolens store fondsfinansierede udviklingsprojekt.

2) Hvordan har skolen arbejdet med temaet? Hvilke processer er gennemført og hvilke redskaber/metoder er anvendt?

Skolens ledelse påbegyndte projektet med at gennemføre en analyse af deres udviklingsområder gennem brug af en såkaldt ledelsesintervention. Interventionstænkningen henter inspiration i både aktionslæring og Duncan & Murphys interventionstænkning, og har som udgangspunkt fokus på, at kortlægge og beskrive ledelsens oplevede udfordring, hvordan de vil arbejde med denne udfordring, hvem det skal berøre og hvilken forandringshypotese (hvad de forventer/håber, at interventionen/forandringen vil føre med sig), de baserer deres efterfølgende interventioner på.



Interventionsarbejdet afstedkom en beslutning om at udarbejde en prototypisk drejebog til skolens udviklingsmøder, som kunne hjælpe med at stilladsere mødeafviklingen og sikre større faglig og processuel kvalitet undervejs. Drejebogen tog afsæt i følgende møde-målsætninger:

- At mødets formål er klart for alle deltagere (et tydeligt HVORFOR/vision)
- At medarbejdere går fra mødet og oplever sig fagligt bedre rustet end tidligere
- At mødet sikrer, at der deles viden om praksis på tværs af skolens teams og fløje

- At de anvendte gruppedialoger og øvelser sikrer, at alle bliver aktiveret undervejs
- At man som medarbejder oplever, at ens viden og erfaringer kommer i spil og er med til at påvirke skolens pædagogiske udviklingsprocesser
- At udbyttet af mødet evalueres i slutningen af mødet, så man her oplever en repetition/opsamling på mødets indhold og derigennem får et såkaldt ”læringsekko”.

Møderne blev derefter konkret tilrettelagt med en variation af forskellige elementer for at kunne imødekomme de valgte mødemålsætninger. Blandt elementerne var fx mødeopstart med en fælles tjek-in i forhold til mødets målsætninger og forventet udbytte, faglige oplæg, gruppe-dialoger, styrede faglige diskussioner, og en tjek-ud, hvor mødets indhold og forventninger til udbytte blev genbesøgt og evalueret.

Mellem hvert af de tre møder blev mødet evalueret med afsæt i de opstillede kvalitetsmålsætninger. Opmærksomhedspunkter herfra blev brugt til at justere det følgende møde.

3) Hvordan har medarbejderne oplevet dét, at arbejde fokuseret med temaet/temaerne, og anvende de valgte redskaber/metoder?

I forhold til mødernes tilrettelæggelse oplever medarbejderne stor værdi ved, at flere får mulighed for at komme til orde og tale med om skolens udvikling. Det giver mulighed for bedre videndeling både i egen afdeling (skolen er organiseret i 4 afdelinger) og på tværs.

I forhold til mødernes kvalitet, så fremhæver medarbejderne de forskellige dialog-strukturer. De er med til at sikre, at forskellige perspektiver kommer frem, og at der er den nødvendige afveksling mellem større og mindre gruppedialoger samt dialoger i eget team og i blandede grupper.

Særligt skolens special-afdeling oplever et behov for at arbejde mere på tværs, så man får adgang til at høre om almen-skolens pædagogiske arbejde, og derigennem bliver mindre ”sammenspiste” i enheden og mister blikket på helheden. Samme opmærksomhed bekræftes af almen-delens medarbejdere, som også henter vigtig inspiration i specialafdelingens

arbejde.

I møderne anvendte ledelsen et tjek-in, hvor deltagerne i starten af mødet fik præsenteret formålet med mødet – ”her er, hvad vi har planlagt, at I skal have med fra dagens møde”. Bagefter skulle medarbejderne i grupper selv skrive, hvad man håbede at få ud af mødet/blive klogere på. Disse udsagn blev derefter genbesøgt i evalueringen af mødet og fungerede som tjekliste på, hvorvidt, ”vi fik det med, vi håbede”. Til spørgsmål vedr. medarbejdernes oplevelse af disse ”greb”, svarer flere, at det er en virksom og god måde at få alle mødets deltagere aktiveret og ”på banen”.

”Det skærpede ens lytning, og gjorde det muligt at zoome ind på dét, man skulle arbejde med. Man var på den måde mere på og kunne bedre deltage og bidrage”.

”Når man går til mange møder er det et godt hjælperedskab til at fastholde erkendelser og læring”.

4) **Hvordan har den pædagogiske ledelse oplevet dét, at arbejde fokuseret med temaet/temaerne, og anvende de valgte redskaber/metoder?**

Ledelsen har samlet set oplevet det som meget relevant og meningsfuldt at deltage i 2. fase af fremfærdsprojektet. De gennemførte dialoger i ledelsesteamet har understøttet ledelsen i arbejdet med at sætte en fælles og koordineret retning på skolens udviklingsindsatser, og har givet et refleksionsrum, som det opleves vanskeligt at etablere i hverdagens travle lederliv.

I forbindelse med afprøvningerne på de tre valgte møder, blev drejebogen fulgt med enkelte justeringer undervejs grundet tidsmangel. Ledelsen oplever stadig at være på en øvebane i forhold til at finde balancen mellem at fastholde programmet, så man kommer ordentligt rundt om temaet, og samtidig give mulighed for at lade en væsentlig drøftelse fylde, hvis den opleves som central for deltagerne. Møderne skal på den måde fremover planlægges med mere plads til fleksibilitet.

På alle 3 møder kiggede ledelsesteamet aktivt efter, om der var flere

medarbejdere, som tog ordet og bød ind med input til mødernes dialoger/diskussioner. Her registrerede man både en stigning i antallet af medarbejder-input undervejs og i antallet af personer, som tog ordet.

”Vi har egentlig gennem længere tid haft en fornemmelse af, at vi ikke i tilstrækkelig grad får aktiveret og udnyttet medarbejdernes mange kompetencer og ressourcer”

I forbindelse med gruppedrøftelserne observerede ledelsen også, at alle kom til orde, og at der blev lyttet til hinandens erfaringer, uanset om man var nyuddannet eller erfaren.

”Dette skete, fordi vi brugte mere aktive dialogformer i møderne end normalt, fx fang-en-makker øvelsen”

Ledelsesteamet har endvidere fået rigtig positiv feedback på brugen af tjek-in og tjek-ud.

Ledelsen oplever stor relevans af at ”gå på jagt” efter tegn blandt medarbejderne på, at de valgte møde-målsætninger indfries og har den ønskede effekt på mødernes kvalitet. Dét, at få mere sikker viden om medarbejdernes oplevelse af den fælles mødetid er – set fra et ledelsesperspektiv – yderst værdifuld viden.

5) **Hvad tager medarbejdere og ledere med sig i forhold til at arbejde videre med at udvikle en stærk, tillidsbaseret og involverende samarbejdskultur på skolen?**

”Når det kommer til at organisere tid og samarbejde, så er vi langt foran i undervisningen med vores brug af CL-strukturer (co-operative learning). Det kan vi godt bruge noget mere af i vores professionelle møder”.

På samme måde ser både ledelsen og medarbejderne en mulighed for at parallelforskyde skolens målfokus i undervisning op til de møder, som skal kvalificere og understøtte skolens professionelle udvikling, så man også her arbejde med en større tydelighed på formål, mål og retning. Generelt kan de professionelle møder i skolen bruge mange af de greb, som anvendes i undervisningen, fx anvendelse af brain-breaks og

bevægelsesaktivitet undervejs, opmærksomhed på at aktivere alle deltagere undervejs mv. Det løfter energi ind i møderummet, og styrker den fælles forpligtelse til at gøre møder gode og relevante.

Gode møder kan dog ikke gøre det alene. Flere medarbejdere nævner de kollaborative processer på fællesmøderne som både engagerende og motiverende. Men der er stort behov for en tydelig kommunikation om, hvordan medarbejdernes indspark bruges i det videre arbejde, og hvordan processen ser ud.

"Det var super godt, da vi kiggede på revisionen af proceduren omkring ressourcecentret. Men det kunne have været skønt løbende at høre, hvordan arbejdet fra d. 21.11 bruges videre frem. At man rent faktisk bruger vores input i det videre udviklingsarbejde. Man må gerne melde ud, at man stadig er i proces, så arbejdet ikke er gået i glemmebogen. Men igen, processen var super god!"

Medarbejderne kvittere yderligere for, at ledelsen prioriterer fire hele udviklingsdage om året til møder. Det giver en anden fordybelse og energi til at være tilstede, når man ikke allerede har en hel arbejdsdag bag sig. Medarbejderne kvitterer endvidere for, at ledelsen løbende opfordrer til at der fremsendes tema-ønsker fra afdelingerne. Selvom der ikke afleveres mange medarbejderønsker, så opleves det motiverende at blive inviteret til at byde ind.

Endelig så fremhæver både ledelsen og medarbejderrepræsentanterne, at det har været en god oplevelse at gennemføre evalueringen af de 3 møders kvalitet sammen. Det er særdeles positivt at høre intentionerne og få forskellige perspektiver på oplevelsen frem.

"*Det er rigtig godt at være lærende og undersøgende sammen*".

Skole 3 (FJE)

Tema: Fokus på kapacitetsopbygning gennem udvikling af skolens PLC

1) ***Hvad var skolens begrundelse for at fokusere på det/de valgte temaområder?***

Skolens ledelse har et stort ønske om at få mobiliseret og aktiveret medarbejdernes mange kompetencer, viden og erfaringer mere og bedre i forhold til skolens samlede udvikling end tilfældet har været indtil nu. I første omgang har ledelsen valgt at rette sit fokus mod skolens ressourcepersoner, som i dag primært varetager vejledningsopgaver som individuelt praktiserende vejledere i læsning, matematik, dansk som 2-sprog, trivsel, læremidler og lignende.

Ledelsesteamet har derfor valgt at fokusere afprøvningerne i fase 2 på at understøtte opbygningen af et stærkt pædagogisk læringscenter (herefter PLC), som gerne på sigt skal kunne løfte en både strategisk og praksisrettet opgave som skolens pædagogiske videns- og kraftcenter.

Vejlederne i PLC oplever på samme måde et stort behov for at blive etableret og rammesat som et samlet PLC-team, hvor der er en tydelighed om den fælles opgave og retning for vejledernes arbejde ud i skolen.

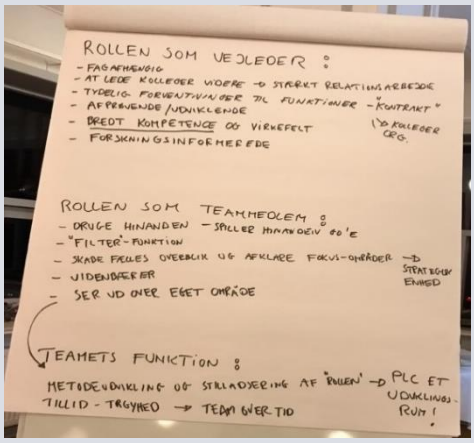
"PLC's rolle og funktion i organisationen har været lidt diffus – både for os i ledelsen og for vejlederne selv"

2) ***Hvordan har skolen arbejdet med temaet? Hvilke processer er gennemført og hvilke redskaber/metoder er anvendt?***

PLC-indsatsen blev skudt i gang med et arbejdsseminar for skolens PLC-medarbejdere og ledelse. Formålet med seminaret var at rammesætte de fremadrettede indsatser, som skal løftes af PLC, herunder at få etableret PLCs medarbejdere som et egentligt team med en fælles strategisk opgave.

Dagen blev indledt med en drøftelse af, hvordan ressourcepersonerne ser på opgaven som vejleder. Hvad er det for en særlig kasket man iklæder

sig? Og hvordan kan man forstå sin position i spændet mellem rollen som hhv. ekspertvejleder og procesleder/facilitator samt i spændet mellem en ”hjælper-rolle” og rollen som pædagogisk ”forandringsagent”.



I den næste proces kortlagde PLC-teamet de strategiske indsatser for næste skoleår. Dialogen tog afsæt i følgende spørgsmål:

- Hvordan kan vi i PLC arbejde for at skabe læring i organisationen?
- Hvordan kommer vores ressourcer bedst i spil?
- Hvilke mål har vi for det fremadrettede arbejde og hvilke tegn vil vi kigge efter?

Kortlægningen skete via en SMTTE-model, som identificerede fire mål for PLC, hvoraf de tre rettede sig udad mod organisationen og det ene indad mod ressourceteamet. De udadrettede mål handlede om øget organisatorisk synlighed omkring PLC’s rolle og funktion, tovhold på proces omkring valg af undervisningsmidler samt udvikling af en ensartet vejledningsmetode, som sættes i system og formidles til skolens medarbejdere. Det indadrettede mål havde fokus på at få etableret ressourceteamet som et reelt team.

Dagen blev afrundet med en dialog omkring ressourceteamets oplevede behov for støtte fra ledelsen for at kunne lykkes med deres opgave som PLC. Blandt de drøftede behov for støtte var følgende:

- At stå med tilstrækkelig legitimitet og autoritet i rollen som ressourceperson
- At få enderne til at mødes - tid og logistik?
- At kunne lykkes med både at hjælpe den enkelte kollega og samtidig understøtte organisationens samlede kapacitetsopbygning.

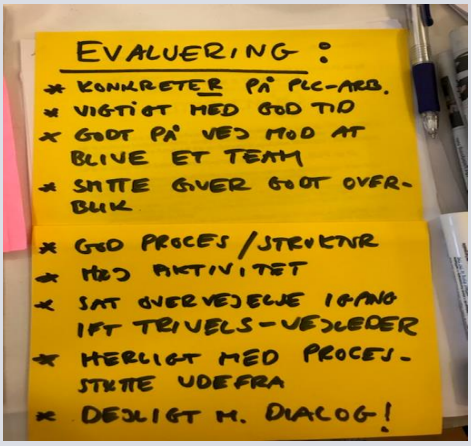
Ledelsesteamet samlede efterfølgende op på PLC-udviklingsdagen via en styret refleksionsproces, hvor skolelederen blev interviewet og det øvrige team udgjorde et reflekterede team. Herefter udarbejdede ledelsesteamet en mere konkret og operationel udviklingsplan for PLC-teamets fire mål. Til brug herfor anvendte ledelsesteamet en såkaldt backcasting-proces, hvor man starter ude i den ønskede fremtid og arbejder sig tilbage mod nutiden. Her fastlagde ledelsen de mere konkrete målsætninger for PLC i et 3-årigt sigte og drøftede de trin på vejen, som skal til for at opbygge den fornødne kapacitet til at kunne nå de valgte mål. Endelig aftalte ledelse de aktiviteter, som skal igangsættes i nær fremtid for at kunne understøtte udviklingsprocessen.

Udviklingsplanen blev efterfølgende præsenteret på et opsamlende møde for PLC-teamet, som oplevede de valgte mål og trin på vejen som relevante og rigtige i forhold til skolens og PLC-teamets udviklingsproces. På mødet bekræftede PLC-teamet i øvrigt, at de allerede nu oplever stort engagement, arbejdsglæde og energi i deres fælles PLC-møder.

"Vi har vildt gode faglige dialoger i PLC-teamet. Møderne har fremdrift, der er teamfølelse, jeg går fra møder og synes, det er fedt at være der".

3) ***Hvordan har medarbejderne oplevet dét, at arbejde fokuseret med temaet/temaerne, og anvende de valgte redskaber/metoder?***

Medarbejderne i PLC gav udtryk for stor tilfredshed med at have en hel seminardag sammen, hvor man havde rum og rammer til at drøfte PLC's fremtidige funktion og afstemme forventninger til hinanden og med ledelsen omkring teamets rolle, opgaver og kompetencebehov.



Der var desuden stor tilfredshed med at blive inddraget i arbejdet med at beskrive og designe PLC's fremtidige funktion og opgave, og flere tilkendegav, at man både oplevede det tilfredsstillende og meningsfuldt, men også nødvendigt, når man efterfølgende har opgaven med at føre indsatserne ud i livet.

"Vi oplevede rar stemning. Ordet var frit. Der var energi i at være sammen. Den har man båret med videre i de møder, som er fulgt efter. Der sker

noget godt, når vi er sammen. Man er høj, når man går herfra"

4) ***Hvordan har den pædagogiske ledelse oplevet dét, at arbejde fokuseret med temaet/temaerne, og anvende de valgte redskaber/metoder?***

Ledelsen har oplevet forløbet som meget værdifuldt i forhold til at skabe en afklaring om PLC-teamets fremtidige rolle og funktion på skolen. Som skolens kommende strategiske kraftcenter har det været vigtigt at få skabt et stort medejerskab til opgaven blandt PLC's medarbejdere, og dette har ledelsen gerne ville investere både tid og økonomi i. Og investeringen har - set i retrospekt – båret frugt.

"For eksempel har PLC-temaet taget helt over på opgaven med at afvikle faglige eftermiddage. Og det er gået SÅ godt! Ledelsen har helt kunne slippe kontrollen og de faglige eftermiddage kører bare".

Ledelsen oplever det endvidere som en stor gevinst at kunne have en udviklingsdag sammen med PLC-teamet, hvor der var rum til at have en både ærlig og nysgerrig dialog om en - for skolen – emergerende organisatorisk enhed, som først nu er ved at finde sin form.

"Samtalen i dag er et rigtigt godt udtryk for, hvordan både ledelsen og PLC har udviklet tænkningen sammen – det rykker ved tingene at blive kloge sammen".

5) ***Hvad tager medarbejdere og ledere med sig i forhold til at arbejde videre med at udvikle en stærk, tillidsbaseret og involverende samarbejdskultur på skolen?***

Ledelsen tager i særlig høj grad betydningen af involvering og dét, at mobilisere medarbejdernes ressourcer gennem inddragelse med i det videre arbejde. Her har ledelsen en afgørende rolle - dels i forhold til at skabe den nødvendige tid og plads dels i forhold til at synliggøre, hvordan man får adgang til at påvirke skolens udvikling.

"Vi skal ha' lavet et organogram, så påvirkningskanalerne bliver tydelige for skolens medarbejdere"

Medarbejderne fremhæver især betydningen af at ”gå vejen sammen”, når man skal udvikle noget nyt. Dét, at investere tid til at tale og udvikle sammen giver tillid, kendskab, engagement og dermed en større grad af bæredygtighed i de tiltag, som sættes i gang.

Skole 4 (FJO)

Temaer: En retningssættende og prioriterende ledelse og styrket kvalitet i skolens beslutningsprocesser

1) ***Hvad var skolens begrundelse for at fokusere på det/de valgte temaområder?***

Skolen er i gang med sit 3. år efter en sammenlægning af tre lokale skoler. Den er fysisk fordelt på tre matrikler med fem afdelinger. Siden etableringen har ledelsen haft fokus på at opbygge en fælles pædagogisk praksis og en organisationskultur med afsæt i et fælles pædagogisk værdigrundlag. Det arbejde er fortsat i gang. Undervejs har skolen oplevet relativt stor udskiftning blandt både ledere og medarbejdere.

I forbindelse med fusionsprocessen har skolens ledelse igangsat en række udviklingsinitiativer, som blandt andet tæller en kortlægning af skolens professionelle kapital, kompetenceudvikling indenfor PLF-tænkningen (professionelle læringsfællesskaber), et visionsarbejde og et lederudviklingsforløb.

Både ledelse og medarbejdere oplever imidlertid, at de mange indsatser er for løst koblet, og at det er vanskeligt at få overblik over skolens mange indsatser og de beslutningsprocesser, som indgår heri.

”Rigtig mange føler, at beslutninger bliver truffet, uden at man helt forstår

hvorfor. Man har ikke helt overblik over, hvem man skal henvende sig til og hvem, der beslutter hvad. Der er behov for mere transparens".

Ledelsen og TR/AMR har derfor valgt at fokusere afprøvningerne i fase 2 på to temaer:

1. at skabe et fælles overblik over skolens strategiske udviklingsindsatser, herunder sammenhængen mellem dem
2. at styrke skolens beslutningsgange, så de bliver mere gennemsigtige og giver mulighed for bedre medarbejderinddragelse.

2) Hvordan har skolen arbejdet med temaet? Hvilke processer er gennemført og hvilke redskaber/metoder er anvendt?

Afprøvningerne i forløbet blev igangsat med en kortlægning af skolens strategiske indsatser ved skolens ledelsesteam. Her arbejdede man på et stort væghængt papir med plads til at beskrive og udfolde indsatserne i forhold til følgende dimensioner:

- De strategiske udviklingsindsatser
- Formålet med dem
- Sammenhæng til andre indsatser
- Tovholdere/deltagere
- Aktiviteter ifm. Indsatsen

- Mødearenaer, hvor indsatsen er organisatorisk forankret

På et efterfølgende Ledelse/TR/AMR-møde blev oversigten præsenteret for TR'ere og AMR'ere, som efterfølgende bidrog til at supplere og kvalificere den med afsæt i deres position og perspektiv.

Den næste aktivitet i forløbet havde fokus på at undersøge skolens beslutningsprocesser i forhold til, hvordan en given beslutning "rejser ind i organisationen". Formålet var at beskrive et proces-design, hvor beslutninger behandles af i de forskellige organisatoriske enheder i et tidsmæssigt flow, som sikrer, at man som medarbejder har mulighed for at gøre sin indflydelse gældende undervejs.

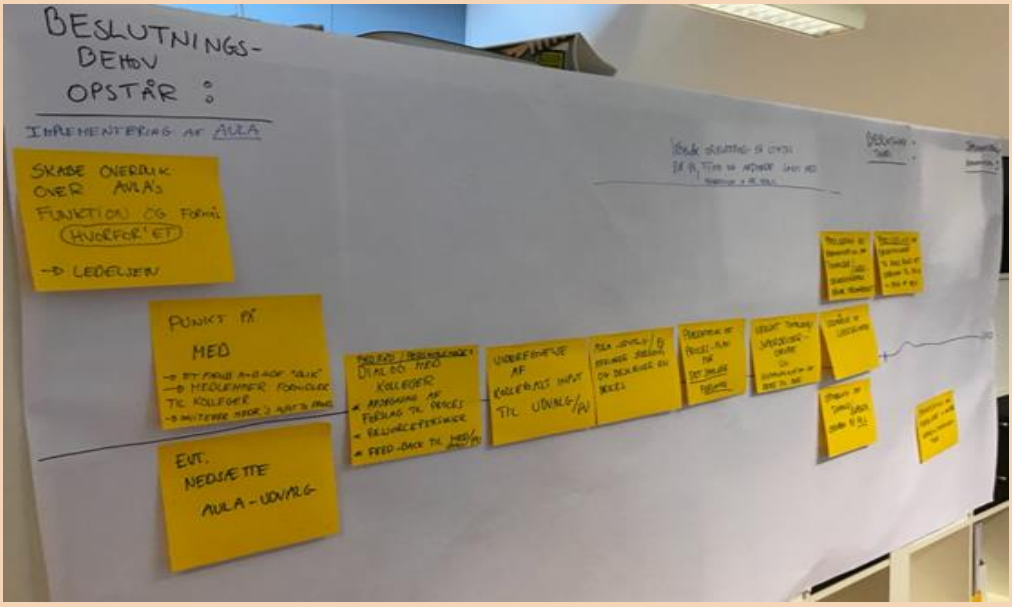
Procesdesignet blev udarbejdet som en prototypisk procesbeskrivelse med afsæt i en realistisk case, nemlig implementering af it-systemet "AULA", som er en kommende skal-opgave for alle skoler. Ønsket var at lave et procesdesign, som kunne danne afsæt for lignende beslutningsprocesser på skolen.

For at bygge medarbejderinvolveringsaspektet ind i den prototypiske procesbeskrivelse valgte skolen at medtænke de tre bærende ideer i Bo

Vestergaards bog om ”Fair Proces”, som - når de følges – understøtter gode, meningsfulde og ”medejerskabende” beslutningsprocesser i organisationer. De 3 bærende ideer i ”fair proces” er:

1. Involvér (sæt konteksten, motiver beslutningsbehovet og inviter medarbejdernes perspektiver ind)
2. Forklar (forklar processen og dens mellemregninger – undervejs og til slut)
3. Præcisser forventninger (hvad er givet og hvad er til diskussion, hvad forventer vi).

På det grundlag drøftede og kortlagde gruppen herefter en proces, som tog afsæt i dét tidspunkt, hvor beslutningsbehovet opstår. Herefter beskrev gruppen beslutningsprocessens vej igennem de forskellige organisatoriske enheder og mødefora, som undervejs skal kvalificere beslutningen og forankre den organisatorisk.



3) Hvordan har medarbejderne oplevet dét, at arbejde fokuseret med temaet/temaerne, og anvende de valgte redskaber/metoder?

I forhold til det store overblik over de strategiske udviklingsindsatser, så var der blandt medarbejderne positiv respons på ledelsens præsentation af overblikket, og muligheden for at kunne kvalificere og nuancere modellen. Også brugen af store visuelle ark og flerfarvede kort blev oplevet som meget hjælpsomt i forhold til at skabe overblik.

"...vores TR var helt forelsket i oversigtsmodellen. Det blev tydeliggjort, hvad der er sat i gang, hvem der har tovhold og at formålet blev klart".

Medarbejderrepræsentanterne beskriver også arbejdet med skolens beslutningsgange som særdeles relevant. I en stor organisation opleves videndeling som en latent udfordring, og der opstår ind imellem et kommunikations-gab, som skaber uønsket distance mellem afdelingerne og mellem ledelsen og medarbejdere.

" Ledelsen har også selv en oplevelse af, at ting nogen gang går for stærkt. Og nogle medarbejdere giver pludselig udtryk for, at der er truffet en beslutning, som slet ikke er truffet. Og så går historierne og nogen føler sig sat uden for. Det kunne fx være drypvise ideer som kort blev drøftet, men som nogen pludselig troede var besluttet".

Inden fusionen oplevede mange medarbejdere også en ulige adgang til beslutningerne. Den oplevede uretfærdighed i adgangen til viden og beslutninger har nogle medarbejdere båret med over i den nye organisation. Derfor er der stort behov for nogle mere forståelige og transparente beslutningskanaler.

4) ***Hvordan har den pædagogiske ledelse oplevet dét, at arbejde fokuseret med temaet/temaerne, og anvende de valgte redskaber/metoder?***

Ledelsen oplevede kortlægningen af de strategiske indsatser som både spændende, frustrerende og helt nødvendig. Det har været vanskeligt at få styr på de mange indsatser, og kortlægningsprocessen gav en tydelighed over det manglende overblik. Samtidig blev det oplevet som en stor lettelse at gå fra processen med en følelse af, at tingene nu var blevet mere overskuelige.

”Det har været helt vildt godt at være med i det her forløb. Vi arbejder rigtig meget med medarbejderinddragelse i forvejen, men øvelsen med at få det store overblik har givet rigtig meget ro i maven. At opleve, at tingene hænger sammen og peger ind i kerneopgaven”.

For ledelse var det også et nødvendigt overblik set i forhold til et voldsomt oplevet arbejdspres:

”Dét, at gå på arbejde hver dag med fornemmelsen af at være to skridt bagud – og så pludselig få kategoriseret indsatserne i nogle overindsatser – det gav en oplevelse af mere systematik, struktur og overblik. Det var hjælpsomt.”

Til spørgsmål vedrørende brug af de store væghængte ark, svares der, at overblikket blev meget fysisk tydeligt for alle. Både ledelse og medarbejdere ser et behov for at overblikket kommer ud og hænge i stort format i alle afdelingerne, så medarbejderne i hele organisationen kan få adgang til at se det og forstå sammenhængen mellem skolens indsatser.

Endelig fik man undervejs i kortlægningen stor opmærksomhed på at få flettet kommende tiltag sammen med de eksisterende udviklingsspor, så der ikke igangsættes tiltag uden en tæt kobling til de eksisterende strategiske spor. I samme moment drøftede ledelsen den vigtige opgave som gate-keeper funktion, så der ikke tages nyt ind uden en klar kobling til de 6 strategiske spor.

I forhold til skolens beslutningsgange, så har også ledelsen oplevet det meget nødvendigt at få taget hul på dette tema. Det er væsentligt, at beslutningsgangene er sat i system, så der skabes en legitim proces for beslutningers rejse gennem organisationen. Det letter også ledelsens arbejde, når ting kører i en planlagt proces.

”Procesoverblikket omkring skolens beslutninger hjælper os desuden med at kunne kommunikere ud i organisationen om, hvor vi er i processen”

5) ***Hvad tager medarbejdere og ledere med sig i forhold til at arbejde videre med at udvikle en stærk, tillidsbaseret og involverende samarbejdskultur på skolen?***

Medarbejderne peger på, at den næste store opgave handler om kommunikationen ud til alle i organisationen om de seks strategiske ”motorvejsspor”. Og at man her husker at formidle mellemregningerne, og de processer, som er gået forud.

”Det er kritisk vigtigt, at de to processer nu kommer videre fra TR/AMR og ledelsen til hele MED-udvalget og derefter videre ud i organisationen. Det kunne være super at få lavet overblikket i stor plakatstørrelse, som kan hænges op”.

I evalueringen anbefalede flere, at beslutningsproces-designet gøres til en naturlig del af MED-udvalgets procesplanlægning, så man styrker medarbejdernes involvering. Fair proces skal gerne blive en del af MED-samarbejdets dna.

”Det kræver, at vi er mere skarpe på vores mødekalender, så vi inden de vigtigste koordinerende møder har afholdt afdelingsmøder, så deltagere kan levere medarbejdernes stemme ind i de besluttende organer. Der skal være nogle klare strukturer og processer, så man ved, hvad man skal hente input/mandat til”.

Der er dog et iboende dilemma mellem skolens rammebetingelser og ønsket om lange beslutningsgange med fair proces. Det er nemlig ikke altid, at de ydre rammer levner plads til langsomlighed og medinddragelse. Og nogle medarbejdere efterspørger også hurtige og klare beslutninger ”*fortæl os, hvad vi skal*!”. Så der er behov for både de hurtige og de mere langsomme processer.

”…ledere er ikke altid skabt til langsom ledelse – vi vil jo gerne give svar og fjerne sten på vejen”.

Ledelsen har allerede generelt stor opmærksomhed på at tage fair proces med i alle skolens arbejds- og dialogprocesser, så man styrker den brede involvering i skolens udvikling. Det er helt nødvendigt, fordi organisationen qua sin størrelse, er så kompleks. Som led i fag- og opgavefordelingen for det kommende skoleår har ledelsen blandt andet valgt at give alle medarbejdere en opgave/rolle i et af de seks udviklingsspor. Dette for at styrke det kollegiale fællesskab, men også den pædagogiske

sammenhæng på tværs af matrikler og afdelinger.

Endelig oplevede medarbejderrepræsentanterne det super-relevant at høre om resultaterne fra fremfærdsprojektets 1. fase. Det gav god inspiration og pejlede gruppen i retning af de vigtigste temaer.

4.2 Opmærksomhedspunkter med afsæt i afprøvninger i fase 2

Afprøvningerne i fase 2 har ikke dækket alle 9 temaer fra fase 1, men har rettet sig mod nogle udvalgte temaer, som af skolerne blev oplevet som et fundament for de øvrige temaer eller et kernefokus i forhold til skolernes aktuelle udfordringer. I forhold til graden af generaliserbarhed – eller transfer - af temaer fra fase 1 til fase 2, så peger afprøvningerne i fase 2 dog generelt på en stærk oplevet generaliserbarhed mellem alle de temaer, som blev identificeret i fase 1, og den oplevelse af relevans som både medarbejdere og ledere gav udtryk for i de indledende møder i fase 2. Nogle temaer har blot været mere presserende eller grundlæggende i forhold til skolernes aktuelle behov.

På alle 4 skoler har man også i de konkrete afprøvninger oplevet en betydelig meningsfuldhed og værdiskabelse ved at arbejde systematisk med temaet/temaerne over tid, om end skolerne i dette projekt kun har nået at arbejde med temaerne i 4 måneder. Erfaringsmæssigt kræver arbejdet med kulturforandringer af denne karakter lang tid, og de deltagende skoler vil generelt meget gerne gøre mere af dét, som opleves værdiskabende, selvom opgavemængden, akutte sager og tidsfrister ind imellem vanskeliggør systematik og vedholdenhed i processerne over tid.

Opsummerende peger erfaringerne fra 2. fase på fire opmærksomhedspunkter, som skoler med fordel kan have fokus på i arbejdet omkring en styrket inddragelse af de professionelles viden i skolens udvikling:

1) Medarbejdernes deltagelsesmuligheder samt fastholdelse af organisatorisk læring

I evalueringen af forløbet har alle skoler fremhævet betydningen af at fastholde den kollektive læring, som er skabt i forbindelse med fase 2's afprøvninger, og ikke mindst at sikre en bredere forankring af processerne blandt alle skolernes medarbejdere, så forløbet får en effekt i form af større involvering og adgang til medbestemmelse.

Opmærksomhedspunkter

For at styrke den brede involvering og forankring af skolens udviklingsindsatser og beslutningsprocesser anbefales det:

- *at der arbejdes systematisk med medarbejdernes deltagelsesmuligheder i skolens udviklingsprocesser.*
- *at der bruges forskellige metoder til styrke deltagelsesmulighederne, herunder fx visualisering af skolens udviklings- og beslutningsprocesser i skolens medarbejderrum, faciliterede formelle involverings- og feedbackprocesser, som gennemføres med en vedholdenhed og systematik over tid, og mere uformelle møde-arenaer, såsom sofa-møder, der giver let adgang til dialog med både beslutningstagende kolleger og ledelse.*

2) Organisatoriske forudsætninger for involvering og medbestemmelse

I forbindelse med afprøvningerne er det generelt blevet tydeligt, at skolernes organisatoriske set-up og tydeligheden omkring de rådgivende og besluttende organers rolle og kompetence har meget stor betydning for medarbejdernes adgang til at søge indflydelse og medbestemmelse. Flere af skolerne har undervejs erkendt, at det for den menige medarbejder er uigennemsigtigt, hvad der arbejdes med i skolernes rådgivende og besluttende organer, og utydeligt, hvordan man som medarbejder kan påvirke udviklings- og beslutningsprocesser undervejs.

For de medarbejdere og ledere som har sæde i skolernes forskellige organer har det også været uklart, hvilke "kasket" man iklæder sig som medlem af et rådgivende eller besluttende organ. Ikke mindst er "forbindelsesofficer-rollen" ofte uklar og u-italesat, hvorved der mangler tydelighed omkring medlemmernes vigtige opgave med at bære drøftelser og refleksioner ud til resten af organisationen og få dem kvalificeret for derefter at sikre et tilbageløb af erfaringer og holdninger fra organisationen til det rådgivende eller besluttende organ.

Opmærksomhedspunkter

For at understøtte påvirkningsmulighederne for skolens menige medarbejdere anbefales det, at:

- *der skabes mere gennemsigtighed omkring skolens organisatoriske opbygning, herunder de rådgivende og besluttende enheders roller, kompetencer og ansvar.*
- *det tydeliggøres, hvordan, hvornår og i hvilket omfang medarbejderne har adgang til at påvirke og kvalificere beslutninger undervejs i de organisatoriske processer.*

3) Metoder og redskaber som understøtter dialog og samarbejde

I fase 2 er mange af de gennemførte dialoger, kortlægninger og refleksionsprocessen gennemført med hjælp fra forskellige stilladserende metoder og redskaber. Eksempler på disse er SMTTE-modellen, backcasting-modellen, fish-bowl, tjek-in og tjek-ud dialoger, feedback-processer, grafisk facilitering m.m. Brugen af disse ”hjælpeteknologier” har primært tjent det formål, at de fungerer som en strukturerende og disciplinerende ramme om dialogprocesserne – en ramme, som erfaringsmæssigt sikrer en større grad af fokus, dybde og aktiv deltagelse i processerne. Alt sammen effekter, som kan understøtte deltagernes oplevelse af mening, medbestemmelse og medejerskab.

Ifølge deltagerne i fase 2 har de anvendte metoder i høj grad været virksomme i forhold til at skabe overblik, systematisere viden, understøtte refleksion og aktivere flere deltagere i de gennemførte processer. Betydningen af gode redskaber og ”måder, at tale sammen på” fra fase 1 bekræftes altså i fase 2.

Det er dog samtidig væsentligt at nævne, at brugen af særligt refleksive dialogmetoder, såsom fish-bowl, reflekterende team og lignende forudsætter en grad af organisatorisk tillid. Brugen af metoder som hjælpeteknologi til at fremme en kollaborativ kultur kan altså ikke stå alene, men skal gå hånd i hånd med andre tillidsskabende og tillidsopbyggende dialoger og processer.

Opmærksomhedspunkter

Dialogmetoder og proces-teknologier i skolens dialoger og processer udgør et hjælpsomt stillads, der kan sikre fokus på formål og retning i skolens væsentlige samtaler. Når disse metoder anvendes med høj etik og i de relevante sammenhænge kan de understøtte:

- *gennemsigtighed om spilleregler for dialogen samt deltagernes rolle og ansvar.*

- *den enkelte medarbejders evne til at koble sig på processen og få øje på mål og mening.*
- *den organisatoriske tillid, om end godt faciliterende processer aldrig kan stå alene. De får først den ønskede effekt, når de bygger oven på et generelt fundament af tillidsopbyggende hverdagsdialoger.*

4) Når ledelse og medarbejdere tænker, udvikler og lærer sammen
En sidste og meget væsentlig konklusion fra fase 2 handler om den øgede proceskvalitet og relationsdybde, som skabes, når ledere og medarbejdere tænker sammen, udvikler sammen og er lærende sammen. På flere af de deltagende skoler tales denne pointe op som en af de vigtigste erfaringer i projektet. Nemlig, at der er en helt særlig kvalitet i de udviklingsprocesser som lykkes med at aktivere og udnytte både medarbejdernes og ledernes forskellige perspektiver, og hvor processernes levner plads til en reel åben og udforskende sondering af muligheder. Det giver, ifølge deltagerne, både øget ejerskab, større arbejdsglæde, mere engagement og bedre løsninger.

Opmærksomhedspunkter
Kollaborative processer forudsætter en grad af styrings- og kontroltab for at kunne lykkes med at være reelt samskabende. For både ledere og medarbejdere kan dette opleves som et lidt usikkert sted at bevæge sig hen. Gevinsterne i form af øget deltagelse, perspektivrigdom, medansvar og styrket handlelyst og handlekraft hos alle deltagere vil dog som regel kompensere for det momentvise tab af retning, overblik og kontrol. Det anbefales derfor:

- *at man i skolens udviklingsprocesser arbejder mere systematisk med at designe samtaler og processer, hvor ledere og medarbejdere udforsker, udvikler og tænker sammen*
- *at man som skole kultiverer en samarbejdskultur, hvor både ledere og medarbejdere har modet til at stå i usikkerhed og tvivl sammen.*

5.0 Sammenhæng mellem undersøgelsens empiriske fund og eksisterende forskning

En mindre del af projektets analyse består i en læsning af empirien ”op imod” den forskning og forskningsbaserede teoridannelse, som aktuelt præger sektorens udvikling inden for projektets genstandsfelt.

Analysens sigte er, at identificere, hvorvidt der i hovedtræk er overensstemmelse mellem projektets indsamlede empiri og de forskningsresultater, som aktuelt sætter standarder for skoleudvikling i Danmark. Hertil kommer et ønske om at identificere eventuelle afvigelser fra den eksisterende forskning, som kunne have sin begrundelse i nogle særlige danske forhold og vilkår.

Undersøgelsens begrænsede størrelse og datamængde betyder, at de identificerede sammenhænge til eller afvigelser fra eksisterende forskningsresultater skal læses som tendenser, og ikke som hug-og stikfaste resultater.

Motivation, engagement og det professionelle ansvar

Lotte Bøgh & Lene Holm Pedersen har med afsæt i forskningsprojekt "*Motivation og værdier i den offentlige sektor*", som blev gennemført i perioden 2009-2013, publiceret bogen "*Styring og motivation i den offentlige sektor*" (2014). Her dokumenterer de blandt andet, at der blandt offentligt ansatte opleves en voksende styring og krav om dokumentation, som undergraver medarbejdernes oplevede mulighed for at prioritere den borgernære kerneopgave. Hvis styringen tilmed opleves som kontrollerende og uden positiv sammenhæng med den konkrete opgaveløsning, så er der ifølge forskerne stor risiko for, at det går ud over de ansattes indre, altruistisk fundrede, motivation – den såkaldte *Public Service Motivation.* Bogens ærinde er ikke at de-legitimere styring eller at underkende styring som en nødvendig del af den kommunale styringskæde. Deres ærinde er snarere at skabe opmærksomhed omkring den styringstænkning og de styringsredskaber, som bringes i anvendelse i den konkrete kommunale kontekst.

I fremfærdsprojektets kvalitative data spiller sammenhængen mellem styring og motivation en betydelig rolle. Både skolechefer, skoleledere og pædagogisk personale har stor opmærksomhed på sammenhængen mellem den enkelte medarbejders, teams og skoleledelses lokale råderum i forhold til deres respektive opgaveløsning, og det engagement, motivation og medejerskab, der investeres i opgavens udførelse. I de gennemførte interviews i både fase 1 og fase 2 er deltagerne (både pædagogisk personale, skoleledelser og skolechefer) meget eksplicitte i deres italesættelse af, hvad der driver dem, og skaber motivation i hverdagen. Det er på den ene side opgaven med at få eleverne godt i vej, så de får de bedste livschancer. Men lige så

tydelige er de omkring betydningen af de rammevilkår, som er sat omkring opgavens udførelse. Her går begreber såsom tillid, selvstyre, medbestemmelse, meningsskabelse og et fagligt råderum igen på de fleste af de deltagende skoler.

Ønsket om selvstyre, råderum, og tillid skal dog ikke forstås som modbegreber til ledelse og styring. Eller som et ønske om autonomi og ikke-indblanding. Snarere tværtimod. I både fase 1 og 2 udtrykkes der blandt skolernes pædagogiske personale og ledelser et ønske om at lade sig guide fagligt af nogle klare mål, et stærkt værdimæssigt kompas, nogle tydelige rammer, og en klart prioriterende ledelse. Det opleves som en hjælpsom reduktion af den betydelige kompleksitet, som arbejdet i folkeskolen byder på.

Samtidig udtrykkes der blandt både pædagogisk personale, skoleledere og skolechefer et stort ønske om at blive inviteret ind i og at invitere hinanden ind i de faglige arenaer, hvor man hver især løser en opgave relateret til skolens kerneopgave. Dialogen, den nysgerrige udforskning, den professionelle forstyrrelse af hinandens antagelser, og den faglige udveksling af synspunkter møder bred anerkendelse som en central forudsætning for at kunne løse kerneopgaven på en kompetent måde. Ikke kun ude i klasseværelserne, men på alle niveauer i den kommunale styrings- eller læringskæde.

I flere af de deltagende kommuner er der tillige en betydelig politisk opmærksomhed omkring betydning af at sikre de professionelle et fagligt og ledelsesmæssigt råderum.

Bøgh & Pedersens forskning peger endvidere på, at den organisatoriske sammenhæng, som den enkelte medarbejder og leder skal virke i, har betydning for det pædagogiske personalens public service motivation. De kvalitative interviewdata i projektet understøtter dette fund, idet mange pædagogisk medarbejdere angiver teamsamarbejdet som en kerneforudsætning for at kunne lykkes. Det er altså ikke nødvendigvis den individuelle autonomi og det personlige råderum, som er det mest centrale, om end det også nævnes af enkelte interviewdeltagere. Mere væsentligt er teamets råderum og selvstyre. Her angives teamenes ”tæt-på-praksis”-beslutningskompetence som en væsentlig forudsætning for at kunne lykkes med opgaveløsningen. Og det opleves som væsentligt for medejerskabet og for motivationen.

Ifølge forskningen bag Bøgh & Pedersens publikation, sker der endvidere typisk et fald i den ansattes public service motivation lige efter ansættelsen, som følge af det ”realitetschok”, som møder den enkelte. Dette motivationstab hos nye medarbejdere, som møder virkeligheden uden en nødvendige støtte, genkendes blandt de deltagende skolers ledelser og medarbejdere. Af samme grund investerer mange af skolerne i fase 1 systematisk tid og opmærksomhed i at tage godt imod nye kolleger, så de hjælpes ind i opgaven og den organisatoriske kontekst. Sammenhængen mellem nye medarbejderes oplevede mulighed for at deltage i og bidrage til skolens udvikling og den motivation, de har omkring jobbet, bekræftes altså af undersøgelsens kvalitative data.

Projektets formål har ikke været at undersøge de deltagende medarbejdernes motivation sammenholdt med de faglige resultater, som præsteres. Her kan de kvalitative data altså ikke hverken af- eller bekræfte Andersen, Heinesen og Pedersens fund fra 2012, som viser en positiv sammenhæng mellem det pædagogiske personales public service motivation og deres performance. Dét, som interviewdataene kan bekræfte er imidlertid, at der blandt de deltagende skoler ses en meget høj grad af dedikation, passion og motivation omkring opgaven. Det angives af mange som et kald. Hvorvidt dette så giver en bedre kvalitet i opgaveløsningen kan ikke bekræftes, men ifølge de deltagende medarbejdere, så har motivationen en meget stor betydning for deres lyst til og mod på dag efter dag at gribe opgavens udfordringer.

Opsummerende, så viser læsningen af projektets interviewdata op mod Bøgh & Pedersens fund omkring sammenhængen mellem styringstilgang og public service motivation en stor grad af sammenfald. I undersøgelsen har de deltagende pædagogiske medarbejdere og ledere en meget høj, altruistisk funderet, public service motivation. Denne motivationsform understøttes generelt set af en styrings- og ledelsestænkning, som abonnerer på værdier omkring en tillidsbåret distribution af beslutningskompetence, en organisationsform – teamsamarbejdet i forskellige varianter – som understøtter opgaveløsningen, klare mål og værdier for arbejdet samt gode relationer og dialoger mellem organisationens medlemmer.

Det fagprofessionelle engagement, ansvar og mestring af opgaven

Et litteraturstudie fra januar 2017, som kortlægger de faktorer, der styrker de fagprofessionelles engagement, ansvar og oplevede mestring af opgaven (den såkaldte self-efficacy) styrkes, når følgende forhold er til stede:

- Gode relationer, oplevet fællesskab og en veludviklet samarbejdspraksis i forhold til kolleger, elever, ledelse og forældre
- Gensidig dialog mellem ledelse og pædagogisk personale, der skaber mening med, ejerskab til og prioritering mellem skolens målsætninger.
- Inddragende beslutningsstrukturer, dialog og refleksion, der sikrer medarbejdernes involvering i beslutninger, der påvirker deres arbejde
- Rammebetingelser, som opleves understøttende for opgaveløsningen

Disse fund bekræftes i vid udstrækning af fremfærdsprojektets kvalitative interviewdata. Her ses blandt andet en helt entydig sammenhæng mellem:

1) Medarbejdernes oplevede engagement og evne til at lykkes professionelt sammenholdt med kvaliteten af det faglige og sociale samspil, som finder sted mellem kolleger og mellem ledelse og medarbejderne.
2) Medarbejdernes oplevede mestring af opgaven sammenholdt med dét, at indgå i et forpligtende arbejdsfællesskab med både kolleger og ledelsen samt dét, at have adgang til viden, sparring og kompetenceudvikling.
3) Medarbejdernes motivation sammenholdt med en dialogkultur baseret på refleksion, meningsskabelse og aktivering af deltagernes viden og ressourcer
4) Medarbejdernes medejerskab til skolens udvikling sammenholdt samt en kultur, hvor beslutningsprocesser kvalificeres gennem inddragelse af medarbejdernes erfaringer og perspektiver.
5) Medarbejdernes engagement og mestringsoplevelse sammenholdt med deres oplevelse af at indgå i et stærkt fællesskab – ”en vi-hed”.
6) Medarbejdernes motivation og mestringsoplevelse sammenholdt med de rammevilkår, som skoleledelsen formår at skabe gennem oversættelse fra ydre krav til praksis, meningsskabelse, retning, prioritering og det såkaldte ”gatekeeper-arbejde”.

Den professionelle kapital

I den amerikansk/canadiske forskning, som ligger til grund for Michael Fullan & Andy Hargreaves teoriudvikling af begrebet Professionel Kapital, har man undersøgt sammenhængen mellem skolers organisatoriske kapacitet og det læringsudbytte, som eleverne fik ud af deres skolegang. Forskningen bag viser, at mange af de skoler som præsterer højt på elevers læringsudbytte har en stærk forekomst af 3 specifikke organisatoriske ressourcer, nemlig en høj social kapital (høj tillid, samarbejdsevne og oplevet retfærdighed), en høj human kapital (medarbejdernes viden, erfaringer samt faglige og sociale færdigheder) og endeligt en høj beslutningskapital (evnen til at træffe fagligt velbegrundede beslutninger i en evigt omskiftelig kontekst).

I fremfærdsprojektet har genstandsfeltet ikke være skoler, som præsterer højt, men skoler, som har en stærk tillidsbåret samarbejdskultur, der understøtter de professionelles inddragelse i skolens udvikling. Fokus har således ikke været på sammenhængen mellem skolens samarbejdskultur og faglige praksis og så de faglige resultater.

Alligevel så tilbyder teoridannelsen omkring Professionel Kapital noget relevant til projektets genstandsfelt, nemlig de professionelles oplevelse af, at kunne lykkes med opgaven og af, at have indflydelse på skolens udvikling.

Det begreb, som Fullan og Hargreaves, primært taler frem som betydningsfuldt er skolens sociale kapital. Den sociale kapital udgør ifølge F&H det organisatoriske kit og lim, som gør, at organisationens medlemmer oplever den førnævnte ”vi-hed”, og føler sig gensidigt ansvarlige og forpligtede over for hinanden.

Fremfærdsprojektets interviewdata bekræfter i høj grad de canadisk/amerikanske fund omkring betydningen af skolers sociale kapital for den oplevede motivation og mestring af opgaven. I alle interviews går begreberne tillid, generøsitet, omsorg, fællesskab, dialog, fleksibilitet og samarbejde igen. Alle sammen begreber, der indfanger forskellige dimensioner af det sociale stof, som social kapital er gjort af.

Sammenhængskraften og samspillet mellem organisationens mange enheder og organisatoriske arenaer fremhæves også som en væsentlig

forudsætning for at kunne navigere og opleve medejerskab til hele skolens udvikling (de såkaldte ”bridging” og ”linking”-dimensioner i Social Kapital[3]). Her handler det især om ledelsens arbejde med at skabe gode beslutningsprocesser, som inddrager medarbejdernes viden og kvalificerer beslutningsgrundlaget. Endvidere handler det om ledelsens evne til at binde skolens forskellige udviklingsindsatser sammen, så de opleves som meningsfulde og relevante af skolens pædagogiske personale.

Også betydningen af en stærk human kapital, dvs. medarbejdernes viden, kompetencer, færdigheder og erfaringer, tillægges stor betydning i de nye kvalitative data. Alle skoler har en kapacitetsudviklingsstrategi, som på forskellig vis tager sigte på at opbygge både den individuelle og den kollektive kapacitet. Og medarbejderne kvitterer ved på samme vis at fremhæve betydningen af at opleve sig ”ordentligt klædt på” og kompetent til opgaven.

Det 3. begreb i Professionel kapital er beslutningskapital. I F&H er begrebet meget fokuseret på den enkelte medarbejders individuelle beslutningskapital og dermed dømmekraft i egen praksis. I den canadisk/amerikanske forskning fremhæves anciennitet koblet med muligheden for at reflektere og ”spille bold” op ad kollegers erfaringer, som de to væsentligste ”fremmere” i forhold til beslutningskapital.

I en dansk skolekontekst udgør den individuelle beslutningskapital på samme måde en væsentlig ressource, set i lyset af, at de fleste professionelle løser broderparten af deres arbejdsopgaver alene. I fremfærdsprojektets empiri er det imidlertid ikke den enkeltes dømmekraft, som tales frem. Her er det snarere den kollektive dømmekraft eller beslutningskraft, som opleves værdiskabende for den enkelte pædagog eller lærer. På mange af de deltagende skoler ses en stigning i graden af koordination omkring den pædagogiske praksis for gruppen af professionelle, som deler arbejdet med en elevgruppe mellem sig. Det være sig koordinationen af regler og procedurer, men i stigende grad også mere pædagogiske og didaktiske tilgange og metoder, fx brug af almendidaktiske metoder inden evaluering, feedback, synlig læring og klasserumsledelse. Både lærere og pædagoger fremhæver en tættere koordination i opgaveløsningen som en hjælp i relationen til både hinanden, eleverne og forældrene, da man

[3] Læs fx https://da.wikipedia.org/wiki/Social_kapital

oplever en støtte og en tryghed i at kunne læne sig op af de fælles beslutninger. Særligt hensynet til nye og nyuddannede kolleger tales frem som betydningsfuldt. Men også hensynet til de elever, som har vanskeligt ved at navigere i en skole med mange skift, forskellige struktur, metoder og tilgange, og som vil kunne hente støtte i en mere koordineret og genkendelig pædagogisk praksis.

Mest skepsis er der over for en decideret koordination af det faglige indhold i undervisning. Her ønsker mange lærere og pædagoger fortsat et stort individuelt råderum til at kunne sætte et personligt aftryk på undervisningen. Betydningen af det fagprofessionelle råderum til at indholdsudfylde og sætte et personligt præg på undervisningen er altså fortsat en stærk værdi for de interviewede medarbejdere i undersøgelsen. Her ses formodentlig en af de væsentligste forskelle mellem en mere curriculum-orienteret undervisningspraksis - som de canadisk/amerikanske skoler, der har leveret data til forskningen bag teoridannelsen af Professionel Kapital – og så en dansk skolekultur med en lang tradition for fagprofessionel autonomi.

Open-to-learning-conversations, dyb problemløsning samt opbygning af tillid i relationer

I den new zealandske forskningskortlægning af effekter af ledelse i skolen "*School leadership and student outcomes: Identifying what works and why*", som Viviane Robinson et al. publicerede i 2009 dokumenteres det, at en åben og dybdegående dialog mellem ledelse og pædagogisk personale om skolens konkrete udfordringer og mulige løsninger, skaber styrket opbakning til og medejerskab omkring de valgte løsninger. I tillæg hertil viser kortlægningen, at skolelederens evne til at opbygge tillidsfulde relationer til medarbejderne udgør en af de væsentligste forudsætninger for at kunne skabe sig "rum" for at lede de faglige dimensioner af skolens udvikling.

Den danske empiri resonerer i betydelig grad med de internationale fund i Viviane Robinson et als forskning.

Vi ser både pædagoger, lærere og ledere fremhæve deres dialoger, som et fælles udviklingsrum, hvor der deles perspektiver, hvor kompleksiteten udfoldes, og hvor der arbejdes mod at finde løsninger, som har opbakning hos både ledelse og det pædagogiske personale. Det brede ejerskab til løsningerne tales frem som en meget betydningsfuld del af både ledelsens og medarbejdernes

samarbejdskultur. Blandt begge grupper er der ligeledes en eksplicit forventning om, at der med en høj inddragelse også følger en betydelig medansvarliggørelse for den specifikke sag eller problemstilling, som er i spil.

Tilliden mellem ledelse og medarbejdere udgør også i en dansk skolekontekst en vigtig forudsætning for et reelt bredt forankret ejerskab til skolens pædagogiske og faglige problemløsning. Når skoleledelserne involverer medarbejderne tæt i skolens udviklingsprocesser, så sker det med afsæt i en tro på og tillid til, at de har viden og kompetencer, som kan kvalificere beslutningsprocesserne. Når medarbejdere søger deres ledere for hjælp og sparring, så er det i en tro på og tillid til, at lederne har viden og kompetence til at hjælpe med et løsningsberedskab, som gør det muligt for det pædagogiske personale at løse problemet. Tilliden bunder altså i en gensidig tiltro til hinandens kompetencer, velvillighed og fælles ansvarstagning.

Tillid som en central kulturel dimension i organisationers liv og tillidsopbygning som en central ledelseskompetence går altså igen i både projektets nye empiri og i den lange række forskningsundersøgelser og forskningsbaserede teoridannelser, som har se nærmere på begrebet tillid (Fullan & Hargreaves, 2015, Gylling Olesen & Thoft, 2010, Horup, 2017, Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning & Rambøll, 2014, Winter, 2016).

Endelig kan man se den samme tendens for så vidt angår betydningen af en tydelig og retningssættende ledelse. Ifølge Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning & Rambøll forskningskortlægning fra 2014, samt Danmarks Evalueringsinstituts undersøgelse af ledelse tæt på undervisning og læring fra 2015, så efterspørges der generelt en skoleledelse som kommunikerer tydeligt om skolens mål, visioner og værdier, men som giver plads til at samskabe vejen dertil sammen med skolens professionelle. Dette bekræftes i vid udstrækning af fremfærdsprojektets empiri. Også på de 13 deltagende skoler i fase 1 kobles en målorienteret men kollaborativt funderet ledelsespraksis tæt sammen med de professionelles motivation og medejerskab til skolens udvikling.

Opsummerende kan man altså konstatere, at der en høj grad af sammenfald og tematisk overlap mellem de resultater, som den eksisterende forskning og forskningsbaserede teoridannelse peger på,

og de tendenser, som projektets empiri peger på. Dette forstærker den vægt og betydning, som kan tillægges projektets identificerede temaer og tendenser, og dermed bestyrkes en generaliserbarhed af de indsamlede data ud over undersøgelsens snævre dataområde.

6.0 Sammenfatning

Danmarks Lærerforening, BUPL, KL og skolelederforeningen har i perioden maj 2017 til april 2018 gennemført et fælles projekt med titlen ”*Styrket inddragelse af de professionelles viden i skolens udvikling*”.

Projektets formål er:

1. at indsamle viden om, hvordan professionelle dialoger i skolen kan udvikle en kultur, der understøtter såvel undervisning, læring og trivsel som arbejdsmiljø på skolerne
2. at indkredse generaliserbar viden om processer, der fremmer, at medarbejderne oplever involvering og medindflydelse på skolens udvikling
3. at undersøge om erfaringer fra projektets første fase kan overføres til og skabe værdi for skoler i anden fase
4. at sprede ny viden herom til skoler og kommuner i hele landet.

Projektet har således fokus på at indsamle praksiseksempler på *organiseringer, processer og redskaber*, som fremmer en tillidsbaseret dialog- og feedbackkultur om skolens pædagogiske udvikling, og som styrker de professionelles motivation og ejerskab til skolens pædagogiske udvikling.

I projektets 1. fase blev der via gruppeinterviews med ca. 100 lærere, pædagoger, skoleledere og forvaltningschefer fra 13 skoler fordelt på 13 kommuner indsamlet empiri omkring de forhold, som ifølge interviewdeltagerne virker positivt ind på skolens interne samarbejdskultur eller samarbejdskulturen mellem skoleledelse og skoleforvaltning.

En analyse af den indsamlede empiri viste, at særligt 12 temaer på tværs af skoler og kommuner kan tillægges en mere alment gældende betydning for skolernes samarbejdskultur i en dansk skolekontekst. Ni

af de identificerede temaer omhandler skolens interne forhold. Det gælder følgende:

- Et aktivt værdigrundlag
- En retningssættende og prioriterende ledelse
- Samarbejdet i MED/TRIO
- Teamsamarbejdet
- Samarbejdet mellem pædagoger/pædagogmedhjælpere og lærere om kerneopgaven
- Skolens beslutningsprocesser
- Dialogkultur og redskaber til understøttelse af dialog
- Faglig ledelse
- Evalueringskultur og fokus på kapacitetsopbygning.

Tre temaer vedrører de rammer og relationer, som kendetegner forholdet mellem skoleledelser og skoleforvaltninger. Her er der særligt fokus på følgende:

- Rammestyring og det decentrale råderum
- Lærende samtaler i ledelsesstrengen
- Samarbejde med skolens omverden.

I 2. fase af projektet har fire skoler arbejdet eksplorativt med at afprøve forskellige indsatser inden for en række af de identificerede temaer fra 1. fase med det formål at undersøge temaernes relevans - og dermed generaliserbarhed – fra fase 1 til fase 2. Afprøvningerne viser generelt en stærk oplevet generaliserbarhed af temaerne fra fase 1 til fase 2.

Erfaringerne fra afprøvningerne i 2. fase peger i øvrigt på fire opmærksomhedspunkter, som skoler med fordel kan have fokus på i arbejdet omkring en styrket inddragelse af de professionelles viden i skolens udvikling. De er som følger:

1) Medarbejdernes deltagelsesmuligheder samt fastholdelse af organisatorisk læring. For at kunne lykkes bedre med at mobilisere skolens medarbejdere og fastholde den organisatoriske læring, anbefales det:

- *at der arbejdes systematisk med medarbejdernes deltagelsesmuligheder i skolens udviklingsprocesser.*
- *at der bruges forskellige metoder til styrke deltagelsesmulighederne, herunder fx visualisering af skolens udviklings- og beslutningsprocesser, faciliterede involverings- og feedbackprocesser, og mere uformelle møde-arenaer, der giver let adgang til dialog med både beslutningstagende kolleger og ledelse.*

.

2) Organisatoriske forudsætninger for involvering og medbestemmelse. For at understøtte påvirkningsmulighederne for skolens menige medarbejdere anbefales det:

- *at der skabes mere gennemsigtighed omkring skolens organisatoriske opbygning, herunder de rådgivende og besluttende enheders roller, kompetencer og ansvar.*
- *at det tydeliggøres, hvordan, hvornår og i hvilket omfang medarbejderne har adgang til at påvirke og kvalificere beslutninger undervejs i de organisatoriske processer.*

3) Metoder og redskaber som understøtter dialog og samarbejde. Brugen af dialogmetoder og proces-teknologier udgør et hjælpsomt stillads, der kan sikre fokus på formål og retning i skolens væsentlige samtaler. Når disse metoder anvendes med høj etik og i de relevante sammenhænge kan de understøtte:

- *gennemsigtighed om spilleregler for dialogen samt deltagernes rolle og ansvar*
- *den enkelte medarbejders evne til at koble sig på processen og få øje på mål og mening*
- *den organisatoriske tillid, dog særligt når de bygger oven på et generelt fundament af tillidsopbyggende hverdagsdialoger.*

4) Når ledelse og medarbejdere tænker, udvikler og lærer sammen. De udviklingsprocesser, som lykkes med at aktivere både medarbejdernes og ledernes forskellige perspektiver, og som levner plads til en reel åben og udforskende sondering af muligheder har en særlig kvalitet. Det anbefales derfor:

- *at man i skolens udviklingsprocesser arbejder mere systematisk med at designe samtaler og processer, hvor ledere og medarbejdere udforsker, udvikler og tænker sammen*
- *at man som skole kultiverer en samarbejdskultur, hvor både ledere og medarbejdere har modet til at stå i usikkerhed og tvivl sammen.*

Afslutningsvis har projektet ønsket at undersøge sammenhængen mellem projektets fund, og den forskning og forskningsbaserede teoridannelse, som aktuelt påvirker sektorens udvikling inden for projektets genstandsfelt. Projektet viser en høj grad af tematisk overlap mellem de tendenser, som projektets empiri peger på og de fund, som identificeres i den eksisterende forskning og forskningsbaserede teoridannelse. Det vurderes, at bestyrke generaliserbarhed af de

identificerede temaer, opmærksomhedspunkter og anbefalinger ud over undersøgelsens snævre dataområde.

7.0 Litteratur

Aagaard & Agger (red.): Ledelse i politisk styrede organisationer; 2017
Backcasting-modellen, inspireret af Robinson, J.B.:Unlearning and Backcasting: Rethinking Some of the Questions We Ask About the Future", Technological Forecasting and Social Change, Vol.33, No.4, juli 1988
Bayer, M, Plauborg, H. & Vinter Andersen, J.: Aktionslæring, Læring i og af praksis, Hans Reitzels Forlag, 2007
Bjørnholt et al: Pædagogiske medarbejderes oplevelser og erfaringer i den nye folkeskole, 2015
Bøgh Andersen & Holm Pedersen: Styring og motivation i den offentlige sektor, 2014
Danmarks Evalueringsinstitut: ”Ledelse tæt på undervisning og læring”, 2015
Duncan B. & Murphy, J.J: Intervention i skolen, Dansk Psykologisk Forlag 2009
Fullan & Hargreaves: Professionel Kapital, Dafolo, 2016
Hasle, Gylling Olesen & Thoft: Ledelse med social kapital, 2010
Kjer et al.: Skoleledelse i folkeskolereformens første år, 2015
Marzano & Dufour: Ledere af læring - hvordan ledere i forvaltning, skole og klasseværelse fremmer elevernes læring, 2015
Rambøll & Styrelsen for Undervisning og Kvalitet: Litteraturstudie af "Hvordan styrkes lærernes engagement og professionelle ansvar, 2017
Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning & Rambøll: Forskningskortlægning Pædagogisk ledelse, 2014
Robinson, Viviane: Elevcentreret skoleledelse, Dafolo, 2015
SMTTE-Modellen, udviklet af Pedagogisk Senter, Kristiansand, Norge
Undervisningsministeriet: Ledelse af den nye folkeskole, 2015
Tingleff, L.: Teamsamarbejdets dynamiske stabilitet, - en kulturhistorisk analyse af læreres læring i team, 2012
Vestergaard, B: Fair Proces - fra upopulære forandringer til medarbejdere der udvikler løsninger, Forlaget Fair Proces, 2013
Voxted, S.: Valg der skaber viden – om samfundsvidenskabelige metoder, 2006
Winter, Søren: Elever læring og skolelederfokus på faglighed, SFI, 2015

8.0 Bilag 1

Interviewguide som led i videnindsamling i fremfærdsprojektet ”Styrket inddragelse af de professionelles viden i skolens udvikling".

Deltagere: repræsentanter for skolens lærere, pædagoger, medhjælpere samt ledelse

Projektets ”Hvorfor”

Undersøgelser viser, at mange skoler oplever udfordringer i at implementere skolereformens nye tiltag, nye opgaver, samarbejdsformer og nye måder at arbejde på, så den enkelte medarbejder oplever motivation, engagement og mulighed for at kunne lykkes med sine opgaver.

I KL, DLF, BUPL samt med opbakning fra skolelederforeningen har man derfor i fællesskab igangsat et projekt, som skal undersøge, hvordan skoler i praksis lykkes med at skabe en tillidsbaseret dialog- og feedbackkultur mellem både ledelse og medarbejdere samt medarbejderne imellem.

I den kommende tid vil jeg derfor rejse rundt i landet og besøge skoler, som på forskellig vis har skabt gode betingelser for et stærkt samarbejde præget af motivation, medejerskab, deltagelse og kvalitet i opgaveløsningen. Formålet med mine besøg er at indsamle eksempler på processer, organiseringer, metoder og samarbejdsformer, som bidrager positivt til skolernes samarbejdspraksis.

Sammen med 15 andre skoler i Danmark er I af samtlige organisationer blevet fremhævet som et sted, hvor der er skabt en sådan tillidsbaseret samarbejdskultur, og jeg er derfor nysgerrig på at høre, hvad det er, I særligt gør, som har skabt disse positive forudsætninger for skolens udvikling.

Skolens praksis – set fra oven

Hvis man løfter sig op i et helikopterperspektiv og kigger på jer helt fra oven, hvad ser I så som:

1)De væsentligste grunde til, at I som organisation er lykkes med at skabe en stærk samarbejdskultur? eksempler

2)Hvad er jeres særlige styrker/særkende? eksempler

Samarbejdets organisatoriske dimensioner

Skolens organisering, mødestrukturer og beslutningsprocesser udgør et vigtigt område, da de udgør den formelle ramme omkring skolens faglige dialog og samarbejde. Jeg vil derfor gerne skabe mig et billede af, hvordan jeres valg af organisering, af mødestruktur og af beslutningsgange/processer understøtter en deltagende og involverende samarbejdskultur på skolen.

1. Hvordan er I organiseret? Hvordan har I distribueret ledelses- og beslutningskompetencer ud i organisationen? Hvordan understøtter denne organisering de professionelles involvering i skolens udvikling? eksempler
2. Hvilke mødefora har I, som giver rum/rammer for faglig dialog? eksempler
3. Hvilke samarbejdsformer gør skolen brug af? Hvordan finder samarbejdet sted i praksis? Bruger I nogle særlige metoder/procesgreb?
4. Hvordan bruges medarbejderne til at kvalificere ledelsens forslag/beslutninger? Er der nogle områder, hvor det pædagogiske personale inddrages mere end andre? Er der nogle faser i projekter, beslutninger eller konkrete aktiviteter, hvor medarbejdernes inddragelsen prioriteres mere end andre? Eksempler
5. Hvordan sker inddragelse i dagligdagen? Hvilke metoder bruger I (fx direkte kommunikation, sociale medier, digitale medier, fokusgrupper, evalueringer)?
6. Hvordan arbejder I som ledelse med jeres kommunikation, så alle medarbejderne oplever at få den nødvendige viden i rette tid? Hvordan sikrer I et tilbageløb af viden til alle medarbejdere? Eksempler

Samarbejdets faglige dimensioner

Det næste tema handler om samarbejdets faglige dimensioner, dvs. jeres dialoger om didaktik, pædagogik mv. Hvor de formelle strukturer og rammer for samarbejdet giver et vigtigt fundament for samarbejdet, så er jeg under dette tema nysgerrig på, hvordan I udnytter/bruger de ”samarbejdsrum”, som jeres organisering og mødestruktur stiller til rådighed? Og hvad gør disse faglige dialoger for jeres motivation og medejerskab til skolens udvikling - og ikke mindst jeres oplevelse af at kunne lykkes som professionelle?

1. Hvad bruger I jeres samarbejde til? Hvordan skaber samarbejdet værdi for opgaveløsningen?
2. Hvad fylder i jeres faglige dialoger? Hvordan understøtter samtalerne jeres oplevelse af mening, motivation og medejerskab? eksempler
3. Hvordan er jeres kollegiale beslutningsgange? Har I en tæt koordinering af jeres faglige praksis? Hvis ja, hvordan bidrager det til jeres individuelle praksis? Hvad gør I, hvis en kollega ikke følger de fælles faglige beslutning? eksempler
4. Hvad fylder i dialogerne mellem ledelse og det pædagogiske personale? eksempler
5. Bruger I nogle særlige procesredskaber/dialogredskaber for at få så mange medarbejdere som muligt involveret i skolens faglige udvikling? Hvilke
6. Hvordan kommer viden i omløb? Har I nogle særlige måder/metoder som sikrer, at medarbejdernes viden kommer i spil i det større faglige fællesskab?
7. Hvordan foregår samarbejdet på tværs af fagligheder? Og på tværs af skolen afdelingen/teams mv?

Samarbejdets kulturelle dimensioner

Det sidste tema handler om det mere uhåndgribelige områder, som jeg vælger at kalde ”kultur”. Temaet handler om de sociale dynamikker, som udspiller sig mellem os som mennesker – og som professionelle. Det handler om de forventninger, vi har til hinanden - udtalte som uudtalte, bevidste som ubevidste. Og om de mønstre og traditioner, som vi over tid har skabt i vores arbejdsfællesskab. Ja – om alt det, der sker, når mennesker interagerer og er i relationer med hinanden.

1. Hvad skaber - i jeres optik - tillid i samarbejdet. Både mellem kolleger og mellem ledelsen og medarbejderne? eksempler
2. Hvordan oplever I jeres uformelle dialog – fylder den meget eller lidt?
3. Hvilke erfaringer har I med at give og modtage faglig feedback fra hinanden som kolleger – må man være professionelt uenige her hos jer? eksempler
4. Har I erfaringer med at få og give faglig feedback ledelse og pædagogisk personale imellem – begge veje? Hvis ja, bruger i nogle bestemte redskaber?
5. Hvordan løser I faglige uenigheder eller konflikter? Bruger I nogle særlige redskaber/tilgange?

Afsluttende overvejelser:
Hvis I her på falderebet skal give et tip videre til andre skoler i Danmark, hvad er så – med afsæt i jeres konkrete praksiserfaring - det vigtigste for at sikre et involverende, motiverende og tillidsbaseret samarbejde om skolens opgave?

Interviewguide som led i videnindsamling i fremfærdsprojektet "Styrket inddragelse af de professionelles viden i skolens udvikling".

Deltagere: skoleleder og skolechef

Projektets "Hvorfor"
Undersøgelser viser, at mange skoler oplever udfordringer i at implementere skolereformens nye tiltag, nye opgaver, samarbejdsformer og nye måder at arbejde på, så den enkelte medarbejder oplever motivation, engagement og mulighed for at kunne lykkes med sine opgaver.
I KL, DLF, BUPL samt med opbakning fra skolelederforeningen har man derfor i fællesskab igangsat et projekt, som skal undersøge, hvordan skoler i praksis lykkes med at skabe en tillidsbaseret dialog- og feedbackkultur mellem både ledelse og medarbejdere samt medarbejderne imellem.
I den kommende tid rejser jeg derfor rundt i landet og besøger skoler, som på forskellig vis har skabt gode betingelser for et stærkt samarbejde præget af motivation, medejerskab, deltagelse og kvalitet i opgaveløsningen. Formålet med mine besøg er at indsamle eksempler på processer, organiseringer, metoder og samarbejdsformer, som bidrager positivt til skolernes samarbejdspraksis.
I projektet er der samtidig en interesse i at identificere, om der i relationen mellem skole og skoleforvaltning er nogle samarbejdsformer, tilgange eller processer, som indvirker positivt på skolernes lokale samarbejdskultur. Er der etableret nogle vilkår i form af fx nogle styringspraksisser, samarbejdsformer, politikker eller kommunikation, som medvirker positivt på ledelsens lokale handle- og råderum samt medarbejdernes motivation og oplevede indflydelse på skolens udvikling? Det er jeg nysgerrig på, og jeg håber derfor, I vil dele jeres erfaringer med mig omkring, hvilke forhold, i jeres relation/samarbejde, som I vurderer skaber gode rammer for skolens professionelle udvikling.

Samarbejdspraksis i skolevæsenet – set fra oven

Hvis man løfter sig op i et helikopterperspektiv og kigger ned på samarbejdsrelationen mellem det centrale forvaltningsniveau og den decentrale skoleledelsesniveau, hvad vil så - i jeres optik - træde frem?

1. Hvad udgør de væsentligste kendetegn ved ledelsesstrengens samarbejdsform og samarbejdsrelation? eksempler
2. Hvad ser I som de væsentligste styrker i jeres samarbejde? eksempler

Samarbejdets organisatoriske dimensioner

Samarbejdets organisering, mødestrukturer samt procedurer/processer udgør et vigtigt område, da de sætter en organisatorisk ramme omkring den faglige dialog i ledelseskæden – og udstikker rammerne for skoleledelsens decentrale råderum.

1. Hvordan er jeres samarbejdet organiseret? Hvilken mødestruktur er valgt?
2. Hvordan er procedurer/processer tilrettelagt?
3. Hvordan foregår beslutningsprocesserne i ledelseskæden? Hvordan understøtter de kommunale beslutningsprocesser skoleledelsens betingelser for at opbygge en inddragende praksis på den lokale skole?
4. Hvordan bruger skoleforvaltningen skoleledernes og medarbejdernes viden og erfaringer til at kvalificere de forvaltningsmæssige forslag/beslutninger?
5. Er der nogle områder, hvor skolelederne inddrages mere end andre?

Samarbejdets faglige dimensioner

Det næste tema handler om samarbejdets faglige dimensioner, dvs. indholdet i jeres dialoger om bl.a. skolens faglige resultater, den strategisk ledelse, faglig ledelse tæt på børns og det pædagogiske personales læring, økonomistyring samt øvrig drift.

1. Hvordan anvender/udnytter I de ”samarbejdsrum”, som jeres mødestruktur stiller til rådighed? Og hvordan oplever I, at disse faglige dialoger mellem skole og forvaltning samt skoleledere imellem bidrager til den lokale samarbejdskultur på den enkelte skole?
2. Hvad fylder i jeres faglige dialoger? Hvordan understøtter samtalerne ledernes mulighed for at understøtte medarbejdernes

oplevelse af involvering, medejerskab og motivation i skolens udvikling? eksempler

3. Bruger I nogle særlige procesredskaber/dialogredskaber for at få så perspektiver i spil i den centrale/decentrale dialog? Hvilke
4. Hvordan er samarbejdet i dagligdagen? Hvor meget dialog har I?
5. Hvordan kommer viden i omløb? Har I nogle særlige måder/metoder som sikrer, at den kommunale og den lokale viden kan befrugte hinandens beslutningsprocesser?
6. Hvordan foregår samarbejdet på tværs af områder, fx skole, klub, sfo mv

Samarbejdets kulturelle dimensioner

Det sidste tema handler om det mere uhåndgribelige område, som jeg har valgt at ”kultur”. Temaet handler om de sociale dynamikker, som udspiller sig mellem os som mennesker – og som professionelle. Det handler om de forventninger, vi har til hinanden - udtalte som uudtalte, bevidste som ubevidste. Og om de mønstre, traditioner og værdier, som vi over tid har skabt i vores arbejdsfællesskab. Ja – om alt det, der sker, når mennesker interagerer og er i relationer med hinanden.

1. Hvad skaber - i jeres optik - tillid i samarbejdet mellem skole og forvaltning? Hvad betyder tillid for skoleledelsens råde- og handlerum hjemme på egen skole?
2. Hvordan oplever I den uformelle dialog – fylder den meget eller lidt?
3. I hvor høj grad er der i ledelseskæden rum for at fejle? Hvordan opfattes fejl? Og hvad betyder dette forhold for skolens lokale mulighedsrum for at kunne eksperimentere, innovere og gå nye veje?
4. Hvordan vil I beskrive den kommunale feedback-kultur? Hvilke erfaringer har I med at give og modtage feedback både vertikalt og horisontalt i ledelseskæden. Hvordan opfattes faglig og professionel uenige her hos jer? Hvis ja, bruger i nogle bestemte procesredskaber?
5. Hvordan oplever I at jeres respektive samarbejdskultur skaber muligheder (eller barrierer) for skolens samarbejdskultur?

Afsluttende overvejelser:

Hvis I her på falderebet skal give et tip videre til andre kommuner i Danmark, hvad er så – med afsæt i jeres konkrete samarbejdserfaringer - det vigtigste for at skabe gode rammebetingelser for en aktivt

involverende, motiverende og tillidsbaseret samarbejdskultur om skolens opgave?

Professionshøjskolen Metropol
www.phmetropol.dk