

## **Ny Start – dialog om skoleudvikling**

**Notat vedr. undersøgelse af dialog- og beslutningsprocesser, som skaber gode betingelser for skoleudvikling**

# INDHOLD

1. Baggrund .....	4
2. Sammenfatning og konkluderende bemærkninger .....	5
3. Undersøgelhedsdesign og metode.....	7
4. Kort beskrivelse af de fire cases .....	9
5. Seks virksomme mekanismer.....	11
5.1 Fælles værdier og tankesæt .....	12
<i>Beskrivelse af mekanismen</i> .....	12
<i>Hypoteser om, hvad der gør mekanismen virksom</i> .....	12
<i>Konkretisering af mekanismen via eksempler fra de fire kommunecases</i> .....	13
<i>Spændingsfelter, som er iboende i mekanismen</i> .....	15
<i>Kontekstuelle forhold og balancer i anvendelsen af mekanismen</i> .....	15
5.2 Partnerskaber.....	16
<i>Beskrivelse af mekanismen</i> .....	16
<i>Hypoteser om, hvad der gør mekanismen virksom</i> .....	16
<i>Konkretisering af mekanismen via eksempler fra de fire kommunecases</i> .....	18
<i>Kontekstuelle forhold og balancer i anvendelsen af mekanismen</i> .....	20
5.3 Beslutningsarkitektur.....	20
<i>Beskrivelse af mekanismen</i> .....	20
<i>Hypoteser om, hvad der gør mekanismen virksom</i> .....	20
<i>Konkretisering af mekanismen via eksempler fra de fire kommunecases</i> .....	21
<i>Spændingsfelter som er iboende i mekanismen</i> .....	22
<i>Kontekstuelle forhold og balancer i anvendelsen af mekanismen</i> .....	23
5.4 Samtalerum og mødefora .....	23
<i>Beskrivelse af mekanismen</i> .....	23
<i>Hypoteser om, hvad der gør mekanismen virksom</i> .....	23
<i>Konkretisering af mekanismen via eksempler fra de fire kommunecases</i> .....	25
<i>Spændingsfelter som er iboende i mekanismen</i> .....	26
<i>Kontekstuelle forhold og balancer i anvendelsen af mekanismen</i> .....	27
5.5 Problemløsningsadfærd i hverdagen .....	28
<i>Beskrivelse af mekanismen</i> .....	28
<i>Hypoteser om, hvad der gør mekanismen virksom</i> .....	28

<i>Konkretisering af mekanismen via eksempler fra de fire kommunecases</i> .....	29
<i>Spændingsfelter som er iboende i mekanismen</i> .....	30
<i>Kontekstuelle forhold og balancer i anvendelsen af mekanismen</i> .....	31
5.6 Synlighed i samarbejdet.....	31
<i>Beskrivelse af mekanismen</i> .....	31
<i>Hypoteser om, hvad der gør mekanismen virksom</i> .....	32
<i>Konkretisering af mekanismen via eksempler fra de fire kommunecases</i> .....	32
<i>Spændingsfelter som er iboende i mekanismen</i> .....	33
<i>Kontekstuelle forhold og balancer i anvendelsen af mekanismen</i> .....	33
6. Litteratur.....	34

## 1. Baggrund

Som del af Ny Start har Kommunernes Landsforening (KL) og Danmarks Lærerforening (DLF) ønsket at undersøge, hvordan man styrker samspillet om skoleudvikling gennem gode dialog- og beslutningsprocesser.

Projektet sigter derigennem på at skabe fælles forståelser hos DLF og KL om, hvad der karakteriserer gode balancer mellem central styring og regulering og lokalt og fagligt handlerum. Det er ligeledes et mål for projektet, at DLF og KL efterfølgende sammen kommunikerer om tværgående perspektiver og pejlemærker for gode dialogprocesser om skoleudvikling.

Projektets parter har som baggrund for projektet valgt at tage afsæt i den fælles viden, der er produceret i fremfærdsprojektet *Styrket inddragelse af de professionelle viden i skolens udvikling*. Parterne er desuden enige om at bygge på en forståelse, hvor værdien og berettigelsen af ledelse og styring først og fremmest skal måles op mod, hvordan den bidrager til skolens kerneopgave – nemlig kvaliteten af det pædagogiske møde med eleverne

Parterne ønsker med projektet at identificere de særligt virksomme forhold – i projektet kaldet mekanismer - som på forskellig vis sætter rammer for og skaber kvalitet i de mange væsentlige dialog- og beslutningsprocesser, som gennemføres i skolens ledelses- og styringskæde, dvs. mellem politikere, forvaltning, skoleledelse og fagprofessionelle samt med inddragelse af de faglige organisationer.

Som led i projektet har fire kommuner (herefter kaldet case-kommuner) bidraget med en række konkrete erfaringer fra gode samarbejdsprocesser og dialoger mellem forvaltninger, lærerkredse, skoleledere, lærerrepræsentanter og medarbejdere på skolerne, som på forskellig vis har bidraget til at øge kvaliteten i en eller flere centrale beslutningsprocesser i relation til skolens kerneopgave. Projektets har som grundlæggende præmis, at de udvalgte cases repræsenterer nogle dialog- og beslutningssituationer med relevans for både KL og DLF. De valgte cases involverer derfor dialogformer, som er udviklet mellem enten forvaltning og den lokale lærerkreds eller mellem skoleledelser og lærere, herunder TR/AMR på den lokale skole.

De praksisnære eksempler er efterfølgende blevet brugt til at identificere nogle mere generelle pejlemærker og hypoteser om kvalitet i samarbejdsprocesser og dialog, som kan inspirere det videre arbejde med at udvikle viden om virksomme dialoger om skoleudvikling. Der kan imidlertid være mange lokale forhold, som er med til at betinge, hvordan der bedst kan føres dialog i en kommune. Denne rapport kan bruges som inspiration, men ikke som en facit-liste.

I udvælgelsen af kommuner og skoler til projektet er der lagt vægt på, at alle deltagende parter kan genkende beskrivelsen af eksemplet som udtryk for en god samarbejds- og dialogproces.

I den fælles projektbeskrivelse er der skitseret en fase 1, som denne rapport afrapporterer på. Parterne har derudover mulighed for at gennemføre en fase 2, hvor hypoteser fra fase 1 afprøves i en bredere kontekst.

Skolelederforeningen og Børne- og Kulturchefforeningen har undervejs været inddraget i projektet.

## 2. Sammenfatning og konkluderende bemærkninger

I projekt *Dialog om skoleudvikling* har det været en styrende ambition at indsamle gode praksisnære erfaringer med dialoger og samarbejdsprocesser, som har potentiale til at kunne bidrage positivt til udviklingen af det danske skolevæsen. Undersøgelsens konklusioner afspejler, at det har været en præmis for projektet, at de udvalgte cases repræsenterer nogle dialog- og beslutningssituationer med relevans for både KL og DLF.

Som led i projektet er der gennemført 16 gruppeinterviews samt to workshop-dage med deltagelse af godt 40 lærere, skoleledere, faglige repræsentanter, konsulenter og forvaltningschefer fra fire kommuner. De fire deltagende kommuner har i udgangspunktet nogle meget forskellige geografiske, politiske og økonomiske rammebetingelser. Men fælles for dem gælder, at de har truffet nogle særlige valg i forhold til, hvordan de rent dialogisk, processuelt og organisatorisk har tilrettelagt en række af de centrale skoleudviklingsprocesser i deres kommune. Disse valg ser ud til indeholde nogle "greb" eller mekanismer, som har vist sig at være hjælpsomme i situationer, hvor der har været behov for at styrke de organisatoriske koblinger (alignment), understøtte medejerskabet, opbygge tillid og oplevet retfærdighed, skabe gennemsigtighed ift. beslutningsgange og styrke kommunikationen mellem skolens kerneinteressenter.

Projektet har indkredset seks hypoteser, som udfolder og afgrænser en række elementer, som ser ud til virke positivt ind på kvaliteten af de dialoger og processer, som er repræsenteret i de fire kommunecases. De seks hypoteser er:

- *Fælles værdier og tankesæt*, som danner en referenceramme for dialog og beslutninger.
- *Partnerskaber*, hvor spillereglerne for dialog mellem lærere, ledere og forvaltning aftales og danner en forpligtende ramme om samarbejdet.
- *Beslutningsarkitektur*, som regulerer, hvordan beslutningsbehov håndteres, og beslutninger træffes.

- *Samtalerum og mødefora*, som strukturerer dialoger og afstemninger af synspunkter og interesser
- *Problemløsningsadfærd i hverdagen*, som sikrer, at dialog og beslutninger har praktiske konsekvenser
- *Synlighed i samarbejdet*, som gør samarbejdet transparent og giver medarbejdere og samarbejdspartnere en oplevelse af, at samarbejdet foregår på en konstruktiv og tillidsfuld måde.

Umiddelbart kan mekanismerne synes enkle og indlysende. Men erfaringen viser, at arbejdet med dem indebærer svære balancer: Jo mere parterne udvikler et fælles ståsted og perspektiver, desto vigtigere bliver det, at de også kan håndtere de uundgåelige situationer, hvor de ikke kan blive enige, og hvor der er modstridende interesser. Ellers bliver samarbejdet idylliserende og ude af stand til at håndtere reelle konflikter. Jo mere parterne forsøger at gøre beslutningsrum og spilleregler gennemskuelige, desto vigtigere bliver det, at de kan forstå og håndtere situationer, hvor beslutningsgrundlag og -processer ikke gøres helt gennemskuelige, fordi de politiske mandater er flertydige og præget af vanskelige kompromisser. Ellers bliver samarbejdet naivt og ude af trit med vilkårene i politisk ledede organisationer. Og jo mere de satser på mundtlig dialog og uformelle relationer, desto vigtigere bliver det, at de har blik for formelle "hjørneflag", som må respekteres. Ellers bliver samarbejde familiært og kan ikke varetage de vigtige hensyn, som sikres gennem formelle strukturer.

I arbejdet med at kortlægge og beskrive de virksomme mekanismer, har det vist sig, at de seks mekanismer ikke skal betragtes som isolerede og adskilte fænomener, men som nogle faktorer, der udgør hinandens forudsætning og er gensidigt forstærkende. Som skolevæsen kan man således høste nogle synergier ved at investere energi og opmærksomhed i flere mekanismer samtidig, fx ved at have fokus på at aktivere organisationens værdigrundlag i hverdagens mange dialoger og beslutningsprocesser samtidig med at man udvikler realitetsdybden i sine dialoger og møderum gennem ærlige samtaler. Samtidig er det væsentligt, at man ikke kun har øje for mekanismernes værdiskabelse, men også har en åben dialog om deres skyggesider.

Afslutningsvis skal det betones, at de seks hypoteser er et resultat af en analyse af blot fire case-eksempler. Grundet projektets begrænsede datagrundlag kan man ikke på nuværende tidspunkt udsige noget alment gyldigt omkring mekanismernes virkningsfuldhed, da det vil kræve en undersøgelse, hvor der indgår et bredere udsnit af dialogiske processer og kontekstuelle betingelser. Når det er sagt, så vurderer projektets deltagere og praktikere, at man med de seks identificerede hypoteser har indfanget nogle af de meget væsentlige og grundlæggende kvaliteter, når det handler om at opbygge skolevæsenets sociale kapital og "infrastruktur", og styrke den kollaborative kapacitet på tværs af organisatoriske niveauer.

KL og DFL har derfor en forhåbning om, at de fund, som er præsenteret i nærværende rapport, kan være en kilde til inspiration i kommunernes videre arbejde med at styrke

kvaliteten af de mange dialog- og beslutningsprocesser, som hver eneste dag tager sigte på at skabe udvikling og fremdrift i vores fælles folkeskole.

### 3. Undersøgelsesdesign og metode

#### *Undersøgelsesdesign*

Undersøgelsens sigte er at udvikle en række begrundede hypoteser om, hvilke former for praksis, som bidrager til høj kvalitet i dialog- og beslutningsprocesser om skoleudvikling.

Der er valgt et undersøgelsesdesign, hvor centrale aktører fra skoler og kommuner inddrages og er med til at opstille og kvalificere hypoteserne.

Undersøgelsens empiriske grundlag består af bidrag fra fire kommuner, som hver især har stillet en række konkrete praksiseksempler til rådighed for projektet. Erfaringerne fra disse praksiseksempler er blevet udfoldet og nuanceret via gruppeinterview med både lærere, skoleledere, faglige organisationer og forvaltningschefer, som både hver for sig og sammen har peget på de væsentligt karakteristika ved de præsenterede cases. Efterfølgende har deltagerne fra samtlige casekommuner medvirket i to workshop, hvor de har været med til formulere hypoteser om, hvilke former for praksis der er særlig fremmende for en god dialog og gode beslutningsprocesser om skoleudvikling.

Casekommunerne og deres eksempler er udvalgt med afsæt i følgende kriterier:

- Eksemplerne har skulle omhandle beslutningsprocesser, som har til formål at understøtte udviklingen af skole og skolevæsen. Det har været vigtigt, at eksemplerne hentes fra en udviklingsopgave, som opleves som både kompleks og udfordrende.
- Eksemplerne har skulle omhandle beslutningsprocesser, som involverer et samspil mellem både lærere, skoleledere, forvaltningschefer og politikere, og hvor lærernes valgte repræsentanter indgår i drøftelserne. Om samarbejdet er på et tidligt eller et fremskredent stadie, så er det vigtigt, at deltagerne har gjort sig kritiske erfaringer med samarbejdet – det vil sige, at de skal have prøvet at arbejde sig igennem fælles problemstillinger og have oplevelser af, hvad der både kan gå godt og mindre godt.
- På baggrund af eksemplerne har parterne skulle have en idé (en hypotese) om, hvilke greb eller strukturer, der især har virket befordrende for dialogen.

### *Begrebsapparat og metode*

Rent metodisk har projektet arbejdet med afsæt i en induktivt inspireret tilgang (Voxted, 2006), hvor der til en start er indsamlet et udsnit af fortællinger om praksisser og erfaringer med gode dialogprocesser, som understøtter bedre beslutnings- og handlekraft på alle niveauer i styringskæden.

Disse erfaringer er i den efterfølgende analyse blevet bearbejdet og kondenseret til seks overordnede virksomme mekanismer.

Disse mekanismer er herefter blevet nuanceret, beriget og kontekst-afklaret gennem en kritisk dialog med lærere, skoleledere og skolechefer fra de fire deltagende kommuner. Her har interviewpersoner selv været med til at opstille og begrunde hypoteser om, hvilke mekanismer, der er fremmede for kvalitet i dialog og beslutninger om skoleudvikling, samt under hvilke betingelser dette især gør sig gældende. Deltagernes erfaringer er brugt til at sikre, at hypoteserne er meningsfulde, genkendelige og relevante.

Projektets analyse trækker på et evalueringsteoretiske begrebsapparat, som er udviklet indenfor programteorien og den realistiske evalueringstradition (Pawson & Tilley, 1997). En mekanisme skal her forstås som et middel, som skaber en forandring. Mekanismer kan fx være at introducere bestemte begreber, møderutiner eller ledelseshandlinger i dialogen om skoleudvikling. En given mekanisme vil altid være virksom under nogle betingelser og mindre virksomhed under andre betingelser. I tilknytning til hypoteserne er der derfor lagt vægt på at udpege kontekstuelle betingelser, som har været særligt vigtige for, at mekanismerne har været virksomme.

Denne rapport udgør en skriftlig opsamling på de tre procestrin i undersøgelsesdesignet, nemlig gruppeinterviews, analyse og identifikation af virksomme mekanismer samt kritisk dialog med kerneinteressenter om det virkningsfulde i de identificerede mekanismer samt de kontekstuelle forhold og særlige spændingsfelter som de virksomme mekanismer virker i og under.

### *Undersøgelsens aktiviteter*

Undersøgelsen har indeholdt følgende aktiviteter:

- Udvælgelse af fire kommuner og cases
- Udarbejdelse af et selvbeskrivelseskema pr. case
- 16 gruppeinterviews af projektets kerneinteressenter, dvs. lærere, skoleledere, faglige organisationer og forvaltningschefer - både separat og fælles
- En 1. workshop med fokus på at indkredse virksomme mekanismer, som fremmer gode dialog- og beslutningsprocesser omkring skolens udvikling
- En 2. workshop med fokus på at afdække af de kontekstuelle vilkår, som indhegner og udgrænser de identificerede mekanismers virkefelt og identificerer de balance og spændingsfelter, som den virksomme mekanisme fungerer i og under.
- En opsamlende rapport med bud på hypoteser for gode dialog- og beslutningsprocesser i skolen.



Hypoteserne er kvalificeret gennem dialog med deltagerne. En videre kvalificering vil kræve, at de afprøves i en bredere kontekst.

#### **4. Kort beskrivelse af de fire cases**

De fire deltagende kommuner er Viborg, Ballerup, Vordingborg og Nyborg. I det følgende præsenteres kort de cases for gode dialog- og beslutningsprocesser, som de 4 kommuner har stillet til rådighed for projektet.

##### *Viborg*

Siden 2014 har man på skoleområdet udviklet et udstrakt partssamarbejde (forstået som et formelt samarbejde mellem nogle parter, der varetager legitime interesser på vegne af en gruppe) baseret på en systematisk dialog mellem lærerkreds, skolelederforening og den kommunale forvaltning omkring skolevæsenets udvikling og de arbejdsvilkår, som lærere i kommunen arbejder under. I første omgang havde samarbejdet fokus på at regulere arbejdstidens tilrettelæggelse, men siden har det fået større og større fokus på pædagogik og skoleudvikling. Dialogen er i høj grad mundtlig, og den har været reguleret af et forståelsespapir. I denne undersøgelse har der været fokus på den dialog, parterne har haft om pædagogik og skoleudvikling.

Hovedelementerne i partssamarbejdet har været følgende:

- Udarbejdelse af et fælles forståelsespapir, som blev udformet af parterne på kommunalt niveau, og som herefter er udmøntet i lokale forståelsespapirer på de enkelte skoler
- Erfa-møder, som holdes fire gange om året med deltagelse af skoleledere, tillidsrepræsentanter og i relevant omfang arbejdsmiljørepræsentanter med henblik på at dele viden og drøfte fortolkninger af rammerne for skolerne
- Praksisforum, hvor formanden og næstformanden for lærerkredsen, formanden for skolelederforeningen og skolechefen mødes med skoleleder og tillidsrepræsentant for de enkelte skoler mindst én gang om året - og oftere, hvis der er brug for det. Det er som udgangspunkt den lokale skoleleder og tillidsrepræsentant, der forbereder dagsordenen og leder mødet.

Parallelt hermed har man i kommunens interne ledelsessystem organiseret skolelederne i seks forpligtende netværk samt et fællesnetværk (FN), hvor skolechefen og en repræsentant fra hvert af de seks netværk deltager. Opfølgningen på mål og resultater samt strategiske dialoger om skolevæsenets udvikling foregår i disse netværk. Derudover holdes der skoleledermøder en gang om måneden.

##### *Ballerup*

I Ballerup har man i foråret 2019 nedsat en arbejdsgruppe med repræsentanter fra skoleområdet (SIK), PPR, det sociale afsnit (BUR) og formænd i den lokale afdelinger af Lærereforeningen og BUPL. Formål med arbejdsgruppen har været at fremme samarbejdet mellem de to forvaltningsben, SIK og BUR, for derigennem at styrke den igangværende implementering af Ballerups børne- og ungestrategi for udvikling af inkluderende børnefællesskaber.

Arbejdsgruppen har fået til opgave - gennem tæt dialog og med udgangspunkt i data – at vurdere, hvordan børne- og ungestrategien bedst muligt implementeres, herunder hvilke indsatser/handlinger, der kan styrke det tværgående samarbejde om opgaven.

Arbejdsgruppens medlemmer har peget på den store betydning som hhv. tid til relationsopbygning og ærlighed i dialogen har for mødernes kvalitet og realitetsdybde, og for det aftryk, som processen forventes at sætte på det kommende samarbejde mellem de to forvaltningsben.

#### *Vordingborg*

Vordingborg Kommune deltager i projektet med en case, hvor to deltagende skoler har gjort sig positive erfaringer med samarbejdet i to forskellige fora, nemlig TRIO (som består af skolelederen, arbejdsmiljørepræsentanten (AMR) og tillidsrepræsentanter for lærere og pædagoger) og Udviklingsrådet UR (som består af ledelsen og en koordinator fra hver af skolens teams). I begge samarbejdsprocesser lærer man sig dog eksplicit op af et værdisæt, som er hentet i det forskningsinformerede begreb Professionel Kapital (beskrives nærmere i afsnit 4.1), som gennem flere år har dannet en værdimæssig ramme omkring samarbejdet mellem både skoleledelse og TR/AMR og mellem den lokale lærerkreds og kommunens skolechef.

På Svend Gønge Skole har TRIO'en en opgave med at skabe et tæt samarbejde om de forhold på arbejdspladsen, som relaterer sig til rammerne omkring og løsningen af kerneopgaven. Det kan fx være det fysiske og psykiske arbejdsmiljø, arbejdskultur, besparelser, læring, team, medarbejdere, personalefravær, teamsamarbejde og AMR-sager. Disse sager drøftes indgående og ærligt, således at beslutninger bliver taget så kvalificeret så muligt. TRIO'ens arbejde sker i en uformel tone og i et uformelt rum, om end der altid skrives referat. Dette vurderes at medvirke til en øget beslutningshastighed og en højere beslutningskvalitet i organisationen.

På Møn skole har skolens ledelse aktivt involveret skolen Udviklingsråd (UR) i at beslutte og monitorere skolens seneste store kapacitetsudviklingsindsats indenfor co-teaching, som er en særlig model for professionelt samarbejde om udvikling, gennemførelse og evaluering af undervisning. Den tætte involvering af UR i processen har givet et styrket ejerskab til og højere legitimitet omkring dette kompetenceudviklingsforløb end tidligere set.

#### *Nyborg*

I Nyborg har man i lighed med Vordingborg valgt Professionel Kapital (PK) som den fælles værdimæssige ramme om samarbejdet mellem lærere, skoleledere og forvaltning. Grundlaget blev etableret i forbindelse med forhandlingen om en lokal aftale om lærernes arbejdstid- og vilkår, hvor PK blev den ledetråd, som kunne skabe

en balance mellem oplevet retfærdighed, lokal mangfoldighed og overordnet gennemskuelighed

I dag har parterne videreudviklet det systematiske samarbejde om at måle og udvikle den professionelle kapital, så det nu danner afsæt for skolevæsenets dialoger i bred forstand, dvs. ikke kun de fagpolitiske dialoger men dialoger om kerneopgaven, didaktisk og pædagogisk udvikling af de fagprofessionelle samt udvikling af god undervisning og gode læringsmiljøer. Derudover har parterne siden sommeren 2019 samarbejdet om at hæve skolernes faglige resultater inden for især dansk og matematik. Det er dialogen om skoleudvikling i bred forstand, der er i fokus i denne undersøgelse.

## 5. Seks virksomme mekanismer

I forbindelse med de 16 gennemførte gruppeinterviews identificerede projektet seks overordnede karakteristika - i projektet benævnt som virksomme mekanismer - ved de præsenterede dialog- og beslutningsprocesser, som virker positivt ind på kvaliteten af de pågældende processer.

Hypoteserne om de seks mekanismer er blevet kvalificeret og underbygget gennem deltagerne dialog og udforskning af mekanismerne og deres kontekstuelle betingelser. Herigennem har deltagerne nået frem til en formulering, hvor der er enighed om, at de har en bred gyldighed og relevans.

De seks virksomme mekanismer, som yderligere beskrives og udfoldes nedenfor, er følgende:

1. **Fælles værdier og tankesæt**, som danner en referenceramme for dialog og beslutninger
2. **Partnerskaber**, hvor spillereglerne for dialog mellem lærere, ledere og forvaltning aftales og danner en forpligtende ramme om samarbejdet
3. **Beslutningsarkitektur**, som regulerer, hvordan beslutningsbehov opfattes, og beslutninger træffes
4. **Samtalerum og mødefora**, som strukturerer dialoger og afstemninger af synspunkter og interesser
5. **Problemløsningsadfærd i hverdagen**, som sikrer, at dialog og beslutninger har praktiske konsekvenser
6. **Synlighed i samarbejdet**, som gør samarbejdet transparent og giver medarbejdere og samarbejdspartnere en oplevelse af, at samarbejdet foregår på en konstruktiv og tillidsfuld måde.

Mekanismerne optræder ikke som isolerede og adskilte fænomener, men er på forskellig vis hinandens forudsætning, ligesom de i flere tilfælde har en forstærkende virkning på hinanden gennem deres samspil. Eksempler på dette kan være betydningen af et fælles værdisæt som en fællesfaglig ramme om organisationens samtalerum og mødefora, eller beslutningsarkitekturens styrke målt gennem organisationens evne til at skabe en problemløsende praksis i hverdagen.

På samme måde kan man også se flere af spændingsfelterne gå igen i flere mekanismer, eksempelvis betydningen af tætte og personlige bånd for kvaliteten af både partnerskaber og samtalerum og mødefora, men også den sårbarhed disse relationer giver til mekanismens langtidsholdbarhed i situationer, hvor der sker personudskiftninger.

## **5.1 Fælles værdier og tankesæt**

### *Beskrivelse af mekanismen*

Den første af de seks virksomme mekanismer er tilstedeværelsen af et fælles værdigrundlag, et fælles tankesæt, som alle parter i dialog- og beslutningsprocessen abonnerer på, og aktivt refererer til som guidende pejlemærke for god dialog- og samarbejdspraksis.

### *Hypoteser om, hvad der gør mekanismen virksom*

Det fælles værdisæt bliver virksomt, fordi det optræder som et slags "fælles tredje", som dialog-deltagerne måler deres adfærd og beslutninger op imod. På denne måde bliver referencen til det fælles værdigrundlag en væsentlig legitimeringsplatform for dialogens parter - både i forhold til hinanden som dialog-partnere, og i relation til den bredere kontekst, som dialogprocessen foregår i.

Et fælles værdigrundlag eller tankesæt bliver desuden virksomt gennem dens funktion som koordinerende og retningsgivende norm for organisationens medlemmer. I praksis betyder det, at den enkelte professionelle ikke kun er overladt til egne værdier og egen professionelle dømmekraft, men kan læne sig op ad nogle værdimæssige pejlemærker i situationer som kræver fx en prioritering mellem flere hensyn og behov. Et eksempel på en sådan prioritering kan fx være valget mellem at blive længere i klassen for at løse en konflikt for en udsat elev overfor at komme for sent til ens næste undervisningstime. En anden situation, hvor tydelige værdier er hjælpsomme, kan handle om kollegial uenighed eller uenighed mellem ledelse og medarbejdere. Her kan et fælles tankesæt eller nogle tydelige pejlemærker hjælpe med at stemme forventningerne til, hvordan man som kollega, medarbejder og leder bør agere i forskellige situationer, eksempelvis hvordan man som leder eller kollega giver en faglig feedback. Her kan en tydelig ramme gøre det muligt at tage fat i de mere følsomme og vanskelige emner, som ellers kan været omgærdet af en vis berøringsangst.

Mekanismens virksomhed står og falder dog med følgende krav:

- at værdierne ekspliciteres og operationaliseres i forbindelse med diverse problem- og dilemmasituationer i skolens hverdagsliv.
- at værdigrundlaget kan stå distancen som hjælpsom retningspil, når ledere og medarbejdere skal finde bæredygtige løsninger på diverse dilemmaer og problemstillinger omkring prioritering af ressourcer, normskred i forhold til samarbejde, kommunikation med elever og forældre eller lignende.

Når et værdigrundlag i særlig høj grad lykkes med at materialisere sig som et relevant og virkningsfuldt pejlemærke for organisationens medlemmer, så vil det ofte også understøtte organisationsmedlemmernes selvfølelse, faglige stolthed og public service-motivation (Bøgh Andersen & Holm Pedersen, 2014). En følelse af at "stå i fællesskabet" og gøre noget vigtigt sammen.

Tilstedeværelsen af et fælles værdigrundlag og tankesæt har desuden en væsentlig normskabende betydning for skolevæsenets dialogkultur. Et aspekt af dette er for eksempel den udfordringsret og adgang til kritik, som organisationens medlemmer får tildelt via værdierne rolle som "fælles tredje". I praksis betyder det, at organisationens "menige" medlemmer får mulighed for at holde ledere og øvrige beslutningstagere ansvarlige for de valg, der træffes, og måden de træffes på. Det fælles værdigrundlag skaber derved en feedback-platform, som giver ret til at udøve kritik og ventilere utilfredshed i en legitim ramme.

Endelig, så kan et fælles værdigrundlag få virkning ved at indtræde som en slags objektiv og de-personificeret målestok, man udefra og indefra kan evaluere organisationens praksis (og dets medlemmer) på baggrund af. Værdigrundlaget bliver således en ramme, som hjælper med at indhegne spilleregler for og forventninger til både hensigtsmæssig adfærd og god opgaveløsning på arbejdspladsen.

#### *Konkretisering af mekanismen via eksempler fra de fire kommunecases*

I to af fire deltagende kommuner - Nyborg og Vordingborg - har man valgt at lade sit samarbejde være indlejret i det tankesæt, som findes i beskrivelsen af begreb Professionel Kapital (Fullan & Hargreaves, 2012). Professionel Kapital (PK) er en samlebetegnelse for tre del-kapitaler - social kapital, human kapital og beslutningskapital – som i samspil med hinanden har vist sig at skabe øget læring og trivsel på både elevniveau og medarbejderniveau (bl.a. dokumenteret i kortlægningen af PK i regi af Gymnasieskolernes Lærereforening ved forsker Tage Søndergaard Kristensen i Kristensen, 2015). Den forståelse af begrebet kapital, som udfoldes i PK, handler om at mobilisere skolens ressourcer og skabe værdi for kerneopgaven i form af bedre faglig kvalitet og mere oplevet trivsel og meningsfuldhed i samarbejdet mellem ledelse, medarbejdere, børn og forældre omkring den fælles kerneopgave.

De tre delkapitaler hænger i praksis tæt sammen og forstærker hinanden gensidigt. I forenklet form kan man sige, at den humane kapital er forudsætningen for at løse kerneopgaven kvalificeret, mens den sociale kapital skaber forudsætninger for, at den enkeltes viden og kompetence kommer i spil i et kollegialt fællesskab. Endelig, så er beslutningskapitalen betinget af et forpligtet samarbejde, hvor videndeling, sparring og fælles læring kvalificerer lederes og medarbejderes individuelle og kollektive beslutningstagning i en kompleks og omskiftelig hverdag – alt sammen til gavn for elevernes læring, udvikling og trivsel.

I de gennemførte interviews med begge kommuner tegner der sig et billede af, at der blandt både ledere og medarbejdere er opbakning til den forståelse af god indbyrdes dialog og samarbejde, som PK stiller til rådighed, og parterne bruger PK til at sætte retning for både indholdsdelen (kerneopgaven) og procesdelen (arbejdet med at opbygge samarbejdskapabilitet gennem tillid og en oplevet processuel retfærdighed).

I Ballerup Kommune udgøres det fælles værdigrundlag af det fælles børne- og ungesyn som fremgår af børne- og ungestrategien fra 2016. Her formuleres det, at det fælles børne- og ungesyn har som grundlæggende værdi, at børn og unge oplever sig som betydningsfulde deltagere i velfungerende inkluderende fællesskaber, hvori individuelle forskelle opfattes som en styrke. Alle børn og unge er forskellige og har særlige behov og derfor skal fællesskaberne i dagtilbud, skole og klub udvikle en inkluderende kultur, som sikrer alle børn og unges muligheder for at kunne bidrage og deltage i fællesskabet.

Udviklingen af inkluderende fællesskaber, som tilbyder alle børn og unge meningsfulde deltagelsesmuligheder udgør således det fælles pejlemærke for alle professionelle, som arbejder indenfor børne- og ungeområdet. På trods af en bred opbakning til strategiens værdier og børnesyn, så har det alligevel vist sig udfordrende at forløse målsætningen. I det tværgående samarbejde mellem PPR, Socialafsnittet og skoleområdet er opgaven derfor nu i fællesskab at undersøge, hvilke faglige, organisatoriske, kulturelle og ressourcemæssige barrierer, som hindrer områderne i at finde de gode løsninger – både hver for sig og sammen.

Det sidste eksempel på, hvordan et retningsættende værdigrundlag kan understøtte og guide til gode dialog- og beslutningsprocesser findes på Svend Gønge Skolen i Vordingborg. Her har skolens TRIO besluttet at arbejde med afsæt i Bo Vestergaards ramme for gode beslutningsprocesser, kaldet Fair Proces (Vestergaard, 2013). Rammen baserer sig på tre bærende principper, som går igen i alle beslutningsprocesser:

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

Disse principper - sammen med en farvekodning af skolens beslutningssituationer (rød, gul, grøn og som noget nyt, et blå felt) - guider skolen til, hvordan de håndterer beslutningssituationerne på en god og involverende måde.

Modellen har ifølge skolens TRIO etableret en praksis for skolens beslutningsprocesser, som har betydet, at beslutninger har høj legitimitet og bredt ejerskab blandt skolens medarbejdere på grund den måde, de er blevet truffet på.

#### *Spændingsfelter, som er iboende i mekanismen*

Som en organisation, der identificerer sig som en stærkt værdibåren organisation, løber man en latent risiko for, at de valgte værdier over tid får kliche-præg og udvandes som retningspil i organisationens hverdagsliv. Det kan fx ske i situationer, hvor man som organisation glemmer at diskutere deres fortsatte relevans, fordi man oplever værdierne som selvforklarende og indlysende rigtige. Eller det kan forekomme, hvis værdierne over tid dekobles organisationens faktiske virke, så der opstår for stort et gab mellem "dét, vi siger vi gør" og "dét, vi faktisk gør".

De fælles værdier og begreber kan både være fremmende og begrænsende for en åben og kritisk dialog. På den ene side kan man henvise til dem, når man vil udpege problematiske forhold. Begreber og værdier forpligter både ledelse og medarbejdere. Kan man begrunde særsynspunkter og dissens med afsæt i det fælles grundlag, kan man forlange, at de bliver taget alvorligt. På den anden side sætter de fælles værdier og begreber grænser for, hvilke synspunkter og argumenter, der vil være legitime. De kan derfor også bruges til at fortrænge uenigheder og diskussioner.

For en leder kan et stærkt værdigrundlag også ind imellem blive et tveægget sværd. En leder kan på den ene side stå så stærkt og handlekraftigt i værdierne, at det kan opleves som tromlende. Konsekvenser af en sådan ledelsesadfærd kan fx være en organisation, som begynder at dekomple, lægge afstand til lederen og måske også afstand til værdierne. En anden side af det tveæggede sværd kan handle om, at man som værdibaseret leder ikke får mange chancer, hvis man er nødt til at vælge en løsning som ikke helt kan stå på værdierne, fx grundet ydre pres eller ændringer i den økonomiske ramme. Her vil medarbejderne hurtigere end ellers opleve et meningstab og respondere med et "nå, så var de ikke så vigtige alligevel".

#### *Kontekstuelle forhold og balancer i anvendelsen af mekanismen*

Netop de to ovennævnte spændingsfelter peger på vigtige betingelser for en vellykket brug af mekanismerne.

For det første er det afgørende, at begreber og værdier bruges aktivt og regelmæssigt i dialogen. Deltagerne peger dels på betydningen af at investere god tid til kontinuerlig dialog om, hvordan værdierne konkret omsættes til beslutninger i hverdagen, dels på tilstedeværelsen af en mødestruktur med en fast kadence og med faciliterede dialoger, hvor værdigrundlaget løbende evalueres og genbekræftes. Hvis ikke ledelsen har stor opmærksomhed på at opbygge og vedligeholde ejerskabet til værdigrundlaget blandt skolen medarbejdere og øvrige relevante interessenter, så mister det den sammenhængsskabende og brobyggende kraft, som udgør dets styrke.

For det andet er det vigtigt, at de fælles begreber og værdier ikke kun bruges som en abstrakt og idealiseret referenceramme. De skal også bruges til at belyse konkrete udfordringer samt særsynspunkter og mulige konflikter. En kontekstuel betingelse er derfor, at der er legitime kanaler for dissens og særsynspunkter. Hvis enigheden bliver for stor, kan det være tegn på dekolering. Netop når værdierne kan rumme og derigennem legitimere alternative forståelser af skoleudvikling, er det et tegn på, at deltagerne føler ejerskab og bruger dem i praksis.

## 5.2 Partnerskaber

### *Beskrivelse af mekanismen*

Opbygningen af et forpligtende samarbejde mellem centrale interessenter på skoleområdet er særligt virksomt, når det lykkes at etablere tydelige spilleregler, indhente klare forhandlingsmandater og opbygge høj tillid, som gør det muligt for de deltagende parter at bygge bro over tidligere fastlåste positioner og perspektiver.

Partnerskab forstås her i betydningen: flere parter samarbejder omkring en fælles mål-sætning.

### *Hypoteser om, hvad der gør mekanismen virksom*

I flere af de deltagende cases har samarbejdet mellem de relevante parter over tid ændret karakter fra et traditionelt interessebåret eller forhandlingspræget samarbejde til et mere helhedsorienteret og kerneopgavefokuseret partnerskab.

Blandt de elementer, som har haft betydning for at samarbejdsrelationen har flyttet sig i denne retning, nævnes følgende:

Tilstedeværelsen af et tydeligt formål og et klart opdrag er ifølge deltagerne meget væsentligt for at sikre samarbejdet høj organisatorisk legitimitet, og i nogen tilfælde, den nødvendige ressourcemæssige bevågenhed. I case-eksemplerne står samarbejdet fx på et tydeligt politisk kommissorium (Ballerup) og en klart defineret organisatorisk forståelse af samarbejde og deltagelse (Vordingborg, Nyborg og Viborg)

Tilstedeværelsen af et tydeligt opdrag og formål er på den ene side virksomt i forhold til at "indhegne" samarbejdet og tilbyde deltagerne nogle disciplinerende guidelines i forhold til, hvad der er acceptabelt/relevant og ikke acceptabelt/irrelevant at tage op i forhold til samarbejdets genstandsfelt. På den anden side har deltagerne opmærksomhed på, at opdraget ikke må blive så snævert eller formen så rigid, at det gør det vanskeligt at tale om de problemstillinger, som deltagerne bringer "til torvs". Opgaven er således at finde balancen mellem at holde kursen og sikre fremdrift, men samtidig at give mulighed for at opholde sig ved de – for nogen ubetydelige, men for andre væsentlige - snublesten, som ligger på vejen mod (og står i vejen for) formålet.



Et tydeligt opdrag og formål er desuden virksomt, når det tildeler deltagerne en tydelig opgavemæssig forpligtelse, som det er op til parterne at forløse sammen. Det betyder, at parterne hurtigere etablerer en form for "samsyn", hvor dialogen retter sig mod parts-samarbejdets opgave og formål set i relation til et højere fælles formål.

Et solidt rammeværk med klare spilleregler og et tydeligt formål for samarbejdet gør det dog ikke alene. Herudover er der en række forhold i samarbejdets "maskinrum", som understøtter bevægelsen mod et mindre positions- og interessedrevet samarbejde.

En af de væsentligste handler om parternes evne til at opbygge en gensidig tillid, der er så stærk, at den kan bygge bro over interesse modsætninger, fastlåste positioner eller negative forforståelser parterne imellem.

I de fire kommuners cases beskrives denne altafgørende tillidsopbygning som en proces, hvor parterne gennem længere tid oplever, at samarbejdspartneren udviser lydhørhed overfor ens interesser og udfordringer, og optræder nysgerrigt og udforskende i forhold til at forstå de perspektiver og synspunkter, som den anden part lægger frem. Det får "paraderne til at falde", og motiverer parterne til at dele deres respektive billeder af virkeligheden med hinanden, hvorved den fælles forståelseshorisont udvides, nuanceres og perspektiveres.

Og det er ikke kun de "pæne" billeder, som stilles til skue og deles. En vigtig del af tillidsopbygningen handler nemlig også om, at man efterhånden tør forholde sig til de mere prækære, dilemmafyldte, frustrationsfyldte og komplekse udfordringer i samarbejdet. Og ikke mindst, at man i partnerskabet tager på sig at finde nogle forpligtende løsninger på disse udfordringer i fællesskab.

Den realitetsdybde, som kommer til at kendetegne det forpligtende partnerskab, gør det ifølge deltagerne ikke muligt at fastholde den anden part i en enstrengt eller stereotyp forståelsesramme – noget som ifølge flere deltageres oplevelse tidligere kunne have karakteriseret parternes læsning ad hinandens positioner og intentioner. Faktisk beskriver deltagerne de gode relationer som opstår, sympatien og tilliden til hinanden som nogle af de elementer, der får et samarbejde til at flytte sig kvalitativt fra et løst knyttet partssamarbejde til et forpligtet partnerskab.

Flere parter i casene fortæller i øvrigt, hvordan samarbejdet over tid har fået en så forpligtende karakter, at man aldrig kun agerer med egne partsinteresser for øje, men er optaget af at finde løsninger, som også kan tilgodese den anden parts interesser og positioner, dvs. at man aktivt medtænker den anden parts organisatorisk og politiske landskab i sine vurderinger og løsninger.

Endelig så fremhæver kommunerne, at partnerskabets positive kvaliteter i form af tillid, realitetsdybde og gensidig interessevaretagelse påvirker mødeeffektiviteten i positiv retning. Der er færre "transaktionsomkostninger" i et samarbejde, hvor man kender hinanden godt og derfor ikke behøver at "opføre positionsspillet" men langt hurtigere kan nå hen til de afgørende behov, snublesten og kompromisser.

### *Konkretisering af mekanismen via eksempler fra de fire kommunecases*

I Ballerup Kommunes case udgør beskrivelsen af den tværgående arbejdsgruppe et eksempel på en sådan "rejse" mod et forpligtende partnerskab på tværs af forvaltningsområder. I foråret 2019 nedsatte direktøren en arbejdsgruppe med hende selv for bordenden og med deltagelse af centrale repræsentanter fra PPR, socialafsnittet og skoleområdet samt Ballerup Lærerforening og BUPL's afdeling. Arbejdsgruppen fik i opdrag at fremme samarbejdet mellem parterne i gruppen med det eksplicite formål at sikre implementeringen af børne- og ungestrategien 'Fællesskab for Alle – Alle i Fællesskab' fra 2016. I de følgende otte måneder mødtes arbejdsgruppen til en række lange møder, hvor gruppen i starten oplevede perioder med stilhed, betydelig forsigtighed og ikke den store lyst til at bringe sig selv i spil. Med tiden – og på opfordring fra formanden – begyndte gruppen langsomt at dele både gode og mindre gode hverdagshistorier om samarbejde og opgaveløsning. Der blev også delt konkret viden om forskellige områders lovgivningsmæssige vilkår og økonomiske rammer. Det bragte efterhånden gruppen videre til diskussioner om forskellige forståelser af kerneopgaven, og hvad man i forskellige faggrupper og enheder forstår ved god kvalitet. Ved hjælp af lærerkredsens mæglende og ind imellem "ærlige" input blev det relativt hurtigt muligt at tage fat i det mere problemfyldte stof i samarbejdet, herunder fx hvor og hvorfor, der opstår gnidninger og frustrationer i samarbejdsfladerne mellem de forskellige områder.

Gennem investeringen af god tid til ærlig dialog, opbygning af tillid og kendskab, fik parterne efterhånden langt bedre forståelse for hinandens vilkår og situation, og oplevede sig efterhånden som "medejere" af udfordringer på hinandens områder. Et medejerskab, som også førte til en oplevet medforpligtelse på at finde løsninger både i egne områder og på tværs af områder.

I Viborg Kommunes case står det forpligtende partnerskab også helt centralt. Her har man siden 2014 udviklet et udstrakt partnerskab, som i første omgang havde til formål at regulere arbejdstidens tilrettelæggelse i kølvandet på lov 409, men som siden har fået større og større fokus på at styrke samtaler om pædagogik og ledelse på tværs af skoleområdet, dvs. mellem den kommunale forvaltning, skolelederforening og lærerkreds. Dette partnerskab har en minimal skriftelig basis i form af et kortfattet og meget overordnet forståelsespapir, som beskriver hensigten med dialog, og hvordan den foregår (erfa-møder og praksisfora). Til gengæld har parterne brugt meget tid på at føre mundtlig dialog og at udvikle denne dialog gennem løsning af konkrete problemer.. Denne dialog har efter parternes udsagn ført til større åbenhed og fælles forståelse, til gavn for skolernes og skolevæsenets udvikling.

Parterne beskriver de bærende værdier i samarbejdet som en udpræget tillid, en tæt mundtlig kommunikation, og en stor opmærksomhed på at "passe på den anden" i samarbejdet, så denne ikke bringes i forlegenhed. For eksempel kupper man ikke et møde med en problematisk sag eller dagsorden uden at den anden part allerede er orienteret om sagen. De positive samarbejdserfaringer har over tid virket som en positiv spiral, der yderligere har fortættet og forstærket relationen og gjort det muligt at arbejde proaktivt og løsningsorienteret omkring en lang række af skolevæsenets udfordringer.

### *Spændingsfelter som er iboende i mekanismen*

Flere af kommunerne har en opmærksomhed på, at det forpligtende partnerskab i sin bestræbelse på at bygge bro over modsætningsfyldte interesser og positioner kan komme til at udvikle en udglattende og harmonisøgende dialogkultur, hvor fokus på proces og form kan tage opmærksomhed fra det egentlige indhold - substansen - i samarbejdsrelationen.

Når samarbejdet udvikler sådanne familiekulturelle dynamikker (jf. Tingleff Nielsen, 2012), så risikerer det at miste noget af den udviklingskraft, som kendetegner de samarbejder, hvor friktion og interessemodsætninger omfavnes og gives plads som en nødvendig og legitim del af dialogen. Jo mere partnerskabet bestræber sig på at opbygge fælles perspektiv og fælles spilleregler for dialog, desto mere påtrængende bliver det således at finde ud, hvordan man legitimt og "professionelt" er uenige på en måde, som ikke er konfliktoptrappende og skaber en følelse af at der er "mere, som skiller os end forbinder os".

Et andet problematisk aspekt af en meget harmonisøgende samarbejdskultur handler om konsekvenserne ved en potentiel opløsning af roller og kasketter hos de deltagende parter. Hvis parterne "forbrødrer" sig så meget, at de glemmer det bagland, de repræsenterer, så kan det over tid underminere partnerskabets legitimitet. Partnerskabet kan ende i et "ekkokammer", hvor man har skabt en fælles platform og enighed internt i partnerskabet, men er "ude af sync" med de baglande, man hver især repræsenterer.

Et tredje opmærksomhedspunkt handler om de ofte meget tætte og personlige bånd som udvikles mellem partnerskabets deltagere. Bånd, som nogle gange rækker ud over den professionelle relation og udvikler sig i retning af nogle næsten venskabslignende bånd. Et langt stykke af vejen er det partnerskabets relationer, sympatier og fællesskabsfølelse, som - sammen med et klart formål - bliver partnerskabets kit og lim. Det gælder generelt, men måske ikke mindst, når der skal træffes upopulære og svære beslutninger. Samtidig er de gode relationer også partnerskabets akilleshæl, hvis partnerskabets ikke kan fastholde sin styrke og stå distancen, når der sker udskiftninger på centrale poster i gruppen. Partnerskabet bør derfor have opmærksomhed på, hvordan man sikrer, at partnerskabet altid først og fremmest er sagsbåret mere end personbåret, og at man er opmærksom på at understøtte de gode relationer i partnerskabet med andre typer af støttestrukturer, såsom forståelsespapirer på skrift, dagsordener og referater fra møder, mindretalsudtalelser og lignende.

Et sidste opmærksomhedspunkt i forhold til at bevare partnerskabets som virksom mekanisme handler om samarbejdets grænseoverskridende kvaliteter. Når partssamarbejdet har deltagere, som både er en del af et kommunalt ledelses- og beslutningshierarki, og som står udenfor (de faglige organisationer), så kan der opstå situationer, hvor

aktører udenfor partnerskabet oplever utydelige grænseflader, fx at den faglige organisation næsten optræder som en del af ledelseskæden, og uklare ledelsesrum, fx når der træffes beslutninger mellem forvaltningschefer og faglige organisationer, som ikke involverer ledelseskæden.

#### *Kontekstuelle forhold og balancer i anvendelsen af mekanismen*

Et af de kontekstuelle forhold, som ser ud til at spille en særlig fremmede rolle i udviklingen af forpligtende partnerskaber, er tilstedeværelsen af en oplevet krise. Det kan enten være i form af en politisk brændende platform, som skaber en følelse af "urgency" blandt samarbejdets parter. Eller det kan være en krise i partssamarbejdets umiddelbare fortid i form af et sammenbrud i rammerne omkring samarbejdet. I begge tilfælde vil reaktionen typisk tilskynde parterne til at søge ind mod hinanden – ikke mindst fordi det modsatte ofte vil udgøre et langt værre og mindre attraktivt scenarie.

Som nævnt kan denne søgen ind mod et samarbejde resultere i et lidt hensynbetændt og friktionsfrit samarbejds miljø, hvor man af frygt for at ende tilbage i et fastlåst og konfliktfyldt rum, ikke giver plads til de nødvendige menings-, positions- og interesseforskelle. Hvis partnerskabet ikke har opmærksomhed på at bygge fællesskabet op omkring en ærlig og ligefrem dialog, så risikerer man over tid at miste sin berettigelse som talerør for de interessenter, man repræsenterer.

### **5.3 Beslutningsarkitektur**

#### *Beskrivelse af mekanismen*

Organisationer med en høj grad af tydelighed omkring organisationens beslutnings- og inddragelsesprocesser oplever større legitimitet omkring sine beslutninger og et bredere ejerskab til de beslutninger, som tages, fordi måden de foregår på, opleves som legitim.

#### *Hypoteser om, hvad der gør mekanismen virksom*

Begrebet beslutningsarkitektur adresserer både det formelle organisatoriske set-up som skolens eller skolevæsenets beslutningsgange er indlejret i, og de særlige processuelle kvaliteter, som kendetegner beslutningsbehovets "rejse" fra dets manifestation som en udfordring/et beslutningsbehov til der træffes en egentlig beslutning. En stærk beslutningsarkitektur er særlig virksom, når den skaber gennemsigtige beslutningsveje, som gør det muligt for organisationens medlemmer at deltage og finde vej i beslutningsprocesserne – noget, der styrker ejerskabet og oplevelsen af at være en betydningsfuld aktør.

I forhold til den organisatoriske gennemsigtighed er det især væsentligt, at organisationens beslutningsveje er tegnet tydeligt op, så alle i organisationen ved, hvordan et be-

slutningsbehov behandles og kvalificeres på dets vej gennem organisationens rådgivende og besluttende organer. For det menige organisationsmedlem er det især afgørende, at beslutningsarkitekturen designes på en måde, hvor der indbygges en række strukturerede muligheder for at påvirke og levere feedback tilbage til de rådgivende og besluttende organer, så væsentlige ønsker, interesser og hensyn kan blive en del af beslutningsgrundlaget.

Afstemningen af forventninger mellem chef og ledere, ledelse og medarbejdere eller ledere og fagpolitiske repræsentanter omkring adgangen til at øve indflydelse på en given beslutning er desuden meget væsentlig for den oplevede kvalitet af beslutningsprocessen. Her kan modeller såsom Fair Proces understøtte kommunikationen omkring beslutningsrummets størrelse, og graden af påvirkningsmulighed, så man fra start kan foregribe misforståelser i form af skuffede forventninger til inddragelse, bekymring for skin-processer og lignende.

I flere af casene har både ledere og andre beslutningstagere desuden stor opmærksomhed på, hvordan der kommunikeres om en beslutning. Både når der er tale om en lukket beslutningsproces og en åben og involverende beslutningsproces, opleves det afgørende vigtigt for medarbejdernes følgeskab, at beslutningskommunikationen indeholder de kompromisser, mellemregninger og bindinger, som har ført til, at beslutningen landede, hvor den gjorde. Denne ærlighed omkring beslutningers svære tilblivelse påvirker medarbejdernes oplevelse af fairness, og bidrager positivt til både den personbaserede og organisatoriske tillid.

Endelig er der en generel opmærksomhed på, at skolens dialog- og beslutningsprocesser bør sigte på at styrke beslutnings- og handlekraften i alle dele af skolens ledelses- og styringskæde samt i dialoger med de faglige organisationer. Blandt de deltagende kommuner er der fokus på at distribuere mere beslutningskompetence til skolens udførende dele på områder, som kræver en høj grad af lokal viden, og situationsbestemt dømmekraft. Samtidig er der opmærksomhed på, at andre beslutninger skal tages på organisationsniveauer med adgang til en bredere og mere tværgående viden, så man ikke blot skubber kompleksiteten ud mod de operationelle dele af organisationen og overlader til dem at udmønte svære og dilemmafyldte prioriteringer.

#### *Konkretisering af mekanismen via eksempler fra de fire kommunecases*

På Møn Skole i Vordingborg Kommune har man gjort sig erfaringer med at bruge skolens Udviklingsråd (UR) som en aktiv part i dialogen og gennemførelsen af skolens seneste kompetenceudviklingsindsats – co-teaching. UR har både været ledelsens vigtigste dialogpartner inden beslutningen om at igangsætte co-teaching, men de har også undervejs haft en særlig rolle i den løbende monitorering og evaluering af processen. Fx har man efter hver undervisningsgang evalueret kvaliteten af konsulenternes arbejde og tilrettet forløbet, så det i højere grad møder deltagernes forventninger og behov. Både skolens leder og de deltagende UR-medlemmer vurderer, at denne måde at arbejde med skolens udvikling på, har bidraget til en langt mindre "top-down" oplevelse og givet lyst til at tage mere ansvar for den fælles udvikling.

Et anden eksempel, som tidligere er beskrevet, er TRIO-samarbejdet på Svend Gønge Skolen i Vordingborg, som over tid har udviklet nogle stærke spilleregler og en tydelig beslutningsarkitektur baseret på spillereglerne fra Fair Proces. Dette "greb" har ført til et skifte i samarbejdet fra et traditionelt interessebåret A og B-side samarbejde over mod et bredere og mere helhedsorienteret samarbejde, hvor beslutningsprocesser nu gennemføres med høj legitimitet og med bredt ejerskab blandt skolens medarbejdere på grund den styrede og transparente måde, de foregår på.

Viborg Kommunes case er et andet eksempel på en interessant opbygning af skolevæsenets beslutningsarkitektur. Her har etableringen af de tidligere omtalte erfa-møder samt Praksisforum skabt nogle anderledes dialog- og inddragelsesrum, som går på tværs af de traditionelle hierarkiske beslutningsstrukturer, som kendes fra mange andre kommuner (foldes yderligere ud i afsnit 4.4). Det betyder i praksis, at der er etableret nogle andre forbindelseslinjer og feedback-veje, som går på tværs af de hierarkiske viden- og kompetencestrukturer i organisationen. Det giver nogle andre typer samtaler, og en anderledes bevægelighed af viden og erfaringer mellem top og bund og på kryds og tværs af organisationen. Internt i ledelsesstrengen har man desuden skabt en struktur med seks skoleledernetværk, som hver især er repræsenteret i et Fællesnetværk (FN), som også har skolechefen som deltager. Her håndteres en lang række strategiske dagsordener ligesom der følges op på mål og resultater. Derudover holdes der skoleledermøder en gang om måneden. Arbejdet i netværk understøtter decentrale læreprocesser, hvor skolelederne stiller modeller og erfaringer til rådighed for hinanden – snarere end at de besluttet centralt.

#### *Spændingsfelter som er iboende i mekanismen*

Et spændingsfelt, som typisk vil være i spil i forbindelsen med at designe gode inddragende beslutningsprocesser kan handle om, at man i sin bestræbelse på at designe en "klog" beslutningsarkitektur, bliver så procesoptaget, at man får trukket beslutningstagningen for meget i langdrag, hvorved processen taber momentum og energi – og deltagerne mister formålet af syne.

En anden opmærksomhed kan handle om, at en flot designet involveringsproces kan "falde" på, at de involverede ikke oplever en reel distribution af påvirkningsmagt til flere aktører. Når man som skole "slår sig op" som en organisation med en høj grad af involvering, så skal der fx ikke træffes mange "hurtige" beslutninger, som ikke følger den formelle procedure, før lederen risikerer at miste opbakning og legitimitet.

En tredje opmærksomhed handler om lederens behov for at have kontrol over beslutningsprocesserne. Når beslutningsprocessen gøres åben og gennemsigtig, så skal lederen udøve sin ledelsesret på en anden måde end når beslutningsprocesserne er mere styrede. For man kan jo ikke både byde op til dans og så bestemme, at der kun må spilles polkamusik. Så på den ene side fordrer en stærk medarbejderinvolvering i beslutningsarkitekturen, at de formelle beslutningstagere er villige til at afgive en vis kontrol over både proces og endemål. På den anden side er det en svær balance både

at gøre beslutningsprocesserne åbne og samtidig sikre respekt for de politiske målbilleder.

Et fjerde spændingsfelt udspiller sig i de situationer, hvor en chef eller ledere ikke kan kommunikere ærligt om de forhold, der ligger bag en given beslutning, fordi der fx gør sig nogle etiske/personmæssige hensyn gældende eller, fordi det er politisk prækært.

#### *Kontekstuelle forhold og balancer i anvendelsen af mekanismen*

En stærk beslutningsarkitektur med en høj grad af tydelighed om proces og påvirkningsmuligheder kan i mange tilfælde være et af de væsentlige ledelsesmæssige "greb" i forhold til at styrke organisationens dialogiske kvalitet og sammenhængskraft.

Samtidig vil den oplevede kvalitet af beslutningsprocesserne ofte bero på, om der allerede er etableret en tillid mellem de parter, som indgår i processen, her i særdeleshed mellem medarbejdere og ledelse. Tiltroen til beslutningssetup'et vil derfor bero på den generelle tillid i organisationen, hvorfor man skal være varsom med at tro, at man kan designe sig til tillid. Samtidig er der ingen tvivl om, at et godt beslutningsdesign kan være en vigtig katalysator for et mere aktivt organisationsmedlemskab, som på sigt kan opbygge den organisatoriske tillid.

## **5.4 Samtalerum og mødefora**

### *Beskrivelse af mekanismen*

Gode dialog- og beslutningsprocesser indebærer regelmæssige samtaler, hvor deltagerne kan undersøge hinandens synspunkter, afstemme perspektiver og opbygge langsigtede relationer inden for rammerne af aftalte samtalerum og mødefora.

### *Hypoteser om, hvad der gør mekanismen virksom*

Samtalerum og mødefora er virksomme, når de tilbyder strukturer og rutiner, som bidrager til at samtalerne bliver undersøgende, perspektivudviklende og relationsopbyggende. Her skal peges på en række sådanne strukturer og rutiner:

Et vigtigt træk ved samtalerne er, at der lægges vægt på, at der her er en grundighed i kontekstafklaring. Det vil sige, at deltagerne ikke bare fremlægger synspunkter om skole og udviklingstiltag, men at de også forklarer, hvordan de forstår skolernes situation og behovet for udvikling, hvad deres intentioner er, hvor de henter ideer og inspiration fra, og hvilke overvejelser de gør sig om, hvordan disse ideer kan omsættes. Med andre ord lægger deltagerne flere "mellemløbet" frem end de typisk vil gøre i skriftlig kommunikation eller til mere driftsprægede møder. Dette gør sig gældende både i de lokale dialoger på skolerne og i de mere overordnede dialoger på kommunalt niveau. Deltagerne fremhæver, at dette over tid fører til en større forståelse for hinanden og en udbygget evne til at kunne aflæse hinanden. Det giver en oplevelse om at kunne "komme til sagen" hurtigere.

Et andet virksomt element er, at der er en tilsvarende grundighed i afsøgning af dissens og ejerskab. Samtalerne kan hurtigt føre til en alt for overfladisk enighed, hvor vigtige diskussioner fortrænges i ønsket om at "komme videre" og bekræfte et velfungerende samarbejde. Modvægten til dette er at give plads til at tale om også svære og kontroversielle emner og bruge tid på at undersøge indvendinger og betænkeligheder. Efterhånden som parterne udvikler et tættere og mere tillidsfuldt samarbejde, bliver det tilsvarende vigtigt, at de kan håndtere de emner, hvor interesser og synspunkter ikke er sammenfaldende. Dette betyder, at der til gengæld kan være et dybere og mere holdbart ejerskab til fælles erkendelser og beslutninger efterfølgende. Flere deltagere markerede undervejs, at de betragtede uenighed og konflikt som vigtige betingelser for dynamik og udvikling. "Uenighed er brændstof for udvikling" og "enighed gør dum" var blandt udsagnene.

Et tredje element er, at der udvikler sig en etik, hvor deltagerne tager vare på hinandens positioner og interesser (se afsnittet om partnerskaber). Et eksempel er, at deltagerne et sted udvikler en norm om ikke at udstille hinanden ved at "bringe bomber" til møderne. Her er der en interesse i ikke at bringe andre deltagere i forlegen ved at præsentere dem for en uventet og voldsom kritik, men i stedet forberede vedkommende inden mødet. Et gennemgående træk er, at erfaringer fra tidligere konflikter bruges til at udvikle normer for, hvordan konflikter og prekære situationer håndteres på en konstruktiv måde.

Et fjerde element er, at deltagerne tillader en høj grad af bevægelsesfrihed i positioner og roller. Generelt tales der om, at deltagerne oplever sig mindre fastlåste og befæstede i rollerne som fx A- og B-side (se afsnittet om partnerskaber). I forhold til den mundtlige kommunikation viser dette sig ved, at det bliver påfaldende, at en medarbejder drøfter ledelsesanliggender, og en leder drøfter specifikke undervisningsanliggender. Praksis og positioner bliver mere åbne. Det giver plads til, at de formelle rammer og roller kan udvikle sig. TRIO'en kan fx udvikle sig fra et forum, der primært beskæftiger sig med arbejdsforhold, til et forum, der i højere grad drøfter skoleudvikling. Det betyder også, at der kan opstå usikkerhed og spændinger i forhold til rammer og roller, som skal kunne håndteres og afklares (se afsnittet nedenfor om spændingsfelter).

Endelig er et femte virksomt element, at der opbygges en struktur for samtaler og møder, som er tydelig og gennemskuelig (se også afsnittet om beslutningsarkitektur). Netop når samtalerne får indhold, relationer og positioner til at udvikle sig mere åbent og fleksibelt, er der brug for rammer, som sikrer en tryghed og forudsigelighed. De kan foreligge i form af mødestruktur, årsplan, referater eller værdisæt og kommissorier for møderne. Dette indebærer et særligt samspil mellem mundtlig og skriftlig kommunikation. Når det har lykket sig at udvikle samarbejdet, beror det i høj grad på, at parterne har tilbragt tid sammen og kunne føre en undersøgende dialog. De mundtlige samtaler har givet plads til at være undersøgende, uddybe mellemregninger og skifte positioner. På den anden side har det også været vigtigt at etablere formaliserede rammer, som kunne skabe den tryghed, som er nødvendig. Dét, at nedfælde fælles beslutninger, ses af parterne som en måde at trykprøve nye forståelser og positioner. De mundtlige og de skriftlige udtryksformer går her ind i en særlig vekselvirkning, som befordrer samarbejdet.



### *Konkretisering af mekanismen via eksempler fra de fire kommunecases*

I alle fire kommuner har man oplevet perioder, hvor dialogen var mindre velfungerende. Fælles er, at man i disse perioder oplevede, at positioner blev vigtigere end sagen. Man brugte møder til at markere positioner og interesser. Samtalemiljøet var anstrengt, og konfliktladede emner kunne blive behandlet via mail. Og der var ikke meget generøsitet i forståelsen af hinandens synspunkter. Skiftet til en bedre dialogkultur forbindes gennemgående med, at de har oplevet mere plads til at være undersøgende i samtalerne – både mellem kolleger på skolen, mellem medarbejdere og ledere og i forholdet mellem forvaltning og politikere. Dette har været ledsaget af opbygningen af nye mødestrukturer og samtalevaner, hvoraf en del har været formaliseret.

I Nyborg Kommune arbejder lærere og ledere på nogle skoler med at udvikle den kollegiale feedback. Generelt har de oplevet en vis berøringsangst i forhold til at observere og kommentere hinandens praksis. Her er begreberne i Professionel Kapital blevet brugt til at motivere mere undersøgende samtaler om praksis, hvor fokus mere er på sagen end personen (se også afsnittet om fælles værdier og tankesæt). Denne proces har også inviteret ledere til at være mere specifikke og præcise i deres feedback til medarbejderne. Hvis samtalerne bliver undersøgende, bliver der større krav til præcision og nuancer.

I alle kommuner er der på hver skole dialogfora, som drøfter skoleudvikling. Disse er dog forskelligt tilrettelagt. I Viborg Kommune er skoleudvikling blevet et centralt tema i samarbejdet mellem skoleleder og tillidsrepræsentant, nogle gange med inddragelse af arbejdsmiljørepræsentanten. Skolelederen og tillidsrepræsentanten synes dog primært at have et procesansvar – på møderne aftales en involverende proces, mens de konkrete faglige og pædagogiske tiltag ofte behandles i arbejdsgrupper. I Vordingborg Kommune er der en arbejdsdeling mellem TRIO og skolernes udviklingsråd, som består af teamkoordinatorerne. TRIO'en arbejder primært med arbejdsforhold, og udviklingsrådet drøfter den faglige og pædagogiske skoleudvikling.

Også i dialogen mellem skoler og forvaltning har der udviklet sig forskellige typer af fora. Viborg Kommune har etableret de såkaldte praksisfora, hvor skolelederen og tillidsrepræsentanten (og afhængig af mødets indhold nogle gange også arbejdsmiljørepræsentanten) på en skole mindst én gang om året mødes med skolechef, formanden for skolelederforeningen samt formand og næstformand for lærerkredsen. Det er skolelederen og tillidsrepræsentanten (og eventuelt arbejdsmiljørepræsentanten), som har forberedt de eksempler og problemstillinger inden for skoleudvikling, som præsenteres på mødet. Organisationerne og forvaltningen kan også rejse emner, og de har ofte haft en afstemmende dialog inden mødet, især hvis det er emner, som er prekære eller kontroversielle, jf. normen om at "ikke at sprænge bomber" på mødet. Er der brug for det, kan der holdes flere møder i praksisforum på en skole i løbet af et år. I Vordingborg er dialogen anderledes tilrettelagt. Skolechefen og kredsformanden går her til "lyttemøder" på de enkelte skoler for at få indblik i de overvejelser og diskussioner, der foregår på skolerne. På selve møderne forbeholder de sig her primært i en lyttende position med henblik på at

udvikle og nuancere deres forståelse af skolernes udfordringer og praksis. Alle input fra møderne samles. Efterfølgende tager skolechefen og kredsformanden problemerne op og finder ud af, om de skal løses i det lokale samarbejde på skolen eller i samarbejdet mellem kommune og lærerkreds.

Strukturelt repræsenterer Viborg og Vordingborg kommuner to modeller for dialog, der både har ligheder og forskelle (se afsnittet om partnerskaber). I begge kommuner er der en struktureret og kontinuerlig dialog om skoleudvikling mellem skolechef og kredsformand og mellem skoleleder og tillidsrepræsentant. I Viborg er dialogen om skoleudvikling forankret i samarbejdet mellem skoleleder og tillidsrepræsentant, mens den i Vordingborg både foregår i samarbejdet mellem skoleleder og tillidsrepræsentant, men også i udviklingsrådene, der som udgangspunkt består af ledelse og teamkoordinatorer. På nogle skoler i Vordingborg er tillidsrepræsentanten dog på vej til at få en tættere tilknytning til udviklingsrådene. I begge kommuner mødes skoleledere, tillidsrepræsentanter og arbejdsmiljørepræsentanter til fælles drøftelser og erfaringsudvikling på tværs af skoler med deltagelse af både forvaltning og lærerkreds (erfa-møder i Viborg og dialogforum i Vordingborg).

Også i den tætte dialog mellem skolechef og skoleledere viser der sig forskellige modeller. Typisk foregår dialogen bilateralt. Men i Viborg Kommune er skolelederne organiseret i kollegiale netværk, hvor de følger op på kvaliteten på hinandens skole. Repræsentanter fra hver skole mødes med skolechefen i det såkaldte fællesnetværk.

Ud over mødefora inden for de enkelte skoler og mellem skole og forvaltning, er der også etableret fora for dialog på tværs af skolerne. I Nyborg Kommune har der været en række stormøder for skoler og politikere. Skolechef og kredsformand har ledet møderne sammen og organiseret grupperefleksioner, hvor erfaringer har været udvekslet på tværs af skoler. Da kommunen skulle iværksætte et intensivt arbejde med forbedring af de faglige resultater, var det ligeledes både skolechef og kredsformand, der mødtes med repræsentanter fra skolerne og indkaldte handleplaner fra skolerne. En lignende model findes i Viborg Kommune, hvor der fire gange om året holdes erfa-møder for TRIO'erne.

Endelig repræsenterer Ballerup Kommune et særligt eksempel. Her har man etableret et dialogforum på tværs af børne- og ungeområdet forskellige fagområder med inddragelse af både lærerkreds og BUPL. Fokus er på at undersøge snitfladerne og de mulige sammenhænge mellem forskellige lovområder, fag og afdelinger. Det frisætter organisationsrepræsentanterne til at indtage andre roller end dem, de normalt ville have i forbindelse med faglige forhandlinger. De oplever i højere grad at træde ind i en procesunderstøttende rolle, hvor de som "udenforstående" kan undre sig, mægle og invitere til refleksion.

### *Spændingsfelter som er iboende i mekanismen*

Et gennemgående spændingsfelt handler om, hvordan en mere åben og undersøgende dialog påvirker roller og positioner. På den ene side er dialogen netop virksom ved at muliggøre, at deltagerne kan forholde sig mere fleksibelt til sin egen og

andres positioner. Det er denne åbenhed, som deltagerne entydigt udpeger som et fremskridt i forhold til perioder, hvor dialogen har været mindre velfungerende. På den anden side rejser dette også spørgsmålet om, hvor vidt der er grænser for denne fleksibilitet i roller og positioner. Kan man fx som tillidsrepræsentant eller kredsformand føle sig for integreret i ledelsesstrukturen? Kan man som skoleleder føle sig sårbar ved at ledelsespraksis drøftes mere åbent i et partssamarbejde? Viborg Kommune er gået langt i at skabe et vidtfavnende partssamarbejde på både skole- og kommuneniveau. Andre kommuner har bevaret en større adskillelse med den interne ledelseskæde og partssamarbejdet. I alle tilfælde peger dette på, at jo mere vi udvikler dialog og fællesskab om skoleudvikling, desto mere påtrængende bliver det at forholde sig til, hvordan dette påvirker de formelle roller, rammer og hierarkier (se også afsnittene om partnerskaber og beslutningsarkitektur).

Der er næppe tvivl om, at den velfungerende dialog i høj grad bæres af gode personlige relationer (se afsnittet om partnerskaber). Flere deltagere har peget på, hvordan de over tid har opbygget personlig tillid og en fin fornemmelse for hinandens signaler. Behovet for at forklare hensigter og fremlægge mellemregninger bliver med tiden mindre. Det kan betyde, at kommunikationen bliver indforstået og personbåren og sværere for andre at følge. Især ved personudskiftninger kan dette vise sig som en udfordring. Alt dette peger på behovet for at institutionalisere mødefora og kommunikationsformer.

Endvidere er det et spørgsmål, hvorvidt det høje ambitionsniveau om at være i dialog, og de idealiserede dialogmodeller som over tid udvikler sig, kan komme til at sløre reelle forskelle i deltagernes perspektiver. Når deltagerne mødes på tværs af styringsniveauer og roller, bliver det fx tydeligt, at de grundet deres forskellig erfaringshorisont ikke nødvendigvis mener det samme med de ord, der bruges. Her kan der være en tendens til at dialoger bliver harmonisøgende og udglattende i forhold til sådanne meningsforskelle – fordi man har valgt at abonnere på et fælles sæt af idealer og værdier.

Endelig har deltagerne rejst spørgsmål til, hvorvidt den åbne og undersøgende dialog vil kunne overleve i en situation, hvor omverdenen (fx politikere) lagde pres på skolerne for at skabe hurtige forbedringer i resultater, og krævede en stringent dokumentation og opfølgning på denne indsats. Dette ville kunne stille krav om en mere snævert fokuseret dialog, klarere afgrænsninger i rollerne og meget præcise og forpligtende konklusioner. Hvordan gør vi både dialogen åben, men også præcis og forpligtende? Det er denne kombination, som man fx forsøger at skabe i Nyborg, hvor skolechef og kredsformand sammen går i dialog med skolerne om, hvad der skal til for at hæve de faglige resultater, men også indhenter konkrete handlingsplaner fra skolerne, som muliggør en stringent opfølgning.

### *Kontekstuelle forhold og balancer i anvendelsen af mekanismen*

De ovennævnte spændingsfelter peger på en række kontekstuelle forhold og balancer.

Hvis parterne vælger at samarbejde kontinuerligt om centrale temaer i skolernes udvikling, stiller det krav om, at deltagerne er i stand at håndtere de dilemmaer, dette kan

medføre. Der er brug for, at deltagerne har udviklet en åbenhed og en tillid, der bevirker, at de kan bringe dilemmaerne på banen – fx at man som tillidsrepræsentant både skal kunne være med til at igangsætte faglige og pædagogiske initiativer og samtidig vil kunne stå kritisk over for disse og varetage interesser for medarbejdere, som påvirkes negativt. Hvis man derimod vælger en model, hvor der skelnes mellem fora, der drøfter arbejdsforhold, og fora, der drøfter skoleudvikling, bliver rollerne som udgangspunkt mere klare. Til gengæld opstår her en koordineringsopgave. I praksis er de to diskussioner sammenhængende og overlappende, og det vil af og til skulle forhandles, hvordan grænsen drages.

Omverdenens krav til skolerne vil have betydning for valget af model. Som nævnt vil et hårdt pres for at skabe resultatforbedringer på kort sigt kunne udfordre mulighederne for at videreføre en åben og undersøgende dialog. Som minimum vil det være et krav, hvordan man i de åbne og dialogstærke fora vil håndtere kontante krav om resultater og det pres, som følger med dette.

## **5.5 Problemløsningsadfærd i hverdagen**

### *Beskrivelse af mekanismen*

Når deltagerne oplever, at deres dialog fører til, at konkrete problemer løses, og der følges op, bliver dialogen mere engageret, konkret og forpligtende.

### *Hypoteser om, hvad der gør mekanismen virksom*

Problemløsningsadfærd i hverdagen styrker dialog- og beslutningsprocesser, når den tilfører dialogen handleperspektiv, struktur, konkretisering samt test af enighed og forpligtethed.

Det første element, handleperspektivet, består ganske enkelt i, at deltagerne opleverne, at dialogen nytter noget. Mange har erfaringer med "pseudo-dialog" – forstået som ofte lange samtaleforløb, der ikke munder ud i mærkbare forbedringer. Tit kan udfordringer i skoleudvikling forekomme komplekse og omfattende, og det kan være svært at vide, hvor man skal begynde og ende. Hvordan hæver man det faglige niveau, skaber inkluderende læringsmiljøer, samarbejde på tværs og opbygger den professionelle kapital? Når sådanne komplekse udfordringer nedbrydes i mere håndterbare del-problemer, som deltagerne kan arbejde med og følge til dørs, giver det en oplevelse af at kunne handle og påvirke situationen. Dette kan sænke den følelsesmæssige belastning og det potentielt højere konfliktniveau, der kan være forbundet med komplekse problemer. At følge problemerne til dørs kan opbygge optimisme og tro på samarbejdet.

Blikket for praktisk problemløsning tilfører desuden struktur til dialogprocesserne. I casekommunerne ser vi fx, at problemer og målsætninger deles op i korte og lange sigt, der opstilles planer og fasedelte forløb, fordeles ansvar og aftales opfølgning. Dialogprocesserne får en kontinuitet, og det bliver muligt at følge en progression i

processerne. Disse aftalte forløb betyder også, at deltagerne i vid udstrækning har anledninger til at kontakte hinanden mellem møderne for at koordinere og afstemme deres forståelse af status og planer.

Som tredje element giver dette samarbejdet konkret indhold og realitetsdybde (se afsnittet om partnerskaber). På den enkelte skole kan lærerne opleve, at deres ledere engagerer sig i udviklingen af undervisning og læringsmiljø på en konkret måde, hvor de ikke lades alene med svære problemer. I samspillet med forvaltning og lærerkreds holder dialogen sig ikke bare på et "overordnet plan", men engagerer sig sammen med ledere og lærere i at løse udvalgte konkrete problemer, også når det kræver dyb interesse for detaljer. Parterne får herigennem større indsigt i området og en forståelse for, hvor tidkrævende det kan være at føre forandringer ud i livet. Dette dybtgående engagement kræver dog ifølge deltagerne en konstant refleksion over, hvornår forvaltning og lærerkreds går mere detaljeret ind i en problemløsning, og hvornår de blot vælger at følge udviklingen mere overordnet. Der kan være divergerende syn på, hvor meget "indblanding" de lokale skoleledere og lærere ønsker. Men i svære situationer kan indblanding være efterspurgt, mens der i andre kan være mere vanskelige forhandlinger af grænserne for det lokale råderum. Lykkes det at udvikle en fælles refleksion over, hvornår dialogen skal være mere forpligtende i detaljen, bliver det nemmere og mere gennemskueligt at trække grænserne.

Som sidste element skal nævnes, at når dialogen bliver konkret, så bliver enigheden afprøvet. En fælles erfaring blandt deltagerne er, at man kan forlade et møde med en for overfladisk enighed. Deltagerne tror, at de mener det samme, og der er også skrevet en bred formulering i referatet, som alle umiddelbart kan tilslutte sig. Men når dagligdagen melder sig, handler man ud fra ret forskellige forståelse af den tilsyneladende enighed. Når lærere, ledere og forvaltninger følger problemer til dørs, kan det lettere afdækkes, hvis de reelt mener noget forskelligt. Parterne bliver på den måde ansporet til at diskutere og afstemme synspunkter på en mere grundig måde.

#### *Konkretisering af mekanismen via eksempler fra de fire kommunecases*

I Ballerup Kommune havde der længe været en diskussion af, hvor vidt PPR tilbød de rigtige ydelser til skolerne. I arbejdet med inklusion kunne lærere og ledere opleve, at de ikke blev hjulpet tilstrækkeligt (en diskussion, som ikke er ukendt i andre kommuner). Imidlertid afslørede diskussionerne også, at der herskede en uklarhed om, hvad PPR's roller og muligheder var. Den tværgående arbejdsgruppe igangsatte en kortlægning af PPR's ydelser. Det resulterede i et ydelseskatalog, som konkret beskriver, hvad skolerne kunne forvente og ikke forvente. Ikke på alle områder imødekommer kataloget de ønsker, som var blevet fremført fra skolerne. Kataloget har derfor ikke nødvendigvis ført til enighed, men en større klarhed. Samtidig har PPR også kunne stille større forventninger om bl.a. en tidligere involvering i skolernes elevsager. Det er blevet tydeligere, hvad man diskuterer, hvad man kan forvente, og hvor man eventuelt er uenige.

Nyborg Kommune har sammen med lærerkredsen igangsat et arbejde med at løfte de faglige resultater i især dansk og matematik. Efter faldende karaktergennemsnit ved

folkeskolens prøver i 2019 indgik kommune og lærerkreds et samarbejde, og i efteråret blev der holdt et fælles møde med både skoleledelser, tillidsrepræsentanter og faglærere. Alle skoler har skulle indlevere en handlingsplan, der sigter mod forbedringer. Arbejdet er delt op i et langt og et kort sigt. I det lange sigt har de fokus på opbygning af professionel kapital. Der er blevet foretaget en første måling af den professionelle kapital hos lærerne, og de lokale TRIO'er er blevet uddannet til at kunne arbejde med at styrke kapitalopbygningen. På det korte sigt er det målet, at afgangsprøverne skal vise en forbedring allerede i 2020. Her er indsatserne blandt andet, at faglærerne får et grundigere indblik i prøvekravene og de opgaveformater, som anvendes til prøverne. En anden indsats er, at eleverne forbereder sig til prøverne på skolerne. Skolechef og kredsformand har besøgt de enkelte skoler og bl.a. drøftet arbejdet med professionel kapital og handleplanerne. Hvis der har været særlige udfordringer, fx i forhold til det lokale samarbejde, har der været aftalt opfølgende møder.

I dette konkrete samarbejde er det også tydeligt, at der kan være forskellige hensyn, som er svære at balancere. I lærerkredsen føler man et stort ansvar for, at de faglige resultater forbedres. Men samtidig er man også optaget af, at det kortsigtede fokus på prøvekrav og prøvegennemførelse ikke skævrider undervisningen ("teaching to the test") og det langsigtede udviklingsfokus. Kredsen har valgt at engagere sig i håndteringen af disse balancer samme med forvaltning og skoleledelse. En anden balance handler om, hvordan skolelederne bevarer og udvikler det lokale ledelsesrum, samtidig med at forvaltning og lærerkreds spiller en mere aktiv rolle i kvalificering af og opfølgning på handleplaner.

I Viborg Kommune bruges praksisforum på tilsvarende vis til at følge lokale problemer til dørs. Her er det repræsentanter fra både forvaltning, lærerkreds og skolelederforening, som besøger skolerne. Over tid har de været med til at udbrede løsninger på en række meget forskellige problemstillinger – fx tilrettelæggelse af lærer- og pædagogssamarbejdet og teamenes arbejde med vikardækning. Modellen lægger hovedsagligt op til, at praksisforum formidler modeller og erfaringer mellem skolerne, mens det er op til skolerne, hvor vidt de vil bruge dem. Praksisforum har imidlertid også fulgt op, hvis problemer på en skole ikke blev løst, og der er en fortsat diskussion af, hvordan den tværgående formidling af erfaringer bliver mere forpligtende.

#### *Spændingsfelter som er iboende i mekanismen*

En styrke ved den konkrete problemløsningsadfærd er, at den nedbryder komplekse udfordringer i mere håndterbare problemer. Det giver som nævnt en oplevelse af at kunne handle og påvirke situationen. Bagsiden ved dette kan være, at udfordringerne forsimpler, og at de kortsigtede mål stjæler opmærksomheden. Hvis fx det faglige løft i Nyborg ensidigt blev gjort til at spørgsmål om at hæve elevernes præstationer ved prøve gennem en større bevidst om prøvekrav og opgaveformater. Dette ville være en forsimpling, som parterne bestemt ikke tilstræber. Det store fokus på at opnå forbedringer på kort sigt kan imidlertid betyde, at de kortsigtede tiltag får uforholdsvist stor vægt – et dilemma, som parterne er opmærksomme på.

Det er således vigtigt at kunne skabe en balance mellem at være målrettet og forpligtet på den ene side og være åben og undersøgende på den anden side. Et for hurtigt og

ensidigt fokus kan give "skyklapper" i forhold til den bredere kontekst og utilsigtede virkninger af de fokuserede anstrengelser. Omvendt kan et for løst og åbent perspektiv føre til perspektivløshed og frustration. I Ballerup kunne diskussionerne af PPR's forblive uklare og uden konklusioner, indtil et katalog blev opstillet. Og i Viborg søger praksisforum ikke bare at formidle gode erfaringer, men også insistere på, at problemer bliver løst.

I alle eksemplerne foregår den problemløsende dialog på tværs af organisatoriske niveauer og skel. Den kan derfor anfægte oplevelsen af autonomi og råderum inden for de enkelte organisatoriske enheder. Under bestemte omstændigheder kunne skolelederne føle deres lokale ledelsesrum udfordret af de tætte dialoger med fx skolechef og kredsformand. Kredsformændene kunne føle det risikabelt at engagere sig så dybt i en problemløsning, som man i andre sammenhænge også vil skulle forholde sig kritisk til. For forvaltningen kan det være dilemma, hvor tæt man skal intervenere i lokale ledelsesprocesser, hvis man på én gang ønsker stærke lokale ledelser, men også insisterer på, at problemløsningsmodeller bruges på tværs.

#### *Kontekstuelle forhold og balancer i anvendelsen af mekanismen*

Eksemplerne viser, at et ydre pres på at opnå målbare resultater både kan fremme en positiv udvikling, men også forstærke nogle af de dilemmaer, som opstår i et tæt samarbejde om problemløsning. Behov for at kunne dokumentere en hurtig forbedring i faglige resultater, kan som nævnt kræve vanskelige prioriteringer af kortsigtede og langsigtede virkemidler, som kan udfordre parternes legitimitet. Omvendt kan et længere tidsperspektiv i arbejdet med løsninger give mere plads til at udforske hinandens modeller og erfaringer.

Evnen til at håndtere denne balance mellem fokuseret problemløsning og åben udforskning beror i høj grad på den interne samarbejdskultur. Det stiller vidtstrakte krav til, at parterne sammen kan reflektere over, hvad samarbejdet gør ved deres relationer, roller og autonomi. Hvornår er samarbejdet velkomment og nødvendigt? Hvornår er det utidigt indblanding i daglige ledelsesprocesser? Hvornår kan et tema blive håndteret gennem fælles dialog, og hvornår må det håndteres gennem et ledeshierarki? Dette er der ikke forudgivne facit på. Jo mere erfaring, parterne har med, at det kan lade sig gøre at reflektere åbent over spørgsmål, desto mere konstruktive balancer kan der findes. Er deltagerne nye for hinanden, forestår der en proces med gensidige afstemninger, hvor der først skal opbygges fælles erfaringer og dannes tillid.

## **5.6 Synlighed i samarbejdet**

### *Beskrivelse af mekanismen*

Når omverdenen får øje på parternes samarbejde, skaber det en tryk oplevelse af, hvordan der tages vare på skolens udvikling, som inspirerer samarbejde på andre områder, og det forpligter parterne yderligere til at fortsætte og udvikle deres samarbejde.

### *Hypoteser om, hvad der gør mekanismen virksom*

Synliggørelse af samarbejde er virksomt, når det betrygger og inspirerer omverdenen, og når det forpligter parterne.

Det første element angår altså de udadrettede virkninger. Når lærere, ledere og forvaltning arbejder sammen, iagttages det af andre medarbejdere, ledere, elever, forældre, politikere, den lokale presse og lokalsamfundet i bred forstand. Deltagerne i casekommunerne har givet udtryk for, at de er temmelig opmærksomme på, hvordan deres samarbejde fortolkes af omgivelserne. Hvis samarbejdet i en periode har været anstrengt, har der kunne spores en lettelse, når det blev bragt tilbage på sporet. Det har givet en oplevelse af, at skolens udfordringer var i gode hænder, og at der blev samarbejdet fornuftigt om at løse dem. I nogle casekommuner tales der om, at et godt samarbejde fører til, at politikerne udviser større tillid og giver et større råderum til at konkretiseres politiske tiltag. Når dialogen er i god gænge, tør man at overlade mere til de lokale dialog- og beslutningsprocesser.

Til de udadrettede virkninger hører også, at parterne leveret et symbol eller et forbillede, der kan inspirere en samarbejdskultur på flere områder. Det bliver sværere og mindre legitimt at opvise kompromisløse positioner på skole, hvor der er en samarbejdskultur, som værdsætter åben og undersøgende dialog. Samarbejdet kan på den måde brede sig til andre områder.

De indadrettede virkninger opstår, fordi parterne klart giver udtryk for, at de generelt er opmærksomme på, hvordan omverdenen iagttager og fortolker deres samarbejde. I interviewene er der ofte og uopfordret blevet rapporteret om reaktioner fra kolleger, politikere etc. Omverdenens forventede aflæsning af, hvad der sker i samarbejdet, bliver således en vigtig præmis, når parterne udvikler og aftaler løsninger og kompromisser. Det virker stabiliserende og disciplinerende. Det er ikke attraktivt at skuffe omverdenens forventninger.

### *Konkretisering af mekanismen via eksempler fra de fire kommunecases*

Synliggørelsen af samarbejdet har forskellige udtryk. Et gennemgående eksempel fra flere kommuner er afholdelse af fælles møder på en skole eller på tværs af skoler, hvor fx skolechef og kredsformand begge er med til at lede mødet. I Nyborg var et sådant stormøde en milepæl, der for alvor viste politikere, ledere og lærere, at der var nybrud i samarbejdskulturen. Vigtigt var det, at skolechef og kredsformand sammen ledede mødet og faciliterede gruppedrøftelser, hvor der blev udvekslet erfaringer mellem skolerne. Samme erfaring er gjort i Viborg Kommune, hvor erfa-møderne er blevet de anledninger, hvor aktørerne mødes på tværs af skolerne under ledelse af skolechef, kredsformand og formanden for skolelederne.

Samarbejdet synliggøres ikke kun ved større fælles møder. I Vordingborg Kommune har været afholdt lytte-møder, hvor skolechef og kredsformand har besøgt grupper af lærere på de enkelte skoler for at lytte til deres oplevelser. Dét at lytte kan være en meget aktiv og synlig ledelseshandling, som demonstrerer en tydelig samarbejdskultur.



Andre eksempler på synliggørelse er fx kredsens nyhedsbreve eller lokalpressens dækning af samarbejdsinitiativer.

Generelt har det været vigtigt for parterne at omtale samarbejdet på en anerkendende og nuanceret måde. Herunder har det været afgørende at undgå stereotype beskrivelser af samarbejdspartnerne positioner, som kunne forstærke et skel mellem "dem" og "os".

Fra deltagerne er det også blevet fremhævet, at synliggørelse af samarbejdet ikke alene handler om præsentation, form og formidling. Kvaliteten og indholdet i de løsninger, parterne når frem til, bliver også aflæst som udtryk for, hvor godt samarbejdet fungerer. Fra Ballerup Kommune peges der fx på, at skolens aktører i høj grad har lagt mærke til, at man sammen har kunne taget fat på udfordringerne i det tværfaglige samarbejde på en realistisk og konkret måde. Netop det, at parterne kan håndtere noget, der er komplekst og vanskeligt, giver tillid til samarbejdet.

#### *Spændingsfelter som er iboende i mekanismen*

Det er tydeligt, at partnerne gør sig umage med at demonstrere en god samarbejdskultur. Især hvis man har oplevet perioder med et anstrengt samarbejde, vil man nødig skuffe de håb og positive forventninger, der rettes mod samarbejdet fra omverdenen. Dette kan indebære en forståelig risiko for at idyllisere samarbejdet og fortrænge uenigheder.

Når omverdenens forventede reaktioner bliver en vigtig del af samarbejdsrummet, kan det både virke positivt forpligtende og disciplinerende (deltagerne taler ofte om "vilje til samarbejde"), men det kan også give en tilbageholdenhed for at sætte svære temaer på dagsordenen og udholde den frustration, som kan opstå, når man sammen skal arbejde sig igennem et svært emne.

#### *Kontekstuelle forhold og balancer i anvendelsen af mekanismen*

Kommunens "samarbejdshistorik" er her en vigtig situationsvariabel. Jo kortere tid det er, siden parterne gennemlevde hårde konflikter, desto sværere kan det være at rumme kompleksitet og spændinger i samarbejdet. Det kan vise sig i en demonstrativ markering af enighed og fællesnævner. Hvis parterne derimod har fået konflikterne mere på afstand, og opdaget, at samarbejdet ikke nødvendigvis undermineres af uenigheder, er der plads til at være mere nuanceret i kommunikationen med omverdenen.

En anden variabel er, hvor vidt omverdenen tillader og befordrer en nuanceret kommunikation. Hvis antydninger af uenighed straks udløser stereotype reaktioner fra omverdenen, kan det være vanskeligt for parterne at udlægge situationen nuanceret. Ofte vil parternes egne baglande være delte, og man vil blive trukket i fra flere sider og opfordret til at tage stilling. En lærer fortæller fx om, at nye initiativer ofte deler lærergruppen i entusiastiske tilhængere og modstandere, som begge lægger hvert deres pres på samarbejdet.

Evnen til at fremstå nuanceret over for omverdenen styrkes, når parterne er i stand dele deres iagttagelser og overvejelser med hinanden. Drøftelser i forbindelse med caseundersøgelserne antyder, at der er en vilje til at forstå hinandens dilemmaer i kommunikationen med baglande og omverdenen. Det giver mulighed for at støtte hinanden i en nuanceret kommunikation.

## 6. Litteratur

Andersen, L. Bøgh & L. Holm Pedersen (2014): *Styring og motivation i den offentlige sektor*, København: Jurist- og Økonomforbundets Forlag.

Arnmark, L. (2018): *Afsluttende rapport i Fremfærdsprojektet "Styrket inddragelse af de professionelles viden i skolens udvikling"*, København: Professionshøjskolen Metropol.

Fullan, M. & A. Hargreaves (2012): *Professional capital. Transforming teaching in every school*, London: Routledge.

Kristensen, T. Søndergaard (2017): *Professionel kapital på gymnasier, erhvervsskoler og VUC. En håndbog*, Gymnasieskolernes Lærereforening og Uddannelsesforbundet.

Pawson, R. & N. Tilley (1997): *Realistic Evaluation*, Los Angeles: Sage.

Vestergaard, Bo (2013): *Fair proces. Fra upopulære forandringer til medarbejdere der udvikler løsninger*, LEAD READ.

Voxsted, S. (2006): *Valg der skaber viden – om samfundsvidenskabelige metoder*, København: Hans Reitzels Forlag.