*En BIKVA-evaluering af det tværprofessionelle samarbejde mellem skolelærere og skolepædagoger og dets påvirkning på deres psykosociale arbejdsmiljø.*

Kandidatafhandling i Sociologi

Institut for Sociologi og Socialt Arbejde, Aalborg Universitet

August 2015

Kristina Emilie Knudsen, Maria Teresa Kusk og Mie Gjerlevsen

Vejleder: Louise Møller Pedersen

Antal ord:

*”Det er stadig ”dem” og ”os”. Håbet er, at det bliver smeltet sammen til "vi”.”*

Citat fra medarbejder

Indholdsfortegnelse

Forord • 1

Læservejledning • 2

Kapitel 1: Indledning og problemfelt • 5

* 1. Indledning • 5
  2. Organisatoriske forandringer – en integreret del af nutidens arbejdsliv • 6
  3. Folkeskolereformen 2014 • 7

1.3.1 Folkeskolereformens nye tiltag • 8

1.3.2 Det tværprofessionelle samarbejde mellem skolelærere og skolepædagoger • 9

* 1. Folkeskolereformen – et skridt mod New Public Governance • 10
  2. Motivation for specialets genstandsfelt • 11
  3. Afgrænsning til procesevaluering • 12

1.6.1 Den dynamiske/interventionistiske indsatsfelttype • 14

* 1. Problemstilling • 15
  2. Problemformulering • 17
     1. Problemformuleringens sammenspil • 17
     2. Antagelser • 19

Kapitel 2: Undersøgelsesdesign • 23

* 1. Videnskabsteoretisk tilgang • 23
     1. Kritisk realisme og den adaptive teori • 23
     2. Kritisk realismes videnskabelige metodiske fremgangsmåde • 26
     3. Hermeneutik som forståelse- og fortolkningsredskab • 28
  2. BIKVA-evaluering som forskningsramme • 29
     1. Medarbejderne sætter en læringsproces i gang • 29
     2. BIKVA-modellens formative sigte • 30
  3. Programteori • 31
     1. Programteori – et værktøj • 31
     2. Præsentation af programteori • 32

Kapitel 3: Casestudiet • 37

* 1. Folkeskolens organisationsstruktur • 37
  2. Karakteristik af skolelæreres og skolepædagogers arbejde • 37
  3. Casedesign • 41
  4. Caseudvælgelse • 43
  5. Casebeskrivelse af Skole A • 45
  6. Casebeskrivelse af Skole B • 45
  7. Sygefravær på Skole A og Skole B • 45

Kapitel 4: Teori • 46

* 1. Teoriernes videnskabsteoretiske bidrag • 46
  2. Individet, arbejderkollektivet og arbejdsorganisationen • 48
     1. Arbejderkollektivets eksistensbetingelser • 49
     2. Teoriens anvendelighed • 50
     3. Arbejdsværdier • 52
     4. Roller • 53
  3. Ledelse • 54
     1. Intern kommunikation som værktøj • 54
     2. Ledelsens betydning for fastsættelse af rammer og forventninger • 56
     3. Ledelsen er afgørende under organisatoriske forandringer • 56
     4. Skoleledelsens rolle • 57
     5. Selvledelse i de selvstyrende teams • 58
  4. Social kapital • 60
     1. Definitioner af social kapital • 60
     2. NFA’s fortolkning af social kapital • 61
  5. Det psykosociale arbejdsmiljø • 65
     1. De 6 guldkorn • 67
  6. Operationalisering • 70

Kapitel 5: Metode • 73

* 1. Metodetriangulering • 73
  2. BIKVA-modellen trin for trin • 74
  3. Analysestrategi • 76
  4. Dataudvælgelse • 77
     1. Udvælgelse af citater • 77
     2. Udvælgelse af tabeller • 77
  5. Præsentation af informanter • 77
     1. Den kvalitative data • 77
     2. Den kvantitative data • 78

Kapitel 6: Analyse • 81

* 1. Analysedel 1 • 81
     1. Antagelse 1 • 81

Skole A • 82

Skole B • 95

* + 1. Antagelse 2 • 106

Skole A • 106

Skole B • 115

* + 1. Antagelse 3 • 125

Skole A • 125

Skole B • 138

* 1. Analysedel 2 • 154
     1. Brugerdefinerede succeskriterier • 154
     2. Medarbejdernes vurdering af succeskriterier for Skole A og Skole B • 155
     3. Overordnet vurdering af indsatsen • 158
  2. Analysedel 3 • 162
     1. Magt og styring i et spændingsfelt • 162

Kapitel 7: Konklusion • 168

7.1 Anbefalinger • 176

Kapitel 8: Perspektivering • 182

Litteraturliste • 188

# Bilagsoversigt

**Bilag 1:** Folkeskolens historiske udvikling

**Bilag 2:** Folkeskolens organisationsstruktur

**Bilag 3:** Caseudvælgelse

**Bilag 4:** Operationalisering af interviewguide

**Bilag 5:** Operationalisering af spørgeskema

**Bilag 6:** Beskrivelse af trin 1

**Bilag 7:** Beskrivelse af trin 2

**Bilag 8:** Beskrivelse af trin 3

**Bilag 9:** Beskrivelse af trin 4

**Bilag 10:** Beskrivelse af trin 5

**Bilag 11:** Skole A

**11.1** Medarbejderinterview 1

**11.2** Medarbejderinterview 2

**11.3** Medarbejderinterview 3

**11.4** Ledelsesinterview

**11.5** Spørgeskema

**11.6** Indledende ekspertinterview med ledelsen

**Bilag 12:** Skole B

**12.1** Medarbejderinterview 1

**12.2** Ledelsesinterview

**12.3** Spørgeskema

**12.4** Indledende ekspertinterview med ledelsen

**Bilag 13:** Medarbejdernes succeskriterier

**Bilag 14:** Skoleforvaltningen

**14.1** Indledende ekspertinterview med HR-koordinator

**14.2** Interview med HR-koordinator

**Bilag 15:** Undervisningsministeriet

**15.1** Interview med Undervisningsministeriet

# Forord

I forbindelse med vores afslutning på kandidatuddannelsen i Sociologi på Aalborg Universitet, har vi udarbejdet dette speciale. Det er en ambivalent følelse for os at blive færdiguddannet, da vi både er spændte på, hvad fremtiden bringer og samtidig er vi vemodige over at afslutte vores kandidat. I løbet af vores 5-årige uddannelse på sociologi, hvor gruppearbejdet har været essentielt, valgte vi at skrive sammen som en gruppe. Det betyder, at vi trækker tre specialiseringsperspektiver med i dette speciale ”Organisationssociologi”, ”HRM og Det danske arbejdsmarked” samt ”Sundheds –og sygdomssociologi”, hvilket har givet specialet en mere nuanceret forståelse af den sociologiske problemstilling. Som gruppemedlemmer bidrager vi individuelt derfor med hver vores specialiseringer og viden, som vi har erhvervet os gennem sociologiuddannelsen. Tilsammen komplementerer vores forskellige fagligheder hinanden i én fælles helhed.

Derudover vil vi gerne benytte dette forord til at rette tak til de personer, der på forskelligvis har hjulpet os i løbet af skriveprocessen. Særlig tak til de medvirkende skoler, Skoleforvaltningen i Aalborg Kommune, Undervisningsministeriet og ikke mindst de deltagende informanter, som har gjort dette speciale muligt med deres uundværlige bidrag. Tak til familie, venner og kærester, som har hjulpet og støttet os det sidste halve år. Derudover skal der lyde en tak til opponentvejleder Kjeld Nielsen og opponent Astrid Jørgensen for gode og kritiske kommentarer til statusseminar. En stor tak til vores vejleder Louise Møller Pedersen for konstruktiv, ærlig og dedikeret vejledning. Tak for din store interesse, spændende indsigter, nye indfaldsvinkler og din opløftende måde at være vejleder på undervejs i specialeforløbet.

God læselyst!

*Kristina Emilie Knudsen, Maria Teresa Kusk og Mie Gjerlevsen,*

*Aalborg Universitet, august 2015*

# Læsevejledning

**Kapitel 1 – Indledning og problemfelt**

I det indledende kapitel afklares specialets problemfelt og problemformulering. Desuden forekommer der en kort introduktion til folkeskolereformen, og hvad den har medført, da den danner rammen for specialets problemfelt og en gennemgang af organisatoriske forandringer. Afslutningsvis præsenteres specialets problemformulering og de tilhørende tre antagelser.

**Kapitel 2 – Undersøgelsesdesign**

I kapitlet om undersøgelsesdesign bliver specialets videnskabsteoretiske tilgange fremlagt, henholdsvis kritisk realisme og hermeneutik, for at vise, hvilken tilgang undersøgelsen har til feltet. Desuden præsenteres specialets BIKVA-evaluering, hvorefter programteorien fremlægges.

**Kapitel 3 – Casestudiet**

I kapitlet præsenteres karakterstik af, hvad der kendetegner skolelærere og skolepædagoger som faggruppe og deres arbejde. Desuden afklares specialets casedesign og caseudvælgelse samt en præsentation af de to medvirkende cases og deres sygefravær.

**Kapitel 4 – Teori**

I kapitlet kortlægges teoriernes videnskabsteoretiske bidrag. Herefter præsenteres teorierne: arbejderkollektivet, ledelse samt intern kommunikation, social kapital og de 6 guldkorn samt en kritisk refleksion af disse. Afslutningsvis operationaliseres teorierne.

**Kapitel 5 – Metode**

I kapitlet fremstilles specialets brug af metodetriangulering samt BIKVA-evalueringens trin og tilhørende metodiske valg. Desuden introduceres analysestrategien efterfulgt af en præsentation af informanter og dataudvælgelse.

**Kapitel 6 – Analyse**

Kapitlet er opdelt i tre analysedele. Første analysedel analyserer de tre antagelser. Anden analysedel vurderer medarbejdernes succeskriterier for indsatsen. Tredje og sidste analysedel diskuterer undersøgelsens resultater i et politisk magtperspektiv.

**Kapitel 7 – Konklusion**

Specialets problemformulering og antagelser besvares i konklusionen ved hjælp af den forudgående analyse.

**Kapitel 8 – Anbefalinger**

Kapitlet indebærer læringspointer til de to skoler med henblik på, at skolerne kan anvende dem til at forbedre samarbejdet mellem skolelærere og skolepædagoger samt deres psykosociale arbejdsmiljø.

**Kapitel 9 - Perspektivering**

Ved hjælp af perspektiveringen bliver undersøgelsens resultater og fremgangsmåde kritisk gennemgået for at vurdere specialets validitet og reliabilitet.

**Fordeling af afsnit**

For at opfylde formalia har vi været nødsaget til at sætte navn på afsnittene. Alle afsnit er udarbejdet og redigeret af alle i gruppen og anses som et fælles produkt.

**Udeladt**

# Kapitel 1: Indledning og problemfelt

Hensigten med det indledende kapitel er at indkredse specialets fokuspunkter samt beskrive, hvilken kontekst specialet agerer i. Derfor gives en introduktion af den nye folkeskolereform, hvilket styringsparadigme folkeskolereformen er implementeret under samt afklaring af organisatoriske forandringer. Afslutningsvis for kapitlet gives en kort gennemgang af problemfeltet, sammenspillet i problemformuleringen og specialets antagelser. Samtidig er målet med indledningen at vise hvilke overvejelser og hvilken litteratur, der ligger til grund for specialets problemformulering.

## 1.1 Indledning

Specialets fokus er det opståede tværprofessionelle samarbejde[[1]](#footnote-1) mellem skolelærere og skolepædagoger i folkeskolen, som er kommet i kraft af folkeskolereformen, og indsatsens påvirkning af de to faggruppers psykosociale arbejdsmiljø[[2]](#footnote-2). Da reformen er ny, og der er mange elementer, som implementeres på én gang, er det naturligt at undersøge de sociale processer, som fungerer og ikke fungerer undervejs i implementeringsfasen. To medarbejdere udtrykker, hvordan relationerne på arbejdspladsen har betydning for det tværprofessionelle samarbejde i et af specialets gruppeinterview. Nedenstående er et uddrag heraf:

Medarbejder 1: *”… altså man kigger på dem og tænker ”hold kæft, jeg har nogle kollegaer, som har det rigtig, rigtig skidt”. Og det er jo fordi, det ikke fungerer i teamet. ”*

Medarbejder 2: *”Hvis det ikke fungerer i ens team, så er man fandeme presset, mere end nogensinde.”*

Af citatet fremgår det, at skolelærere og skolepædagoger oplever, at de har kollegaer, som ikke trives, og at teamet har stor indflydelse på, om man har det godt på ens arbejdsplads. Det indikerer, at teamet har en påvirkning på det psykosociale arbejdsmiljø.

Med implementeringen af folkeskolereformen, som indtrådte i august 2014, har folkeskolerne været under en stor organisatorisk forandringsproces på mange niveauer. Der er mange sociale processer i en implementeringsfase, som er en flerårig proces. Det tager ofte 3-5 år at implementere organisatoriske forandringer såsom nye indsatser (Hildebrandt & Brandi 2006: 39), hvorfor indsatsen ofte justeres og forbedres undervejs. Når organisationsforandringer mislykkedes kan det hænge sammen med, at der foregår for mange forandringer og omstillinger på én gang for den enkelte medarbejder (Strøm & Harboe 2006: 9-11). Vores orientering er, at det ligeledes er tilfældet med folkeskolereformen, som har været i gang i et enkelt skoleår, hvor mange nye tiltag på den enkelte skole skulle implementeres. Da en implementeringsfase typisk tager 3-5 år er folkeskolereformen blevet implementeret hurtigt, hvorfor skolerne befinder sig i en tidlig implementeringsfase, hvor det er naturligt at opleve udfordringer.

## 1.2 Organisatoriske forandringer - en integreret del af nutidens arbejdsliv

Ifølge Steen Hildebrandt og Søren Brandi er organisationsforandringer en stor del af nutidens arbejdsliv. Mange organisationer og mennesker oplever, at arbejdsdagen i dag adskiller sig væsentlig fra arbejdsdagen i går. Arbejdsmarkedet kan således betegnes som værende i en konstant forandringstilstand. Ifølge litteraturen mislykkes op mod 70 procent af alle større organisationsforandringer. Det er ikke organisationsforandringen i sig selv, der er problematisk, da arbejdsmarkedet i dag er præget af konstante forandringer (Hildebrandt & Brandi 2006: 7-9, 29-30). Her spiller de sociokulturelle forhold en stor rolle og kan være med til at gøre organisationsforandringen problematisk. *”Mange forandringsprocesser slår fejl – ikke fordi at medarbejderne er imod selve forandringen, men fordi processen er klodset lanceret og udført.”* (Strøm & Harboe 2006: 11).

De sociokulturelle elementer af en organisationsforandring har afgørende betydning for, hvordan medarbejdere, eksempelvis både skolepædagoger og skolelærere håndterer en organisationsforandring (Hildebrandt & Brandi 2006: 14-16; Cunningham & Kempling 2009: 331). Det, der har betydning for medarbejderne, er de reelle sociokulturelle organisationsforandringer, der har konsekvenser for deres daglige arbejdsgang. Fysiske forandringer såsom at bytte plads har markante indvirkninger på ansattes oplevelser af en organisationsforandring: ”…*tab af prestige (man flyttes fra vinduet til døren) nye normer (man flyttes væk fra de mennesker, man er vant til at omgås), nye processer (kaffemaskinen står ikke længere lige om hjørnet).”* (Hildebrandt & Brandi 2006: 15).

De ovenstående eksempler pointerer, hvorledes langt de fleste organisatoriske forandringer indeholder både kulturelle og sociale elementer som værdier og normer. Flere forskningsstudier (Saksvik et al. 2009: 80-81; Cunningham & Kempling 2009: 331), understøtter tankegangen om, at de sociokulturelle forandringer har stor indflydelse på eksempelvis skolepædagogers og skolelæreres ønske om at implementere nye organisatoriske forandringer såsom det tværprofessionelle samarbejde.

Det er de utilsigtede konsekvenser på arbejdspladsen, som blandt andet øget jobkrav og jobusikkerhed, der har en negativ indvirkning på det psykosociale arbejdsmiljø blandt skolelærere og skolepædagoger. Dette kan være en årsag til, at en organisationsforandring mislykkedes. Dette uddybes i nedenstående citat:

*”Increased job demands and insecurity and lowered control at individual level, as well as reduced role clarity and changes … lead to increased levels of stress and affect the individual health of employees, the attainment of change goals and, ultimately, the organization’s productivity.”* (Saksvik et al. 2009: 80-81).

De nye organisationsforandringer skaber en ny arbejdsgang for det tværprofessionelle samarbejde mellem skolelærerne og skolepædagogerne, hvor de må redefinere og genfinde sig selv i deres nye roller. I nedenstående afsnit uddybes de organisatoriske forandringer som folkeskolereformen indeholder.

## 1.3 Folkeskolereformen 2014

Afsættet for specialets interesse og tilblivelse er den nye folkeskolereform som organisationsforandring, hvilket både er højaktuelt og omdiskuteret[[3]](#footnote-3). Derfor er det relevant at skildre, hvad den nye folkeskolereform indebærer for skolelærerne og skolepædagogerne. Ligeledes er folkeskolereformen omfattende, hvorfor specialets fokus vil blive uddybet.

Den danske folkeskole som organisation har ændret sig flere gange igennem de seneste mange år. Disse organisationsændringer er sket i takt med, at samfundet har ændret sig, hvortil folkeskolen må tilpasse sig samfundet og samtiden. Trods flere ændringer er grundidéen med folkeskolen bevaret. Folkeskolen skal danne eleverne til hele mennesker, der kan fungere i samfundet og er kun ændret på specifikke områder i forsøget på at forbedre folkeskolen. For nærmere gennemgang af folkeskolens historiske udvikling henvises der til bilag 1. Den nye folkeskolereform har medført den største organisationsforandring i 200 år, som folkeskolen netop nu gennemgår (Mikkelsen 2013).

Folkeskolereformen blev vedtaget med henblik på at styrke elevernes faglighed, skabe trivsel og mindske betydningen af elevernes sociale arv. Undervisningsministeriet[[4]](#footnote-4) har i den forbindelse opstillet tre klare mål:

* *Folkeskolen skal udfordre alle elever, så de bliver så dygtige, de kan.*
* *Folkeskolen skal mindske betydningen af social baggrund for de faglige resultater.*
* *Tilliden til og trivslen i folkeskolen skal styrkes blandt andet gennem respekt for professionel viden og praksis.* (Undervisningsministeriet 1: 4).

### 1.3.1 Folkeskolereformens nye tiltag

Den nye folkeskolereform indebærer en række nye tiltag. I specialet fokuseres derpå indsatsen ”samarbejde mellem skolelærere og skolepædagoger”, hvilket uddybes senere i afsnittet. De resterende tiltag vil kort blive opridset, da de anses som værende med til at beskrive organisationsforandringens kontekst. Den nye folkeskolereform har medført:

* **Samarbejde mellem skolelærere og skolepædagoger: De to faggrupper skal samarbejde om elevernes læring.**
* Længere skoledag for eleverne:0. - 3. klasse går i skole fra kl. 8.00 – 14.00, mens elever i 4. - 6. klasse har undervisning fra kl. 8.00 - 14.30 og eleverne i 7. - 9. klasse går i skole fra kl. 8.00 – 15.00.
* Flere dansk- og matematiktimer: Gælder for eleverne i 4. - 9. klasse.
* Fremmedsprog i de mindre klasser: Fra 1. klasse skal eleverne lære engelsk. Fra 5. klasse skal eleverne have fremmedsprog nr. 2, eksempelvis tysk og fra 7. klasse skal eleverne have mulighed for at vælge et tredje fremmedsprog.
* Lektiehjælp: Her får eleverne mulighed for at få hjælp til lektierne og fordybe sig i opgaverne.
* Motion: Alle elever skal, i gennemsnit, have 45 minutters motion hver dag, som er inkorporeret i skoletiden.
* En åben skole: Skolerne skal samarbejde med det omkringliggende samfund herunder lokale foreninger med videre.
* Fornyede fag: Blandt andet håndværk, design og madkundskab.
* Flere valgfag: Fra 7. klasse bliver der oprettet nye obligatoriske valgfag.
* Fælles Mål: Læringsmålene for fagene bliver præciseret så undervisningen kan målrettes disse mål.
* Klasseledelse og mindre uro: Der skal være et godt undervisningsmiljø.
* Varieret undervisning: Undervisningen skal gøres mere virkelighedsnær og mere varieret.
* Forældre- og elevindflydelse:Begge parter skal inddrages mere i udviklingen af skolen.

(Undervisningsministeriet 1: 6-9).

### 1.3.2 Det tværprofessionelle samarbejde mellem skolelærere og skolepædagoger

Specialet afdækker ikke alle elementer af den nye folkeskolereform, men er afgrænset til udelukkende at belyse det nye tværprofessionelle samarbejde mellem skolelærere og skolepædagoger, hvorfor dette nu uddybes.

I henhold til elevernes trivsel og faglighed skal skolelærere og skolepædagoger samarbejde omkring undervisningen af eleverne, da tanken er, at flere professionelle fagligheder tilsammen skaber elever, der er dygtige, trives samt et løft af deres faglighed (Undervisningsministeriet 1: 8-9). Dermed skal skolelærere og skolepædagoger i højere grad samarbejde om undervisningen af eleverne end tidligere og inklusion af elever med faglige og sociale vanskeligheder. Den nye folkeskolereform giver mulighed for at anvende flere skolepædagoger i undervisningen som understøttende funktion til enkelte elever. Nogle skolepædagoger kan varetage en del af undervisningen, såfremt at deres kompetencer tillader det. Eksempelvis kan en skolepædagog med særlige evner inden for bevægelse varetage en idrætstime. Da skolepædagogerne i højere grad kan anvende deres kompetencer, som en del af undervisningen, betyder det, at skolelærere og skolepædagoger må samarbejde på tværs af fagprofessioner. Forudsætningen for samarbejdet er, at der er en fælles planlægning af undervisningen således, at det klart fremstår, hvad undervisningen skal indeholde samt hvem, der varetager hvilke arbejdsopgaver. På trods af det nye samarbejde mellem de to faggrupper er det skolelærerne, som har ansvaret for, at de ”Fælles Mål”, der er sat for undervisningen, opnås (Undervisningsministeriet 2: 2015).

#### 1.3.2.1 Lov 409

Samtidig med den nye folkeskolereform trådte i kraft, er lov 409, blevet indført. Loven gælder for skolelærerne og har særligt betydning for deres arbejdstider (Danmarks Lærerforening 2013). For skolelærerne har lov 409 eksempelvis medført, at de i højere grad har et 8-16 job, hvor deres arbejdsdag førhen var mere fleksibel. De har pligt til at være på deres arbejdsplads i arbejdstiden. Det betyder til gengæld, at skolelærernes forberedelse nu skal ske på skolen samt, at deres møder så vidt muligt skal være afholdt inden klokken 16. Hermed har skolelærerne fri klokken 16, når de tager hjem i stedet for at skulle til møder om aftenen eller forberede undervisning. Det kan have betydning for samarbejdet mellem skolelærerne og skolepædagogerne ved, at det kan være svært at mødes rent fysisk med disse rammer, da skolepædagogerne arbejder i DUS[[5]](#footnote-5) efter kl. 16. Desuden kan den ændrede arbejdsgang og de strukturelle elementer som det tværprofessionelle samarbejde har medført, have indvirkning på medarbejdernes trivsel. Som afsnittet har klarlagt, er folkeskolereformen en stor organisationsforandring og samtidig bygget på et ønske om at give folkeskoleområdet et kvalitetsløft, hvorfor der i det følgende afsnit vil omhandle styringsparadigmet, New Public Governance, som folkeskolereformen er implementeret under.

## 1.4 Folkeskolereformen - et skridt mod New Public Governance

Styringsparadigmet New Public Management (NPM) har domineret den offentlige sektor siden slutningen af 1980’erne. Det er foregået igennem et øget fokus på effektivisering, dokumentation og gennemsigtighed ved at igangsætte effektorienteret målstyring (Greve & Ejersbo 2013: 70). Flere forskere påpeger, at denne styringsform er ved at blive udskiftet af New Public Governance (Torfing 2013). Forskellene mellem de to paradigmer fremhæves i nedenstående citat fra artiklen, ”*Nye tanker om offentlig styring”,* af Eva Sørensen og Jacob Torfing:

*”Hvor NPM ser det offentlige monopol som problemet og øget konkurrenceudsættelse af offentlig service som løsningen, så ser NPG den øgede kompleksitet i opgavevaretagelsen som det afgørende problem og tværgående samarbejde i styringsnetværk og partnerskaber som løsningen. Hvor NPM søgte at skabe effektive forvaltningssiloer med fokus på input og output, søger NPG at nedbryde siloerne og sætte mere fokus på proces og resultat.”* (Sørensen & Torfing 2013)

Af citatet udledes, at der er flere fordele ved New Public Governance,da paradigmet prioriterer kvaliteter og resultater i stedet for input og output. En af fordelene ved New Public Governance er, at man i højere grad ønsker at understøtte medarbejderne samt udfordre og give plads til forskellige fagprofessioners viden og kompetencer i stedet for at kontrollere medarbejderne (Torfing 2013).

Folkeskolereformen kan ses som et tegn på, at det danske samfund bevæger sig mod en mere samarbejdsorienteret New Public Governance, der har fokus på netværksstyring. Med New Public Governance ønskes det offentlige styringssystem et kvalitetsløft. I denne sammenhæng er et af målene med folkeskolereformen at forbedre skoleområdet såvel fagligt som socialt igennem de mange nye tiltag, jævnfør afsnit 1.4.Derudover har skolelederne på landets folkeskoler fået øget styringsgrad og beslutningsrum for deres ansvarsområde, hvilket er generelt for ledere i den offentlige sektor, da lederne har fået en mere central placering (Greve & Ejersbo 2013: 44). I det følgende afsnit fremsættes specialegruppens motivation for valg af undersøgelsens fokus.

## 1.5 Motivation for specialets genstandsfelt

Genstandsfeltet for specialet anses som værende højaktuelt, da den nye folkeskolereform er en stor organisationsforandring, som har indvirkning på flere samfundsgrupper særligt eleverne, forældrene, skolelærere, skolepædagoger, ledere, politikere med videre. Folkeskolen som organisation har ligeledes til opgave at medvirke til at danne den yngre generation, som skaber fremtiden, hvorfor denne organisationsforandring anses som særdeles indflydelsesrig for samfundet som helhed.

Motivationen for valget af fokus på det tværprofessionelle samarbejde mellem skolelærere og skolepædagoger er, at de to faggrupper ikke har tradition for at samarbejde omkring den almene undervisning i folkeskolen, men de er blevet gensidige afhængige af hinanden i dette arbejde, efter folkeskolereformen. Desuden er specialets valg af fokus særligt motiveret af vores interessefelt fra tre forskellige specialiseringer henholdsvis, organisationssociologi, HRM og det danske arbejdsmarked samt sundheds- og sygdomssociologi.

Derudover finder vi arbejdslivet spændende at undersøge, da beskæftigede bruger en stor del af dagens timer på deres arbejde, hvorfor det er vigtigt, at man trives på arbejdet. Medarbejderes individuelle trivsel og arbejdsglæde på arbejdspladsen påvirkes af det psykosociale arbejdsmiljø. Nyere forskning inden for arbejdsmiljø tilføjer også en tidsmæssig dimension til undersøgelsen af psykosocialt arbejdsmiljø, da der kan være langsigtede risici for forværret helbred, hvis der er et fald i organisatorisk retfærdighed over tid. Endvidere er det påvist, at en vedvarende påvirkning over en periode på 3 til 6 år har sundhedsmæssige konsekvenser (Siegrist 2004: 888). Da de organisatoriske forandringer kan få betydelige helbredsmæssige konsekvenser for skolelærere og skolepædagoger, er det særligt relevant at undersøge implementeringsprocessen, da effekterne først kan ses flere år ud i fremtiden. Det kan få betydning for skoleeleverne, hvis ikke skolelærerne og skolepædagoger har et sundt psykosocialt arbejdsmiljø. Dårligt helbred er dermed både bekosteligt for den enkelte medarbejder, den enkelte folkeskole men også samfundets funktion, hvorfor undersøgelsen kan være med til at frembringe læring til at omforme skolelæreres og skolepædagogers arbejdsliv på en sund og gunstig måde. I det efterfølgende afsnit gives en beskrivelse og argumentation for valget af specialets procesevaluering.

## 1.6 Afgrænsning til procesevaluering

Procesevaluering som undersøgelsesramme er valgt i indeværende speciale. I en artikel af Nielsen og Randall (2013) fremhæves det ligeledes, at procesevalueringer er valide evalueringsmodeller og den mest fyldestgørende til at afdække arbejdsmiljø under organisationsforandringer, hvilket nu vil blive uddybet.

Da organisationer er komplekse og indgår i forskellige kontekster, er det nødvendigt at forstå de forskellige processer og mekanismer, der opstår under implementeringen af organisationsforandringer, for reelt at kunne bedømme de kortsigtede og langtidssigtedeeffekterfor indsatsen (Nielsen & Randall 2013: 602). Af den grund er specialets undersøgelsesmetode indsnævret til at være en procesevaluering. Det tværprofessionelle samarbejde mellem skolelærere og skolepædagoger er en ny indsats i evalueringsperspektivet, som folkeskolereformen har medført, hvilket netop er en flerårig implementeringsproces. Derfor er det ikke muligt at måle de langtilsigtede effekter endnu, hvorfor evalueringer, som fokuserer på effekter, er fravalgt. Desuden er der foretaget få procesevalueringer inden for specialets fokusområde, som omhandler store organisationsforandringer inden for folkeskoleområdet, hvorfor en procesevaluering vil kan bidrage med ny læring.

### I den sammenhæng understøtter Bo Rothsteins fire indsatstypologier valget af en procesevaluering, fordi evalueringsmodellen skal baseres på, hvorvidt evalueringsmodellen kan ramme træfsikkerheden for det sociale problem, som indsatsen ønsker at ramme. Det betyder, at det sociale problem er i konstant forandring, hvilket kræver, at indsatsten tilpasses den pågældende situation, da problemstillingen er vild. Det hænger sammen med, at medarbejdernes perspektiv og problemstillinger ikke kan defineres definitivt, da disse er individuelle (Krogstrup 2006: 26). Disse indsatsfelttyper er baseret på human processing løsninger, som belyser relationen mellem en offentlig ansat og personer, som anvender en given indsats (Krogstrup 2006: 25, 32-33). I offentlige indsatser kan, der sondres mellem: statiske opgaver, som indebærer, at det sociale problem er konstant, hvorfor indsatsen kan rutineres. Hvorimod dynamiske opgaver er kendetegnet ved, at det sociale problem er under kontinuerende forandring. Denne type indsats må derfor situationstilpasses. De to andre indsatstyper handler om, hvorvidt samfundet direkte ønsker at gribe ind over for individet ved direkte eller indirekte intervention. Sondringen er mellem regulerende indsatser, hvor der er præcise regler for indsatser og interventionistiske indsatser, der har til formål at påvirke medarbejderne gennem processer for en ændring af denne (Krogstrup 2006: 33). De fire typologier er opstillet i følgende felter (Krogstrup 2006: 32-35)*:*

**Figur 1 – De fire indsatsfelttyper**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
|  | **Statiske opgaver** | **Dynamiske opgaver** |
| **Regulerede indsatser** | Felt 1: Statiske/ regulerende indsatser | Felt 3: Dynamiske/ regulerende indsatser |
| **Interventionistiske indsatser** | Felt 4: Statiske/ interventionistiske indsatser | **Felt 2: Dynamisk/ interventionistiske indsatser** |

### 

### 1.6.1 Den dynamiske/interventionistiske indsatsfelttype

Evalueringen i specialet placerer sig overvejende inden for det dynamisk/interventionistiske felt, da konteksten kan beskrivelses som værende omfattende, kompleks og samtidig i konstant forandring.

Der er tre overordnede karakteristika, som beskriver feltet, hvilket er særdeles relevant for at forstå vores genstandsfelt. 1) Skolelærere og skolepædagoger[[6]](#footnote-6) påvirkes af den dynamiske proces, som er samarbejdet. 2) Indsatsen tilbydes, selvom det ikke vides, hvad der præcist virker. For eksempel i nogle skoleklasser underviser skolepædagoger i et fag, hvor i andre skoleklasser har skolepædagogerne en understøttende lærerfunktion i samme fag. 3) Der er store variationer blandt de ansatte, og derfor er implementeringen udfordrende, da det er vanskeligt at definere kriterier for, hvad der kendetegner et godt tværprofessionelt samarbejde mellem skolelærere og skolepædagoger, eftersom det er kontekstafhængigt og individbaseret (Krogstrup 2006: 34). Specialet er hermed indsnævret til at udføre en procesevaluering på baggrund af beskrivelsen af det dynamiske/interventionistiske felt. Der er flere procesevalueringer, men da specialets genstandsfelt berører en offentlig organisationsforandring, hvor medarbejdere og ledere på arbejdspladsen påvirkes af implementeringsprocesserne af indsatsen, anvendes BIKVA-modellen[[7]](#footnote-7) som procesevalueringsramme for specialet. BIKVA-modellen forholder sig specifikt til implementeringen af en offentlig indsats, der gennemløber en hierarkisk styringskæde. Samtidig inddrager evalueringsmodellen flere aktørperspektiver på organisationsforandringen, hvor både medarbejdere, ledere, politiske beslutningstagere inddrages i evalueringen. Indsatsen i specialet er det tværprofessionelle samarbejde mellem skolelærere og skolepædagoger. I den forbindelse er der etableret samarbejde med to folkeskoler i Aalborg Kommune, som er anonymiseret i undersøgelsen, hvorfor de herefter omtales som Skole A og Skole B.

## 1.7 Problemstilling

Med afsæt i ovenstående problemfelt undersøges det tværprofessionelle samarbejde mellem skolelærere og skolepædagoger efter den nye folkeskolereform er trådt i kraft, samt hvordan dette påvirker det psykosociale arbejdsmiljø. Det er som belyst et samtidsrelevant emne, da de to udvalgte skoler stadig er i begyndelsen af en implementeringsproces. Hele folkeskoleområdet er under en omfattende organisatorisk forandring, hvorfor det er spændende at undersøge denne proces, da den indeholder adskillelige nye tiltag, som tidligere nævnt, mislykkes 70 procent af alle større organisationsforandringer. I den forbindelse påviser nyere forskning, at organisationsforandringer fejler, fordi selve implementeringsprocessen og de sociokulturelle faktorer undermineres. Der er fokus på indholdet af selve forandringsvisionen og effekterne, men ikke på de processer, der skal forårsage organisationsforandringen. I artiklen ”*Developing criteria for healthy organizational change”* af Saksvik et al. fremhæves det, hvordan litteraturen inden for organisationsforandring tidligere har overset implementeringen af organisationsforandringen. Implementeringsfasen er således altafgørende for om en organisationsforandring lykkedes eller ej (Saksvik et. al. 2007: 244). Specialet er derfor indsnævret til BIKVA-evaluering, som kan bidrage med ny viden, da denne er særdeles velegnet til at belyse, de underliggende mekanismer, der påvirkninger implementeringen af det tværprofessionelle samarbejde mellem skolelærere og skolepædagoger

Overordnet kan der på baggrund af problemfeltet udledes, at skolelærere og skolepædagoger skal genfinde sig selv i deres arbejdsstillinger, da der er væsentlige sociokulturelle forandringer i deres arbejde. Det er derfor nærliggende at undersøge, hvorledes disse forandringer påvirker skolelæreres og skolepædagogers psykosociale arbejdsmiljø, og hvordan indsatsen kan forbedres på de to skoler.

Formålet med specialet er dermed at bidrage med ny empirisk viden om de sociale generative mekanismer, som påvirker det psykosociale arbejdsmiljø under implementeringen af det tværprofessionelle samarbejde. Generative mekanismer knytter sig til den kritiske realisme, som er specialets videnskabsteoretiske retning, jævnfør afsnit 2.1.1. Generative mekanismer defineres i specialet som:

*”En række af begivenheder eller et mønster af adfærd forklares med at de er en del af et system, og mekanismen fortæller os hvad det er ved systemet som genererer mønsteret. Mekanismer forklarer årsags‐virkningsrelationer ved at beskrive de i systemet iboende ’kræfter’, hvad enten der er tale om systemets bestanddele (fx gasser og krudt) eller aktører (fx eksaminatorer eller policy‐makers) eller strukturer (som bureaukratier eller social programmer). I alle tilfælde er der noget ved den ’tilbøjelighed’ ved systemet der forklarer den kausale regularitet. Mekanismen forklarer hvad det er ved systemet der får ting til at ske.”* (Hasle et al. 2012: 37).

Med de generative mekanismer menes der sociale processer mellem aktørerne og strukturerne, hvor aktørerne er medarbejdere, ledere og øvrige beslutningstagere. Strukturerne henvender sig til specialets kontekst altså folkeskolereformen, lov 409 og normerne på de to skoler.

På baggrund heraf er problemfeltet og interessefeltet i indeværende speciale afdækket, hvorfor der i nedenstående afsnit vil forekomme en præcisering af specialets problemformulering.

## 1.8 Problemformulering

Med henvisning til de ovenstående afsnit er problemformuleringen indsnævret til følgende:

**Med udgangspunkt i en BIKVA-evaluering, hvilke generative mekanismer under en implementeringsfase af det tværprofessionelle samarbejde mellem skolelærere og skolepædagoger påvirker det psykosociale arbejdsmiljø? Ud fra et medarbejderperspektiv, hvordan vurderes det tværprofessionelle samarbejde mellem de to faggrupper på to skoler?**

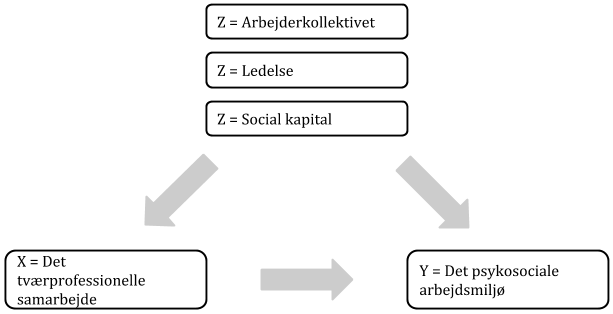
Specialets problemformulering rummer både en ”hvad” problemformulering, som beskriver feltet i form af, hvilke generative mekanismer i det tværprofessionelle samarbejde mellem skolelærere og skolepædagoger, som påvirker det psykosociale arbejdsmiljø. Derudover rummer problemformuleringen en ”hvorfor” og ”hvordan” formulering, idet vi søger at afdække, hvordan det tværprofessionelle samarbejde mellem skolelærere og skolepædagoger vurderes og forklare kausalitetssammenhængen mellem indsatsen det tværprofessionelle samarbejde og det psykosociale arbejdsmiljø (Rienecker 2010: 14-15).

Specialets BIKVA-evaluering foretages ud fra to cases, som består af to folkeskoler i Aalborg Kommune. Desuden er folkeskolereformen en del af den kontekst, hvori de to skoler indgår i og danner rammen for specialets opståede interesse, det tværprofessionelle samarbejde mellem skolelærere og skolepædagoger.

### 1.8.1 Problemformuleringens samspil

I dette afsnit klarlægges problemformuleringens samspil ved hjælp af specialets teorier og fokusområder. Afsnittet har til formål at afdække sammenhængen mellem teorierne, som illustreres ved hjælp af nedenstående figur. Figuren er udarbejdet af specialegruppen for at vise, hvorledes specialet anvender teorierne i henhold til specialets antagelser og problemformulering. Teorierne gennemgås i kapitel 4, hvorfor der henvises til dette for uddybning af de enkelte teorier.

**Figur 2 – Forenklet model over problemformuleringens samspil**



*Kilde: Udarbejdelse af specialegruppen*

Ovenstående figur illustrerer specialets kausalsammenhæng i relation til den kritisk realistiske videnskabsteoretiske tilgang. Specialets X er den uafhængige variabel og består af det tværprofessionelle samarbejde. Y er det psykosociale arbejdsmiljø og er specialets afhængige variabel, der afdækkes ved hjælp af de 6 guldkorn. Specialet tese er, at X forårsager Y, altså at det tværprofessionelle samarbejde på skolen påvirker skolelærerne og skolepædagogernes psykosociale arbejdsmiljø. Z er moderatorer, som kan fremme eller hæmme virkningen på Y, som følge af X. Med kritisk realisme in mente påvirker de generative mekanismer (Z) både X og Y. Herunder hører arbejderkollektivet, ledelse og social kapital, som alle er med til at påvirke både det tværprofessionelle samarbejde og det psykosociale arbejdsmiljø.

Ved hjælp af disse teorier og kausalsammenhænge er der udformet antagelser i forhold til, hvad der forventes at have betydning for det tværprofessionelle samarbejde mellem skolelærere og skolepædagoger, hvilket gennemgås i nedenstående afsnit.

### 1.8.2 Antagelser

Med udgangspunkt i specialets problemstilling samt problemformulering er der opstillet tre antagelser. De tre antagelser vil således være understøttende og vejledende antagelser, der skal fungere som en rød tråd for besvarelsen af specialets problemformulering. Desuden er de tre antagelser strukturerende for opbygningen af undersøgelsens analyse. De tre antagelser vil blive afdækket i gruppeinterviewene og spørgeskemaet. Alle tre antagelser er teoretisk og empirisk funderet og er konstrueret efter den adaptive teori, jævnfør afsnit 2.1.1, som benytter en vekselvirkning mellem teori og empiri. Antagelserne behandles ved hjælp af den indsamlede empiri i specialets analyse. Afslutningsvis for hver antagelse, kobles det psykosociale arbejdsmiljø på ved hjælp af teorien om de 6 guldkorn, jævnfør afsnit 4.5.1 samt vores hermeneutiske fortolkning af den øvrige teori og empiri således, det fremstår klart, hvilken påvirkning den enkelte antagelse har på det psykosociale arbejdsmiljø.

Da implementeringen af det tværprofessionelle samarbejde mellem skolelærere og skolepædagoger anses som en længerevarende proces, som formodes at tage mellem 3-5 år, er det udfordrende at implementere så store organisationsforandringer på et enkelt skoleår. Derfor er tidsdimensionen væsentlig i forhold til alle tre antagelser, og at to faggrupper skal arbejde sammen på en ny måde efter folkeskolereformen er indtrådt.

Under organisationsforandringer er et vigtigt element, de individuelle konsekvenser af de nye tiltag i organisationen. Det kan være forhold for den enkelte medarbejder, som hvem man skal arbejde med, hvor man skal arbejde, eksempelvis skal pædagogerne finde sin plads i undervisningen på skolen med nye kollegaer, hvor de før udelukkende arbejdede i skolefritidsordningen. Foruden indsatsen af den nye form for samarbejde mellem skolelærere og skolepædagoger, medfører folkeskolereformen en række andre nye tiltag, som den enkelte medarbejder skal forholde sig til. Der er indført mange organisationsforandringer på én gang, og dermed er der sket en hurtig implementering på uklart grundlag, som ikke er afprøvet før, hvorfor implementeringen i sig selv er udfordrende.

**1. Det tværprofessionelle samarbejde mellem skolelærere og skolepædagoger udfordres af, at de to faggrupper repræsenterer to forskellige fagprofessioner og arbejderkollektiver.**

Skolelæreres og skolepædagogers fagprofessioner indeholder såvel forskelle som ligheder jævnfør afsnit 3.2. Fagprofessionerne indebærer faglige og ligeledes norm-, rutine- og vanemæssige kendetegn, hvorfor det tværprofessionelle samarbejde mellem de to faggrupper foruden at skabe formelle mål for det fælles arbejde, også skal udvikle sig som et arbejderkollektiv, jævnfør afsnit 4.2. Som gennemgået i det indledende kapitel, er de sociokulturelle forhold særlige vigtige under en organisationsforandring, hvor de to fagprofessioner repræsenterer hver sine normer og værdier.

Fagkultur dannes over tid, eksempelvis tager udviklingen af fælles arbejdsværdier flere år at skabe. Ligeledes kan der være en udfordring i, at to veletablerede faggrupper, skal finde sammenhold og tillid i den nye fysiske nærhed, som de to faggrupper indgår i på deres fælles arbejdsplads. Det tværprofessionelle samarbejde mellem skolelærere og skolepædagoger betyder, at de to faggrupper skal fralægge sig kendte arbejdstraditioner og skabe nye værdier og normer for arbejdet, hvorfor dette ændrer på arbejdspladsens sociokulturelle forhold. Som det fremgår af afsnit 1.2*,* er det netop de sociokulturelle forhold for arbejdsgangen, som er afgørende for, at en organisationsforandring lykkedes. Udførslen af det fælles arbejde og at indgå på samme arbejdsplads formodes at være udfordrende for skolelærerne og skolepædagogerne, hvis fællesskabet og arbejdskulturen er svækket.

**2. Skoleledelsens fastsættelse af ydre rammer er vigtig, når medarbejderne indgår i selvstyrende teams**

Denne antagelse har til formål at belyse teamets selvledelse over for ledelsen for at underbygge, hvorfor ledelsens rolle er afgørende i fastsættelsen af de ydre rammer for ”teamets rum for selvforvaltning”. Indførelsen af selvstyrende teams blandt skolelærere og skolepædagoger har medført, at medarbejderne har fået uddelegeret en stor mængde af det daglige ledelsesansvar til dem selv og teamet, hvilket betyder, at medarbejderne har direkte indflydelse på eksempelvis opgavefordelingen. Det selvstyrende team har typisk stor beslutningsrum og medbestemmelse over en afgrænset mængde af opgaver, hvor ledelsens rolle ved selvstyrende teams er at sætte de ydre rammer og definere målet for samarbejdet. Eksempelvis om skolepædagogerne og skolelærere må udføre de samme arbejdsopgaver eller om der er en begrænsning, da skolelærere og skolepædagoger har gennemført to forskellige uddannelser, jævnfør afsnit 4.3.5 og 3.2.

En af de væsentligste betingelser for et velfungerende selvstyrende team er, at teamet arbejder inden for fælles rammer for at løse kerneopgaven. Det er dog ledelsen, der er afgørende for det succesfulde tværprofessionelle samarbejde, da de fastsætter de fælles ydre rammer og bestemmer omfanget og indholdet af teamets medindflydelse. Derudover er det centralt, at ledelsen anvender intern kommunikation som formidlingsværktøj til at klargøre, hvilke ansvarsområder de to faggrupper har, da det er den væsentligste kommunikationsform under organisationsforandringer (Strøm & Harboe 2006: 113). For nærmere uddybning, se afsnit 4.3 - 4.3.4.

**3. Social kapital er afgørende for implementeringen af det tværprofessionelle samarbejde.**

Hvordan social kapital udformer sig på arbejdspladser, er kontekstafhængig og vil derfor være forskellig på de to skoler. Desuden har social kapital betydning for, hvorledes det tværprofessionelle samarbejde mellem skolelærere og skolepædagoger implementeres. I artiklen *”Jobbet eller arbejdspladsen – Hvad betyder mest?* *En analyse af social kapital i folkeskoler*” fremgår det, at den sociale kapital på de danske folkeskoler i høj grad påvirker de ansattes trivsel og psykiske helbred (Kristensen 2013: 62), hvorfor de sociale ressourcer på arbejdspladsen er afgørende for implementeringen af det succesfulde tværprofessionelle samarbejde.

Social kapital består af tillid, retfærdighed og samarbejdsevne, og undersøger tilsammen, hvordan det psykosociale arbejdsmiljø er i organisationen samt afdækker hvilke områder af social kapital, som fungerer, og hvilke der ikke fungerer. I forhold til social kapital har ledelsen en vigtig rolle, eksempelvis i at skabe tillidsfulde relationer mellem medarbejdere og ledelsen. Desuden undersøger social kapital samtidig samarbejdet mellem medarbejderne i virksomheden. Alle organisationer ledes på forskellig vis og har hver sin kultur, hvor social kapital er afgørende for implementeringen af det tværprofessionelle samarbejde mellem skolelærere og skolepædagoger. For nærmere uddybelse, se afsnit 4.4.

# Kapitel 2: Undersøgelsesdesign

Formålet med dette kapitel er at tydeliggøre, hvordan specialet vil besvare problemformuleringen og antagelserne. På det grundlag præsenteres den videnskabsteoretiske tilgang, som hovedsagelig tager udgangspunkt i kritisk realisme og dels hermeneutikken. Evalueringsmodellen BIKVA lægger rammen for specialets design og vil ligeledes blive fremstillet som undersøgelsesmetode. Afslutningsvis præsenteres specialets programteori, for at vise gennemsigtighed i undersøgelsesdesignet og sammenhængen mellem delelementerne for indsatsen.

## 2.1 Videnskabsteoretisk tilgang

I dette afsnit kortlægges den kritiske realisme samt den epistemologiske hermeneutik, som videnskabsteoretiske tilgange i specialet, samt hvorledes disse hænger sammen med specialets forskningsdesign og evalueringsmodellen BIKVA samt den adaptive teori som analytisk fremgangsmåde. Herforuden bruges afsnittet til at fastslå specialets ontologiske og epistemologiske anskuelser til at forstå den sociale virkelighed, samt hvad den sociale viden er valgt ud fra. Den sammensatte videnskabsteoretiske tilgang har et ønske om både at *forstå* og *forklare* sammenhængen mellem det tværprofessionelle samarbejde mellem skolelærere og skolepædagoger, samt hvordan dette påvirker det psykosociale arbejdsmiljø. I specialet anlægges et kritisk realistisk perspektiv, da det tværprofessionelle samarbejde mellem skolelærere og skolepædagoger undersøges i dybden samt udfordrer samarbejdet den eksisterende institutionelle orden.

### 2.1.1 Kritisk realisme og den adaptive teori

I dette afsnit vil den kritiske realisme, som er grundlagt af den britiske filosof Roy Bhaskar (1944-) blive præsenteret. Efterfølgende vil den adaptive teori, der er udviklet af Derek Layder, blive sammenskrevet, da den adaptive teori og kritisk realisme er uløseligt forbundet (Jacobsen 2007: 258). Derudover vil vi fremvise, hvordan den kritiske realisme og den adaptive teori er med til at lægge rammen for specialets design og analytiske fremgangsmåde.

Den kritiske realisme blev udviklet i 1990’erne i forsøget på at gøre op mod positivismens logiske tænkning og den radikale socialkonstruktivisme, hvor virkeligheden er relativ ud fra subjektet, som erfarer. Dermed udfordrer den kritiske realisme diskussionen om aktør og struktur, da den ikke forholder sig til enten/eller, men derimod både/og. Layder kalder denne tilgang til at erfare virkeligheden, en modificeret form for objektivisme (Jacobsen 2007: 141).

Den kritiske realisme anerkender både subjektets erfaring som en virkelighed og samtidig anerkendes en objektiv virkelighed uden for vores observation samt erfaring heraf. Den kritiske realisme formår at bygge bro mellem den klassiske empirisme på den ene side og den radikale social konstruktivisme på den anden side. Derved positionerer kritiske realisme sig i spændingsfeltet mellem disse videnskabsteoretiske paradigmer og forener forskellige dualismer såsom objektivitet vs. subjektivitet, struktur vs. aktør, induktion vs. deduktion. I stedet for at anskue dualismerne som modsætningsfyldte, anskues de derimod som komplementære.

*”Social analysis must be about the attempt to understand the social world from the point of view the people who are subjects of research at any one point in time.”* (Layder 1998: 139).

Ligesom den kritiske realisme anerkender den adaptive teori, at den sociale virkelighed findes i de fortællinger og erfaringer, som individerne i den sociale kontekst har gjort sig. Ud fra begge perspektiver er den sociale verden dog ikke fuldkommen alene ud fra individernes perception, da sociale strukturer og systemer, magtforhold og kulturelle symboler, ideologier ikke kan forstås i dybden uden inddragelse af konteksten. I stedet har Bhaskar og Layder en holistisk forståelse af virkeligheden, som afklarer relationer mellem aktør og organisationer, såsom relationen mellem skolelærere samt skolepædagoger og folkeskolesystemet. I denne forbindelse taler Bhaskar om en ontologisk dybde eller transcendent realisme, som vil sige den virkelighed, der står uden for den virkelighed, som mennesket kan erfare. Ontologisk anerkender den kritiske realisme, at der findes en objektiv virkelighed uafhængig af vores erkendelse af den. Den sociale virkelighed består af tre domæner eller lag.

1. Det empiriske domæne består af subjektets oplevede virkelighed og omfatter de hændelser, der erfares. Her forstås individernes perception og refleksion af de faktuelle hændelser.

2. Det faktiske eller aktuelle domæne udgøres af oplevede og faktuelt eksisterende forhold. Dette omhandler fænomener og hændelser, der finder sted, uanset om de bliver erfaret eller ej.

3. Det reale domæne omfatter strukturer af underliggende generative kræfter og mekanismer, som fremkalder de faktuelt eksisterende forhold og er ofte uobserverbare (Wad 2012: 384).

Lagene kan metaforisk forstås som et isbjerg, hvor det empiriske domæne er observerbart og synligt. Under dette lag findes der nogle aktuelle begivenheder og oplevelser. Det dybeste lag er det reale domæne, som omfatter de generative mekanismer, som forårsager det faktiske og empiriske domæne. Det lag er ofte ikke muligt at iagttage. Dermed hævder den kritiske realisme, at der findes en objektiv virkelighed uafhængig af vores erkendelse af den, hvilket kaldes for den intransitive dimension. Det dybe transcendente domæne indeholder et element af usikkerhed og begrænset viden, da det ikke er muligt at vide alt på dette niveau på grund af sin åbne og foranderlige karakter. Dermed er virkeligheden aldrig konstant, og det samme gælder vores viden om denne, hvilket kaldes for den transitive dimension. Epistemologisk betyder det, at viden om virkeligheden ikke er determinerende, men derimod kontingent, hvilket sige, at viden om den sociale virkelighed kan være anderledes. Forskellige teorier vil give hver sin erkendelse af virkeligheden. Hvor den intransitive dimension er uafhængig af vores teoretiske begreber om den. Den kritiske realisme hævder, at forskere må være kritiske over for egen forskning, da viden er ufuldkommen.

Bhaskar taler om, at der er en emergens mellem strataerne, hvor det ene lag forudsætter det andet. De dybereliggende generative mekanismer influerer på, de hændelser, som kan ses i det faktuelle lag, og de faktuelle hændelser har indflydelse på, individets refleksioner over det erfarede. Den adaptive teori forholder sig også til den sociale virkelighed som kompleks og bestående af flere lag:

*”Thus adaptive theory represents a methodological approach which takes into account the layered and textured nature of social reality (its ontological depth).”* (Layder 1998: 27).

Den ontologiske anskuelse af den sociale virkelighed er derfor både holistisk og stratificeret. Metodisk bør man reflektere over sit genstandsfelt, for derefter at vælge en analytisk metode, da argumentet er, at virkeligheden fortæller, hvad der er muligt at erhverve viden om. I specialet har vi inden indtræden i feltet indledningsvis studeret genstandsfeltet, som ses i det indledende afsnit, derudover afholdte vi ekspertinterview med Skoleforvaltningen og lederne på de respektive skoler for at reflektere over de bedste forudsætninger for at fremskaffe viden. I specialet anses indsatsen, det tværprofessionelle samarbejde mellem skolelærere og skolepædagoger, som en organisatorisk forandring, der påvirker folkeskolen som organisation, og den sociale virkelighed, som findes heri. BIKVA-modellen anvendes som en analytisk metode til at indfange virkeligheden ud fra forskellige menneskeperspektiver, som repræsenterer forskellige systemer. Derudover indfanger modellen de processer, som indsatsen gennemløber og har derfor en dynamisk karakter. Ligeledes er implementeringen af det tværprofessionelle samarbejde mellem skolelærere og skolepædagoger forskelligt udformet fra skole til skole, hvorfor et casestudie kan indfange de kontekstuelle forhold, som har indflydelse på den konkrete case, hvilket stemmer overens med den kritiske realismes syn på, at viden er kontekstafhængig, jævnfør kapitel 3. Derudover ønsker BIKVA-modellen at udfordre den eksisterende tilgang, som medarbejderne og ledelsen har til indsatsen samt åbne op for nye måder at udføre det tværprofessionelle samarbejde mellem skolelærere og skolepædagoger på.

### 2.1.2 Kritisk realismes videnskabelige metodiske fremgangsmåde

Ifølge den kritiske realisme bedrives viden hverken gennem slutningsformerne induktion eller deduktion, men derimod gennem retroduktion eller abduktion (Wad 2012: 391), hvor der i specialet benyttes retroduktion. Retroduktion fremstilles som en analytisk metode, som inddrager hovedelementerne fra induktion. I dette speciale gøres det ved at betragte genstandsfeltet samt afholde ekspertinterviews for at reflektere over skolernes sociale virkelighed og dernæst deduktivt at opstille antagelser på baggrund af genstandsfeltets ontologi. Udledningen af analysen vil kun gælde med en vis sandsynlighed til visse tider. Herved vil resultaterne ikke kunne udledes til en generel lov, men i stedet er det den kritiske realismes styrke at forholde sig til, under visse betingelser (Z) gælder, at X påvirker Y. Det er betingelserne, som er afgørende for at forstå og forklare den sociale virkelighed eksempelvis hvilke underliggende generative mekanismer fremmer og hæmmer det tværprofessionelle samarbejde mellem skolelærere og skolepædagoger på de to skoler. Hermed er viden kontekstafhængigt, og det er ikke muligt at udlægge generelle teorier eller lovmæssigheder, men derimod undersøge, hvad der er aktuelt for de medvirkende cases, som beror sig på forskellige kontekstuelle forhold. Charles Wright Mills anser teori og empiri som en vekselvirkning til at forstå den sociale virkelighed.

*”Der er almindelig enighed om, at ethvert systematisk forsøg på at forstå indbefatter en slags vekslen mellem (empirisk) indsamling og (teoretisk) assimilation, at begreber og idéer bør styre den faktuelle undersøgelse, og at detaljerede undersøgelser bør bruges til at teste og omforme idéer.”*  (Mills 2002: 81).

Det er ikke muligt at gå rent induktivt til værks, da hele virkeligheden er uobserverbar, og derfor er det ikke muligt at udvikle en generel teori. Omvendt er det heller ikke muligt, at teste en generel teori ved at gå deduktivt til værks, da virkeligheden er foranderlig. I nogle situationer vil teorien gælde og i andre ikke, hvorfor viden siges at være kontekstafhængig, da den sociale virkelighed består af et åbent og processuelt system. Ligeledes anses skolesystemet som kontingent. Det vil sige, at det er åbent over for mulig forandring, og derfor ændres over tid. Efter folkeskolereformen er iværksat, har det sat gang i en processuel ændring af relationen mellem aktør og struktur, da skolelærere og skolepædagoger må forholde sig til den nye folkeskolereform, og samtidig har aktørerne mulighed for at influere implementeringsfasen. Det er en dynamisk og gensidig virkelighedsskabelse. Teoretiske begreber er med til at formidle den sociale virkelighed, hvori teorien har sin anvendelighed. De teoretiske begreber i indeværende speciale vil blive uddybet i teoriafsnittet. Den adaptive teori benytter *orienterende begreber,* hvilket vil sige:

*”…particular concepts may be adopted from existing work and used as ’background concepts’ to give direction and guidance in the initial stages of a new research project.”* (Layder 1998: 101).

De orienterende begreber anvendes til at forstå den sociale virkelighed med, hvormed menes, at teorier sammensættes med udgangspunkt i den ontologiske virkelighed. Ligeledes er teoriens rolle at skabe struktur for undersøgelsesfeltet. Teorien er anvendt til at udforme projektets problemformulering samt antagelser sammen med de indledende interviews. Som det blev tydeliggjort i afsnit 1.8.1 har specialet opsat en kausalsammenhæng mellem det tværprofessionelle samarbejde mellem skolelærere og skolepædagoger og det psykosociale arbejdsmiljø. Af denne grund vil specialet dermed vekselvirke mellem at være teoritestende og teorifortolkende. Teoritestende ved at teorierne anvendes til at bekræfte eller afkræfte antagelserne. Endvidere er specialet teorifortolkende i analysen af den indsamlede empiri. Koblingen til specialets adaptive teori ses her, da der både benyttes teoritest og teorifortolkning i undersøgelsen, og dermed vekselvirker mellem induktion og deduktion.

I kritisk realisme afdækkes der, hvilke generative mekanismer, der påvirker kausaliteten hvorimod hermeneutikken anvendes som et fortolkningsredskab til at forstå og fortolke disse generative mekanismer. Inden for den sociale virkelighed er det vanskeligt at påvise kausalitet, se afsnittet om perspektivering. I specialet er det ikke muligt at isolere indsatsen af det tværprofessionelle samarbejde mellem skolelærere og skolepædagoger fra den øvrige sociale virkelighed, som også kan påvirke det psykosociale arbejdsmiljø. Den kritiske realisme i specialet skal forstås som en blød variant, da dens epistemologi er forenelig med hermeneutikken (Wad 2012: 399). Næste afsnit omhandler den epistemologiske hermeneutik, som anerkender viden som relativ i forhold til, at konteksten og kontekstens betingelser er afgørende for viden om den sociale virkelighed, ligesom den kritiske realisme erkender.

### 2.1.3 Hermeneutik som forståelse- og fortolkningsredskab

Inden for hermeneutikken eksisterer flere discipliner, hvoraf specialet benytter den filosofiske hermeneutik, som den tyske filosof Hans-George Gadamer (1900-2002) udviklede (Højberg 2012: 310). Ligesom i den kritiske realisme tillægger hermeneutikken mennesket en aktiv rolle i skabelse af viden om virkeligheden, da *”de sociale fænomener og aktører, der studeres, er bærer af betydnings- og meningssammenhænge, og at det derfor er disse, som skal fortolkes og udlægges i en videnskabelig praksis.”* (Højberg 2012: 309). Mennesket er dermed et forstående og fortolkende væsen. Ligeledes handler den filosofiske hermeneutik om, hvorfor der fortolkes, og hvordan tolkningen kan bruges til at forstå individers handlen og deres erkendelse af virkeligheden.

Den erkendelsesteoretiske del af den filosofiske hermeneutik består af tre dele 1) Forståelse, 2) Udlægning og 3) Anvendelse/applikation. Overført til, hvordan dette benyttes i nærværende speciale, indsamles der først viden om emnet, teoretiske og metodiske anskuelser til at indsamle data i feltet, som tilsammen skaber forståelse af specialets problemstilling. Desuden pointerer Gadamer, at forståelse forudsætter forforståelse og fordomme, hvor sidstnævnte erkender, at alle mennesker har en historisk, social og kulturel arv, som betyder, at mennesker har en forudfattet mening om det, der opleves, og derfor vil forståelse ikke være værdifri. Desuden betyder denne værdiarv, at et individ kan forstå andre mennesker, hvorfor fordomme må ses som produktiv forudsætning for at erkende virkeligheden (Højbjerg 2012: 322). Andet led i erkendelsesprocessen inden for hermeneutikken består af udlægning, som i specialet er en analyse af skolernes virkelighed. Sidste del i forståelsesprocessen handler om at anvende sin forståelse. Under specialets udarbejdelse indsamles en viden om genstandsfeltet, hvor evalueringens anvendelighed sidst i processen er væsentlig. På baggrund af viden om feltet og de kontekstuelle forhold, som skaber mening, udarbejdes konkrete forbedringsforslag til skolerne om det tværprofessionelle samarbejde mellem skolelærere og skolepædagoger samt det psykosociale arbejdsmiljø, og derved vil lokal viden frembringes for de to medvirkende skoler. Evaluering som metode ses som subjektiv, da evaluatorerne fortolker og vurderer medarbejdernes ord og mening. På den baggrund udleder evaluatorerne en værdidom gennem evalueringen. Trods det er BIKVA-modellens styrke, at den inddrager flere interessentperspektiver, hvilket giver en mere nuanceret forståelse af genstandsfeltet. Samtidig lader evalueringsmodellen medarbejderne italesætte succeskriterier for indsatsen samt vurderer om disse er opfyldte, hvilket mindsker subjektive erkendelser og værdidomme fra evaluatorernes side. Hermeneutikken benyttes derfor som et redskab til at indfange mening og læring i dette specialet. På baggrund af den videnskabsteoretiske ramme vil næste afsnit uddybe, hvorfor en BIKVA-evaluering som forskningsdesign er valgt.

## 2.2 BIKVA-evaluering som forskningsramme

Specialets undersøgelsesdesign tager udgangspunkt i BIKVA-evalueringen, hvorfor modellen skaber rammen for specialets undersøgelse og strukturen i opbygningen heraf. I dette afsnit vil der være en introduktion til BIKVA-modellen. Selve anvendelsen af metoden vil blive uddybet under afsnit 5.2.

En BIKVA-evaluering har en række fordele, som vil styrke undersøgelsen. En af fordelene er eksempelvis den hierarkiske evalueringsproces, som lægger vægt på at inddrage mange forskellige aktørperspektiver både ansatte med og uden ledelsesansvar. Dette vil højne specialets pålidelighed, da det øger validiteten og reliabiliteten ved, at der evalueres med udgangspunkt i flere interessenter, jævnfør perspektivering. I næste afsnit vil medarbejdernes rolle blive beskrevet yderligere.

### 2.2.1 Medarbejderne sætter en læringsproces i gang

BIKVA-modellen inddrager medarbejderne i evalueringsfasen, da de besidder en væsentlig og nuanceret viden om en given indsats, som kan bruges til at målrette og forbedre den offentlige indsats. Medarbejderne har hermed en afgørende rolle i forhold til at sætte en læringsproces i gang, da de er ”triggers for learning” (Krogstrup 2006: 146-148). Dataindsamlingsmetoden kan derfor karakterises som bottom-up orienteret ved, at evalueringsdesignet er skabt således, at medarbejderne fastsætter succeskriterierne for indsatsen.

Årsagen til at der opstilles brugerorienteret succeskriterier for indsatsen i BIKVA-modellen er, at genstandsfeltet er vildt. Det hænger sammen med, at medarbejdernes perspektiv og problemstillinger ikke kan defineres definitivt, da problemstillinger er individuelle og kontekstafhængige. Eksempelvis kan de to faggrupper have forskellige opfattelser af de forskellige problemstillinger i forhold til det tværprofessionelt samarbejde. Derfor er målene ikke klare objektive succeskriterier for, hvornår de bedste løsninger er nået. Således er vurderingen af succeskriterierne normative og individuelle (Krogstrup 2006: 26).

### 2.2.2 BIKVA-modellens formative sigte

Evalueringer har overordnet to formål, som er enten summative eller formative. Summative evalueringer vurderer en indsats’ resultater efter dens afvikling (Daponte 2008: 72). Specialet tilslutter sig til den formative evalueringstilgang, da formålet er at forbedre, udvikle og skabe læringspointer for indsatsen under implementeringsprocessen. Selve evalueringsprocessen bidrager med ny viden undervejs i forløbet ved, at evalueringen tager udgangspunkt i gruppeinterviews og spørgeskema besvaret af skolelærere og skolepædagoger. Disse resultater fremlægges for skoleledelsen på de to udvalgte skoler, som bedes forholde sig til disse (Krogstrup 2009: 11-12). Derudover vil resultaterne blive fremlagt for Skoleforvaltningen i Aalborg Kommune samt Undervisningsministeriet, som ligeledes bedes forholde sig til resultaterne. I afsnit 5.2 vil BIKVA-evalueringsmodellen og fremgangsmåden blive beskrevet mere detaljeret. Inddragelsen af flere medarbejdere på forskellige niveauer herunder skolelærere og skolepædagoger, skoleledelsen, Skoleforvaltningen i Aalborg Kommune samt Undervisningsministeriet, i evalueringsfasen, anses som en væsentlig styrke, der højner specialets validitet, da det mindsker risikoen for fejlslagne resultater, da der inddrages flere interessenter i evalueringsprocessen. Det uddybes i nedenstående citat:

*”The assessment of the collective experiences in work groups, however, would be improved by having complementary data from both employees and the employer (or management), because this can provide a perspective on existing norms and values from different vantage points.”* (Saksvik et al. 2013: 40).

Som citatet belyser, er en af styrkerne ved inddragelsen af BIKVA-modellen, at der evalueres fra flere perspektiver ved at inddrage ansatte med og uden ledelsesansvar, hvilket giver en mere nuanceret viden.

BIKVA-modellen i nærliggende speciale har samtidig en kritisk realistisk videnskabsteoretisk forståelse, hvor sandhed findes i de generative mekanismer, hvorfor medarbejdernes udsagn alene ikke er en objektiv sandhed, da sandheden findes i relationen mellem aktør og struktur. Den modificerede form for objektivisme ses i BIKVA-evalueringen ved, at medarbejdernes sandhedsforståelse er relativistisk fordi *”at brugernes udsagn ikke er sandhed i sig selv… Brugernes udsagn er udtryk for særinteresse.”* (Krogstrup 2009: 18). BIKVA-evaluering tager udgangspunkt i det empiriske domæne af individets oplevede virkelighed, hvilket frembringer tavs viden, som kan åbne op for de andre domæner. Dataen, der genereres gennem interviewene og spørgeskemaerne er derfor ikke udtryk for en objektiv sandhed (Krogstrup 2006: 84), men skolelærere og skolepædagogers individuelle oplevelser. Ved at inddrage flere interessenter i evalueringen gives en mere hel og dybdegående forståelse og forklaring af det tværprofessionelle samarbejde, hvorved der skabes en dybereliggende sandhed. I nedenstående afsnit er specialets programteori beskrevet som et værktøj, der giver overblik over de generative mekanismer og processer, som indsatsen indeholder.

## 2.3 Programteori

I nedenstående afsnit vil der indledningsvis være en introduktion til programteori som værktøj til at foretage en evaluering, dernæst uddybes, hvordan programteorien er udarbejdet.

### 2.3.1 Programteori - et værktøj

Programteori tolkes som et grundlæggende værktøj til at åbne “the black box”, da den indeholder forskellige generative mekanismer, der skitserer, hvordan en indsats virker, hvorfor det er besværligt at fortolke processerne for en evaluering, der ikke indeholder en programteori (Funnel & Rogers 2011: 3-6). Endvidere giver programteori således overblik over, hvordan interventioner med bestemte aktiviteter kan bidrage med specifikke outcomes for nogle grupper af mennesker (Funnell & Rogers 2011: 8-9, 31). Dette uddybes i nedenstående citat:

”*If the program works for some groups but not for others or at some sites but not others, its important to try to understand why by identifying possible explanations and then checking these out empirically.”* (Funnell & Rogers 2011: 9).

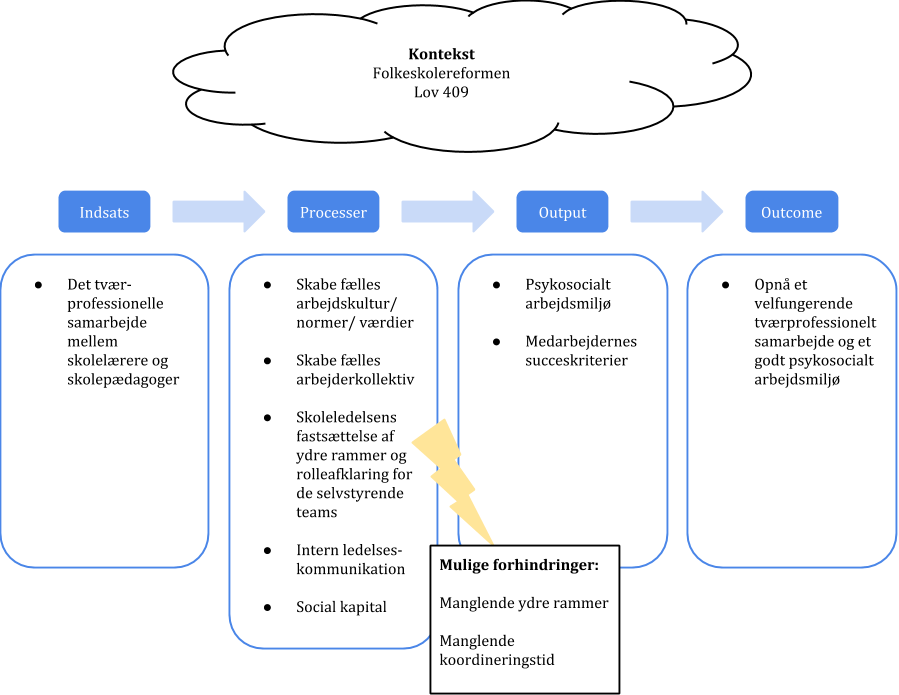
Som citatet fremhæver, er programteorien en vejledende hjælp til at afdække sammenhæng mellem en indsats og et udfald samt fortolke resultater. Undersøgelser, der ikke indeholder programteori vil således have svært ved at tolke empirien. Inddragelse af en programteori vil derfor være med til at højne specialets reliabilitet og validitet.

### 2.3.2 Præsentation af programteori

I dette afsnit præsenteres programteorien for BIKVA-evalueringen som en teoretisk baseret afbildning i en samlet figur. Den opstillede programteori er baseret på en række formodninger og forventningerne om udfaldet ud fra ekspertinterviewene med ledelsen på skolerne og Skoleforvaltningen i Aalborg Kommune, undersøgelsens problemstillinger og teori.

Programteorien i indeværende speciale er inspireret af Hanne Krogstrups model over *Syrenkøbings programteori over kontraktsyring af køkkenet* (Dahler-Larsen 2009: 67-70). En programteori består af forskellige delelementeraf en given indsats, som er følgende: Indsatsen 🡪 **Proces** 🡪 Output 🡪 Outcome. Nærværende speciale lægger særligt vægt på selve implementeringsprocesserne af en indsats, jævnfør afsnit 1.6. Processerne kan eksempelvis være den eksisterende organisationskultur eller ledelsesfilosofi. Endvidere skelnes der mellem kortsigtede (output) og langsigtede effekter (outcome) i indsatser (Krogstrup 2006: 38-39). Alle delelementer er indsat i programteorien for at påvise kausalitetssammenhængene, selvom BIKVA-modellen overvejende fokuserer på processerne. I indeværende speciale er succeskriterierne for det gode tværprofessionelle samarbejde output orienterede, hvorfor disse er indsat herunder. Programteorien kan ses i nedenstående figur.

**Figur 3 – Forenklet programteori**

****

*Kilde: Udarbejdelse af specialegruppen.*

Nedenstående punkter forklarer de indsatte begreber i figur 3:

* *Indsatsen* består overordnet af det tværprofessionelle samarbejde mellem skolelærere og skolepædagoger.
* *Konteksten* er de faktorer, der eksisterer forud for det tværprofessionelle samarbejde mellem de to faggrupper, men det har en påvirkning på medarbejdernes oplevelse af det tværprofessionelle samarbejde og det psykosociale arbejdsmiljø. De kontekstuelle faktorer kan ses som en svævende sky på figuren og påvirker flere dele af programteorien både proces, output og outcome. I forbindelse med folkeskolereformen står medarbejderne over for flere nye tiltag, der skal implementeres på én gang, jævnfør afsnit 1.3.1. Alle de andre tiltag skal anses som en del af *Konteksten,* se nedenstående figur. Et af de aspekter, der eksempelvis har betydning for medarbejdernes oplevelse af det tværprofessionelle samarbejde er lov 409, som har medført en ændring i arbejdstiden.
* Under *processen*tages der udgangspunkt i specialets teoretiske antagelser. I forhold til antagelse 1. ”Det tværprofessionelle samarbejde mellem skolelærere og skolepædagoger udfordres af, at de to faggrupper repræsenterer to forskellige fagprofessioner og arbejderkollektiver”, handler det i højere grad om, der kan være vanskeligheder ved implementeringen af det tværprofessionelle samarbejde, da medarbejderne har to forskellige uddannelsesmæssige baggrunde. Processerne for denne antagelse omhandler særligt skabelsen af en fælles arbejdskultur og dannelsen af fællesskab. Ud fra antagelse 2.”*Skoleledelsens fastsættelse af ydre rammer er vigtig, når medarbejderne indgår i selvstyrende teams”* er det ledelsestilgangen, der er vigtig på de to skoler. Er der defineret klare rammer for medarbejdernes selvledelse? Derfor har vi eksempelvis indsat *skoleledelse og ledelseskommunikation.* I antagelse 3*. ”Social kapital er afgørende for implementeringen af det tværprofessionelle samarbejde”* afdækkes om social kapital har indvirkning på implementeringen af indsatsen, hvorfor social kapital er indsat under processer i figuren.
* *Mulige forhindringer:* I figuren ses et gult lyn fra processen og frem til output. Dette illustrerer mulige forhindringer, som kan besværliggøre implementeringsprocessen for det tværprofessionelle samarbejde. Eksempelvis kan der være afsat for lidt koordineringstid i løbet af teammøderne eller manglende rolleafklaring for de to faggrupper.
* *Output* viser de kortsigtede resultater af indsatsen. Herunder er det psykosociale arbejdsmiljø indsat. Derudover er medarbejdernes individuelle succeskriterier indsat, da BIKVA-modellen er en brugerorienteret evaluering, som er baseret på, at medarbejderne selv definerer de ønskede resultater for indsatsen ud fra deres forventninger.
* *Outcome:* Det tager typisk 2-3 år at afdække de langsigtede effekter (outcome) for en indsats, hvorfor dette ikke er uddybet yderligere, da det tværprofessionelle samarbejde ikke har eksisteret længe nok til, at der kan udledes noget omkring de langsigtede effekter. Desuden har specialet fokus på implementeringen af indsatsen, og de sociale processer som medfølger.

# Kapitel 3: Casestudiet

I dette kapitel skildres BIKVA-evalueringen som et multipelt casestudie af to folkeskoler i Aalborg Kommune. Først frembringes, hvad der er karakteristisk fra folkeskolernes organisationsstruktur. Dernæst karakteriseres, hvad der er kendetegnede for skolelæreres og skolepædagogers arbejde, da BIKVA-evalueringsmodellen tager udgangspunkt i brugerne, her medarbejderne, hvorfor deres perspektiv er særligt centralt i forhold til case-, teori- og metodevalg. I forbindelse med, at specialet bedriver viden i ”den virkelige verden”, inddrages to cases, hvorfor der argumenteres for casedesignet samt caseudvælgelsen, som til sidst ender ud en casebeskrivelse af Skole A og Skole B med tilhørende sygefravær.

## 3.1 Folkeskolens organisationsstruktur

Til at forstå folkeskolernes organisationsstruktur er Henry Mintzberg terminologi om fem arketypiske organisationsstrukturer benyttet. I specialet anses folkeskolen som en kombination af en divisionaliseret organisation og et professionelt bureaukrati. Kort opsummeret omhandler den divisionaliseret form en organisationsstruktur, som er kendetegnet ved at have et hovedkvarter såsom Undervisningsministeriet, som sætter retningslinjerne for folkeskolerne, der hver i sær specialiserer sit produkt mod det lokale marked. Hvorimod den professionelle bureaukratiske form som organisationsstruktur er kendetegnet ved at have mange specialiserede professionelle ansatte (Mintzberg 1980: 333-338), eksempelvis skolelærere og skolepædagoger til at varetage faglige og sociale dele i undervisningen. For nærmere uddybning se bilag 2 om folkeskolens organisationsstruktur. I det følgende afsnit vil en uddybning af skolelæreres og skolepædagogers arbejde blive præsenteret.

## 3.2 Karakteristik af skolelæreres og skolepædagogers arbejde

I det følgende afsnit uddybes, hvordan det tværprofessionelle samarbejde mellem skolelærere og skolepædagoger skal forstås i indeværende speciale, og hvordan det er organiseret. Dernæst kortlægges, hvad der er kendetegnende for den type arbejde, som skolelærere og skolepædagoger varetager på landets skoleinstitutioner ud fra kvalitativ og kvantitativ data fra den danske arbejdsmiljøforskning.

Da det tværprofessionelle samarbejde mellem skolelærere og skolepædagoger medfører social interaktion mellem to fagprofessioner, som skal danne en kulturel og social arbejdsenhed, vil det tværprofessionelle samarbejde nu blive defineret. Samarbejde som begreb henviser til, at nogle medarbejdere arbejder sammen mod at løse et fælles mål (Højholdt 2013: 21). Samarbejde kan ligeledes defineres med begreberne samvirke eller koordination, hvis udførelsen af arbejdet foregår hver for sig for, at en fælles opgave skal lykkes. Ud fra optikken om det psykosociale arbejdsmiljø kan et godt samarbejde skabe arbejdsglæde og trivsel (Højholdt 2013: 21), og er derfor en essentiel virkning på det psykosociale arbejdsmiljø. Ligeledes er det daglige arbejde påvirket af de sociale samarbejdsprocesser, som foregår mellem skolelærere og skolepædagoger.

Det tværprofessionelle samarbejde afdækker fagprofessioners faglige samt norm-, værdi og vanemæssige kendetræk samt ansvar i samarbejdet, hvori professionsidentiteten dannes (Højholdt 2013: 56-59). I nedenstående tabel ses en oversigt over de to fagprofessioner.

**Tabel 1 - Oversigt over folkeskolelærerprofessionen og pædagogprofessionen**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
|  | **Folkeskolelærere** | **Pædagoger** |
| **Uddannelsens varighed** | 4 år (240 ECTS) | 3½ år (210 ECTS) |
| **Praktik under uddannelse** | 30 ECTS | 1 ¼ år |
| **Hvor arbejdes der** | Skoleområdet og specialundervisning | Daginstitutioner  Dagpleje  Skoleområdet  Klubområdet  Kriminalitetsforebyggende arbejde  Det socialpædagogiske område  Plejehjem, sygehuse, forvaltninger |
| **Hvem arbejdes der med** | Primært børn i skolealderen  Sekundært voksne | Personer i alle aldre og med forskelligt funktionsniveau |
| **Hvad arbejdes der med** | Undervisning i fag, kulturformidling og dannelse | Opdragelses-, udviklings-, lærings- og dannelsesopgaver |

*Kilde: Højholdt 2009: 116-118.*

Som det fremgår af tabellen arbejder begge fagprofessioner med mennesker. Dog differentierer de to fagprofessioner sig ved, at læreres uddannelse er særligt målrettet børn inden for skoleområdet, hvor deres arbejdsopgaver koncentrerer sig om undervisning. På den anden side er pædagogernes profession præget af at kan varetage flere alsidige opgaver, på forskelligt aldersniveau og med forskellige funktionsniveauer, hvor deres arbejdsopgaver koncentrer sig om opdragelse og udvikling. Læreruddannelsen varer 4 år, hvorimod pædagoguddannelsen varer 3½ år. Disse forskelle i professionerne betyder, at der er forskellige arbejdskulturer og normer i spil i det tværprofessionelle samarbejde. Foruden at betegne skolelærere og skolepædagoger som tværprofessionelle medarbejdere, kan Helle Heins begreb *højspecialiserede kreative medarbejdere,* supplere til at forstå skolelærere og skolepædagoger som faggrupper. Med begrebet menes medarbejdere, som har to kendetræk til fælles, nemlig at *”de er højtspecialiserede og deres arbejde er kreativt i bred forstand.”* (Hein 2009: 21). En række faggrupper hører under denne definition, herunder lærere og pædagoger (Hein 2009: 22). Betegnelsen dækker over, at disse faggrupper løser komplekse opgaver på en kreativ måde, som trækker på abstrakt viden. Selvom skolelæreres og skolepædagogers uddannelse har forskellige traditioner og læringsmål, har fagprofessionerne det til fælles at være højtspecialiserede kreative medarbejdere. Begge faggrupper er specialiseret i at varetage forskellige arbejdsopgaver, som tilpasses arbejdssituationen, hvorfor det tværprofessionelle samarbejde betyder, at skolelærere og skolepædagoger formodes at kunne supplere hinanden. Samtidig kræver det tværprofessionelle samarbejde øget interaktion for at forstå hinandens fagprofessionelle udgangspunkt for den fælles opgavevaretagelse i samarbejdet.

Foruden forståelsen af det tværprofessionelle samarbejde samt begrebet højspecialiserede kreative medarbejdere, uddybes, hvad der er kendetegnende for skolelæreres og skolepædagogers arbejde. Et andet speciale i sociologi *”Arbejdsliv i Menneskearbejde – Folkeskolelærere som case”* betegner folkeskolelæreres arbejde som *menneskearbejde*, da deres arbejde særligt er karakteristeret ved at arbejde sammen og med andre mennesker (Fisker & Jensen 2007). Ud fra denne betragtning anses skolepædagogers arbejde derfor ligeledes som menneskearbejde, da de netop arbejder sammen og med andre mennesker. I denne henseende beskæftiger arbejdsmiljøforskeren, Mogens Agervold, sig med begrebet menneskearbejde samt arbejdslivets indflydelse på medarbejderes psykiske velbefindende. Ifølge Agervold er arbejdet med mennesker eller rettere *people work*, *”karakteriseret ved, at den ansatte i langt højere grad end ved sædvanligt arbejde, stilles overfor krav om personlig involvering i forhold til et eller flere andre mennesker.”* (Agervold 2008a: 61). I denne henseende påpeger Agervold, at den personlige involvering er et krav i de ansigt til ansigt relationer, hvori arbejdet udføres, hvilket kan være følelsesmæssigt belastende. Skolelæreres og skolepædagogers personlige involvering i en klasse kræver særlig opmærksomhed på eleverne og omstillingsparathed, da uforudsigelige hændelser kan ske. Ligeledes betyder et autentisk og professionelt kendskab til en klasse personlig involvering og samtidig en følelsesmæssig distance.

Den følelsesmæssige involvering understøttes af data fra Det Nationale Forskningscenter for Arbejdsmiljø, herefter NFA, i deres undersøgelse *”Arbejdsmiljø og helbred i Danmark 2012”*. De følgende tabeller i specialet er udtrukket data på skolelærere og skolepædagoger, hvor der i hele undersøgelsen er medtaget 76 jobgrupper. Sammenlignet med gennemsnitlige svarprocent for andre faggrupper viser tal fra undersøgelsen, at der stilles højere følelsesmæssige krav i jobbet som skolelærer eller pædagog. Dette kan eksempelvis ses i spørgsmålet *”Hvor ofte skal du tage stilling til fx klienters, patienters eller elevers problemer i dit arbejde (ikke dine kollegers problemer)?”* svarer 94,1 procent af skolelærerene og 91,2 procent af pædagogerne enten ”altid” eller ”ofte”. Sammenholdt med gennemsnittet svarer 48,2 procent af alle jobgrupper i NFA’s undersøgelse enten “altid” og “ofte”.

**Tabel 2 – Følelsesmæssige krav A**

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Hvor ofte skal du tage stilling til fx klienters, patienters eller** | **Altid** | **Ofte** | **Somme-tider** | **Sjældent** | **Aldrig** |
| **elevers problemer i dit arbejde (ikke dine kollegers problemer)?** |  |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  |  |
| **Skolelærere** | 59,3 | 34,8 | 4,4 | 0,6 | 0,9 |
| **Pædagoger** | 54,3 | 36,9 | 5,4 | 1,6 | 1,9 |
| **Gennemsnit for alle faggrupper** | 23 | 25,2 | 15,5 | 12,4 | 23,9 |

*Kilde: Det Nationale Forskningscenter for Arbejdsmiljø. Arbejdsmiljødatabank 2012.*

Den følelsesmæssige involvering må derfor betragtes som værende væsentlig kendetegnede for skolelæreres og pædagogers arbejde.

Et andet parameter i arbejdsmiljø- og helbredsundersøgelsen fra 2012 viser, at skolelærere og pædagoger oftere end andre jobgrupper føler sig følelsesmæssigt berørt af sit arbejde.

**Tabel 3 - Følelsesmæssige krav B**

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Hvor ofte bliver du følelsesmæssigt berørt af dit arbejde?** | **Altid** | **Ofte** | **Sommetider** | **Sjældent** | **Aldrig** |
|  |  |  |  |  |  |
| **Skolelærere** | 11,8 | 47,1 | 35,3 | 5,2 | 0,6 |
| **Pædagoger** | 10,7 | 42,5 | 39,4 | 7,1 | 0,3 |
| **Gennemsnit for alle faggrupper** | 5,4 | 24,4 | 37,5 | 23,4 | 9,2 |

*Kilde: Det Nationale Forskningscenter for Arbejdsmiljø. Arbejdsmiljødatabank 2012.*

Ovenstående tabel viser, at 58,9 procent af skolelærerne og 51,2 procent af pædagogerne svarer enten “altid” eller “ofte”, hvilket er oftere sammenlignet med gennemsnittet for alle faggrupper, hvor kun 29,8 procent har svaret enten ”altid” eller ”ofte”. Herved er de følelsesmæssige krav centrale i skolelæreres og pædagogers arbejde.

På baggrund af genstandsfeltets karakter kortlægges specialets casedesign, caseudvælgelse samt casebeskrivelse i de efterfølgende afsnit*. ”Method is also a practical matter. Methods must be appropriate to the nature of the object, that we study and the purpose and expectations of our inquiry…”* (Sayer 1992: 4). Ifølge Sayer er det væsentligt i et casestudie med en kritisk realistisk tilgang at have den sociale virkelighed og konteksten den indgår i for øje, når der vælges undersøgelsesmetode.

## 3.3 Casedesign

Ud fra David de Vaus’ perspektiv på, hvordan casedesigns metodisk opbygges i bogen *Research Design in Social Research*, vil der i afsnittet være en redegørelse for specialets type af casedesign og den tilhørerende fremgangsmåde. Derudover er specialet inspireret af Robert K. Yins forståelse af casestudiet, som han definerer således:

*”A case study is an empirical inquiry that investigates a contemporary phenomenon (the “case”) in depth and within its real-world context, especially when the boundaries between phenomenon and context may not be clearly evident.”* (Yin 2014: 16).

Casestudiet force er, at det er muligt at undersøge sociale fænomener i dybden i sin kontekst, hvor det er muligt at undersøge sammenhængen mellem det sociale fænomen og konteksten.

Casestudiet er som forskningsdesign ofte misforstået som videnskabelig metode. Dette understreger Bent Flyvbjerg i artiklen *”Fem misforståelser om casestudiet”*. Den gængse opfattelse er eksempelvis, at casestudiet ikke har en høj grad af reliabilitet og validitet, da det ikke er muligt at generalisere ud fra enkelte casestudier. Derudover mener nogle forskere, at det er umuligt at isolere effekten og afdække kausale sammenhænge, da det er svært at afdække om forskeren måler det, som vedkommende har til hensigt at undersøge. Desuden er forskeren selv en del af den kontekst, der undersøges, hvorfor forskeren kan være påvirket af genstandsfeltet (Flyvbjerg 2010: 465- 469). Flyvbjerg er dog uenig og påpeger, at disse opfattelser er baseret på misforståelser. For det første skaber casestudiet et nuanceret billede af den virkelighed, der fremtræder for forskeren. For det andet er casestudiet med til at udfordre forskerens egen læringsproces ved at videreudvikle de kompetencer, der kræves for at opnå god forskning gennem interaktion med et givent felt. Overordnet konkluderer Flyvbjerg, at casestudiet er en velegnet metode til at fremføre en detaljeret dybdegående beskrivelse af en kontekstafhængig virkelighed(Flyvbjerg 2010: 468). Dette argument stemmeroverens med den kritiske realismes holistiske og dybereliggende forståelse af den sociale virkelighed.

Formålet med inddragelsen af casestudiet, i vores forskningsdesign er at kunne forstå komplekse spørgsmål og foretage en dybdegående deltaljeret beskrivelse af fænomenet og den omkringliggende kontekst (Flyvbjerg 2010: 463). Derfor indeholder specialet både *beskrivende elementer* og *forklarende elementer* af, hvorfor fænomenet optræder (de Vaus 2001: 1), da en fyldestgørende beskrivelse af de to cases kræver en grundig beskrivelse af fænomenet *”det tværprofessionelle samarbejde mellem skolepædagoger og skolelærere”* for at kunne forklare, hvilke betingelser, der skal til for slutteligt at kunne komme med fremtidige anbefalinger for skolernes arbejde med det tværprofessionelle samarbejde og det psykosociale arbejdsmiljø.

Ifølge Yin kan en case være adskillige enheder, hvor casene i specialet er folkeskolerne, da det er her de sociale processer for det tværprofessionelle samarbejde mellem skolepædagogerne og skolelærerne samt dets påvirkning af det psykosociale arbejdsmiljø, eksisterer. Specialet er udformet som et multipelt casestudie, da det tværprofessionelle samarbejdet mellem de to faggrupper undersøges på henholdsvis Skole A og Skole B. De to skoler behandles som separate cases, da de indgår i forskellige kontekster, hvilket bliver uddybet i afsnit 3.4,samt fordi det tværprofessionelle samarbejde mellem skolelærere og skolepædagoger er implementeret forskelligt på de to skoler. Dog har Undervisningsministeriet fremsat fælles overordnede rammer for folkeskolereformen, men som tidligere nævnt er det op til de enkelte skoler selv at planlægge og strukturere skoledagen efter disse politiske retningslinjer, jævnfør afsnit 1.3 og bilag 2*.*

Multiple casestudier er bedre egnet til at teste teoretiskfunderet antagelser samt analytisk generaliserbarhed end studiet af en single case (de Vaus 2001: 226-227), da der er indsamlet mere nuanceret empiri. Derudover er casedesignet embedded, da bestemte dele af casene undersøges, hvilket overordnet er det tværprofessionelle samarbejde mellem skolelærere og skolepædagoger efter folkeskolereformen samt det psykosociale arbejdsmiljø. Et argument for, at der i specialet ikke foretages et holistisk casestudie er, at det reelt ikke er muligt at indsamle al viden om et givent fænomen. I denne sammenhæng fravælges at inddrage medarbejdere, der ikke er berørt af det tværprofessionelle samarbejde mellem skolepædagoger og skolelærere som eksempelvis DUS-pædagoger, der ikke er tilknyttet skolen, derfor er det ikke alle aktører i casene, som undersøges (de Vaus 2001: 220).

Den empiriske data for de to cases, henholdsvis Skole A og Skole B, indsamles via afholdelse af gruppeinterviews samt spørgeskema, som BIKVA-evalueringen foreskriver. Gruppeinterviewene er foretaget med et par dagsforskydninger, da det ikke har været muligt at foretage gruppeinterviews på begge skoler samme dag. Vores data er hovedsageligt prospektive, da specialet afdækker, hvordan det tværprofessionelle samarbejde mellem de to faggrupper er nu efter folkeskolereformen. Gruppeinterviews foretages først, og dernæst udsendes spørgeskemaet parallelt på begge skoler. Dette gøres med henblik på at afdække casen fyldestgørende, så der opnås en fuld og dyberegående forståelse af casen (de Vaus 2001: 227). Specialets casedesign leder hen til, hvilke betingelser der har været gældende for caseudvælgelsen af de to skoler.

## 3.4 Caseudvælgelse

Formålet med udvælgelsen af de to medvirkende cases er at frembringe informationsrigdom og organisatorisk læring, hvorfor to ekstreme/atypiske cases er valgt for at inddrage flere aktører og undersøge flere generative mekanismer (Flyvbjerg 2010: 473). Efter dialog med Skoleforvaltningen i Aalborg Kommune opstillede specialegruppen fire overordnede kriterier for caseudvælgelsen af to folkeskoler:

1. Folkeskolerne skal være placeret inden for Aalborg Kommune.
2. En almen offentlig folkeskole.
3. Folkeskolerne skal kunne karakteriseres som en 10 årig grundskole, hvilket vil sige børnehaveklasse samt 1. – 9. klasse jf. folkeskoleloven §3.
4. Skolernes størrelse skal være af en størrelse, som er repræsentativ for landets skoler. Landsgennemsnittet er på 383 elever pr. skole i 2010/2011, hvor der er sat en marginal på +/- 100 elever.

Det giver et udvælgelsesrum på 50 folkeskoler i Aalborg Kommune. Der bestræbes på at udvælge cases ud fra maksimum variationsudvælgelse ved tankegangen om *”…at fælles mønstre som opstår på baggrund af stor variation, er af speciel interesse og værdi med hensyn til at fange centrale erfaringer og fælles aspekter eller resultater.”* (Neergaard 2010: 30). Det er muligt at drage læring frem af de to ekstreme cases, hvor casene er forskellige og særligt, hvor de har ligheder. Det betyder, at de to skoler separat kræver en detaljeret beskrivelse af unikke karakteristika, og efterfølgende fremdrage en fælles læring om skolelærernes og skolepædagogernes tværprofessionelle samarbejde samt psykosociale arbejdsmiljø. Flybjerg pointerer ligeledes, at anvendeligheden af ekstreme cases er gode i situationer, hvor der ønskes dybdegående undersøgelse af et fænomen:

*”Atypiske eller ekstreme cases giver ofte mere information, fordi de inddrager flere aktører og flere basale mekanismer i den studerede situation.”* (Flyvbjerg 2010: 473).

Endvidere er den yderligere caseudvælgelse baseret på varierende socioøkonomiske parametre, der gør sig gældende i folkeskolernes lokalområde. I specialet er de følgende socioøkonomiske parametre valgt: forældrebruttoindkomst, boligforhold, befolkningstal i skolernes postnummer, etnicitetsfordeling og 9. klasse karaktergennemsnit. Således er de to medvirkende skoler valgt efter modsætningsfyldte socioøkonomiske parametre. Den nærmere caseudvælgelse kan ses i bilag 3. I det følgende afsnit præsenteres de to medvirkende skoler i en casebeskrivelse som forudsætning for at forstå skolernes lokale kontekst.

## 3.5 Casebeskrivelse af Skole A

**Udeladt**

## 3.6 Casebeskrivelse af Skole B

## **Udeladt**

## 3.7 Sygefravær på Skole A og Skole B

Skolernes sygefravær er inddraget som en del af beskrivelsen af casene og de kontekster, som de befinder sig i, da sygefravær ofte anvendes sammen med det psykosociale arbejdsmiljø. Dertil frembringes nogle betragtninger til skolernes sygefravær. Det har været en længerevarende proces at få sygefraværsstatistikkerne udleveret. Årsagen hertil kan være, at sygefraværsdata er følsomt datamateriale. I studier om sygefravær er der opsat strenge betingelser for at sige noget generelt om sygefraværet. Dermed er det svært at fremstille nogle generelle tendenser om sygefraværet, og det er problematisk definitivt at sige noget om arbejdsmiljøet på baggrund af sygefraværet (Hansen 2011: 104). Sygefraværet er dermed en tentativ indikator på det psykosociale arbejdsmiljø. Eftersom sygefraværet er vanskeligt at tolke på, analyseres der ikke på det, derimod beskrives tallene og mulige forklaringer på sygefraværet opstilles.

Når arbejdsmiljøet undersøges ses der ofte på sygefraværet, da der ofte er en grad af sammenhæng, som ofte er negativ. Et dårligt arbejdsmiljø kan føre til sygefravær og omvendt kan sygefravær føre til dårligt arbejdsmiljø. Sygefraværet kan indvirke på det psykosociale arbejdsmiljø i form af uddelegering af den syges arbejdsopgaver til kollegaerne. Dermed sker der en øgning i arbejdsopgaver samtidig med en underbemanding, og dette påvirker det psykosociale arbejdsmiljø for medarbejderne (Hansen 2011: 101).

Sygefraværsstatistikkerne har Skoleforvaltningen i Aalborg Kommune sendt til os efter skolerne har givet deres godkendelse til det. Det er ikke oplyst, hvorledes Skoleforvaltningen i Aalborg Kommune indhenter skolernes sygefravær, og derfor anvendes tallene med en vis forsigtighed. Det udleverede materiale viser, at sygefraværet er udtrækket på månedslønnede medarbejdere, som tager udgangspunkt i medarbejdernes fraværstimer samt løntimer.

**Sygefraværet for de to skoler er udeladt**

# Kapitel 4: Teori

Dette kapitel har til hensigt først at sammenholde de anvendte teorier i specialet i deres samspil, dernæst fremstilles teoriernes videnskabsteoretiske bidrag. Efterfølgende præsenteres teorierne, herunder refleksion over deres anvendelighed. Sidst frembringes en forkortet operationalisering af teorierne for at styrke den interne validitet i specialet. Teoriernes samspil kan ses i nedenstående figur.

**Figur 4 – Forenklet model over teoriernes samspil**

# C:\Users\Kristina\Desktop\Speciale\Billeder\Figurer\til_kris\til_kris2_ingen fremhævning.png

## 

## 4.1 Teoriernes videnskabsteoretiske bidrag

Teoriernes tre bidrag til specialet ses i lyset af den videnskabsteoretiske position, kritisk realisme, som særligt er valgt ud fra en erkendelse om, at viden om den sociale virkelighed er kompleks, kontekstafhængig, og at viden gælder under visse betingelser.

Som tidligere nævnt er den kritiske realistiske ontologi karakteriseret ved, at den opdeler den sociale virkelighed i tre ontologiske lag. Teoriernes første bidrag er at afdække helheden samt den dybdegående forståelse af de processer, som fremmer og hæmmer det tværprofessionelle samarbejde samt forklare dets indvirkning på det psykosociale arbejdsmiljø. Derudover er teoriernes formål, på fyldestgørende vis, at afdække specialets problemformulering.

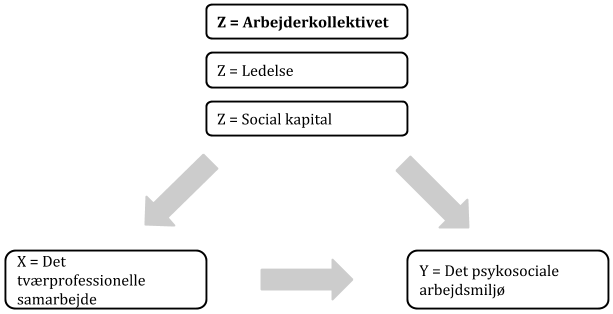
Et andet bidrag er, at teoriernes skal forstås i den kontekst, som de bliver undersøgt. Fælles for teorierne er, at de er situationsbestemte og udfolder sig på forskelligvis afhængig af situationen, og hvordan den erfares af medarbejderne på skolerne. Ligeledes betyder dette, at viden om den sociale virkelighed er kontingent, og dermed kan virkeligheden med et kritisk realistisk blik være anderledes og have et alternativ. En eksemplificering kunne være social kapital, som undersøges på den enkelte skole og er kontekstafhængig og derfor forskellig fra sted til sted. Det er dermed den situation, hvori teorien udfolder sig og undersøges i, der er betydningsfuld for resultatet af analysen.

Det tredje og sidste bidrag er, at viden er subjektiv ud fra, hvem som oplever det tværprofessionelle samarbejde, som også ses i lyset af den hermeneutiske epistemologi. Teorierne kan tolkes ud fra Immanuel Kants forestilling om, at det ikke er muligt objektivt, at definere det sociale fænomen, som den fremstår, da mennesker altid vil være præget af de omgivelser, de indgår i (Pedersen 2012: 192). Det er derved interessenternes subjektive holdninger, som kommer til udtryk i specialet. Vurderingen af indsatsen og medarbejdernes værdidom er derfor subjektiv viden frem for objektiv viden. Dog anvendes teorierne med henblik på at identificere de generative mekanismer, som ligger uden for vores erkendelse.

## 4.2 Individet, arbejderkollektivet og arbejdsorganisationen

I dette afsnit præsenteres Sverre Lysgaards teori om arbejderkollektivet (Lysgaard 1967), som illustreres i nedenstående figur.

**Figur 5**



Lysgaards teoretiske forståelse af arbejderkollektivet anvendes til at fortolke de sociale processer, som sker i det tværprofessionelle samarbejde mellem skolelærere og skolepædagoger. Ydermere anvendes teorien til at tolke på relationen mellem medarbejdere og ledelsen. Da implementeringen af samarbejdet har medført, at skolepædagoger og skolelærere arbejder i selvstyrende teams, skal et nyt kollektiv skabes, da der opstår en ny nærhed mellem de to fagprofessioner efter pædagoger fra fritidsordninger i større grad arbejder på skolen, eksempelvis ved at medvirke i undervisningen. Dette afsnit har til hensigt at afdække begrebet arbejderkollektivet, og hvordan de sociale og kulturelle processer, som sker i denne konstellation af medarbejdere, forstås i indeværende speciale.

Lysgaard har en funktionalistisk forståelse af, hvordan sociale relationer i en organisation virker i sin systemteori omhandlende tre idealistiske systemer; arbejderkollektivet, det teknisk/økonomiske og det menneskelige system. Disse tre systemer udgør den samlede arbejdsorganisation. Der skelnes mellem de underordnede, der repræsenterer arbejderkollektivet uden ledelsesansvar og de overordnede, som repræsenterer det teknisk/økonomiske system med ledelsesansvar. Ifølge Lysgaard anses arbejderkollektivet for at være et uformelt system i medarbejdernes interesse, eksempelvis skolelærere og skolepædagoger. Derimod anses det teknisk/økonomiske system som et formelt system, som er i ledelsens interesse, eksempelvis skoleledelsen (Lysgaard 1967: 14). Teorien kan derfor sammenkobles til BIKVA-modellen, som ligeledes skelner mellem medarbejdere og ledelsen. Det menneskelige system repræsenterer individets egne interesser og mulighed for udfoldelse (Lysgaard 1967: 76), hvilket eksempelvis kan komme til udtryk ved støtte eller modstand mod en organisationsforandring, såsom implementeringen af det tværprofessionelle samarbejde mellem skolelærere og skolepædagoger. Lysgaard fremhæver det teknisk/økonomiske system samt arbejderkollektivet frem for det menneskelige system. Dog anerkender han, at mennesker handler ud fra subjektive interesser, hvilket stemmer overens med BIKVA-evalueringens menneskesyn. Systemet adskiller sig ved, at det ikke repræsenteres af sociale enheder, men af individer*.*

*”Et system kan betraktes fra to forkjellige sider: a) ut fra de interessene, målsettingene eller – mer generelt – de verdier systemet står for; b) ut fra den atferd, de handlinger og innstillinger som forventes av de personer systemet omfatter, og om disse personene skal bidra til de verdier systemet representerer – dvs. man kan også se systemet ut fra de roller det er bygd opp av. ”* (Lysgaard 1967: 14).

Som det fremgår af citatet består de tre systemer af to kollektive delsystemer; et kollektivt arbejdsværdisystem og et kollektivt rollesystem. Der er en klar skelnen mellem ”os” og ”dem”, i den forstand, at der er social afstand og ofte spændinger samt konflikt mellem systemerne, da disse har forskellige værdier, roller og interesser (Lysgaard 1967: 76).

Arbejderkollektivets værdi- og rollesystem er med til at skabe sammenhold og solidaritet eller rettere kammeratskab i arbejderkollektivet - i casene svarer arbejderkollektiverne eksempelvis til de selvstyrende teams, da disse grupper af medarbejdere formelt set samarbejder. Med arbejderkollektivet vil der nu blive præciseret, hvordan begrebet bruges til at forstå samarbejdskulturen i de selvstyrende teams samt skoleledelsens rolle i implementeringen af samarbejdet mellem skolelærere og skolepædagoger.

### 4.2.1 Arbejderkollektivets eksistensbetingelser

For at skabe og opretholde et arbejderkollektiv kræver det tre typer af betingelser; (1) interaktionsbetingelser, (2) problembetingelser og (3) identificeringsbetingelser. Lysgaard påpeger, at disse betingelser ikke bør vurderes isoleret, da de tilsammen kan vurdere graden af, hvorvidt arbejderkollektivet er stærkt eller svagt (Lysgaard 1967: 16). Interaktionsbetingelser defineres som graden af nærhed, medarbejderes mulighed for at mødes og interagerer med hinanden (Lysgaard 1967: 203-207). Uddybende betyder det i praksis, at interaktionsbetingelserne afhænger af en afstandsfaktor og en frihedsfaktor, hvilket er bestemmende for interaktionsmuligheder for personlige venskaber og spontan interaktion. Problembetingelser omhandler de dilemmaer, som medarbejderne kan opleve fra det teknisk/økonomiske system såsom a) pres i forhold til arbejdskrav og arbejdstempo, b) afhængighed af bedriften i forhold til andre ansættelsesmuligheder i lokalområdet c) underordnethed i form af behov for magt og ære (Lysgaard 1967: 186-197). Identificeringsbetingelser indbefatter gensidig identificering i arbejdsgruppen, hvilket kan være lighed i rekrutteringsmuligheder og lige arbejdsforhold, hvilket kommer til udtryk i ydre statussymboler (Lysgaard 1967: 197-203). Det kan eksempelvis være lighed i arbejdslønnens størrelse og lige arbejdstid. Det er tydeligheden i symbolerne, hvilket vil sige i øjefaldenhed samt klassificerbarhed, som afgør identificeringsbetingelsernes egnethed.

### 4.2.2 Teoriens anvendelighed

Teorien om arbejderkollektivet blev udarbejdet på et case studie af industriarbejdere i en produktionsvirksomhed i 1950’erne (Lysgaard 1967), hvor teorien må se sin anvendelighed i lyset af samtidens individualiseringstendens, hvor solidaritet erstattes af individualisme, hvorfor arbejderkollektivet har mistet sin betydning (Caraker 2011: 26 - 27). Trods dette ses teorien som anvendelig på skolerne som servicevirksomheder, da den bruges til at forstå og forklare to fagprofessioners interaktion, hvor forskellige normer, værdier og interesser antages som væsentlige mellem de to faggrupper som sociale kategorier. Industriarbejderes samt skolelæreres og skolepædagogers arbejde og organiseringen heraf er forskelligt. Dog har arbejdsgrupperne det til fælles at være lønmodtagere, hvor et nyere studie fra 2003-2005 har vist, at der stadig findes klasseforskelle mellem forskellige samfundsgrupper, selvom de ikke italesættes som klasser (Caraker 2011: 27, 38).

*”Klassebevidsthed eksisterer altså fortsat som grænsedragninger mellem “vi” og “de”, som følge af kollektive erfaringer i interesse.”* (Caraker 2011: 39-40).

”Vi’et” repræsenterer arbejderkollektivet, hvor ”de” repræsenterer ledelsen, og derved skelnes der mellem to samfundsgrupper med hver sine interesser, hvorved teorien stadig har sin berettigelse. For lønmodtagere indgår de i ”ansættelsens dilemma”, hvilket vil sige, at ansatte tilslutter sig det teknisk/økonomiske system ved ansættelse, men samtidig må beskytte sig herfor. Teorien er særlig anvendelig til at forstå de underordnedes sociologi, som tager udgangspunkt i medarbejderne, hvilket stemmer overens med BIKVA-modellens bottom-up perspektiv, som tager udgangspunkt i skolelærernes og skolepædagogernes synspunkter. Lysgaard argumenterer for, at arbejderkollektiver og ledelse ofte vil være adskilt, da samarbejdsbetingelserne ikke er tilstede. Mere nøjagtigt repræsenterer de to arbejdsgrupper hvert sit system, som derfor har forskellige værdier og roller.

*”Det hører med til formannens arbeid at han skal kontrollere sine underordnede, gi dem ordrer, gi ris og ros, være bedriftens talsmann overfor arbeiderne. Disse oppgavene kan vanskelig kombineres med intimt kameratskap. ”* (Lysgaard 1967: 33).

Ifølge Lysgaard, er rollesystemerne for medarbejdere og ledere forskelligt, blandt andet ved ulighed i rangbestemmelse, ulighed i ydre symboler samt begrænsede muligheder for spontan interaktion. Med denne teoretiske forståelse af Lysgaards arbejderkollektiv anvendes begrebet til at belyse de selvstyrende teams’ samarbejdskultur ved at undersøge deres arbejdsværdier og rollefordeling. De selvstyrende teams fungerer som små delsystemer, hvori medarbejderne skaber deres egne værdier og roller. Derved udvikles der en form for fællesskab, som kan sidestilles med en arbejds- og samarbejdskultur. Teorien anskuer de sociale relationer i hele organisationen, hvorfor teorien stadig har sin relevans i dag, da det er muligt at drage paralleller til den nutidige organisationsforståelse. Teorien anerkender ligesom den nutidige organisationsteori, at *”organisationer består af forskellige mennesker der både som enkeltindivider og som medlemmer af grupper kan have forskellige mål, ambitioner og præferencer, og forskelligt syn på hvad der er vigtigt, hvordan ting bør gøres, og hvem der gør hvad. Denne indre ulighed betyder i livet i organisationer, såvel som forholdet til forskellige aktører i omgivelserne, ofte bedre kan beskrives som interessekonflikter end som harmoni og samarbejde.”* (Jacobsen & Thorsvik 2014: 150).

I et nyere opstået samarbejde mellem to faggrupper vil nye interesser opstå, og derved forholder teorien sig til de normer, værdier, magtforhold, som enhver organisation til hver en tid må forholde sig til. Lysgaards teori sætter fokus på sammenhold i arbejderkollektivet, hvor denne sættes på prøve under en organisationsforandring, hvor to faggrupper skal forenes.

Arbejderkollektivet dækker ligeledes over formelle interesser, såsom fagforeningsorientering. Fagforeningsliv og fagbevægelse støtter op om arbejderkollektivets eksistens og beskyttelse. Selvom klassebegrebet er udvisket, må fagforeningernes rolle i samtiden stadig ses som værende aktuel, da lærerne startede lockouten i 2013[[8]](#footnote-8) i forbindelse med en interessekonflikt, hvorfor teorien om arbejderkollektivet er anvendelig til at forstå organiseringen af skolelæreres og skolepædagogers arbejde samt den organisationskultur, som dette skaber. For at definerer arbejdsværdier og roller mere konkret end Lysgaard gør, er nyere teoretikere brugt til at præcisere, hvad der menes med disse begreber.

Lysgaards teori kan bruges til at forstå de sociale processer for det tværprofessionelle samarbejde mellem skolelærere og skolepædagoger, hvor der både kan være uenighed og afhængighed for at opnå fælles interesser. Samtidig forholder teorien sig til den distance, der er mellem ledelsen og medarbejderne, som de forskellige interesser og magtforhold mellem parterne medfølger. Med andre ord er teorien særlig anvendelig til at forstå de interne magtrelationer samt samspillet mellem samarbejde og konflikt i en organisation, hvilket gør det muligt at forstå organisationens dynamik ved at undersøge den ud fra et holistisk blik, som er i sammenklang med den kritiske realismes ontologi.

### 4.2.3 Arbejdsværdier

I afsnittet belyses arbejdsværdier ud fra sociologen Morris Rosens tolkning. Rosen skelner mellem tre typer af arbejdsværdier: indre, ydre og sociale arbejdsværdier (Gundelach 2011: 62), hvor dette afsnit præciserer, hvordan arbejdsværdier forstås i specialet. Arbejdsværdier forstås som de værdier medarbejderne finder vigtige og betydningsfulde på arbejdspladsen og derved giver arbejdet mening. Værdier defineres som:

*“nogle idealer, noget ønskværdigt som den enkelte, en gruppe eller et samfund gerne vil opnå. Værdier opfattes som noget, der er styrende for handlinger.”* (Gundelach 2002: 14).

Peter Gundelach har skildret danskernes værdier siden 1981, hvor ydre arbejdsværdier måles på god løn, tryghed i ansættelse, gode ferier, ej for meget arbejdspres og bekvem arbejdstid. De indre arbejdsværdier omfatter at kunne udfolde sig, at kunne udrette noget, et ansvarsfuldt job, et interessant job og et job der passer til ens evner/færdigheder. De sociale arbejdsværdier måles ud fra flere tematikker, som er: møde mennesker, behagelige mennesker at samarbejde med, et velanset job og samfundsnyttigt job (Gundelach 2011: 70).

### 4.2.4 Roller

I forbindelse med selvstyrende teams er rollefordeling særlig central af gruppedannelsen. Lysgaard definerer ikke selv rollesystemets formelle og uformelle sider, hvorfor nyere teori inden for roller anvendes. Her defineres roller således: *”Roller er summen af de normer og forventninger, der knytter sig til en bestemt opgave eller position.”* (Lennéer-Axelson & Thylefors 1993: 64).

I forhold til forventninger skelnes der mellem:

* *De forventninger, individet har til sig selv.*
* *De forventninger, som andre personer (eller systemet) har til individet.*
* *Den opfattelse, som individet har af andres forventninger.*
* *De forventninger, som individet har til andre.*

(Lennéer-Axelson & Thylefors 1993: 64)

#### 4.2.4.1 Formelle roller

På arbejdspladsen findes der ligeledes formelle roller, der knytter sig til det arbejde medarbejderen udfører. Formelle roller skal tolkes i forhold til de forventninger, som arbejdsgiveren har til den ansatte. Der er nogle forpligtelser i jobbet i forhold til at skulle udføre sine arbejdsopgaver. Oftest er det arbejdspladsen selv, der fastsætter de formelle roller i form af en stillingsbeskrivelse, hvori arbejdsopgaverne er klarlagt og heraf kommer der en række forventninger til den ansatte, og det job vedkommende udfører (Lennéer-Axelson & Thylefors 1993: 65).

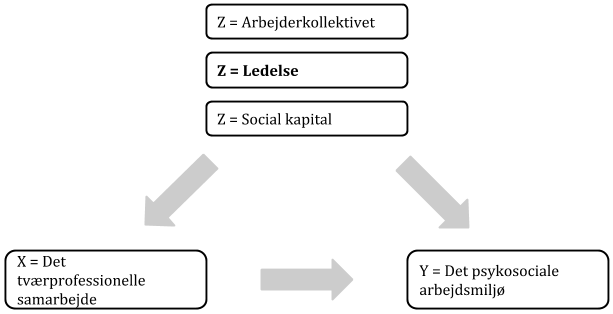
#### 4.2.4.2 Uformelle roller

De uformelle roller er tilstede blandt kollegaerne, samt de arbejdsgrupper, personen indgår i. Her er det ligeledes forventninger, som skaber roller, ligesom ved formelle roller. Forskellen er, at der ikke er fastlagt nogle officielle rammer for opgaven, derimod opstår rollerne gennem kollegaernes gensidige forventninger og behov til hinanden (Lennéer-Axelson & Thylefors 1993: 65). Når der opstår samarbejdsproblemer er det oftest de uformelle roller, som forårsager dem (Lennéer-Axelson & Thylefors 1993: 66). Inden for de uformelle roller findes også arbejdsroller, som ligger op til de formelle roller og de konkrete arbejdsopgaver. Det ses eksempelvis ved, at en person tager initiativet til at fordele arbejdsopgaver til resten af arbejdsgruppen (Lennéer-Axelson & Thylefors 1993: 65).

## 4.3 Ledelse

I følgende afsnit er ledelsesteori inddraget, da den ledelsesmæssige kontekst anses som afgørende under en implementeringsfase af det tværprofessionelle samarbejde mellem skolelærere og skolepædagoger, da skoleledelsen sætter rammerne for samarbejdet og det selvstyrende team, jævnfør afsnit 1.8.2 Placeringen af ledelsesteori kan ses i nedenstående figur.

**Figur 6**



I nedenstående afsnit præsenteres specialets fortolkning af kommunikation, hvor det er valgt udelukkende at inddrage den interne kommunikation, da det er den væsentligste kommunikationsform under organisationsforandringer (Strøm & Harboe 2006: 113).

### 4.3.1 Intern kommunikation som værktøj

Det er igennem intern kommunikation, at ledelsen kan samle personer fra forskellige arbejdskulturer og fagidentiteter som eksempelvis skolelærere eller skolepædagoger og skabe motivation i forhold til opbygning af en fælles arbejdskultur med kollektive værdier og normer (Lohse & Moltzen 2010: 104). Ud fra denne udlægning handler det om, at ledelsen skal udvikle medarbejdernes evne til at kunne arbejde tværprofessionelt. For at kortlægge ledelse som fænomen er følgende definition brugt “… *the ability of an individual to influence, motivate, and enable others to contribute toward the effectiveness and success of the organization…”* (Yukl 2010: 21). Som citatet fremhæver, er ledelsen en form for rollemodel, som igennem ledelsesstil og attituder har en direkte påvirkning på det psykosociale arbejdsmiljø på en arbejdsplads og motivationen for at udføre arbejdet*.* Det hænger sammen med ledelsens brug af kommunikation i organisationen, hvis den interne kommunikation allerede er velfungerende, tillidsfuld og baseret på en åben kommunikation er der gode vilkår for at implementere nye indsatser og motivere medarbejderne til at indføre dem. Hvis der inden organisationsforandringen opleves vanskeligheder med den interne kommunikation, vil det besværliggøre implementeringen af nye organisationsændringer (Strøm & Harboe 2006: 113). Desuden er kommunikation måden, hvorpå ledelsen kan skabe de daglige rammer. Intern kommunikation er et afgørende værktøj til at implementere nye organisationsforandringer, eksempelvis samarbejdet mellem skolelærere og skolepædagoger. I nedenstående citat fremhæves det, hvor central kommunikation er, i en forandringsproces:

*“Communication is an essential tool for accomplishing change. It is a tool that is often used poorly thoughtlessly. To the degree that it is used poorly in organizations, it confuses people. It makes them angry, and it feeds skepticism or cynisme they feel about the motives of the people who lead them – in the process worsening their fears and making them more resistant to change.”* (Kouholt 2009: 167).

Som citatet illustrerer, er intern kommunikation et værktøj og et redskab. Hvis kommunikation ikke bruges rigtigt, eksempelvis hvis skoleledere ikke får italesat, hvad det tværprofessionelle samarbejde mellem skolelærere og skolepædagoger indebærer for medarbejderne, kan det have en negativ påvirkning for medarbejderne, og de kan være modstridige over for samarbejdet.

Kommunikationsteori er inddraget, da tidligere undersøgelser og litteraturen indikerer, at intern kommunikation er et afgørende ledelsesværktøj til at formidle et klart budskab om, hvad den nye organisation indebærer. Når der skal gennemføres organisationsforandringer er en aktiv involvering af de nærmeste ledere en vigtig del af den strategiske kommunikationsplan. Skriftlig kommunikation omkring forandringsbudskabet er ikke nok at sende ud via organisationens massemedier. Ovenstående litteratur viser, at det handler om effektiv forandringskommunikation, hvilket alene er afhængig af om den nærmeste leder er klædt på til at samle op på udmeldingerne eksempelvis til stormøder eller personalemøder (Petersen 2014). Foruden teori om ledelseskommunikation inddrages, hvilken rolle ledelsen har i at implementere nye indsatser, dette præsenteres i nedenstående afsnit.

### 4.3.2 Ledelsens betydning for fastsættelse af rammer og forventninger

I det efterfølgende afsnit vil der være en skitsering af, hvorledes skoleledelse[[9]](#footnote-9) tolkes i specialet. Ledelsen har en signifikant rolle under implementeringsfasen af organisationsforandringer (Nielsen & Randall 2013: 605). Eksempelvis, hvordan skoleledelsen har virkeliggjort det tværprofessionelle samarbejde mellem skolelærere og skolepædagoger, samt hvordan ledelsen har kommunikeret og videreformidlet skolelærernes og skolepædagogernes forskellige roller i forbindelse med samarbejdet. Er der en tydelig rolleafklaring eller er den situationsbestemt efter behovet på skolerne? Den nærmeste leder har til opgave at videreformidle og kommunikere relevant information til de forskellige afdelinger, der er i en organisation. Hvor topledelsen sætter rammerne for organisationen, medarbejdere og mellemledere gennem ledelsens adfærd og attituder mod nye organisationsforandringer (Nielsen & Randall 2013: 605). I et studie af J. Barton Cunningham og James S. Kempling fra 2009, lægges der vægt på, at det vigtigste i en vellykket organisationsforandringsproces, er ledelsen og de udvalgte forandringsagenter eksempelvis arbejdsmiljørepræsentanter/ tillidsrepræsentanter, der skal gennemføre og understøtte organisationsforandringen (Cunningham & Kempling 2009: 333). På baggrund af dette udledes, at ledelsen eksempelvis mellemledere eller forandringsagenter har afgørende roller under en organisationsforandring, både om de har nok tid og ressourcer til at gennemføre den planlagte organisationsforandring. I teoriafsnittet anvendes begrebet topledelse og mellemledere ikke, da skoleledelse foregår i en undervisningskontekst, hvor der ikke eksisterer en hierarkisk organisationsopdeling, men tværtimod en flad struktur, hvorfor der er ikke er langt mellem viceskoleinspektøren og skoleinspektøren. Ledelsen på folkeskolerne indgår i ledelsesteam, da der er mange opgaver, som ikke kan løses af én leder, da ”*skoleledelse ikke er et enmandsprojekt, men involverer flere personer.”* (Qvortrup 2011: 34). På baggrund af ovenstående skelnes der ikke mellem betegnelsen mellemleder, nærmeste leder eller topleder.

### 4.3.3 Ledelsen er afgørende under organisatoriske forandringer

En organisationsforandring er en stor udfordring for ledelsen og hele virksomheden. Den ideelle organisationsforandring foregår glidende og i små overkommelige skridt for medarbejderne, hvor ledelsen er forudseende og i god tid har mulighed for at igangsætte tilpasninger og omstruktureringer langsomt (Strøm & Harboe 2006: 9-11). Andre gange opstår organisatoriske forandringer så pludseligt, at de kræver hurtig tilslutning og udførelse. Dette sker ofte i situationer, hvor ledelsen har været uopmærksom eller fejlvurderet situationen.

Det er ledelsens overordnede ansvar, at organisationsforandringer bliver en succes og samtidig at støtte medarbejderne i at gennemføre arbejdet under en organisationsforandring. Derudover fremhæves det, i det følgende citat, at ledelsen har ansvaret for medarbejderne under organisationsforandringen: ”*Lederne er ansvarlige for at guide medarbejderne igennem besværet og ubehaget.”* (Strøm & Harboe 2006: 10). Overordnet understreger organisationsforandringslitteraturen, at det endelige ansvar for om en organisatorisk omstrukturering bliver en succes eller ej, ligger ved ledelsen. I det følgende afsnit uddybes skoleledelsens rolle under implementeringsprocessen af folkeskolereformen.

### 4.3.4 Skoleledelsens rolle

Skoleledelsens opgave er at sætte fokus på skolens kerneydelser, hvilket er at sætte klare rammer og mål for arbejdsopgaverne, undervisningsmetoder og undervisningsindhold. Overordnet skal ledelsen understøtte og ikke sætte begrænsninger for skolepædagoger og skolelærere (Qvortrup 2012: 56). Hvordan skoleledelsen løfter opgaven handler om, at der fra det kommunale forvaltningsniveau forekommer klare skolepolitiske mål og rammer. Hvis disse er uklare, kan det være svært for ledelsen at løfte opgaven(Qvortrup 2012: 56). I forbindelse med folkeskolereformen er der indført flere nye tiltag, hvilket betyder, at skolelærere og skolepædagoger skal genfinde sig selv i stillinger, hvorfor ledelsen får en mere betydningsfuld rolle, da de skal sætte rammerne og betingelserne for den nye organisation (Petersen 2014). Dette uddybes i nedenstående citat:

*”Nye måder at organisere sig på betyder øgede krav til lederens evne til at styre processer og viden. Lederen skal skabe sammenhæng og nye ideer for enhederne. Skiftende organisationsformer og nye arbejdsopgaver stiller store krav til medarbejderne. Ansvaret ligger klart hos lederen. Lederen skal vejlede om, hvordan målet kan nås. Det er lederens opgave at skabe samarbejde og synlig tillid med medarbejderne.”* (Greve 2003: 101).

For at den nærmeste ledelse kan sætte rammer, forventningsafstemme og rolleafklare for medarbejderne, handler det i høj grad om at benytte intern kommunikation. Det påpeges i denne sammenhæng, at skolelærere og skolepædagoger i høj grad er selvledende i den forstand, at de indgår i selvstyrende teams, hvor de selv planlægger arbejdsopgaver internt i teamet uden ledelsens indblanding. Medarbejdernes indgåelse i selvstyrende teams, vil blive beskrevet i nedenstående afsnit.

### 4.3.5 Selvledelse i de selvstyrende teams

Organiseringen af medarbejderne på skolerne er opbygget efter selvstyrende teams, hvorfor afsnittet klarlægger, hvordan det selvstyrende team defineres og opfattes i specialet. For at fortolke samarbejdet mellem folkeskolelærere og skolepædagoger anvendes begrebet selvstyrende teams, da det er i denne konstellation, at det tværprofessionelle samarbejde foregår. Først og fremmest defineres et team ved:

*”Et team er en enhed bestående af 5-9 personer, der sammen løfter et vist antal opgaver og arbejder hen imod at realisere fælles mål. Kendetegn er fælles ansvar, kollektiv belønning, gensidig afhængighed, udnyttelse af teamets komplementære kompetencer, fælles strategi, spilleregler og ikke mindst et kontinuerligt arbejde med at udvikle teamdeltagernes indbyrdes relationer, kommunikation og kultur. ”* (Jordansen & Petersen 2014: 59).

Det kendetegnende for et team er, at det er en afgrænset gruppe, der har fælles målsætninger, som opnås i fællesskab. Ydereligere består teamet af forskellige medlemmer, som hver især bidrager med forskellige kompetencer og færdigheder, hvorfor der opstår en gensidig afhængighed. I den henseende er en vigtig pointe, at teammedarbejderne i det selvstyrende team må have tillid til hinanden for at en fælles opgavevaretagelse kan løses. Ifølge Jordansen & Petersen kræver et godt team, at der skabes en fælles meningsdannelse, kommunikation og refleksion, hvorfor tidsaspektet er vigtigt for at skabe det gode team, herunder gensidig tillid, respekt og åbenhed (Jordansen & Petersen 2014: 63). Det, der adskiller en gruppe fra et team er, at teamet bliver kollektivt belønnet, har fælles ansvar for at nå målsætninger samt en fælles meningsdannelse og opfattelse af, at de er en afgrænset enhed fra omverden. Dog er det skolelærerne som har ansvaret for at læringskravene og -målene bliver nået i undervisningen. Derudover er et team kendetegnet ved, at medlemmerne i teamet har medbestemmelse og ønsker retten til medbestemmelse. Det at have medbestemmelse eller rettere være selvstyrende, defineres således:

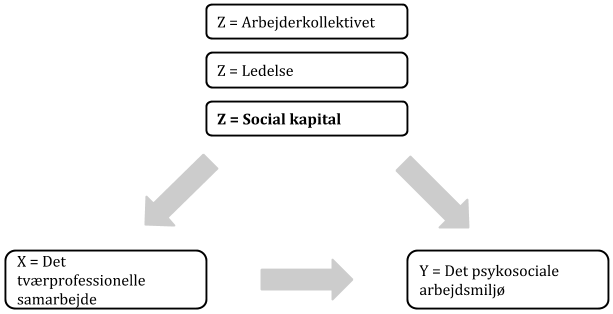
*”Teamet får typisk indflydelse på, hvordan deres arbejde skal udføres, med andre ord får teamet frihed til at tilrettelægge, koordinere og gennemføre arbejdet på en måde, som teamets medlemmer finder mest hensigtsmæssigt. ”* (Jordansen & Petersen 2014: 64).

Det selvstyrende team har typisk stor medbestemmelse over en afgrænset mængde af opgaver, hvorimod ledelsens rolle ved selvstyrende teams ofte er at sætte de ydre rammer og definere målene (Jordansen & Petersen 2014: 64). En væsentlig pointe til det selvstyrende team er, at deres arbejde foregår uden overvågning, kontrol og vejledning fra ledelsen. Graden af medbestemmelse i selvstyrende teams kan være varierende, hvorfor det i denne forbindelse er særligt vigtigt, at skoleledelse og medarbejdere forventningsafstemmer uddelegeringen af arbejdet og klart definerer, hvad ”selvstyrende” vil sige i organisationen og derved rammesætter *”fælles opfattelser, indholdet og omfanget af selvstyret. ”* (Jordansen & Petersen 2014: 65). Mellem medarbejderne i det selvstyrende team er retten til medbestemmelse ligelig.

## 4.4 Social kapital

I dette afsnit præsenteres social kapital som teori. I nedenstående figur kan social kapitals placering ses i forhold til specialets andre teorier.

**Figur 7**



I indeværende undersøgelses tolkes social kapital ud fra følgende definition: *”Virksomhedens sociale kapital er den egenskab der sætter organisationens medlemmer i stand til i fællesskab at løse dens kerneopgave”* (Olesen et al. 2008: 7).Som citatet understreger, er social kapital inkorporeret i de relationer, der er indbyrdes mellem medarbejderne og mellem medarbejderne og ledelsen. Endvidere kan social kapital betragtes som en ressource, der opbygges og kan drages nytte af. Det er dermed en fælles gode i virksomheden (Olesen et al. 2008: 8).

### 4.4.1 Definitioner af social kapital

Flere forskere har arbejdet med begrebet social kapital, hvor tre særligt har været med til at udvikle begrebet; Pierre Bourdieu, James S. Coleman og Robert D. Putnam. Disse tre forskere viser tre forskellige tilgange til begrebet, hvor Putnams forståelse af social kapital er den seneste i teoriudviklingen, som Det National Forskningscenter for Arbejdsmiljø (NFA) samt specialet tager sit udgangspunkt i, hvorfor der gives et kort oprids af teoriens udvikling. Den første af de tre, der berørte social kapital var Bourdieu. Ud fra Bourdieus tolkning af social kapital er det de ressourcer en person har i sit sociale netværk (Järvinen 2007: 352). Det kan eksempelvis være venner, familie og kollegaer (Bourdieu 1997: 195).

Efterfølgende videreudvikler Coleman begrebet, som mener, at social kapital defineres ved at undersøge dens funktion. Social kapitals funktion er, at det er tilstede i mange forskellige enheder, hvori der findes aspekter af sociale strukturer og sker med forskellige aktører i strukturen. Det er i relationerne mellem de forskellige aktører, at social kapital er tilstede og ikke hos den enkelte aktør. Aktører kan både være en enkelt person, og det kan være en organisation. Når en høj social kapital besiddes, er det muligt at opnå resultater på tidspunkter, hvor det ikke burde være muligt eksempelvis i svære tider (Coleman 1988: 98). En gruppe af medarbejdere, som besidder høj social kapital, vil have tillid til hinanden og kan dermed opnå flere resultater end en gruppe, der ikke har tillid til hinanden (Coleman 1988: 101). Tillid, forventninger, forpligtigelser er de begreber, Coleman knytter til social kapital i de sociale strukturer. Det ses blandt andet, hvis A gør B en tjeneste, forventer A, at B gengælder denne tjeneste, dermed har A nogle forventninger til B og B har forpligtigelser til A. Den gensidige tillid mellem A og B gør, at begge parter ved, at de kommer til at gøre noget for hinanden. Det kan være et problem, hvis tilliden ikke er tilstede mellem de to parter (Coleman 1988: 102).

Herefter tog Putnam over og byggede videre på de to definitioner af social kapital. Med social kapital mener Putnam, at det sociale netværk mellem mennesker, er værdifuldt. Social kapital defineres som de forbindelser, der er mellem mennesker, herunder netværket mellem individer, de gensidige normer mellem dem samt den tillid, som kommer af netværket og normerne (Putnam 2000: 19). Det er godt at have høj social kapital, hvad enten det er mellem individer eller i en virksomhed, da alle kan drage nytte af dem. Nogle gange kan der drages nytte af social kapital med det samme, mens andre gange er det mere værdifuldt at gøre det senere hen (Putnam 2000: 20). I de sociale relationer mellem individerne og deres netværk, vil der være nogle gensidige forpligtelser, hvilket betyder, at den ene tjenesete er den anden værd (Coleman 2000: 20-21).

### 4.4.2 NFA’s fortolkning af social kapital

Udgangspunktet for forståelsen af social kapital i nærværende speciale stammer fra NFA som er udviklet på baggrund af James Putnams definition af social kapital. Det vil sige, at specialets teoretiske basis er fra James Putnam, men at specialet ikke udelukkende anerkender denne tilgang til social kapital, da NFA har revideret Putnams tilgang og fokuserer på social kapital i virksomheder (Olesen et al. 2008: 42). Samtidig anvender NFA nogle begreber i forhold til social kapital, som kan operationaliseres på en anvendelig måde.

Netværk, tillid og normer er de tre nøglebegreber, som Putnam forbinder med social kapital, hvortil NFA har udviklet nøglebegreberne; retfærdighed, tillid og samarbejdsevne. Definitionen er således:

*”Virksomhedens sociale kapital er den egenskab der sætter organisationens medlemmer i stand til i fællesskab at løse dens kerneopgave. For at kunne løse denne kerneopgave er det nødvendigt at medlemmerne evner at samarbejde og at samarbejdet er baseret på et højt niveau af tillid og retfærdighed. ”* (Olesen et al. 2008: 8).

NFA har forsøgt at finde kilder, som dokumenterer, at der er en sammenhæng mellem virksomhedens sociale kapital og dens psykosociale arbejdsmiljø. Dette har dog ikke været muligt at påvise en direkte sammenhæng mellem social kapital og det psykosociale arbejdsmiljø. Derimod viser flere kilder, der har behandlet de enkelte begreber i social kapital henholdsvis tillid, retfærdighed og samarbejdsevne, at den enkelte del har stor betydning for det psykosociale arbejdsmiljø (Olesen et al. 2008: 68). På trods af dette mener specialegruppen, ligesom NFA, at social kapital har indflydelse på det psykosociale arbejdsmiljø, hvorfor det er relevant at inddrage denne teori.

#### 4.4.2.1 Tillid

Indbyrdes tillid mellem kollegaer samt mellem medarbejdere og ledere er afgørende for at kunne samarbejde. Tillid er altså en vigtig funktion i en organisation (Olesen et al. 2008: 42).

I en virksomhed såvel på en folkeskole er der et ulige og skævt magtforhold, forstået således, at ledelsen har magt til blandt andet at definere de mål, der søges at opnås i virksomheden samt at uddelegere magt og ansvar til andre medarbejdere. Dermed vil der være en skæv magtbalance, selvom alle medarbejdere i højere eller lavere grad vil have en del af magten (Olesen et al. 2008: 46-47). Dermed er det vigtigt, at tillid er tilstede i en virksomhed, idet blandt andet jobtilfredsheden påvirkes. Særligt vigtigt er tilliden, hvis en organisation, ligesom folkeskolen, er underlagt en organisatorisk forandring.

*”Generelt vil det ikke være muligt for en ledelse at gennemføre en forandring uden at medarbejderne på en eller anden måde frivilligt er interesserede i at implementere og gennemfører den. Manglende tillid i en forandringssituation fører til destruktive konflikter, som mindsker det udbytte forandringen skulle skabe. ”* (Olesen et al. 2008: 47).

Eftersom det ikke er muligt at pålægge en anden person at have tillid til én, må man gøre sig fortjent til det. Det samme gør sig gældende for ledere, som dermed må sørge for at være troværdige i sine handlinger og udtalelser samt at opføre sig tillidsskabende for at opnå tillid (Olesen et al. 2008: 47).

Der findes to former for tillid inden for social kapital, hvor den ene form er lodret tillid og den anden form er vandret tillid**.**Den lodrette tillid er tilliden mellem ledelsen og medarbejderne, mens den vandrette tillid findes indbyrdes mellem medarbejderne samt indbyrdes i ledelsen (Olesen et al. 2008: 48). I virksomheder kan der være en del lodret mistillid tilstede. Det ses blandt andet, hvis lederen ikke tror på, at sine medarbejdere udfører sine arbejdsopgaver, og derfor opretter nogle kontrolsystemer til at tjekke det. Mistillid behøver ikke kun at være fra ledelsen til medarbejderne, men kan også være fra medarbejderne til ledelsen. Det kommer blandt andet til udtryk ved, at de udmeldinger, som ledelsen kommer med, opfattes negativt. Det psykosociale arbejdsmiljø og virksomheden har ikke godt af, hvis der er mistillid blandt ledelsen og medarbejderne. Et tiltag for at skabe tillid i en virksomhed kan blandt andet være, at ledelsen uddelegerer ansvar til medarbejderne, da det udviser tillid. Oftest ses det, at hvis der udvises tillid til andre får vedkommende tillid tilbage (Olesen et al. 2008: 48). En af forudsætningerne for at kunne samarbejde er tillid. Derfor er det vigtigt, at den vandrette tillid er tilstede blandt medarbejderne, da en virksomhed har svært ved at fungere optimalt, hvis ikke medarbejderne formår at samarbejde (Olesen et al. 2008: 48).

De eksisterende værdier og normer, der er tilstede i virksomheder, har en stor betydning i forhold til den tillid eller mistillid, der udvises. Når der sker en forandring i virksomheden, kan tilliden, som tidligere nævnt, komme under pres, da forandringerne vil være forbundet med usikkerhed (Olesen et al. 2008: 49).

#### 4.4.2.2 Retfærdighed

Da Putnams definition af social kapital ikke indeholder en magtdimension, har NFA valgt at revidere i modellen, så magtperspektivet inkluderes i teorien. Denne nye dimension er retfærdighed, hvor det undersøges om, arbejdsforholdene foregår på en retfærdig eller uretfærdig måde, som kan give et ubalanceret og skævt magtforhold. Her tænkes der på leder versus medarbejder, eller hvis der er nogle medarbejdere, der har mere ansvar og magt end andre medarbejdere (Olesen et al. 2008: 43).

INFA’s udlægning fremhæves det, at retfærdighed er med til at opretholde social kapitel i virksomheden. Oplever medarbejderne eksempelvis, at der er retfærdighed tilstede på arbejdspladsen, samt at de bliver behandlet på en retfærdig måde, påvirker dette medarbejdernes lyst og vilje til at udføre deres arbejde og samarbejde med kollegaerne. I den forbindelse er retfærdighed med til at sikre de normer og værdier, som er tilstede i virksomheden. Derudover er retfærdigheden ligeledes med til at skabe gensidig tillid, hvis der er opstået nogle konflikter, som bliver løst på retfærdigvis (Olesen et al. 2008: 50).

Inden for social kapital skelnes der mellem fire former for retfærdighed henholdsvis fordelingsmæssig, processuel, interpersonel og informativ retfærdighed. Den fordelingsmæssige retfærdighed ses i forhold til om belønninger såsom løn og forfremmelse uddeles på retfærdigvis. Den processuelle retfærdighed er, hvorvidt der er retfærdighed tilstede under de processer, der foregår på arbejdspladsen. Blandt andet om medarbejderne bliver hørt, når der sker ændringer. Den interpersonelle retfærdighed omhandler den personlige behandling af de ansatte eksempelvis om fejl bliver påpeget på en ordentlig eller en ydmygende måde. Til sidst er der den informative retfærdighed, som går ud på, om de ansatte får den rette og nødvendige information på det rette tidspunkt (Olesen et al. 2008: 50-51).

Medarbejderne tillægger retfærdighed på arbejdspladsen en stor betydning og vigtighed. Hvis der ikke er retfærdighed tilstede i en virksomhed kan det blandt andet føre til sygefravær samt demotivation blandt medarbejderne, hvilket udløser en lav social kapital (Olesen et al. 2008: 51).

#### 4.4.2.3 Samarbejdsevne

NFA har revideret Putnams netværk og normer til samarbejdsevne, som er det sidste element i social kapital. Årsagen til dette, at der ønskes en undersøgelse af de interne dynamikker og relationer mellem medarbejderne samt medarbejderne og ledelsen (Olesen et al 2008: 43).

Samarbejdsevnen forudsætter, at der skabes nogle rammer for samarbejdet, såsom hvor og hvornår samarbejdet skal udfoldes, og hvorledes der kommunikeres internt. En vigtig del af samarbejdet er, at medarbejderne kan koordinere deres handlinger således, at de opnår deres fælles mål. Samarbejdet skal give lyst til at udvikle sig og sine evner samt give lyst til videre samarbejde. *”Det vi kalder samarbejdsevnen består derfor af konkrete samarbejdskompetencer normer for gensidige forpligtelser, samt strukturer der fremmer samarbejde. ”* (Olesen et al. 2008: 44). Det vil sige, at det ikke er den enkelte medarbejders samarbejdsevne, der undersøges i forbindelse med social kapital, men at samarbejdsevnen udvikler sig i medarbejdernes relationer og interaktioner med hinanden og ledelsen. Dermed ikke sagt, at den enkeltes samarbejdsevner ikke er relevante, men de skal ses i forhold til, hvordan de formår at samarbejde blandt kollegaerne og ledelsen (Olesen et al. 2008: 44).

Samarbejdsevnerne og kompetencerne udvikler sig over tid i takt med kollegaernes interaktion med hinanden, da de efterhånden i enhver situation vil tage hensyn til hinanden og føle sig forpligtet til hinanden. Det kommer eksempelvis til udtryk, hvis man ved, at der er en bestemt kollega man ikke skal kontakte og spørge om hjælp på et bestemt tidspunkt på dagen. Alt dette er en del af de normer, som er tilstede på arbejdspladsen, og disse er ofte en ubevidst del af arbejdskulturen (Olesen et al. 2008: 45).

Normer og værdier er en vigtig del af det at kunne samarbejde. Værdier er det, der ønskes, og hvorledes man grundlæggende gerne vil have det på arbejdspladsen eksempelvis det at have det sjovt, mens at normerne er den praktiske udfoldelse af værdier, altså der hvor man sørger for at have det sjovt på arbejdspladsen. Mens hensigten med værdierne er at inkludere alle på arbejdspladsen, er det ikke sikkert, at det forholder sig sådan i forhold til normerne, hvorfor dette kan skabe samarbejdsproblemer, hvis ikke alle føler sig inkluderet og som en del af fællesskabet (Olesen et al. 2008: 45).

Normerne er gensidige forpligtende blandt medarbejderne og ledelsen, da det værdsættes af begge parter og medfører blandt andet, at alle er inddraget i udviklingen af normerne, sikre virksomhedens overlevelse, giver mening, giver glæde ved at samarbejde med kollegaer og ledelse. Normerne fastsætter forventninger til hinanden om, hvordan man skal opføre sig, såsom hvornår der skal gives konstruktiv kritik eller gives belønning og ros til sine kollegaer. Derfor er disse med til at opbygge den sociale kapital, idet at normerne sikrer den gensidige forpligtigelse blandt medarbejdere og ledelsen (Olesen et al. 2008: 45-46). Det er afgørende for samarbejdsevnen, at der er tillid og retfærdighed tilstede, da disse er med til at skabe rammerne for samarbejdet (Olesen et al. 2008: 46). Da tillid, retfærdighed og samarbejdsevne påvirker det psykosociale arbejdsmiljø vil næste afsnit give en fremstilling af den teoretiske forståelse i nærværende speciale.

## 4.5 Det psykosociale arbejdsmiljø

Da specialets formål er at afdække, hvorledes det psykosociale arbejdsmiljø er påvirket af det tværprofessionelle samarbejde mellem skolelærere og skolepædagoger, gives en præsentation af begrebet. Teoriens placering kan ses i nedenstående figur.

**Figur 8**

# C:\Users\Kristina\Desktop\Speciale\Billeder\Figurer\til_kris\til_kris2 Det psykosociale arbejdsmiljø.png

Dette afsnit har til hensigt at skabe forståelse af, hvad psykosocialt arbejdsmiljø er ud fra et juridisk perspektiv samt teoretiske begrebshorisonter, som munder ud i en endelig definition af begrebet. Inden for arbejdsmiljøforskningen er det alment kendt, at grænsen mellem brugen af termerne psykisk arbejdsmiljø og psykosocialt arbejdsmiljø er uklar, og begreberne oftest bliver brugt synonymt med hinanden (Agervold 1998: 157). Af den grund findes det særligt vigtigt at indkredse og kaste lys over, hvordan det psykosociale arbejdsmiljø forstås og undersøges i specialet.

Det tværprofessionelle samarbejde mellem skolelærere og skolepædagoger anses som en social proces i en implementeringsfase på organisatorisk niveau. Da der ikke er tradition for de to fagprofessioner arbejder sammen i folkeskolens tidligere organisering inden for normalområdet, hvor disse har været adskilt i skoleundervisning og DUS, er der nu tale om et samarbejde, hvor forskellige faglige ressourcer og kompetencer mødes. I en klassisk nordisk arbejdsmiljøforskningsforståelse, er der tale om to arbejderkollektiver, der bliver til et arbejderkollektiv (Lysgaard 1967), hvor der skal skabes fælles normer i arbejdet. De sociale normer i arbejdsmiljøet på organisatorisk niveau er bestemmende for, hvad der er rigtigt og forkert i organisationen. Normdannelsen fungerer som kollektiv kontrol over medarbejderes adfærd.

*”We argue that the psychosocial work enviroment evolves from social and interpersonal relations between organizational actors. It is the result of formal and informal interactions and negotiations among employees, and between employees and management, through which patterns of behavior, attitudes, and perspectives become defined as legitimate.”* (Saksvik et. al. 2013: 33).

En nyere anskuelse af arbejderkollektivet er, at denne kan beskrives som virksomhedens kultur herunder normer og værdier (Hasle & Sørensen 2013: 15), derfor undersøges det psykosociale arbejdsmiljø på et organisatorisk niveau, og derved adskiller vi os fra arbejdsmiljømodeller, som har fokus på helbredsmæssige konsekvenser på det subjektive niveau, som eksempelvis Karakseks og Theorells krav-kontrol-social støtte model (Karaksek & Theorell 1990) samt belønnings –og anstrengelsesmodellen udarbejdet af Johannes Siegrist (Siegrist 2004: 888). Paradigmet specialet befinder sig i kaldes Den Nordiske model, som netop har et kollektivt perspektiv på psykosocialt arbejdsmiljø, hvor menneskesynet på medarbejderne er, at de agerer som aktive aktører både ud fra egne interesser og organisationens mål (Hasle & Sørensen 2013: 22).

Det psykosociale arbejdsmiljø forstås altså som sociale processer, som finder sted i relationer på organisatorisk niveau, hvorfor kollektive målinger af det psykosociale arbejdsmiljø benyttes frem for individuelle målinger.

Hans Jørgen Limborg definerer det psykosociale arbejdsmiljø, som en fælles betegnelse for vilkår i arbejdet, som han har samlet i fire kategorier:

* *”Organisatoriske rammer for arbejdet: arbejdstiden, indflydelse i arbejdet, lønforhold, regler, normer og rutiner.*
* *Arbejdsopgavens art og krav: kvalifikationskrav, kvantitative krav, krav til samarbejdsevne, tidsfrister, oplevelse af meningsfuldhed, fysiske rammer m.m.*
* *Ledelse og myndighed: indflydelse på arbejde, status, faglig støtte, social støtte, feedback, information m.m.*
* *Sociale relationer: ‘trivsel’, ‘klima’, samarbejdsadfærd, konflikter, mobning m.m.”*

(Limborg 2003: 10).

Da det psykosociale arbejdsmiljø undersøges ud fra subjektive betragtninger og oplevelser af det organisatoriske niveau, er der tale om medarbejdernes trivsel, som kan måles med de 6 guldkorn.

### 4.5.1 De 6 guldkorn

Først og fremmest introduceres de 6 guldkorn, som anvendes i specialet til at undersøge det psykosociale arbejdsmiljø med. Til sidst fremhæves kritiske refleksioner om de 6 guldkorns anvendelighed, trods det at faktorerne inden for arbejdsmiljøforskningen betragtes som anerkendte og valide. De 6 guldkorn er udarbejdet af NFA, som er seks faktorer, der måler det psykosociale arbejdsmiljø:

1. Indflydelse på eget arbejde.
2. Mening i arbejdet
3. Forudsigelighed
4. Social støtte
5. Belønning
6. Krav i arbejdet (Kristensen 2007: 20-21).

De 6 guldkorn er ikke teoretiske begreber, men derimod målbare faktorer, som er baseret på teori inden for arbejdsmiljø. Den teoretiske baggrund for de seks faktorer stammer blandt andet fra Karakseks og Theorells krav-kontrol model, som også omfatter social støtte som en tredje dimension. En anden teoretisk model, som er benyttet til udarbejdelsen af de seks guldkorn er Johannes Siegrists belønnings– og anstrengelsesmodel, hvor ubalance mellem arbejdsindsats og belønning i sit arbejdsmiljø kan have risiko for individets helbred, og forholder sig således til faktorerne belønning og krav i arbejdet. De første fem guldkorn skal tolkes, jo mere, des bedre, hvor sidste guldkorn, krav i arbejdet skal være tilpas, hvilket vil være individuelt. Det vil sige, at der hverken skal være for få eller for mange krav i arbejdet (Kristensen 2007: 23).

#### 4.5.1.1 Indflydelse i eget arbejde

Denne faktor er teoretisk funderet på Karakseks og Theorells kontrol begreb, hvilket omhandler individets egen mulighed for at tilrettelægge og bestemme over egne arbejdsforhold. Heri lægges der en frihed i sit arbejde til udførelsen af arbejdet, eksempelvis hvem man arbejder sammen med, og hvornår man arbejder (Kristensen 2007: 22).

#### 4.5.1.2 Mening i arbejdet

Mening i arbejdet handler om, at individet tillægger arbejdet en personlig værdi, som går ud over lønnen. Det vil sige, at værdier i og mål for arbejdet er centralt. Her er det også vigtigt, at ens arbejdsmæssige bidrag kan ses som en del af et større hele eller større sags tjeneste. I en undervisningssammenhæng kan en værdi i arbejdet være, at ens undervisning gavner elevens faglige og sociale udvikling. I situationer, hvor der kan findes mening i arbejdet, lægges der en stolthed i det, man arbejder med og for. Kort sagt vil mening i arbejdet sige, at ens arbejde er nyttigt og værdifuldt (Kristensen 2007: 22). Den danske forsker Ib Ravn har uddybet guldkornet i fire delfaktorer; 1) Styrkerealisering, hvilket vil sige, at den enkelte kan realisere sine styrker, 2) Værdiskabelse, hvilket vil sige, at arbejdspladsen skaber reel værdi og kvalitet for brugerne 3) Bidrag, hvilket vil sige, den enkelte oplever at give et væsentligt bidrag gennem sit arbejde samt 4) Fællesskab, hvilket vil sige, at den enkelte oplever at indgå i et produktivt fællesskab med kollegaer og ledere (Ravn 2008: 59).

#### 4.5.1.3 Forudsigelighed

Guldkornet bunder i, at den enkelte medarbejder ved, hvad der i store træk skal ske både på kort og lang sigt. Forudsigelighed betinger tryghed, vished og klarhed. Hvis dette ikke er tilstede vil det modsatte være tilfældet, hvor dette kan føre til ængstelse og usikkerhed eksempelvis i forhold til strukturomlægning eller fyringer. Her handler det i særdeleshed om, at man får information på den rette tid. Ved store forandringer, såsom den nye folkeskolereform med mange nye tiltag, vil der hævdes, at der er stort behov for information omkring, hvad der skal ske for, at der er forudsigelighed i ens arbejde (Kristensen 2007: 22).

#### 4.5.1.4 Social støtte

Social støtte stammer fra Karakseks og Theorells krav-kontrol model, som en tredje dimension. Det indebærer både relationen mellem medarbejdere og relationen mellem medarbejdere og ledelse. Social støtte handler i høj grad om, at medarbejdere har mulighed for at få social støtte fra sine kollegaer eller overordnede på det rette tidspunkt i vanskelige arbejdssituationer, hvor behov for hjælp opstår. Karaksek og Theorell definerer to former for social støtte; socio-emotionel støtte og instrumentel støtte, hvilket er oversat til psykologisk og praktisk støtte i guldkornet. Den psykologiske støtte er i skolelæreres og skolepædagogers arbejde væsentlig, da arbejdet som tidligere nævnt er kendetegnet ved at have høje følelsesmæssige krav. En vigtig betingelse på arbejdspladsen er, at der er plads til at bede om hjælp og modtage hjælpen (Kristensen 2007: 22). Social støtte er en tillidsbaseret proces (Nielsen 2011: 47-48). Hvis det ikke fungerer i det enkelte team er der et stort arbejdspres, hvilket indebærer øgede følelsesmæssige krav. Differentieringer i normerne i arbejdet kan medføre en social isolation. Der opleves ikke kollegial socialt støtte, hvis man ikke er en del af fællesskabet og er overladt til sig selv. På den anden side kan fællesskabsfølelsen og tilliden mellem medarbejderne medføre øget social støtte, hvilket kan kompensere en belastende situation (Nielsen 2011: 48).

#### 4.5.1.5 Belønning

Dette guldkorn stammer teoretisk fra Johannes Siegrists anstrengelses-belønningsmodel, hvor belønning bliver manifestereret på tre måder; 1) Løn og frynsegoder 2) Anerkendelse og påskønnelse samt 3) Karriere og forfremmelse. De tre former for belønninger behøver ikke at være tilstede på samme tid. Dog er betingelsen for belønning, at det sker på en retfærdig måde. Det vil sige, at der ikke opleves forskelsbehandling og manglende anerkendelse. Belønning indbefatter ikke kun faglige indsatser, men også personlige samt sociale indsatser, som den ansatte bidrager med til arbejdspladsen. Ved at belønne en bestemt form for adfærd, kan dette værktøj bruges til at fremme en bestemt udvikling af arbejdspladsen og det psykosociale arbejdsmiljø (Kristensen 2007: 22-23).

#### 4.5.1.6 Krav i arbejdet

Krav i arbejdet kan både være kvantitative og kvalitative funderet. I menneskearbejdet vil det særligt være de kvalitative krav, som kan afdække de følelsesmæssige krav, hvor arbejdstid vil være et kvantitativt krav. Andre kvantitative krav kan være arbejdstempo, hvor mange arbejdstimer og højt arbejdstempo vil være belastende. De kvalitative krav omfatter de emotionelle og kognitive aspekter såsom koncentrationsevne og hukommelse. Et emotionelt krav kan være at skjule følelser, som ofte er tilfældet i arbejdet med mennesker (Kristensen 2007: 23). Hertil skal der pointeres, at denne form for krav, er et vilkår for arbejdet, og derved kan man ikke fjerne belastningen, derimod kan man som arbejdsplads forbedre situationen ved, at alle individuelt og sammen er rustet til at håndtere situationen (Kristensen 2007: 23).

#### 4.5.1.7 Anvendeligheden af de 6 guldkorn

Vurderingen af det psykosociale arbejdsmiljø ud fra de 6 guldkorn, kan vise hvilke områder, som kan forbedres på de medtagne skoler som arbejdsplads. Dog har faktorerne den ulempe, at guldkornene ikke forholder sig til eller fastsætter, hvornår de 6 faktorer er opfyldt for, at der er tale om det gode psykosociale arbejdsmiljø. Er det eksempelvis 5 ud af 6 faktorer, som skal være positive? Derved er der ikke faste kriterier for det gode arbejdsmiljø, og hvordan de 6 guldkorn udligner hinanden. En selvkritik i specialet er, at teorien har svært ved at vurdere det psykosociale arbejdsmiljø. Alt andet lige, jo flere positive faktorer, des bedre. Samtidig vurderes de seks guldkorn ud fra individuelle vurderinger, og derved kan en arbejdsmæssig påvirkning virke godt for en medarbejder men dårligt for en anden i forhold til det psykosociale arbejdsmiljø. Spørgeskemaet kan bruges til at undersøge de overordnede tendenser for, hvad der er generelt er fælles for arbejdspladsen både af positive og negative faktorer, og derved få et helhedsbillede af arbejdspladsens psykosociale arbejdsmiljø.

## 4.6 Operationalisering

Som det fremgår af specialets problemformulering undersøges to hovedtematikker; det tværprofessionelle samarbejde og det psykosociale arbejdsmiljø, hvor dette nu vil blive klarlagt, hvordan disse afdækkes i en kort version af operationaliseringen. Den fulde version af interviewguidens og spørgeskemaets operationalisering kan ses i henholdsvis bilag 4 og bilag 5.

**Tabel 6 – Kort version af operationalisering**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Tematikker** | **Teori** | **Operationelle begreber** |
| Det tværprofessionelle samarbejde | Arbejderkollektivet  Ledelse Selvstyrende team  Social kapital | Roller  Værdier  Intern kommunikation Skoleledelsens fastsættelse af ydre rammer Det selvstyrende teams rum for selvforvaltning  Tillid  Retfærdighed  Samarbejdsevne |
| Det psykosociale arbejdsmiljø | De 6 guldkorn | Krav i arbejdet  Indflydelse på eget arbejde  Belønning  Social støtte  Mening i arbejdet  Forudsigelighed |

*Kilde: Udarbejdet af specialegruppen.*

### **Det tværprofessionelle samarbejde**

Denne tematik bliver målt på Andy Højholts definition af det tværprofessionelle samarbejde, hvor det faglige og kulturelle professionsnormsæt bliver undersøgt med Lysgaards forståelse af arbejderkollektivet, hvor uformelle samt formelle værdier og roller er centrale. Ud fra det tværprofessionelle samarbejde afdækkes, hvilke rammer skoleledelsen sætter for de selvstyrende teams, samt ledelsens interne kommunikation under en organisationsforandring. Desuden undersøges tematikken ved hjælp af begreberne i social kapital, som definerer samarbejdsprocesserne.

**Det psykosociale arbejdsmiljø**

Det psykosociale arbejdsmiljø afdækkes ved at benytte de 6 guldkorn; krav i arbejdet, indflydelse på eget arbejde, belønning, social støtte, mening i arbejdet og forudsigelighed.

# Kapitel 5: Metode

Specialegruppen har valgt at placere størstedelen af de metodiske overvejelser og fremgangsmåder i bilag. Metodekapitlet indeholder en præsentation af valget om at foretage metodetriangulering, specialets metodiske fremgangsmåde, som hovedsageligt findes i bilag samt præsenteres analysestrategien. Afslutningsvis fremstilles grundlaget for udvælgelse af citater og tabeller til analysen samt en præsentation af informanter fra de to skoler.

## 5.1 Metodetriangulering

Det mest udbytterigt og vidensrigt for specialet at benytte metodetriangulering, hvilket nu vil blive uddybet. Som tidligere nævnt er der en stor organisationsforandring i gang på landets folkeskoler, som har indvirkning på det tværprofessionelle samarbejde og det psykosociale arbejdsmiljø. Det er et bredt og komplekst felt at arbejde med, og derfor kan metodekombinationen være behjælpelig i forbindelse med indsamlingen af empiri og afdækning af feltet. Kvantitative og kvalitative metoder indsamler forskelligt empiri og giver dermed et helhedsindtryk af undersøgelsesfeltet ved at forstå og forklare feltet (Riis 2001: 113), og derfor er det essentielt at foretage en metodetriangulering, jævnfør afsnit 3.2 og 3.3.

Der er flere fordele ved at anvende metodetriangulering som en del af undersøgelsesdesignet, da der anvendes flere metodiske teknikker til at belyse problemformuleringen, hvilket understreges i følgende citat:

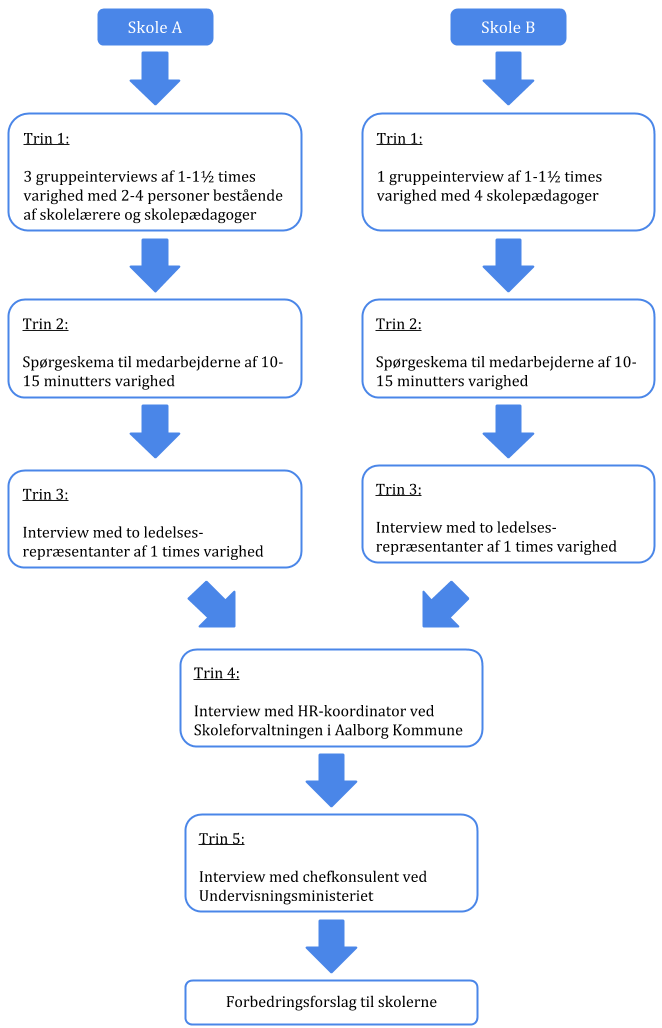
*“…there is value in combining techniques within a multiple method strategy to give a more complete account of the subject in question. Triangulation (using multiple methods to bear on the same research question) is argued to give researchers greater confidence in their findings if they are supported by the use of different methods which result in the same conclusion. “* (Hall & Hall 2004: 99).

Metodetrianguleringens formål i dette speciale er at indfange diversiteten i det tværprofessionelle samarbejde mellem skolelærere og skolepædagoger og dens indflydelse på det psykosociale arbejdsmiljø. Den kvalitative metode udformer sig som interviews og sigter mod at give en dybdegående beskrivelse af fænomenet (Krogstrup 2009: 27). Den kvantitative metode udformer sig i et spørgeskema og er behjælpelig til at undersøge generelle tendenser. Imens de kvalitative interviews har mulighed for at gå i dybden og give et mere avanceret billede af det tværprofessionelle samarbejde mellem skolelærere og skolepædagoger samt dets indvirkning på det psykosociale arbejdsmiljø. I nedenstående afsnit præsenteres undersøgelsens fremgangsmåde samt hvilke metoder, der er anvendt i denne forbindelse.

## 5.2 BIKVA-modellen trin for trin

Det følgende afsnit indeholder en kort redegørelse og grafisk afbildning af fremgangsmåden for BIKVA-modellen. De enkelte trin i BIKVA-evalueringen samt de tilhørende metodiske overvejelser er uddybet i bilagene. Som nævnt er BIKVA-modellen bottom-up orienteret (Krogstrup 2009: 18-23,27), hvorfor **første trin**, jævnfør bilag 6, starter dataindsamlingsprocessen med at interviewe medarbejdere uden ledelsesansvar. Derefter udsendes der i, **andet trin**, jævnfør bilag 7, et spørgeskema til medarbejderne således, at det er muligt at gå i bredden med en kvantitativ overbygning på baggrund af den kvalitative del. Tidligere er det fremhævet, at BIKVA-modellen har et dialogbaseret forbedringsperspektiv, hvor man i praksis anvender medarbejdernes udsagn ved at trække udsagnene med videre til det næste led, som er **tredje trin**, jævnfør bilag 8, hvor ledelsen på skolerne interviewes. I **fjerde trin**, jævnfør bilag 9, bliver de forrige trin behandlet og munder ud i et oplysende interview med Skoleforvaltningen i Aalborg Kommune, hvor undersøgelsesresultaterne fremlægges, og informanten bedes forholde sig til resultaterne. I det **femte trin**, jævnfør bilag 10, behandles de forrige trin, hvorefter resultaterne heraf fremlægges i et oplysende interview med Undervisningsministeriet, som ligeledes bedes forholde sig til resultaterne**.** På efterfølgende side illustreres de fem trin.

**Figur 9 – Undersøgelsesdesign og BIKVA’ens trin**

*Kilde: Udarbejdet af specialegruppen. *

## 5.3 Analysestrategi

Hensigten med afsnittet er at belyse hvilken analysestrategi, der benyttes til at besvare problemformuleringen og de tre antagelser. Analysestrategien har til hensigt at skabe struktur og gennemsigtighed i analysen. Samtidig har analysestrategien til formål at fungere som et systematisk redskab til at indfange genstandsfeltet. Analysen består af tre analysedele, som introduceres i nedenstående.

Første analysedel bygger på de tre antagelser og indeholder derfor tre separate dele. Under hver antagelse opdeles Skole A og Skole B, da fundene er kontekstafhængige. BIKVA-modellens trin er strukturende for analysen, således at medarbejdernes perspektiver fremgår af de kvalitative gruppeinterviews og de kvantitative fund fra spørgeskemaet. Desuden fremlægges ledelsens perspektiv under de relevante empiriske tematikker. I anden analysedel vurderes skolelærernes og skolepædagogernes succeskriterier om, hvorvidt de er opfyldte eller ej. Tredje analysedel indeholder en diskussion baseret på interviewet med repræsentanter fra Skoleforvaltningen i Aalborg Kommune og Undervisningsministeriet.

Som nævnt i analysestrategien er analysen opbygget efter de tre antagelser, dernæst Skole A og Skole B, da hver case kan være influeret af forskellige kontekstuelle forhold. Tematikkerne i analysen er struktureret efter BIKVA-modellens bottom-up orienteret evalueringstilgang, hvorved medarbejderperspektivet og ledelsesperspektivet er opdelt i analysen. Dermed tager analysen først udgangspunkt i skolelærernes og skolepædagogernes udsagn, hvorefter vi tilknytter ledelsens respons på medarbejdernes udsagn. I og med at det ikke er alle tematikker, som er blevet præsenteret for ledelsen, på grund af ledelsesinterviewenes varighed på 1 time, vil det ikke være i alle analysens dele, at ledelsens respons vil blive tilknyttet, men kun til de relevante tematikker. Analysen er opbygget i tre dele, hvori den første analysedel giver en analyse og besvarelse af specialets tre antagelser samt påviser sammenhængen mellem de empiriske fund i de tre antagelser og skolepædagogernes og skolelærernes psykosociale arbejdsmiljø. Den anden analysedel vurderer, hvorvidt skolelærernes og skolepædagogernes brugerdefinerede procesorienterede succeskriterier bliver opfyldt for det gode samarbejde. Endvidere belyser den tredje analysedel en diskussion baseret på interviewet med Skoleforvaltningen i Aalborg Kommune og Undervisningsvisningsministeriet, som har forholdt sig til resultaterne fra Skole A og Skole B.

## 5.4 Dataudvælgelse

Dataudvælgelsen er baseret på hensigten med analysen som er at frembringe informationsrigdom og vise et nuanceret billede af genstandsfeltet. Derfor er det mest sigende data udvalgt ud fra specialegruppens fortolkning heraf. I henstående afsnit uddybes hvilke refleksioner og kriterier, citater fra de kvalitative interview og udvælgelse af tabeller er udvalgt fra.

### 5.4.1 Udvælgelse af citater

I analysen er citaterne udvalgt efter, hvilke temaer der generelt empirisk har været centralt i interviewene. Samtidig er der i BIKVA-evalueringens demokratiske ånd forsøgt at fremstille citater, som skiller sig ud for, at alle informanter bliver betragtet som ligeværdige, og alle stemmer kommer frem (Krogstrup 2009: 11, 80-82). Dette giver en nuanceret forståelse og forklaring på specialets undersøgelsesfelt.

### 5.4.2 Udvælgelse af tabeller

Ligesom for udvælgelse af citater er tabellerne udvalgt på baggrund af generelle tendenser i informanternes holdninger. Samtidig er både empirisk og teoretisk fremtrædende data valgt at inddrage i analysen, da det kan frembring ny viden. På Skole A viste de uddybende kvalitative kommentarer i spørgeskemaet en anden fremlægning af, hvorledes det tværprofessionelle samarbejde mellem skolelærere og skolepædagoger opleves af medarbejderne end udtalelserne fra gruppeinterviewene, hvorfor nogle af udsagnene fra spørgeskemaet er medtaget i analysen.

## 5.5 Præsentation af informanter

I afsnittet præsenteres de respondenter, som har deltaget i BIKVA-evalueringen og bidraget til det empiriske materiale i specialet. Præsentationen af informanterne indbefatter både den kvalitative og kvantitative data.

### 5.5.1 Den kvalitative data

**Udeladt**

### 5.5.2 Den kvantitative data

Medarbejderne, som har besvaret spørgeskemaet præsenteres kort ud fra baggrundsoplysningerne fra spørgeskemaet i nedenanførte tabeller. Tabellerne som ligger til grund for disse oplysninger kan ses i bilag x.

For Skole A har 20 ud af 46 medarbejdere besvaret spørgeskemaet. Dog har enkelte respondenter ikke besvaret enkelte udsagn. Det giver en besvarelsesprocent på 43,47 procent, hvilket betragtes som højt, da spørgeskemaet er udsendt på skolens intranettet og uden mulighed for at udsende reminder til respondenterne. For Skole B er der 12 medarbejdere, der har besvaret spørgeskemaet ud af en population på 60 ansatte, hvilket giver en svarprocent på 20 procent. I denne sammenhæng påpeges det, at den lave svarprocent kan hænge sammen med, at medarbejderne overordnet har travlt og deres incitament for at deltage.

På næste side ses tabel 11, hvor medarbejdernes ansættelsestid samt deres uddannelsesmæssige baggrund aflæses, og om de til dagligt indgår i et tværprofessionelt team med skolelærere og skolepædagoger.

**Tabel 11 - Baggrundsoplysninger for Skole A og Skole B**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **Spørgsmål** | **Antal respondenter** | **Svarkategori** | **Svarkategori** |
| **Uddannelsesmæssig baggrund[[10]](#footnote-10)** |  | **Skolelærer** | **Skolepædagog** |
| *Skole A* | 20 | 65 % | 30 % |
| *Skole B* | 12 | 58 % | 42 % |
| **Ansættelsestid** |  | **Under 2 år** | **Over 2 år (inden folkeskolereformen trådte i kraft)** |
| *Skole A* | 20 | 25 % | 75 % |
| *Skole B* | 12 | 50 % | 50 % |
| **Respondenten er i et teamarbejde med skolelærere og skolepædagoger** |  | **Ja** | **Nej** |
| *Skole A* | 20 | 75 % | 25 % |
| *Skole B* | 12 | 92 % | 8 % |

*Kilde: Rådata fra bilag 11.5 og 12.3*

Tabellen viser, at størstedelen af medarbejderne har været ansat inden folkeskolereformen trådte i kraft på Skole A, hvilket har betydning for, at medarbejderne kender til den nye og gamle organisationskultur. Dog er det halvdelen af respondenterne på Skole B, der kender til både den gamle folkeskole og den nye.

I den efterfølgende tabel på næstkommende side kan medarbejdernes holdninger til og erfaringer med det tværprofessionelle samarbejde mellem skolelærere og skolepædagoger ses.

**Tabel 12 - Baggrundsoplysninger for Skole A og Skole B**

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Spørgsmål** | **Antal respondenter** | **Svarkategori** | **Svarkategori** | **Svarkategori** | **Svarkategori** | **Svarkategori** |
| **Overvejende er tilhænger af samarbejdet mellem lærere og pædagoger, som reformen har medført** |  | **Helt Enig** | **Enig** | **Hverken enig eller uenig** | **Uenig** | **Helt uenig** |
| *Skole A* | 20 | 30 % | 40 % | 25 % | 5 % | 0 % |
| *Skole B* | 12 | 67 % | 17 % | 17 % | 0 % | 0 % |
| **Hvilken erfaring havde respondenten inden folkeskolereformen med, at lærere og pædagoger samarbejder i skolen?** |  | **Ingen erfaring** | **Erfaring med konkrete temadage fx. idrætsdag** | **Daglig undervisning** | **Samarbejde i forhold elever med særlig behov** | **Overlevering mellem DUS og skole** |
| *Skole A* | Respondenterne har valgt flere svarkategorier | 10 % | 40 % | 55 % | 70 % | 40 % |
| *Skole B* | Respondenterne har valgt flere svarkategorier | 27 % | 55 % | 45 % | 64 % | 55 % |

*Kilde: Rådata fra bilag 11.5 og 12*

# Kapitel 6: Analyse

Dette kapitel består af tre analysedele; analysedel 1 bekræfter eller afkræfter specialets tre antagelser, analysedel 2 består af medarbejdernes vurdering af succeskriterierne for indsatsen, analysedel 3 indeholder en diskussion af evalueringsanvendelsesmuligheder i et politisk magtspændingsfelt.

## 6.1 Analysedel 1

Afsnittet er opdelt efter specialets tre antagelser og søger at bekræfte eller afkræfte disse gennem en analyse af specialets empiri.

### 6.1.1 Antagelse 1

***”Det tværprofessionelle samarbejde mellem skolelærere og skolepædagoger udfordres af, at de to faggrupper repræsenterer to fagprofessioner og to forskellige arbejderkollektiver.”***

Først og fremmest besvare dette analyseafsnit, hvorledes det tværprofessionelle samarbejde mellem skolelærere og skolepædagoger er udfordrende, når de to faggrupper i øget grad skal arbejde sammen. Analysen lægger særligt vægt på de sociale processer, som fremmer og hæmmer det tværprofessionelle samarbejde mellem de to faggrupper, jævnfør afsnit 1.8.2 og 4.2. Udfordringen ligger i de øgede krav, der stilles til den enkelte medarbejder i samarbejdet, og hvor skolelærere og skolepædagoger repræsenterer to faggrupper, der har forskellige ressourcer og forudsætninger for at imødekomme kravene. Dernæst skabes der en sammenhæng mellem de samarbejdsmæssige omstændigheder og medarbejdernes trivsel i det tværprofessionelle samarbejde.

Som tidligere nævnt har folkeskolereformen medført en række omfattende tiltag for den danske folkeskole, som den enkelte medarbejder må forholde sig til. Implementeringen af det tværprofessionelle samarbejde mellem skolelærere og skolepædagoger har betydet, at begge faggrupper får en tættere fysisk nærhed, som ikke eksisterede før folkeskolereformen, hvilket analyseres med Lysgaards begrebsapparat. Den fysiske nærhed betyder, at skolelærere og skolepædagoger har fået nye kollegaer, og at de sidder sammen i selvstyrende teams, hvor skolelærere før primært var tilknyttet skolen som arbejdsplads, og skolepædagogerne primært var tilknyttet DUS’en som arbejdsplads. Implementeringen af samarbejdet har medført, at skolelærere og skolepædagoger varetager flere arbejdsopgaver sammen, såsom inklusion og understøttende undervisning, hvilket er blevet faciliteret ved, at skolelærere og skolepædagoger arbejder i selvstyrende teams, hvor begge faggrupper indgår. Denne sociale interaktion bevirker, at forskellige fagstrukturer- og kulturer skal forenes og at de sociokulturelle forhold på arbejdspladsen er under forandring. Ligeledes er implementeringen af samarbejdet mellem skolelærere og skolepædagoger ikke afprøvet før, eller på forhånd givet løsninger til hvordan indsatsen skal implementeres i praksis, hvorfor de to folkeskoler som cases vil give indblik i forskellige oplevede sociale processer i det tværprofessionelle samarbejde. Eksempelvis oplevede flere medarbejdere på Skole A skoleårets start som hektisk, da de skulle forholde sig til det nye lærere-pædagog samarbejde samtidig med alle de andre tiltag, som folkeskolereformen medførte. Derimod prøvekørte Skole B samarbejdet mellem skolelærere og skolepædagoger inden skoleårets start, hvilket lederne på skolen oplever som en god indkøringsfase (Bilag 12.2). Dette formodes at have haft betydning for det oplevede tværprofessionelle samarbejde mellem skolelærere og skolepædagoger på de medvirkende skoler. Oplevelsen af samarbejdsprocessen på arbejdspladsniveau vil nu blive belyst, hvor der for Skole A og Skole B er opstillet forskellige empiriske tematikker.

#### 6.1.1.1 Skole A

I analysen af Skole A vil tre tematikker blive fremstillet; forventninger til det tværprofessionelle samarbejde, arbejderkollektivet samt to fagprofessioner.

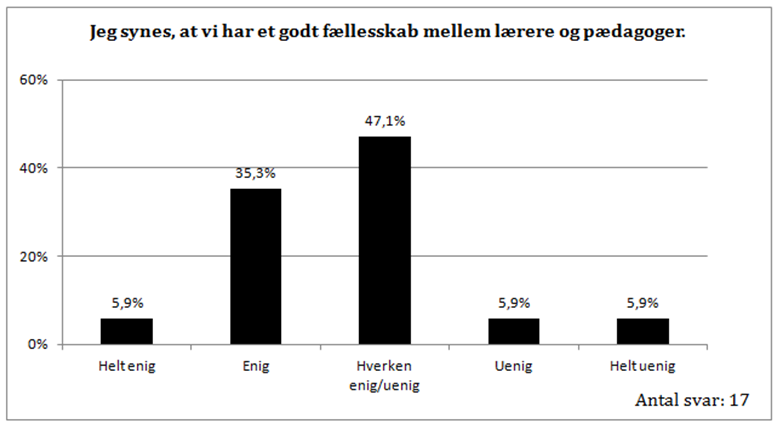
**Forventninger til det tværprofessionelle samarbejde**

Denne tematik omhandler de forventninger og de rammer, som er sat for det tværprofessionelle samarbejde mellem skolelærere og skolepædagoger i den tidlige implementeringsfase omkring skoleårets start 2014. På Skole A foregår det formelle samarbejde i selvstyrende teams, som har teammøde 1½ time om ugen. De medvirkende selvstyrende teams i gruppeinterviewene består til daglig af omkring 8 – 10 personer. Derudover foregår det tværprofessionelle samarbejde i par, bestående af en skolelærer og en skolepædagog i undervisningen, hvor skolepædagogerne har en delt stilling mellem skole og skolefritidsordning (DUS). Det betyder, at skolepædagogerne fungerer som understøttende undervisning i den almene undervisning i skolen, hvor skolelærerne stadig har ansvaret for, at målet for undervisningen bliver opfyldt. Det tværprofessionelle samarbejde mellem skolelærere og skolepædagoger tolkes i sin kontekst samt, hvorledes det tværprofessionelle samarbejde er efter reformen med udgangspunkt i samarbejdet før reformen.

***Medarbejdernes roller***

Afsnittet fremviser, hvorledes medarbejderne har oplevet rolleafklaringen af skolelæreres og skolepædagogers roller i det tværprofessionelle samarbejde. De kvalitative interviews gav indblik i, at de formelle roller i det tværprofessionelle samarbejde er klare. Skolelærerne har formelt set hovedansvaret for det faglige, hvor skolepædagogernes hovedansvar er elevernes trivsel og sociale liv (Bilag 11.3). Samtidig udtrykte flere medarbejdere i interviewene, at de kan se, hvordan skolelærere og skolepædagoger kan bruge hinanden, og hvilke kompetencer de hver især bidrager med. Dog er det primært skolepædagogernes nye rolle på skolen, som har været uklar. Under implementeringsprocessen er dette blevet mere tydeligt ved at italesætte nogle af skolepædagogernes arbejdsopgaver f.eks. læringsstrategier for elevernes læring. Dette gør arbejdsopgaven mere synlig, hvilket betyder, at skolepædagogernes rolle på skolen bliver defineret tydeligere (Bilag 11.2). Derudover anser skolepædagogerne selv deres formelle rolle som en fordel som ansat delt mellem skole og DUS, hvor de kan opleve barnet i et helhedsperspektiv, således hvordan det enkelte barn trives i og uden for skolen i DUS-ordningen.

**Tabel 13: Medarbejdernes oplevelse af at kende hinandens roller**

*Kilde: Bilag 11.5.*

Spørgeskemaet viser derimod, at 47,1 procent af medarbejderne svarede ”Uenig” og 5,9 procent ”Helt uenig” til udsagnet *”Jeg synes, at vi kender hinandens roller”*. Størstedelen af medarbejderne er overvejende uenige, hvilket kan tyde på, at rollerne kan være kendte blandt nogle medarbejdere og ikke andre, og derfor situations- og personbestemt.

Der er dermed uklarheder om, hvilken rolle skolepædagoger og skolelærere har i forhold til hinanden, og rolleafklaringen er dermed i en igangværende proces. Dette kan hænge sammen med, at de interviewede skolepædagoger og skolelærere arbejder i indskolingen, hvor spørgeskemaet også indbefatter skolelærere og skolepædagoger tilhørerende de andre klassetrin. Her kan der være en anden kultur for det tværprofessionelle samarbejde mellem skolelærere og skolepædagoger end i indskolingen, som har tradition for at arbejde med skolepædagoger. På den anden side kan den individuelle besvarelse af spørgeskemaet ligeledes have den betydning, at respondenterne svarer mere ærligt, da det kan være et følsomt emne at tage op over for kollegaer, som i forvejen er presset af de mange nye organisatoriske tiltag, som reformen har medført. Tallene i tabel 13 viser, at rollerne for skolelærerne og skolepædagogerne ikke er tydelig på Skole A. Dette kan hænge sammen med, at de selvstyrende teams selv definerer hinandens roller, hvor individuelle kompetencer er afgørende for den uformelle rolleafklaring (Bilag 11.3). Det er derfor varierende, hvad henholdsvis en skolelærers og en skolepædagogs rolle er, da deres individuelle og personlige kompetencer præger denne rolle.

***Medarbejdernes interaktion***

Som føromtalt, er det særlige ved det tværprofessionelle samarbejde mellem skolelærere og skolepædagoger efter den nye folkeskolereform, at skolepædagogerne har en delt arbejdsplads mellem skolen og DUS’en, hvilket har medført nye kollegaer. Skolen som ny arbejdsplads indbefatter en række sociale processer, hvor skolepædagogerne skal blive en integreret del af skolen som arbejdsplads og finde sin rolle. Samtidig skal skolelærerne forholde sig til sine nye kollegaer særligt i undervisningen, hvor de to fagprofessioner skal arbejde sammen for at arbejde om det hele barn. I det tværprofessionelle samarbejde mellem skolelærere og skolepædagoger er der sket flere ændringer i hvorledes rum, arbejdsopgaver mv. omtales. Før skolereformen hed rummet, hvor skolelærerne mødtes for lærerværelset, hvor det nu hedder personalerummet, da det nu både er et rum for skolelærere og skolepædagoger og har betydning for, at begge personalegrupper kan mødes og indgå i uformel interaktion, hvor der kan dannes spontane venskaber. Ordet personale er en fællesbetegnelse, som refererer til begge faggrupper.

*”*Medarbejder 1*: Ja, jeg ved det heller ikke. I gamle dage, der kunne man ligesom altså, der sås man jo på lærerværelset)…*

Medarbejder 2: *Men lærerværelset hedder heller ikke lærerværelset mere. Førhen, der mødtes lærerne på lærerværelset i frikvarterene, når de havde fri. Og det er da sjældent, man er nede på læreværelset i længere tid.”* (Bilag 11.3: 29).

Selvom rummet for medarbejderne har skiftet navn, hænger betegnelsen stadig ved, hvilket indikerer, at der er tale om en tilvænningsproces, hvor både skolelærere og skolepædagoger må forholde sig til den nye arbejdssituation. Citatet er et eksempel på, at skolelærerne må ændre deres arbejdstraditioner. Derved udfordres skolelærernes indbyrdes fællesskab for at gøre plads til skolepædagogerne, og samtidig viser skolepædagogerne interesse for lige identificeringsbetingelser med skolelærerne. Selvom rummet har ændret navn, er der uformelt stadig en del skolepædagoger, som ikke benytter rummet, da der er kultur for, at det primært er skolelærerne, som opholder sig der. Derudover betyder inddeling i de selvstyrende team, at både skolelærere og skolepædagoger opholder sig i teamrummet i deres pauser frem for i personalerummet.

***Ledelsens syn på lærer-pædagog samarbejdet***

For lederne handler lærer-pædagog samarbejdet om at have det formelle samarbejdsgrundlag på plads i de selvstyrende teams, hvilket indebærer forventningsafstemning, rolleafklaring, samt opgave- og ansvarsfordeling. Ligeledes en aftale om hvordan teamet løser den fælles kerneopgave, og hvordan dette håndteres, eksempelvis gennem en formel teamkontrakt. Hvert år kommer skolelærere og skolepædagoger i nye teams, hvorfor det er nødvendigt og vigtigt for ledelsen at understøtte denne proces, da den netop er grundlaget for samarbejdet. Samtidig påpeger ledelsen, at de synes, der skal være plads til erfaring i samarbejdet, da medarbejderne kan trække på dette i deres arbejde frem for fastsatte rammer opstillet af eksterne personer (Bilag 11.4). På den måde udvikler og lærer medarbejderne, hvordan samarbejdet bedst fungerer i deres eget team og derved kan udnytte hinandens kompetencer på en effektiv og uafhængig måde. Set fra et ledelsesperspektiv menes, at rolleafklaringen i teamet må tage

*”…udgangspunkt i de kompetencer, som man bringer ind i et teamsamarbejde. Har jeg en lærer som er rigtig dygtig til at eller en pædagog som er rigtig dygtig til at lave noget matematik undervisning. Og jeg har også nogen, som man absolut ikke skal sætte til matematikundervisning. Jeg kan jo ikke lave nogle generelle rammer, som passer ind synes jeg. Men jeg vil gerne understøtte dem i at få lavet nogle afklaringer om, hvad er det så at man kan byde ind med i en forventning om at man kan noget forskelligt alle sammen.”* (Bilag 11.4: 18).

Ledelsen ønsker ikke at fastsætte generelle rammer for medarbejdernes roller, da det er individuelt, hvad man som menneske og medarbejder kan bidrage og byde ind med. Eksempelvis er det ikke alle skolepædagoger, som er gode til alle fag, og derfor vil understøttende undervisning i matematik for alle skolepædagoger ikke give mening. Teamene skal selv definere deres roller og finde ud af, hvordan de supplerer hinanden bedst muligt ud fra faglige og personlige kompetencer. Dette uddybes under afsnit 6.1.2. Ledelsen er dog opmærksom på, at de skal understøtte processerne for rolle- og kompetenceafklaring i teamene.

I forhold til implementeringen af det tværprofessionelle samarbejde mellem skolelærere og skolepædagoger er et væsentligt punkt, hvilke interaktionsbetingelser der er tilstede mellem de to faggrupper. Her påpeger en af lederne, at tiden til medarbejdernes koordinering af arbejdsopgaver er en kulturel forståelse af medarbejdernes flextid. Flextiden er den resterende tid foruden undervisning og fastlagte møder, hvor medarbejderne har mulighed for at mødes uformelt og løse fælles opgaver:

*”… hvis man nu kigger på den tid, som flextid og selv sørger for at se det som, at man selv kan bytte rundt afhængig af, om man har brug for at mødes. Så kan man tage noget af sin flextid. Men det har været rigtig svært for mange at tænke ind i en ny kultur, en ny måde at tænke tid på. Man oplever at mangle tid. Og de har heller ikke så meget tid i forhold til, at det er nye opgaver. De skal til at tænke deres arbejdsfordelinger anderledes også... Hvis man som lærer forventer, at man kan forberede sig til sin egen undervisning på samme måde, som man har kunnet tidligere, så kan jeg da godt forstå, at man synes, at man kommer lidt bagud... Jamen så må man jo omlægge det og sige, så arbejder vi på en anden måde med en anden struktur, med en anden ansvarsfordeling, og så kan vi faktisk godt få vores tid til at slå til.”* (Bilag 11.4: 10).

Citatet viser, at lederen mener, at medarbejderne skal tænke deres arbejdstid på en ny måde og lære at udnytte flextiden bedst muligt. Læringen handler om, at de indbyrdes i teamene skal trække på hinandens ressourcer, og at arbejdsfordelingen betyder, at de nu er to om nogle opgaver. Medarbejderne kan ikke tilrettelægge arbejdsopgaver ud fra eget skema, men må i højere grad tilpasse sig teamets flextider. Det er en ny måde at tænke tid på, da skolen tidligere var struktureret således, at medarbejderne kunne mødes efter kl.16, samt at medarbejderne ofte kun arbejdede sammen med én anden person frem for et team på 8 – 10 personer. Personerne i teamet har flextid på forskellige tidspunkter, hvorfor det er særligt vigtigt, at teamet tænker tid på en anden måde for at nå de nye opgaver. Samtidig betyder skolelærernes arbejdsdag fra kl. 8 – 16 og skolepædagogernes arbejde i DUS efter skoletid, at fleksibiliteten for, at de to faggrupper mødes, er indskrænket.

**Fællesskab**

I det følgende afsnit afdækkes, hvordan skolelærere og skolepædagoger som faggrupper interagerer med hinanden på deres fælles arbejdsplads. Herunder omhandler det sammensmeltning af forskellige værdi- og rollesystemer samt fagkulturer. Dette kommer også til udtryk i faggruppernes magtforhold og særinteresser.

***Medarbejdernes tværprofessionelle samarbejde***

Implementeringen af det tværprofessionelle samarbejde mellem skolelærere og skolepædagoger har øget interaktionsmulighederne for de to faggrupper, der foregår i de selvstyrende teams. Både skolelærere og skolepædagoger skal finde deres plads på skolen, hvor rollen som skolepædagog er ny for mange pædagoger, hvorimod skolelærere har en mangeårig tradition for at arbejde på skolen. Derved fremgår de individuelle konsekvenser af samarbejdet særligt ved, hvem medarbejderne arbejder sammen med, og hvor der arbejdes. I interviewene opleves det at arbejde sammen med nye kollegaer som mærkbart. Medarbejder 2: *”Jeg har aldrig arbejdet så meget sammen med lærere, men jeg har aldrig arbejdet så lidt sammen med pædagoger, aldrig nogensinde.”* (Bilag 11.3: 20). Pædagogen savner kontakten til sine tidligere pædagogkollegaer, som han oplevede at have et fællesskab med. Omfanget af samarbejdet mellem skolelærere og skolepædagoger betyder, at de to faggrupper i højere grad må forholde sig til hinanden som ligesindede kollegaer, da de arbejder i samme team og skal skabe et nyt kollegialt fællesskab.

Skolepædagogernes øgede arbejde på skolen betyder, at eksisterende magtforhold mellem skolelærere og skolepædagoger bliver udfordret og nye relationer opstår. Dette bliver eksempelvis omtalt således:

Medarbejder 4: *”Det har der ikke altid været, det synes jeg ikke… for år tilbage var der nok også nok mere sådan, at man tror, at mange lærere har også følt lidt en højere status i forhold til pædagoger, og det tror jeg også pædagogerne har sådan helt ærligt. De har følt sig… sådan nu skal vi ind på skolen… nu skal vi passe på, hvor vi går... hvordan agerer vi nu her… Jeg tror det har været sådan et eller andet styrkeforhold, hvor skolen har været det sted, hvor lærerne har haft hjemme og pædagogerne er ikke på besøg, men et eller andet sådan alligevel…”*. (Bilag 11.1: 6).

Citatet er et eksempel på, at der opleves et magtforhold mellem skolelærere og skolepædagoger inden implementeringens start af det tværprofessionelle samarbejde, da skolepædagogerne førhen var på udebane. Skolelæreren oplever, at skolelærere generelt anser faggruppen som havende en højere status end skolepædagoger som faggruppe, hvor det i et andet medarbejderinterview ligeledes bliver nævnt, at skolelærere i udskolingen, generelt har sværere ved at se, hvad pædagoger kan bidrage med på skolen. Ligeledes handler det om kulturelle generationsforskelle, hvor skolelærere af den ældre generation har sværere ved at se, hvad skolepædagoger kan end den yngre generation. De skolelærere, som er af den holdning, at pædagoger ikke har hjemsted i skolen, kaldes for ”lærere-lærere” i et andet interview (Bilag 11.3). Medarbejderne i interviewet uddyber med, at ”lærere-lærere” har en normativ selvopfattelse af, at det kun er skolelærere som faggruppe, som kan besidde stillinger i skolen. Denne opfattelse har ændret sig efter, at skolepædagogerne er blevet mere integreret på skolen efter folkeskolereformen, hvor begge faggrupper er med til at danne en ny kultur med nye rolle og værdisystemer. I interviewene udtrykte flere skolelærere, at de sagtens kan se, hvordan pædagogerne bidrager i skolen. Dog er det ikke kun inden for skolen, at opfattelsen af skolepædagogerne som faggruppe påvirkes. Andre eksterne interessenter påvirker også denne opfattelse eksempelvis forældre ved, at der stilles en undren over pædagogernes kompetencer i forhold til at undervise i skolen:

Medarbejder 2: *”Jeg kan da også godt få en forståelse af forældrene. Fra forældrene har vi faktisk først lige fået en henvendelse på det, det der med skal jeg undervise mit barn. Vedkommende er ikke lærer… Hvordan er I klædt på til det? Og jeg har jo ikke fået en uddannelse til det.”* (Bilag 11.3: 25).

Citatet viser, at en forælder stiller spørgsmålstegn ved en pædagogs undervisningskompetencer og mener, at det kun er lærere som kan undervise. Det er den traditionelle kulturelle opfattelse af, hvad en lærer er, og hvad en pædagog er.

Andre interesseforhold og identificeringsbetingelser kommer til udtryk ved, at skolelærere tidligere formelt set har deltaget på skolens personale og klassefotografering, da de eksternt anses som at have en væsentlig indflydelse på eleverne. Et personalefoto eller klassebillede er skolens ansigt ud af til, hvor denne praksis udfordres ved, at skolepædagoger i stigende grad har indflydelse på eleverne, men at dette endnu ikke er anerkendt af eksterne interessenter jævnfør tidligere citat. Efter skolepædagogerne i øget omfang er med i undervisningen og arbejder på skolen, anses det som et ønske at deltage til en sådan aktivitet, og at der har været frustration i medarbejdergruppen, da de ikke opfattede sig selv som inviteret.

*”*Medarbejder 9: … *der var en af mine kollegaer, der havde været med ovre og blive fotograferet sammen med klassen. Og vi andre havde ikke. Vi fik lige den der diskussion om vores fælles værdier er de så også, at vi stiller os op og er med i klassen, og viser at vi er deres.. Jeg ved ikke om jeg er deres kontaktpædagog, eller hvilken status jeg har. Jeg er skolepædagog. Og min kollega sagde jamen, jeg skal da være der, jeg skal være med på billedet, fordi jeg har betydning for denne her klasse. Og så tænkte jeg nå, jamen ud fra hvad der stod, så var det kun lærernes initialer, der var sammen med. Og der tænkte jeg, at der er ligegodt en lille forskel…Så skal vi også have de der mennesker, som prøver at få dem til at hænge sammen, til at stå ved siden af.*

…

Medarbejder 6: *Men jeg tror også, at det har meget med vores personligheder at gøre. For vi har også oplevet, at der har været mange diskussioner om pædagogens rolle oppe i klassen. Jeg tror også, at det meget er med, hvordan vi selv har defineret den undervejs og påtaget os nogle ting undervejs. Fordi man kan godt blive meget usynlig og gå ude ved panelerne. Men man kan også være meget synlig og påtage sig en stor del af klasseledelsen og en stor del af læringsstrategierne omkring børnene og en stor del af den sociale træning… Og der tror jeg da, at det er vigtigt for, at man kan se, at der er et formål med, man er der. At man simpelthen får snakket om de ting. Hvad er det, det kan gavne dig de dage, jeg kommer, og hvornår gavner det dig, at jeg er der. Altså det kræver en meget stor fleksibilitet som pædagog. At man bøffer ind der, hvor det passer i skemaet, men også der hvor det passer ind med nogle fag og opgaverne.”* (Bilag 11.2: 7-8).

Ligesom skolepædagoger og skolelærere har oplevet, at skolefotograferingen har været forbeholdt skolelærerne, påpeger en skolepædagog, at skolepædagogernes rolleafklaring handler om ens personlighed og evne til selv at påtage sig nogle roller i klassen. Ligeledes viser citatet et ønske fra skolepædagogernes side om, at de som faggruppe deltager til fotograferingen, da de anser sig selv som en vigtig rolle til at danne eleverne. Derudover er citatet et eksempel på rolleusikkerhed for skolepædagogernes vedkommende, da nogle skolepædagoger ikke ved, hvilken status de har, mens en anden skolepædagog oplever situationen som, at skolepædagogerne selv må gå ind og definere deres rolle og være fleksibel i forhold til at understøtte det fælles arbejde.

***Ledelsens syn på skolelæreres og skolepædagogers ligeværd***

I dette afsnit vil ledelsens respons til medarbejdernes udsagn omhandlende arbejderkollektivet blive skildret. Lederne på Skole A konfronteres med, at nogle skolelærere og skolepædagoger ikke oplever at have de samme arbejdsvilkår og ydre identificeringssymboler. I ledelsesinterviewet fremdrages, at medarbejderne ønsker lige kompetenceudviklingsmuligheder samt lige deltagelse til skolefotograferingen. Ledelsen er forbavset over, at skolelærere og skolepædagoger oplever, at det kun er skolelærerne, som var inviteret med til skolefotografering, da alle teams og hele skolen havde fået invitationen.

*”Leder 2:**Det er jo rigtig interessant for dybest set handler det ikke om at have lov… Det er en kulturel værdi et eller andet sted. Det er en fortælling om skolen, at en skolelærer, der står med en klasse og smiler.*

*Leder 1:* *det er deres egen (skolepædagogernes) fortælling.”* (Bilag 11.4: 21).

Lederne er enige om, at det er medarbejdernes egen selvopfattelse, som ligger til grund for oplevelsen af, at det kun er skolelærerne, som skulle deltage i fotograferingen. Da invitationen til medarbejderne blev lagt ud på intranettet, hvor alle medarbejdere fik invitationen, mener ledelsen, at medarbejderne tillægger oplevelsen en social og kulturel værdi eller rettere fortælling på skolen, hvor traditionen er, at det kun er skolelærerne, som deltager på klassebilledet. Efter skolepædagogerne skal finde deres plads på skolen, har fotograferingen eksempelvis været en ydre signalværdi om, at skolelærerne selvfølgelig skulle deltage, fordi det har der været en kulturel tradition for, hvor skolepædagogerne skal omdanne deres opfattelse af sig selv som en del af klassen og sin egen rolle heri.

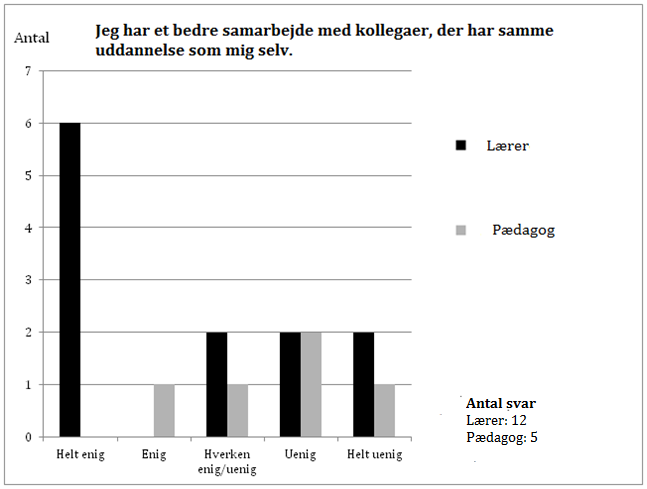
**To fagprofessioner**

Dette afsnit vil med den empiriske data tydeliggøre og understøtte, at skolelærere og skolepædagoger stadig er påvirket af gamle fagkulturer og rutiner i det tværprofessionelle samarbejde, som de to faggrupper er påtænkt at forene. Målet med samarbejdet mellem skolelærere og skolepædagoger er, at de to faggrupper med deres særskilte kompetencer i højere grad skal samarbejde om elevernes læring, fordi samarbejde mellem flere professionsfagligheder giver dygtige og livsduelige børn, der trives (Undervisningsministeriet 1: 9). Som tidligere fremhævet eksisterer der på Skole A stadig en opdeling af skolelærere og skolepædagoger, hvorfor afsnittet vil uddybe skolelærernes og skolepædagogernes opfattelse af denne opdeling samt fællesskabet mellem de to fagprofessioner, da målet med samarbejdet er at handle som et team, der er fælles om en række arbejdsopgaver.

***Skolelærernes og skolepædagogernes fagkulturer***

I spørgeskemaet blev respondenterne bedt om at forholde sig til, hvordan samarbejdet mellem skolelærere og skolepædagoger på Skole A er på nuværende tidspunkt.

**Tabel 14 - Jeg har et bedre samarbejde med kollegaer, der har samme uddannelse som mig selv (fordelt på fagprofession)**

**

*Kilde: Bilag 11.5.*

Af tabellen kan det aflæses, at der er en ”kløft” mellem de to faggrupper, hvor dette kommer til udtryk i udsagnet *”Jeg har et bedre samarbejde med kollegaer, der har samme uddannelse som mig selv”*, hvortil 6 lærer svarer ”Helt enig”. Dog svarer størstedelen af medarbejderne enten ”Uenig” eller ”Helt uenig”. Dette viser et nuanceret mønster af ”fagkløften”, hvor den for nogle medarbejdere opleves som dyb, hvor andre ikke oplever den i udtalt grad. I det kvalitative datamateriale fra spørgeskemaets kommentarbokse kan det ligeledes tolkes, at der er en kløft mellem skolelærere og skolepædagoger på Skole A.

***Dem og os***

Til samarbejdet mellem skolelærerne og skolepædagogerne udtrykker nogle medarbejdere blandt andet: *”Teamsamarbejdet kan blive bedre på denne skole. Der er stadig en dyb kløft ift. hvem der gør hvad. Vi arbejder sammen, men samarbejdet kan højnes, hvis tilliden og respekten for hinanden og vores forskellig fag bliver bedre.”* (Bilag 11.5, kommentarboks til samarbejdet mellem lærere og pædagoger?).

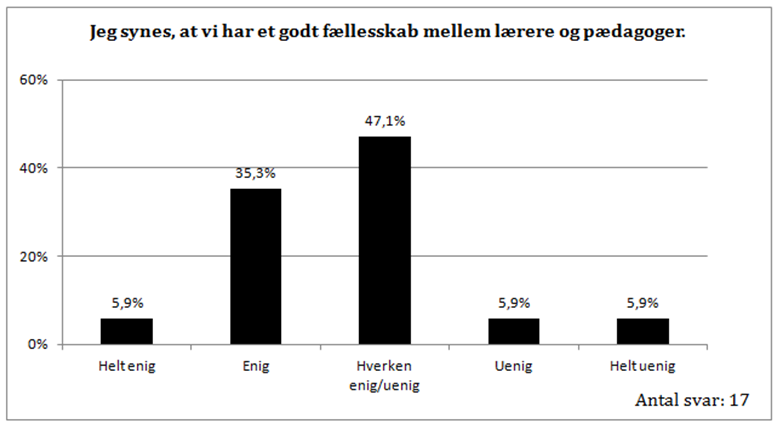
Dette tyder på, at der er nogle identificeringsbetingelser, som ikke er tilstede i det tværprofessionelle samarbejde mellem skolelærere og skolepædagoger, og derved er fundamentet for at skabe et fællesskab og venskabelige relationer begrænset. Dette bliver uddybet ved: *”Det er meget forskelligt fra team til team. Det er stadig ”dem” og ”os”. Håbet er, at det bliver smeltet sammen til "vi"…”* (Bilag 11.5, kommentarboks til det hvorvidt det gode samarbejde bliver indfriet). Her er der ønske om, at sammenholdet mellem skolelærerne og skolepædagogerne bliver styrket, og at medarbejderne i højere grad oplever sig som en del af et ”vi” frem for ”dem” og ”os”.

Yderligere kan den manglende respekt og tillid til hinanden som faggrupper findes i kommentarerne til samarbejdet mellem skolelærere og skolepædagoger i spørgeskemaet, hvor 4/6 af kommentarerne omhandler, at pædagogerne som faggruppe ikke behersker de kompetencer, som der kræves af dem. Desuden påpeges, at det kræver noget forskelligt at være skolepædagog end DUS-pædagog. Generelt opleves dette ved manglende kompetencer i klasseledelse, faglig støtte, mindre erfaring med brug af elektroniske hjælpemidler og evner til at påtage sig kommunikationsopgaver såsom forældrekontakt. Ud fra et kritisk perspektiv giver kommentarerne indtryk af, at der er en normativ forventning om, at skolepædagogerne skal kunne det samme som skolelærerne frem for at fokus ligger på, hvilke kompetencer pædagoger derimod kan bidrage med. Til gengæld kommenterer en enkelt skolelærer, at samarbejdet afhænger af, hvilken pædagog som vedkommende samarbejder med. Skolepædagogernes arbejde påtales ofte som ”en hjælp” og ikke reelt arbejde. Omvendt handler det ikke om, hvordan skolelærerne ”hjælper” eller ”supplerer” pædagogerne, hvorfor der eksisterer ulige forhold mellem skolelærere og skolepædagoger.

I medarbejderinterviewene påtaltes uligheder i skolelæreres og skolepædagogers kompetencer som en frustration fra begge parter i stedet for at se det som en styrke, at de to faggrupper kan noget forskelligt, og at deres respektive uddannelser har givet dem forskellige færdigheder. Spørgeskemaet viste, at den vigtigste arbejdsværdi for begge faggrupper er, ”at have interesse for sit arbejde”, dernæst ”at have kompetencer og færdigheder til at fuldføre sit arbejde”, hvorfor dette anses som en central værdi. I ledelsesinterviewet uddybes dette med, at kompetenceudvikling er en værdi på Skole A, da ledelsen understøtter et afklaringsforløb af kompetencer. Kompetenceudvikling tolkes derfor som en værdi for hele skolen, hvorfor dette er et forbedringspunkt, da uklarheder i kompetencer hæmmer det tværprofessionelle samarbejde.

I medarbejderinterviewene er det gennemløbende, at skolelærere og skolepædagoger synes, at kollegialt fællesskab er vigtigt i deres arbejde. Til trods for dette viser nedenstående tabel delte meninger om, at medarbejderne synes, at der eksisterer et godt fællesskab mellem skolelærere og skolepædagoger.

**Tabel 15: Medarbejdernes oplevelse af fællesskabet mellem lærere og pædagoger**

*****Kilde: Bilag 11.5.*

Som det fremgår af tabellen ses, at størstedelen af respondenterne placerer sig i svarkategorien ”Hverken enig/uenig” nemlig 47,1 procent. 41,2 procent har svaret ”Helt enig” eller ”enig”, samt 11,8 procent, som har svaret enten ”Uenig” eller ”Helt uenig”. Der er derfor flere, som er overvejende enige end overvejende uenige. Fællesskabet mellem de to faggrupper er hverken stærkt elle svagt, men der er indikationer på, at der er ønske om og rum for, at skolelærere og skolepædagoger arbejder på at skabe stærkere sammenhold, da fællesskabet defineres som et succeskriterium af medarbejderne for det gode samarbejde.

**Indvirkning på det psykosociale arbejdsmiljø**

Det tværprofessionelle samarbejde mellem skolelærere og skolepædagoger har givet nogle bestemte betingelser for medarbejdernes psykosociale arbejdsmiljø på Skole A.

Medarbejder 1: *”Fordi i starten af året her, starter vi en klasse op. Der gik jeg uforberedt op til alle timer. Jeg havde ikke tid til at forberede mig. Jeg skulle snakke med forældre, jeg skulle skrive underretninger og indstillinger… og så gik jeg bare uforberedt ind… Men det var fuldstændig vanvittigt, og det var det. Vi følte ikke at vi kunne nå rundt til de forskellige børn.”* (Bilag 11.3: 8).

En af de opgaver, som skolelærere og skolepædagoger arbejder fælles om i den nye folkeskole, er inklusion af elever med faglige eller sociale vanskeligheder. En skolelærer oplever ofte at møde uforberedt op til undervisningen, hvilket er problematisk i en klasse, hvor der er store niveauforskelle mellem eleverne. Hertil opleves det som værende en hektisk arbejdsdag med mange arbejdsopgaver, hvilket giver øgede følelsesmæssige og kvantitative krav samt en følelse af at være utilstrækkelig (Bilag 11.3).

Når rollerne ikke er afklaret, hænder det, at flere medarbejdere udfører samme arbejdsopgaver, og i andre situationer er der ikke nogen, der tager sig af opgaven. Det er blandt andet fordi, at medarbejderne ikke ved hvem, der har ansvaret. Lærer

Medarbejder 1: *”Men der er nogen gange lidt for mange kokke… i køkkenet.”* (Bilag 11.3: 15). Da faggrupperne ikke har forventningsafstemt og rolleafklaret i de selvstyrende teams medfører det usikkerhed for medarbejderne i deres arbejdsdag. Arbejdsdagen bliver uforudsigelig og påvirker deres psykosociale arbejdsmiljø, da de i flere situationer ikke har koordineret hvem, der har hvilke opgaver.

Det psykosociale arbejdsmiljø bliver derudover påvirket af, at skolepædagogerne som faggruppe overvejende mangler belønning, jævnfør afsnit 4.5.1.5, for deres arbejde i form af anerkendelse, da forældre, ledelse og kollegaer i varierende grad anser skolelærerne for at have en højere status end skolepædagogerne (Bilag 11.1-11.3).

**Delkonklusion for Skole A**

Som det fremgår af analysen for Skole A er det tværprofessionelle samarbejde mellem skolelærere og skolepædagoger stadig i en implementeringsfase, hvor rolleafklaringen mellem de to faggrupper har været særlig central i forhold til forventningsafstemning, da denne ikke er tydelig, jævnfør Lennéer-Axelson & Thylefors’ teori om roller. Rolleuklarhederne ses særligt ved de uformelle roller, som de selvstyrende teams skal definere efter individuelle kompetencer. Samtidig har medarbejderne mærket skift i sproget på skolen såsom navneændringer af rum og arbejdsopgaver, som skaber en fælles kultur for de to faggrupper. Dog findes der stadig sociokulturelle forhold, som gør, at skolelærere og skolepædagoger ikke føler sig i en ligeværdig relation med samme identificerings- og interaktionsbetingelser og kan derfor ikke skabe et stærkt fællesskab, jævnfør teori om Lysgaards arbejderkollektiv. Der er stadig en kløft mellem skolelærere og skolepædagoger, da der er mangel på respekt og tillid mellem faggrupperne. Flere medarbejdere vil til en vis grad hellere arbejde sammen med en medarbejder med samme uddannelse som sig selv. Der findes et stærkere fællesskab mellem medarbejdere med samme uddannelsesbaggrund som dem selv, end der findes mellem skolelærere og skolepædagoger. Kompetencer anses som en vigtig værdi i arbejdet, hvorfor disse skal tydeliggøres og udvikles for, at begge parter kan skabe en fælles fagkultur. Derved påvirker det tværprofessionelle samarbejde det psykosociale arbejdsmiljø ved øget krav, uforudsigelighed og mangel på belønning. Afslutningsvis bekræftes antagelsen, da der eksisterer en række områder på Skole A, hvor det tværprofessionelle samarbejde mellem skolelærere og skolepædagoger er udfordret.

#### 6.1.1.2 Skole B

I analysen af Skole B fremstilles tre tematikker; fællesskab, værdier og roller samt det ligeværdige samarbejde.

**Fællesskab**

På Skole B er en af de væsentlige teamtikker fællesskab, da medarbejdere og ledere udtrykker, at der er et godt sammenhold i personalestaben. Der tales om det ligeværdige samarbejde, hvor skolelærere eller skolepædagoger respekterer hinanden som faggrupper og har øje for hinandens kompetencer. Der eksisterer et stærkt fællesskab i de enkelte teams, dog tyder det på, at fællesskabet blandt alle medarbejdere på skolen ønskes at styrkes.

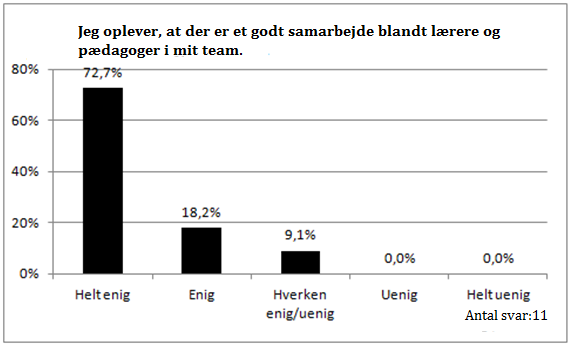
***Medarbejdernes oplevelse af sammenhold***

Pædagogerne på Skole B føler sig generelt som en del af teamet og tænker ikke over, at de er pædagoger (Bilag 12.1). Der eksisterer en stærk fællesskabsfølelse i det tværprofessionelle samarbejde, som på Skole B betegnes som et ligeværdigt samarbejde. Det ligeværdige samarbejde indbefatter blandt andet ændring i identifikationsbetingelser såsom, at lærerværelset hedder personalerummet. Ledelsen har gjort noget aktivt for at skabe et fælles rum for interaktionen mellem skolelærere og skolepædagoger ved at omdanne lærerværelset til personalerummet, hvilket styrker interaktionsbetingelserne mellem de to faggrupper, og samtidig åbner det muligheden for spontan interaktion i den øgede nærhed.

Medarbejder A: *”Vi er nok blevet tættere. Vi er mere en personaleflok. Det er også det ledelsen prøver at tale meget om, at lærerværelset hedder nu personalerummet. Det skal være fælles. Vi har også et forberedelsesrum, der er både for møder lærere og pædagoger, før havde lærerne deres eget personale møde men nu er det fælles. På den måde prøver de rigtig meget at gøre det lige og det samme for pædagoger…Så tættere samarbejde og mere ligeværdigt… ledelsen siger, vi skal bare gå ind og tage den her rolle for lærerne er klar til at give os dem.”* (Bilag 12.1: 6).

Som citatet fremviser, bevirker det nye tværprofessionelle samarbejde, at skolelærere og skolepædagoger må finde sine roller. For skolepædagogerne betyder det, at de skal ind på skolelærernes tidligere domæne, hvilket kan være udfordrende. Dog støtter ledelsen op om, at begge parter skal indgå i et ligeværdigt samarbejde, og derfor skal skolepædagogerne turde tage sin plads i det det tværprofessionelle samarbejde.

**Tabel 16 – Medarbejdernes oplevelse af et godt samarbejde mellem de to faggrupper**

*****Kilde: Bilag 12.3*

Størstedelen af medarbejderne oplever, at der er et godt samarbejde blandt skolelærere og skolepædagoger i deres team. Derudover viser tabellen, at 72,7 procent af medarbejderne har svaret ”Helt enig” i udsagnet, hvor 18,2 procent har svaret ”Enig”, og 9,1 procent har svaret ”Hverken enig/enig”. Det vil sige, at respondenterne overvejende er enige i, at der eksisterer et godt samarbejde blandt de to faggrupper i de selvstyrende teams.

***Ledelsens syn på medarbejdernes fællesskab***

Et af de udsagn, som ledelsen blev konfronteret med i ledelsesinterviewet er, at medarbejderne oplever, at der er et godt fællesskab i teamene, men at der mangler fællesskab på tværs af teamene. Ledelsen italesætter dette som en balkanisering, da teamene fungerer som flere små enheder, hvilket er på bekostning af fællesskabet blandt alle medarbejdere på Skole B. Teamene er placeret i rum tæt på deres klasser, hvilket er rummet, hvori det tværprofessionelle samarbejde mellem skolelærere og skolepædagoger kan udfolde sig. Det har den konsekvens, at mange medarbejdere ikke benytter det fælles personalerum, men derimod foretrækker at holde pause med deres team, hvilket øger den uformelle interaktion i de enkelte teams, da det står medarbejderne frit for, hvor de holder deres pause.

Leder 1:*”…Det vi har drøftet i skoleårets start var, at det er også helt forskellige holdning til blandt personalet, hvor meget man skal dyrke hinanden ude i teamrummene. Det er jo alt fra kaffemaskiner til brødordninger og det ene og andet. Det er rigtig godt, men det koster noget på fællesskabet…jeg tænker, at selvom man ikke har en ringklokke og pause samtidig, så kan man stadig gå ned og holde sin pause hernede. Fordi så sidder der nogle kollegaer. Det kan godt være, at det ikke er dem fra sit team. Det er faktisk heller ikke dem, du skal mødes med her. Jeg tror, at den oplevelse så går man ned i personalerummet, og så sidder der ikke nogen af dem, du kender eller arbejder sammen med. Nej, men så kan du ligeså godt blive nede i teamrummet. Du er hernede for at møde nogle af dem, du ikke snakker med.”* (Bilag 12.2: 11).

Samtidig med indførelsen af de selvstyrende teams har ledelsen afskaffet klokketimen, hvilket betyder, at undervisningen er mere fleksibel. I Lysgaards optik betyder det, at interaktionsbetingelserne i personalegruppen reduceres, da medarbejderne ikke har pause samtidigt. Ledelsen ønsker at fremme lysten blandt medarbejdere til at benytte det fælles personalerum mere i deres pauser for at øge fællesskabet blandt medarbejderne på Skole B. Dog har ledelsen accepteret, at fællesskabet har været balkaniseret i skoleåret 2014/2015, da der har været mange organisatoriske ændringer og har forståelse for den tryghed, som det selvstyrende team kan give. I stedet er ledelsen opmærksomme på skolens fællesskab fremadrettet (Bilag 12.2). Dette vil fremme den uformelle og spontane interaktion blandt medarbejderne, hvilket kan føre til mere fællesskab blandt alle medarbejdere på Skole B.

***Ledelsens perspektiv på brug af individuelle kompetencer***

I ledelsesinterviewet fortæller ledelsen, at de benytter hinandens kompetencer som en styrke i skolens arbejde ved, at de fire ledere i ledelsen har opdelt sine ansvarsområder efter sine kompetencer og individuelle styrker.

*”Leder 2:…Det er det her med, at den måde vi arbejder på herinde, det er også den måde, vi gerne vil se afspejlet ude i teamet.*

*Leder 1: Lige præcis.*

*Leder 2: Vi vil gerne se, at det ikke handler om mig som person, men at det handler om den opgave, som skal løses i det læringsrum. Det at være forbilleder og forgangsmænd/kvinder for det, det er jo en stor del af det at være ledelse, at det er sådan her, vi ønsker at gøre det, ikke bare sige det. OGSÅ sige det, men også gøre det. ”* (Bilag 12.2: 21).

**Værdier og roller**

En anden tematik, som er væsentlig for Skole B, er medarbejdernes værdi- og rollesystem, der kan findes i sproget på skolen. Der lægges vægt på kommunikationen i organisationen, og hvordan arbejdsforhold i det tværprofessionelle samarbejde italesættes.

***Medarbejdernes værdier og roller***

Set ud fra et medarbejderperspektiv er sammenholdet og fællesskabet blandt medarbejderne særligt vigtigt. Som nedenstående citat viser, er det en værdi at nå i mål, hvor dette kun kan gøres, hvis alle kollegaer støtter op om målet.

Medarbejder A: *”Jeg ved ikke med værdi, men det er vigtigt, at man ser noget fremskridt. At man kan se, at man udfører noget arbejde, der fører til nogen mål, det tænker jeg, så det er vigtigt, man har opbakning, og man er positiv, og at der er sammenhold for nogle gange kan det være meget krævende.”* (Bilag 12.1: 25).

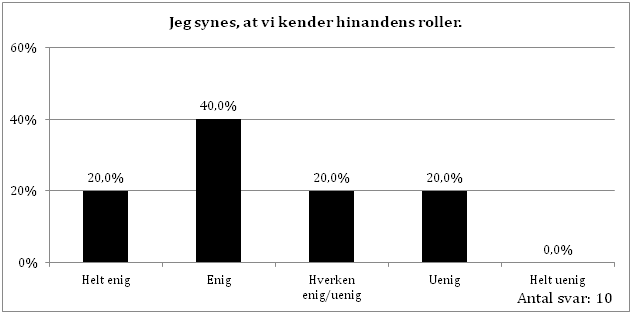
En anden vigtig værdi, som kom frem i det kvalitative gruppeinterview er, at der er plads til forskelligheder blandt personalet, hvilket hænger sammen med høj respekt, som eksisterer på Skole B, hvilket ses i næste afsnit.

Medarbejder C: *”Ja også det med, at man bliver set og hørt, og så synes jeg også, det er en vigtig værdi, at der skal være plads til forskelligheder, for det er vigtigt, at man kan komme som den, man er.”* (Bilag 12.1: 25).

Skolens værdier er præget af at være sociale, hvilket kan fortolkes som sammenhold, rummelighed, tolerance og respekt.

I det tværprofessionelle samarbejde er skolelæreres og skolepædagogers roller tilnærmelsesvis klare, hvilket kan ses i tabel 17.

**Tabel 17: Medarbejdernes oplevelser af at kende hinandens roller på arbejdspladsen**

****

*Kilde: Bilag 12.3.*

Selvom der er gode interaktionsbetingelser og identifikationsbetingelser i de selvstyrende teams på Skole B viser tabel 17 fra spørgeskemaet, at medarbejderne er af den holdning, at 60 procent af respondenterne er ”Helt enig” eller ”Enig” i, at de synes, at de kender hinandens roller. Dog har 20 procent af medarbejderne svaret ”Hverken enig/uenig” samt 20 procent, som har svaret ”Uenig”. Dette tyder på, at selvom medarbejderne er overvejende enige, er der stadig medarbejdere, som ikke oplever at kende hinandens roller i de selvstyrende teams. Dette bliver blandt andet uddybet af ledelsen.

***Ledelsens syn på Skole B’s værdier***

For ledelsen handler skolens værdisæt om at være nytænkende inden for skolen for at implementere de nye forandringer for det tværprofessionelle samarbejde, som folkeskolereformen har medført. Særligt har aflæring af de gamle traditioner på skolen været central. En del af den kulturelle udvikling på Skole B har været at skabe et fælles sprog om ”det nye”, eksempelvis fra undervisning til læring, lærerværelset til personalerummet, fra DUS til FBFA, Fag-Baseret-Fritids-Aktivitet samt fra klasselærer til kontaktperson. Inden reformen var det primært klasselærerens opgave at være kontaktperson, hvor rollen nu er fordelt mellem medarbejderen efter deres kontakt og relation til eleven. Under ledelsesinterviewet på Skole B blev det klart, hvad omdrejningspunktet for udviklingen af det tværprofessionelle samarbejde mellem skolelærere og skolepædagoger er.

*”*Leder 2: *Og så er der også hele det faktum, skal jeg lige til at sige, at vi er gået fra undervisning og til læring, og bare det, ikke bare, at det hele er blevet vendt på hovedet, men det er drejet en halv omgang. Det at skulle vende sig til noget nyt, uanset hvem man er… her på Skole B. Det er en ny tankegang, og det tager tid. Al forandring er, nødvendigvis godt, den er svær. Det her synes jeg er godt, denne her forandring, som er kommet med reformen, og det fokus, som er kommet på læring. Og hele det der med, at reformen fordrer det der med, at vi et ligeværdigt pædagogisk samarbejde skal opnå det mål. Det synes jeg er essensen af det.*

Leder 1: *Så vi har børnene for øje.”* (Bilag 12.2: 15).

Som et led i at øge ligheden mellem skolelærere og skolepædagoger er deres identificeringsbetingelser styrket ved, at skolens sprogbrug af forhold i det tværprofessionelle samarbejde har ændret sig. Ligheden kommer til udtryk i måden hvorpå organisationens aktører kommunikerer om organisationen på. Lederne på Skole B lægger vægt på, at en værdi for skolen er det ligeværdige samarbejde, da det fremmer elevernes trivsel, hvilket er skolens centrale opgave, som vil blive uddybet i næste afsnit.

**Det ligeværdige samarbejde**

En af de værdier som Skole B har, er det ligeværdige samarbejde, og at medarbejderne er fælles om at løse kerneopgaven i at styrke børnenes læring og trivsel. De to faggrupper har to forskellige uddannelser, hvilket betyder, at skolelærere og skolepædagoger besidder forskellige faglige kompetencer og har tillært forskellig fagnormer, som de kan byde ind med i det tværprofessionelle samarbejde.

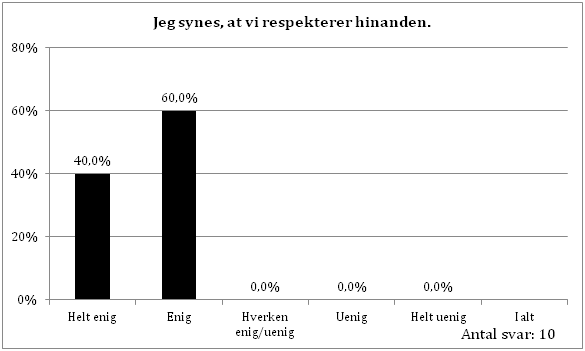
***Medarbejdernes oplevelse af det ligeværdige samarbejde***

Medarbejderne udtrykker den forskellighed, som de to faggrupper har. De oplever hinanden som ressourcer, der kan komplementere hinanden i arbejdet. Som det fremgår af citatet, er det en fordel, at skolelærere og skolepædagoger kan bidrage med forskellige kompetencer i samarbejdet frem for, at de to faggrupper arbejdede hver for sig.

Medarbejder B: *”Ja, jamen fordi vi har forskellige kompetencer, vi har lært noget forskelligt på vores uddannelser, så vi har masser af forskellige ting at komme ind med og byde ind med, så et samarbejde ville udgøre et bedre end, hvis man var hver for sig.”* (Bilag 12.1: 15).

Medarbejderne udtrykker samarbejdet som ligeværdigt på den måde, at begge faggrupper bidrager til et fælles produkt, hvor ingen er bedre end andre. Dette bliver understøttet i spørgeskemaet, som både er udfyldt af skolelærere og skolepædagoger i forhold til nedenstående udsagn.

**Tabel 18: Medarbejdernes oplevelse af at respektere hinanden**

****

*Kilde: Bilag 12.3.*

Som det fremgår af tabellen ses, at medarbejderne er overvejende enige i udsagnet *”Jeg synes, at vi respekterer hinanden”*, da alle respondenter enten har svaret ”Helt enig” eller ”Enig”. Der er derfor en positiv holdning til hinanden som medarbejdere på Skole B.

Medarbejder A**:** *”Der er ingen af os, der kan stå alene uden den anden, fordi vi har det ekstra fokus på trivsel, som er et ekstra vilkår for, at de kan lære noget, og det er vi rigtig meget bevidste om, at vi understøtter hinanden på den måde. Og så især når man ser skolen som en helhed både helt fra klokken otte, og når de går hjem fra fem, at det er en samlet skoledag. Så er det også nødvendigt, at vi har det her overblik, og vi arbejder tæt sammen.”* (Bilag 12.1: 13-14).

Citatet er et eksempel på, at medarbejderne oplever, at de er afhængige af hinanden i deres arbejde. Det er særligt i forhold til at forstå elever som hele mennesker, som lærer hele dagen – og ikke kun i skolen, som var den gamle læringsopfattelse inden folkeskolereformen indtrådte. De to faggrupper kan med hver sin faglighed styrke elevernes trivsel hele dagen i skole og FBFA. Samtidig arbejder skolelærere og skolepædagoger tættere sammen og har en øget nærhed til hinanden i deres arbejde.

**Indvirkning på det psykosociale arbejdsmiljø**

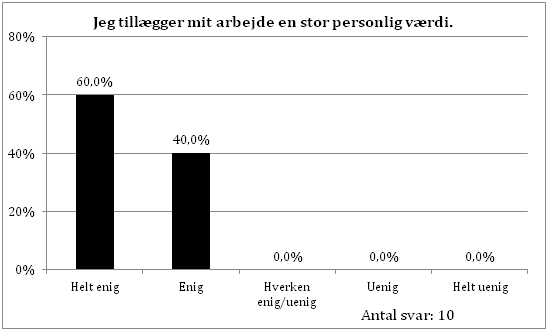
I det følgende afsnit fremhæves de psykosociale arbejdsmiljøfaktorer, som det tværprofessionelle samarbejde mellem skolelærere og skolepædagoger særligt har påvirket. Ud fra guldkornet krav i arbejdet, udtrykker flere af medarbejderne, at de oplever, at der er kommet flere krav i form af uforudsete arbejdsopgaver. Dette udtrykker medarbejderen i nedenstående citat:

Medarbejder C**:** *”… nogen gange der synes jeg, at det er lidt urimeligt de krav, der måske nogen gange bliver stillet til en som pædagog i hvert fald det der med, at man bare får at vide en halv time før, ”jeg skal for resten til møde i dag kan du lige tage dem”. Der … synes jeg ikke helt, det kan være rigtigt, at jeg som pædagog skal stå alene med en klasse, altså det synes jeg ikke. Der synes jeg godt, at det kunne blive bedre fordelt med arbejdsopgaver.”* (Bilag 12.1: 21).

Samtidig udtrykker en anden medarbejder, at folkeskolereformen har medført, at medarbejderne i højere grad står alene. Endvidere finder medarbejderne en stor mening i deres arbejde ud fra de fire delfaktorer styrkerealisering, værdiskabelse, bidrag og fællesskab, jævnfør teoriafsnittet om 6 guldkorn. Ud fra den kvalitative empiri udledes, at medarbejderne finder stor mening i det tværprofessionelle samarbejde, da arbejdet anses som værdiskabende. Derudover beretter skolepædagogerne, at de tydeligt kan se, hvilke individuelle kompetencer de to faggrupper bidrager med hver især, hvilket påvirker følelsen af, at medarbejderne individuelt bidrager til fællesskabet. Endvidere oplever medarbejderne, at faggrupperne supplerer hinanden, samt at de to faggrupper ikke kan stå alene uden hinanden (Bilag 12.1). På baggrund af empirien er det markant, at medarbejderne finder mening og værdiskabelse i arbejdet, da de tydeligt kan se, hvad de bidrager med i folkeskolen og fællesskabet.

Ydermere viser nedenstående tabel medarbejdernes oplevelse af i hvilken grad, de tillægger arbejdet en stor personlig værdig.

**Tabel 19: Medarbejdernes oplevelse af at tillægge deres arbejde værdi**



*Kilde: Bilag 12.3.*

Af tabellen kan det aflæses, at 100 procent af medarbejderne er overvejende enige i, at de tillægger deres arbejde en stor personlig værdi. Derfor kan der overordnet konkluderes, at medarbejderne finder stor mening og værdiskabelse igennem deres arbejde, hvilket har en positiv indvirkning på det psykosociale arbejdsmiljø.

Ud over krav og mening i arbejdet er social støtte som guldkorn fremtræden på Skole B. Medarbejderne oplever høj grad af social støtte, hvor de går ind og hjælper hinanden i situationer, hvor der er behov for det. Dog forekommer der eksempler på mangel af kommunikation og praktisk social støtte, da flere skolepædagoger har oplevet uforudsigelighed ved at stå uforberedte til undervisning, hvis skolelæreren ikke har videregivet information omkring planlagte ændringer i dagligdagen.

**Delkonklusion for Skole B**

Opsummerende for Skole B er, at skolen er udfordret ved, at der eksisterer fællesskaber i de enkelte teams og tale om et stærkt arbejderkollektiv i de selvstyrende teams som små enheder. Dog er der fra ledelsens side ønske om mere fællesskab mellem teamene. Det udfordrende ligger i, at teamene har brugt hinanden ekstra meget i dette skoleår, da de har været presset af alle de nye tiltag og har søgt tryghed i deres nære kollegaer i teamene.

Skolens værdier afspejler ledelsens ambitioner om at skabe en attraktiv skole for elever og forældre. Skole B’s sprogbrug understøtter de sociale processer i det tværprofessionelle samarbejde som organisatorisk forandring. Den daglige kommunikation om det tværprofessionelle arbejde er medvirkende til at danne fælles værdier og normer. Samtidig understøtter ledelsen på Skole B denne proces, da de benytter kommunikationen som et internt ledelsesværktøj under en organisationsforandring.

Antagelsen afkræftes i forhold til, at de to faggrupper ikke udfordres i nævneværdig grad, når der tales om det ligeværdige samarbejde, hvor skolelærere og skolepædagoger har høj grad af respekt for hinanden som faggrupper. Der er plads til forskellighed, og de benytter hinandens kompetencer til at løse den fælles opgavevaretagelse.

### 6.1.2 Antagelse 2

### ***”Skoleledelsens fastsættelse af ydre rammer er vigtig, når medarbejderne indgår i selvstyrende teams.”***

I denne del af analysen afdækkes om antagelse 2 kan bekræftes eller afkræftes. Antagelsen er overvejende funderet på specialets teori om skoleledelse og ledelseskommunikation som et værktøj til at sætte rammer for medarbejderne i de selvstyrende team, jævnfør afsnit 4.3-4.3.5

Første del af analysen har til formål at belyse medarbejdernes oplevelse af selvledelse igennem de selvstyrende teams, i forhold til at underbygge, hvorfor ledelsens rolle nu er endnu vigtigere i forhold til at fastsætte de ydre rammer for ”teamets rum for selvforvaltning”. Anden del skal undersøge, hvordan ledelsen anvender kommunikation som formidlingsværktøj til at klargøre, hvilke ansvarsområder de to faggrupper har, hvorfor denne må være tydelig for, at ledelsen igennem kommunikation kan fastsætte rammer og italesætte implementeringen af samarbejdet i de selvstyrende team.

#### 6.1.2.1 Skole A

I denne del af analysen forekommer der en analyse af skole A med udgangspunkt i antagelse 2. Det belyses, at det stadig er vigtigt, at ledelsen sætter ydre klare rammer, når medarbejderne selv træffer de daglige beslutninger omhandlende arbejdsdagen.

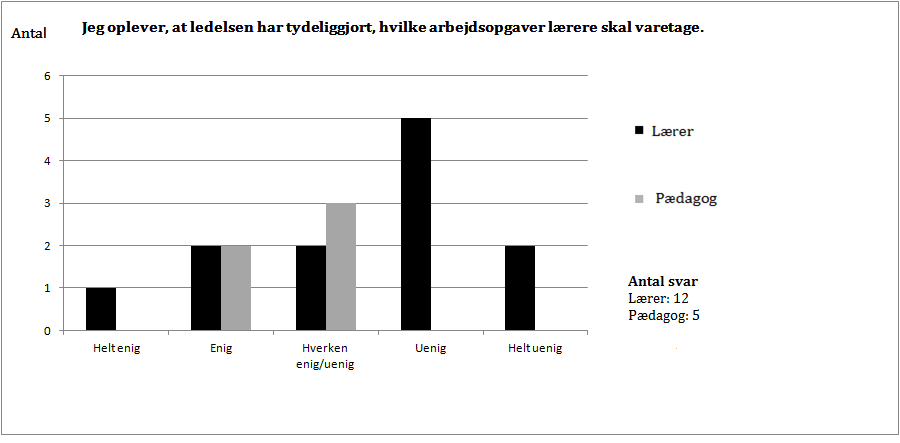
**Rammer for samarbejdet**

I dette afsnit afdækkes medarbejdernes oplevelse af de ydre rammer for det tværprofessionelle samarbejde. Efterfølgende inddrages ledelsens perspektiv på denne tematik.

***Medarbejderne ønsker flere rammer for samarbejdet***

Ud fra de kvantitative data, kan der aflæses, at det ikke er helt tydeligt for både skolelærere og skolepædagoger, hvilke arbejdsopgaver de to faggruppers skal varetage samt hvilke mål, der er for samarbejdet. Eksempelvis er disse problemstillinger udtrykt i forhold til spørgsmålet *”Jeg oplever, at ledelsen har tydeliggjort, hvilke arbejdsopgaver lærere skal varetage.”,* se nedenstående tabel.

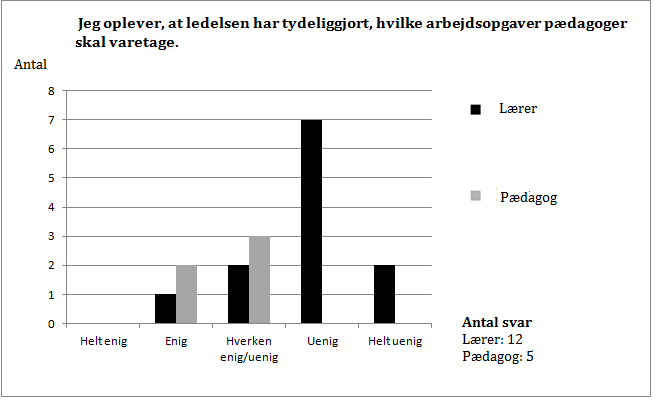
**Tabel 20 – Ledelsen har tydeliggjort, hvilke arbejdsopgaver lærere skal varetage**

*Kilde: Bilag 11.5.*

I tabellen placerer de skolepædagoger, der har besvaret spørgeskemaet sig indenfor ”Enig” og ”Hverken enig/ uenig”. Hvorimod skolelærerne er mere spredt ud på de forskellige svarkategorier, hvilket hænger sammen med at BIKVA-evalueringen er et udtryk for medarbejdernes særinteresser. Samtidig er det vanskeligt at påvise sammenhæng mellem de to faggruppers svarkategorier. Overordnet kan der i denne tabel tolkes, at det udelukkende er skolelærerne, der giver udtryk for, at de er uenige i, at ledelsen har tydeliggjort, hvilke arbejdsopgaver de selv skal varetage efter folkeskolereformen. Dette indikerer, at flere skolelærere ikke mener, at ledelsen har sat tydelige retningslinjer for det tværprofessionelle samarbejde. Desuden indikerer det, at der i højere grad skal arbejdes med at fastsætte og forbedre de ydre rammer (Qvortrup 2012: 56; Nielsen & Randall 2013: 605), så medarbejderne har de rette rammer for selvforvaltning, hvilket munder ud i velfungerende selvstyrende teams.

I forhold til ledelsens implementering af det tværprofessionelle samarbejde mellem skolelærere og skolepædagoger har medarbejderne til det lignende udsagn: *”Jeg oplever, at ledelsen har tydeliggjort, hvilke arbejdsopgaver pædagoger skal varetage”,* indikeret en lignende problemstilling, hvor der særligt er tvivl blandt skolelærerne omkring, hvilke arbejdsopgaver skolepædagoger skal varetage i folkeskolen.

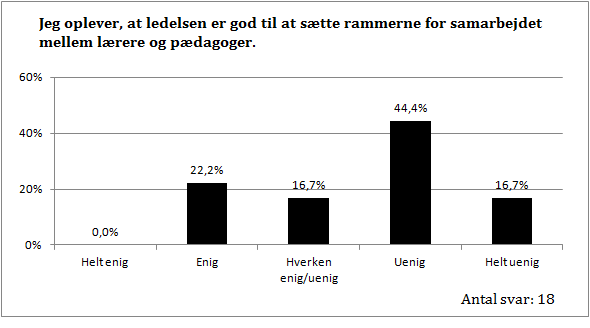
**Tabel 21 - Medarbejderne oplever, at ledelsen har tydeliggjort, hvilke arbejdsopgaver pædagoger skal varetage**

*Kilde: Bilag 11.5.*

Tabellen indikerer, at der er meget forskellige holdninger blandt de to faggrupper. Særligt skolelærerne udtrykker i højere grad, at de ikke oplever, at ledelsen har fremsat klare rammer for arbejdsopgaverne, hvor skolepædagogerne i højere grad oplever, at der er. Deraf kan der argumenteres for, at både de kvalitative og kvantitative data viser, at der skal arbejdes mere med den interne kommunikation (Petersen 2014), da adskillige medarbejdere oplever, at det ikke er tydeligt, hvilke opgaver skolelærere og skolepædagoger skal varetage.

I nedenstående afsnit inddrages udsagnet: ”*Jeg oplever, at ledelsen er god til at sætte rammerne for samarbejdet mellem lærere og pædagoger”*. Tabellen viser, at 44,4 procent af medarbejderne er ”Uenige” i, at ledelsen har sat gode rammer, hvor 16,7 procent er ”Helt uenige”.I det efterfølgende vil der forelægge, hvilke rammer medarbejderne oplever, at de mangler for at kunne indgå i velfungerende selvstyrende teams.

**Tabel 22 – Medarbejdernes oplevelse af ledelsens fastsættelse af rammer**

*Kilde: Bilag 11.5.*

Ud fra kommunikationsteori kan det antages på trods af, at ledelsen og medarbejderne arbejder sammen mod et fælles mål omhandlende kerneopgaven samt at sikre et velfungerende tværprofessionelt samarbejde, er ledelsen alligevel ikke i mål i forhold til at anvende kommunikation som et værktøj, jævnfør 4.3.1. Da både den kvalitative og kvantitative empiri viser, at medarbejderne ikke er helt klare over de ydre rammer, der er for de to faggrupper.

Dette understøttes i flere af de kvalitative gruppeinterviews, hvor medarbejderne klart har udtrykt, at de har en forståelse for, at ledelsen ikke har haft en ”opskrift” på, hvordan den nye folkeskole skulle se ud inden implementeringsfasen. Medarbejder 4 er et eksempel på dette: ”*De* *har også skulle finde deres ben i det spil her så. Så de gør det rigtigt fint*” (Bilag 11.1: 9). Medarbejderen understreger en væsentlig pointe, hvilket er, at folkeskolereformen også er ny for ledelsen, og de også har skullet finde ud af at gennemføre folkeskolereformen. Det er en helt ny folkeskole, som ledelsen først skal finde ud af at implementere ud fra den lokale kontekst. Samtidig har Skoleforvaltningen og Undervisningsministeriet ikke fremlagt klare retningslinjer, men overordnede bud på, hvordan rammerne kan se ud for folkeskolereformen, hvorfor ledelsen selv har, skulle finde frem til den bedste løsning for implementeringen af det tværprofessionelle samarbejde på deres folkeskole.

***Udfordring at være hinandens arbejdsgivere***

På trods af at medarbejderne er positive over at indgå i selvstyrende teams fortæller flere af medarbejderne, at der er nogen vanskeligheder ved selv at skulle bestemme. Med udgangspunkt i den kvalitative empiri, fortæller flere af medarbejderne, at de vil karakterisere det selvstyrende team som ekstremt selvstyrende eksempelvis, når de skal koordinere om en kollega i teamet må afholde en omsorgsdag. Det kan være besværligt, da det påvirker ens egen arbejdsgang. Dette udtrykkes i nedenstående citat:

Medarbejder 2: *”Ja, for skal jeg sidde og bestemme om (medarbejder) skal have fri eller ej... For jeg vil jo altid være en idiot og sige, jamen det skal du ikke (Ironi). Det vil jeg selvfølgelig aldrig nogensinde sige, men så ved jeg godt, hvem der kommer til at rende stærkt… Og så bliver det så, har I så brug for en vikar? I har jo selv valgt det (henvendt til ledelsen).”* (Bilag 11.3: 10).

I denne forbindelse nævner den interviewede, at det sætter ham i et dilemma, da medarbejderne på en måde bliver hinandens arbejdsgivere. Det kan vanskeliggøre at give nogen af ens kollegaer i teamet fri, fordi det medfører, at medarbejderen må påtage sig flere opgaver.

Samtidig udtrykker en enkelt medarbejder, at teamet kan blive for selvstyrende i den forstand, at medarbejderne udvikler en eller anden ”topstyrer”, der bestemmer det hele i teamet. Endvidere ved ledelsen ikke, hvornår medarbejderne foretager hvilke arbejdsopgaver, og så kan det besværligøre arbejdet, hvis ledelsen indkalder medarbejderne til et eller andet møde, som kommer til at lægge oven i noget skemalagt. I det følgende afsnit fremlægges ledelsens respons på ovenstående problemstillinger.

**Ledelsen ønsker, at medarbejderne løser problemstillinger i teamet**

I forhold til hvorledes ledelsen har implementeret samarbejdet, har vi trukket de kvalitative udsagn frem i forhold til, at medarbejderne generelt udtrykker, at det kan være svært at løse konflikter, da medarbejderne anser hinanden som ligeværdige kollegaer i teamet. Hvortil lederne bekræfter, at de genkender problemstillingen. Dog fortæller lederne, at det handler om at lave en tydelig forventningsafstemning pædagoger og lærere imellem, men det er svært, da medarbejderne er nye i samarbejdet. Ledelsen bekræfter, at de har muligheden for at gå ind og foretage forventningsafstemning i teamene, men at de har oplevelsen af, at nogle medarbejdere selv gerne vil lave deres egen forventningsafstemning uden ledelsens indblanding, hvor der er andre medarbejdere, der ønsker hjælp. Derfor er det svært at skabe de samme rammer for alle, men overordnet vil ledelsen gerne være med til at støtte op omkring processen i udarbejdelsen af teamkontrakt.

Denne problemstilling siger leder 1 på Skole A følgende om: *”Fordi selvfølgelig kan ledelsen komme op og støtte op. Men det er ikke min opgave at komme op i teamet og bestemme, hvem i teamet af de to uenige, der har ret. Det ser jeg faktisk ikke, at det er. Så det er en læringsproces, hvordan er det, man håndterer det. Og det er et udviklingspunkt, det er helt sikkert. Men jeg ser det faktisk ikke som min opgave at gå op og beslutte om, det skal være den ene eller den anden vej.”* (Bilag 11.4: 14).

Leder 2 fremhæver, at ledelsen på sigt ønsker at foretage ændringer iledelsesstrukturen, så lederne har mulighed for at være mere til stede under implementeringsprocesserne og eksempelvis være mere synlige i dagligdagen ved at deltage i nogle teammøder, hvilket flere medarbejderne udtrykt et ønske om.

I nedenstående citat udtrykker lederen en anden pointe om, at det ideelle vil være, hvis ledelsen var mere til stede under processerne, hvilket der tidligere ikke har været tid til under den hektiske og hurtige implementeringsfase:

Leder 2: *”Vi har som ledelse ikke har haft acceptabel mængde af tid, for at komme ud og understøtte de processer... Og det er jo fordi, at der er rigtig mange andre ting. Jeg er jo nærmest ugens gæst engang imellem på Skole A og det er da ikke acceptabelt. Men det er en del af processen. Og det har vi jo så til næste år, så sker der jo nogle helt andre ting. Nu kan vi gå ud og definere noget meget mere simpelt. Men det at fordele opgaverne imellem sig, det er en proces, som vi skal støtte i, men vi skal ikke ind og bestemme, som vi kan komme til i sidste ende.”* (Bilag 11.4: 19).

Samtidig understreger lederne, at de flere gange har været med til at løse konflikter i de enkelte teams og er gode til det, men det handler om, at medarbejderne internt bliver bedre til at finde og danne kompetencer til selv at løse disse enkeltstående konflikter. Dette er hele pointen med at have selvstyrende teams, udtrykker lederen. Lederne har fået flere opgaver i forbindelse med reformen, og det er ikke meningen, at lederne skal slukke ildebrænde:

Leder 1: *”… det er en coachende ledelsesstil. Altså det er den måde vi skal møde folk på og hjælpe dem til at forstå det. Og det går jo ikke altid alene. Og det er en ting. En anden ting … handler lidt om sprog, hvordan man taler sammen og kommunikerer sammen. Hvad er det for nogle fortællinger, vi skaber, og hvad er det for en kultur, vi skaber her… men vi er ikke nået derhen til, hvor det er okay at have en professionel kultur i forhold til sin kommunikation.”* (Bilag 11.4: 14).

Slutteligt fortæller lederne, at det overvejende er en vejledende ledelsesstil, hvor det handler om at hjælpe medarbejderne med selv at træffe de daglige afgørelser og have en professionel kultur, hvor kommunikationen foregår i en ordentlig og professionel tone. Endvidere skal det fremhæves, at det er et dilemma, hvor meget man skal styre et team, da det er forskelligt hvor gode de forskellige teams er til selv at løse daglige problemstillinger. Nogle teams har ikke brug for at skoleledelsen decideret blander sig og de trives under de frie rammer. Imens andre medarbejder udtrykker, at de ønsker, at skoleledelsen går mere aktivt ind og understøtter det daglige arbejde eksempelvis via synlig tilstedeværelse ved teammøderne.

***Medarbejderne er positive over for frihedsgrader i det selvstyrende team***

I forbindelse med at medarbejderne indgår i selvstyrende teams, er der i teoriafsnittet fremlagt, at indførelsen af det selvstyrende team i praksis medfører, at medarbejderne får uddelegeret en stor mængde af det daglige ledelsesansvar til dem selv og teamet (Jordansen & Petersen 2014: 59-64). Det vil sige, at de bestemmer, hvem der skal udføre, hvilke arbejdsopgaver og hvorledes. Dette udtrykker medarbejderne overordnet, at de er positive overfor. I den kvalitative empiri, udtrykker både skolelærere og skolepædagoger, at det selvstyrende team skaber en stor grad af frihed for selv at planlægge og gennemføre nye aktiviteter i undervisningen. Dette udtrykker læreren Medarbejder 4 fra Skole A, i nedenstående citat:

Medarbejder 4: *”Altså kom vi og sagde til ledelsen, at fra næste uge, der vil vi gerne styre det helt selv. Vi splitter vores skema fuldstændig op, så ville de sige ”fint, det gør I bare”. Det er jeg sikker på. Jeg tror faktisk, de ville klappe i hænderne. De er jo meget åbne over for at gøre tingene på en anden måde… Så jeg synes, der er stor tillid fra ledelsen til, at vi løser opgaven.”* (Bilag 11.1: 16).

Generelt er medarbejderne positive over for den beslutningsfrihed, som det selvstyrende team medbringer, da det viser tillid til medarbejderne, hvilket i højere grad skaber øget lodret tillid mellem ledelsen og medarbejderne, jævnfør analyse af antagelse 3.

Derudover viser den kvalitative empiri, at der fra ledelsens side er udarbejdet formelle ydre rammer i form af en teamkontrakt på Skole A, der blandt andet indeholder, hvad det tværprofessionelle samarbejde indeholder. Teamkontrakten er dog blot et udkast, og det er stadigvæk op til det enkelte team at aftale det konkrete samarbejde og forventningsafstemme, hvilket kan være svært for nogle af medarbejderne. Hertil svarer en skolelærer, at de formelle rammer, der er opsat omkring teamtid er en god ide, for her kan medarbejderne koordinere opgavefordeling internt i teamet:

Medarbejder 7: *”Jamen jeg synes sådan noget med rammer for samarbejde… er godt dækket ind her med, at vi har teamtid. Jeg ved, at nogle skoler ikke har teamtid. Så alene bare det med, at der er en ramme, som vi så selv kan udfylde på bedste vis.”* (Bilag 11.2: 2).

Som citatet viser, oplever medarbejderne på Skole A, at de er bedre stillet med teamtid end andre skoler, da der er afsat tid til at koordinere arbejdet. Enkelte medarbejdere har dog udtrykt, at de godt kunne bruge mere tid til teamkoordinering. Idet følgende afsnit har vi trukket udsagnet med videre til ledelsen, der forholder sig til medarbejdernes positive udsagn.

**Ledelsens syn på det selvstyrende teams beslutningsfrihed**

Nedenstående afsnit er en viderebygning på de udsagn medarbejderne har udtrykt i ovenstående afsnit. Et af udsagnene som blev fremlagt i starten af gruppeinterviewet handler om, at både skolelærere og skolepædagoger har udtrykt, at de er positive og glade for den frihed og tillid ledelsen giver dem ved, at de selv kan planlægge og omstrukturere arbejdsdagen. Begge ledere udtrykte, at de var positivt overrasket over medarbejdernes holdning til beslutningsfriheden. Det kan være forbundet med, at medarbejderne til dagligt til ledelsen ofte blot beretter om de problemer og konflikter, der opstår i teamet, hvilket kan være forbundet med den eksisterende arbejdskultur på arbejdspladsen. Er det en arbejdsplads, hvor det er almindeligt at give ris eller ros?

I relation til denne problemstilling fortæller lederne, at de heller ikke har det økonomiske udgangspunkt for at kontrollere om medarbejderne udfører arbejdsopgaverne, hvorfor indførelsen af det selvstyrende team er en god indfaldsvinkel, da det giver medarbejderne mange muligheder for selvledelse.

Leder 2: ***”****altså vi har ikke råd til kontrol, altså vi vil ikke anvende en ledelse, som er ineffektiv, både fra et menneskeligt, økonomisk, læringsmæssigt perspektiv. Så vil vi ikke bruge et system, som jo djøferne, de er beskyldt for rigtig gerne at ville lave nogle undersøgelser og samle nogle tal sammen, og så har vi et eller andet billede af sandheden... Folk skal bare gerne have høj selvtillid i det, de gør, og selve det omkring det. Og så kan man også bedre dele med sine kollegaer, hvis vi når dertil og gøre det ekstra, som også gør, at det bliver sjovt og fedt at gå på arbejde. Det er ikke sjovt at gå på arbejde og mødes af mistro. Nå har du nu gjort det igen, og hele tiden skal dokumentere for, at jeg har sørget for det, og jeg har for det. ”* (Bilag 11.4: 13).

På baggrund af citatet kan der udledes, at der er flere fordele fra ledelsens side ved, at Skole A har indført selvstyrende teams. En fordel er blandt andet, at det giver medarbejderne en følelse af tillid, da ledelsen udsender signaler om, at medarbejderne selv formoder at mestre selvledelse.

Ydermere er medarbejdernes frihed et skridt væk fra styringsparadigmet New Public Management ved, at medarbejderne ikke bliver mødt med et krav om dokumentation af arbejdsgange og arbejdsopgaver. Det tolker vi særligt ud fra, at lederen lægger vægt på, atdette er et skridt væk fra, det der ofte beskrives som djøfisering. Dette er et styringsparadigme, hvor man ønsker at kontrollere medarbejderne igennem kvantitative krav. Hvor imod styringsparadigmet New Public Governance ønsker at sikre kvalitet i stedet for kontrol, jævnfør afsnit 1.4.

**Indvirkning på det psykosociale arbejdsmiljø**

Indførelsen af det selvstyrende team har medført, at medarbejderne er blevet udfordret på det psykosociale arbejdsmiljø, jævnfør teoriafsnit 4.5.1, da de ansatte selv som udgangspunkt skal dække de sygemeldinger, der kommer internt i teamet. Dermed oplever medarbejderen et øget kvantitativt krav i arbejdet via den øgede mængde af arbejdsopgaver, jævnfør de 6 guldkorn. Samtidig fortæller en medarbejder, at vedkommende har oplevet, at ledelsen i nogle tilfælde ikke vil tilkalde en vikar, da medarbejderne i teamet selv står for planlægning og dækning af arbejdsopgaver (Bilag 11.3). Dette er problematisk, da det resulterer i, at den enkelte medarbejder står med flere krav i form af en ophobning af arbejdsopgaver, hvilket har en direkte påvirkning på medarbejderne oplevelse af det psykosociale arbejdsmiljø.

Samtidig viser analysen, at medarbejderne oplever en stor grad af frihed og indflydelse, jævnfør de 6 guldkorn. Indflydelse i de selvstyrende teams, hvor de fungerer som selvledere og har nu en endnu større indflydelse på hverdagen, hvilket der er en tese om vil skabe et større engagement blandt medarbejdere i organisationer. En medarbejder beretter, at der er en række fordele, som er, at de selv har udformet skoleskemaet i deres eget team. På den måde understreger medarbejderne, at de har stor indflydelse på de daglige rutiner. I guldkornet indflydelse lægges der implicit vægt på, at medarbejderne har mulighed for at tilrettelægge og bestemme over egne arbejdsforhold. Heri lægges der en frihed i sit arbejde til udførelsen af arbejdet.

**Delkonklusion for Skole A**

På baggrund af analysen bekræftes antagelsen om, at det er vigtigt, at medarbejderne har klare ydre rammer fra ledelsen for bedre at kunne løse de daglige arbejdsopgaver i de selvstyrende teams, jævnfør teoriafsnit 4.3-4.3.5. Samtidig udtrykker flere af medarbejderne, at de er glade for at arbejde i selvstyrende teams, da det giver stor beslutningskompetence, hvor andre udtrykker, at de har brug for at skoleledelsen i højere grad understøtter de selvstyrende teams. Da det er en udfordring at skulle løse problemstillinger i teamet uden ledelsesindblanding. Blandt andet afdækning af, hvornår det er en problemstilling, der skal løses internt i teamet eller om medarbejderne skal henvende sig til ledelsen for at løse problemstillingen. Afslutningsvis konkluderes det, at det ikke er nemt at fastsætte fælles ydre rammer, da medarbejderne har forskellige kompetencer. Nogle medarbejdere på Skole A har skabt en velfungerende teamkontrakt og forventningsafstemt, hvorimod andre skal have mere hjælp og vejledning. Ledelsen udtrykker, at det ikke er muligt at fastsætte ensartet ydre rammer. Dette uddyber leder 1 i citatet: *”…Jeg kan jo ikke lave nogle generelle rammer, som passer ind, synes jeg. Men jeg vil gerne understøtte dem (medarbejderne) i at få lavet nogle afklaringer om, hvad er det så, at man kan byde ind med i en forventning om, at man kan noget forskelligt alle sammen.”* (Bilag 11.4: 18). Som citatet belyser, er der et dilemma omkring, hvor meget skoleledelsen skal styre de enkelte teams, da medarbejderne har forskellige egenskaber i forhold til selvledelse.

#### 6.1.2.2 Skole B

I det efterfølgende afsnit analyseres Skole B ud fra følgende tematik: Ydre rammer.

**Medarbejdernes optik på de ydre rammer for det tværprofessionelle samarbejde**

I det følgende afsnit har medarbejderne forholdt sig til de fastsatte ydre rammer for samarbejdet mellem de to faggrupper. Ud fra det kvalitative datamateriale fremhæver alle medarbejdere, at de fra ledelsens side ikke tydeligt har fået kommunikeret ydre rammer og forventninger for, hvilke forventninger der præcis er for skolepædagoger og skolelærere. Dette udtrykkes i nedenstående uddrag fra gruppeinterviewet. Det er op til det enkelte team at definere det. Dog har ledelsen lagt vægt på, at skolelærere og skolepædagoger har et lige ansvar for skoleeleverne i klassen.

*”*Interviewer: *Har I fra ledelsens side fået kommunikeret nogle overordnede rammer altså, hvad er pædagogernes rammer, og hvad er lærernes?*

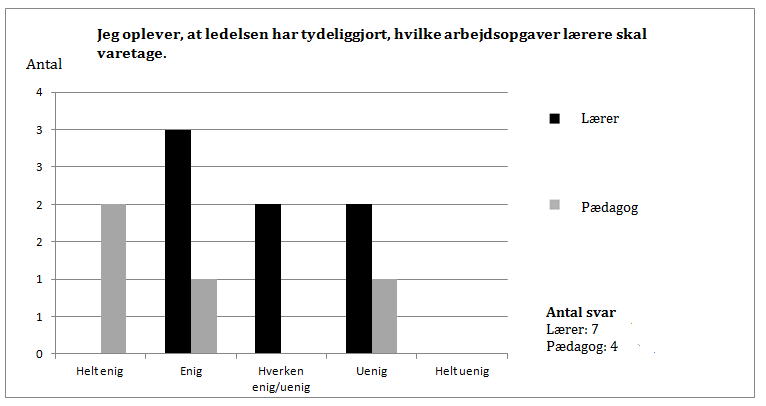
Medarbejder B: *Nej, egentlig ikke.*

Medarbejder D: *Der er ikke overordnede retningslinjer.”* (Bilag 12.1: 1).

På baggrund af ovenstående kan det uddrages, at der er en vis usikkerhed tilknyttet, hvad de ydre rammer er for det tværprofessionelle samarbejde (Qvortrup 2012: 56), hvilket betyder, at det kan være svært for medarbejderne at vurdere de forventninger, der er til dem fra skoleledelsen. For at kunne fastsætte rammer og forventninger, handler det i høj grad om, at ledelsen igennem organisationens interne kommunikation forventningsafstemmer og sikrer rolleafklaring, så medarbejderne bedst muligt kan indgå i velfungerende selvstyrende teams.

I denne forbindelse viser analysen af de kvantitative spørgeskemaer, at en mindre andel af medarbejderne generelt oplever, at ledelsen ikke helt har tydeliggjort, hvilke arbejdsopgaver skolelærerne skal varetage, eksempelvis i udsagnet: *”Jeg oplever, at ledelsen har tydeliggjort, hvilke arbejdsopgaver lærere skal varetage”.*

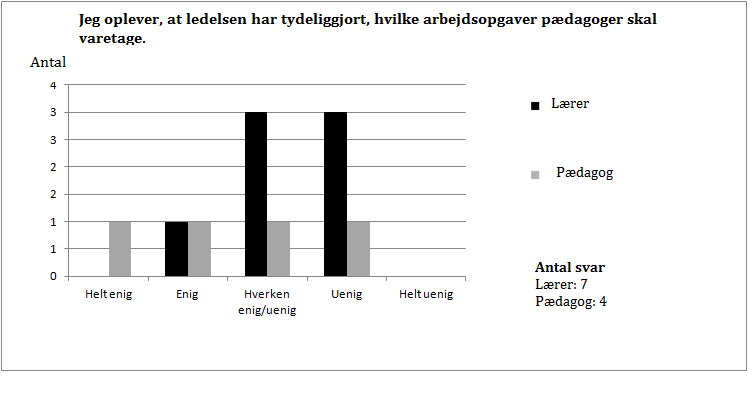
**Tabel 23 - Ledelsen har tydeliggjort, hvilke arbejdsopgaver lærere skal varetage.**

*Kilde: Bilag 12.3.*

I ovenstående tabel kan det aflæses, at3 ud af 11 medarbejdere er ”Uenige” i udsagnet samt 6 medarbejdere er overvejende enig samt 2 medarbejdere er ”Hverken enige eller uenige”. Dette indikerer, at der er meget forskellige holdninger blandt medarbejderne. Ud fra de forskellige faggrupper virker det ikke til, at der er væsentlig forskel i forhold til skolelæreres og skolepædagogers valg af svarkategorier, da næsten alle faggrupper er placeret inden for hver svarkategori, dog er analysen foretaget på et lille datasæt. Dog er der to pædagoger, som er ”Helt enige” i udsagnet og to skolelærere, der er ”Hverken enig/uenig”.

I næste tabel er det medarbejdernes oplevelse af om ledelsen har tydeliggjort, hvilke arbejdsopgaver pædagoger kan varetage. Udsagnet lyder således: *”Jeg oplever, at ledelsen har tydeliggjort, hvilke arbejdsopgaver pædagoger skal varetage.”*

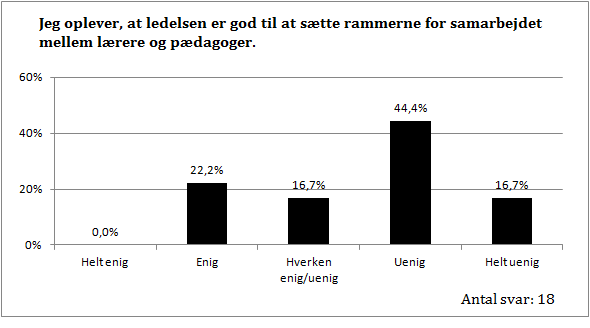
**Tabel 24 - Ledelsen har tydeliggjort, hvilke arbejdsopgaver pædagoger skal varetage.**

*****Kilde: Bilag 12.3.*

Tabellen viser, at 4 medarbejdere ud af 11 er ”Uenige” i udsagnet. Det vil sige, at der er flere medarbejdere, der mener, at ledelsen har klargjort, hvilke arbejdsopgaver skolelærere skal varetage sammenlignet med skolepædagoger, se tabellen før. Derudover er der fire medarbejdere, der er ”Hverken enig eller uenig”, og der er blot tre medarbejdere, der er overvejende enige. Det kan hænge sammen med, at det tværprofessionelle samarbejde er i en implementeringsfase, hvor rolleafklaring er under udvikling. I denne tabel er det ikke muligt at sige noget entydigt om, hvordan de to faggrupper hver i sær har placeret sig, da der ikke er en sammenhæng i det kvantitative datamateriale ud fra udsagnet.

Overordnet viser ovenstående tabeller, at der er uklarheder omkring de to faggruppers roller efter den nye folkeskolereform. Nedenfor anførte tabel viser medarbejdernes oplevelse af følgende udsagn: *”Jeg oplever, at ledelsen har tydeliggjort klare mål i forhold til samarbejdet mellem lærere og pædagoger”.* Tabellen skal ses som et supplement til ovenstående tabeller, der viser at, der er uklarheder omkring de enkelte faggruppers rolle. I denne tabel kan der udledes, at der også er uklarheder omkring målet for det tværprofessionelle samarbejde mellem skolelærere og skolepædagoger blandt nogle af medarbejderne.

**Tabel 25 - Medarbejdernes vurdering om ledelsen har fremsat klare mål i forhold til samarbejdet mellem lærere og pædagoger**

*Kilde: Bilag 12.3.*

I tabellen kan der aflæses, at 36,4 procent af begge faggrupper er ”Uenige” i, at der er fastsat tydelige mål for samarbejdet, hvilket hænger sammen med nogle medarbejder oplever, at ledelsen fra implementeringsfasen af folkeskolereform ikke har klargjort, hvilke opgaver de to faggrupper individuelt kan varetage i den nye organisation. Hvor 54,6 procent mener, at ledelsen har sat tydelige rammer for samarbejdet.

**Ledelsesperspektiv på fastsætning af ydre rammer**

I dette afsnit gennemgås lederens respons på medarbejdernes udsagn omkring de ydre rammer. Hertil erkender ledelsen fra Skole B, at der fra den indledende implementeringsfase ikke har været fastsat de ønskelige rammer for medarbejderne i forhold til det tværprofessionelle samarbejde. Dette påvises i nedenstående citat:

Leder 1: *”Vi prøver i hvert fald. Vi kan jo ikke lykkedes helt, men vi prøver også at bestræbe os på at give folk bedre rammer. Vi har givet folk mere forberedelsestid, vi har givet folk lavere undervisningstid, givet lidt flere timer til vikarer. Og det er jo fordi, at vi også lytter til de udfordringer, man har stået i, hvis vi kan hjælpe. Vi er jo hverken interesseret i, at folk er syge eller er dårlige eller ikke trives, men vi har også til interesse at nå de opgaver, som reformen ligger op til, at alle skal blive dygtigere, og der skal vi hele tiden skubbe, understøtte…”* (Bilag 12.2: 14).

Ledelsen konkluderer, at de arbejder på at give medarbejderne bedre rammer, så de trives, da ledelsen overordnet ønsker at give medarbejderne gode arbejdsvilkår. Afslutningsvis fortæller ledelsen, at de griber ind, når medarbejdernes samarbejde bliver for negativt, eksempelvis når arbejdsmiljøet bliver skadeligt for den ansatte.

**Udfordringer ved at være hinandens arbejdsgivere og planlægning i teamene**

En af de udfordringer, der er blevet udtrykt i det kvalitative datamateriale af flere medarbejderne er, at det til tider opfattes som stressende at indgå i selvstyrende teams. Eksempelvis når medarbejderne i de enkelte teams skal samarbejde om at træffe en fælles beslutning i forhold til at kunne varetage kerneopgaven i skolen. Blandt andet når en kollega i teamet sygemelder sig, så er de andre i teamet nødt til at koordinere, hvem der eksempelvis skal varetage den sygemeldtes undervisningstimer og driftsopgaver. Dette beretter informanten i nedenstående citat:

Medarbejder A: *”Vi er jo selvstyrende teams her på skolen i den forstand, hvis der er nogle, der er syge, så må vi lige snakke sammen om morgenen eller i frikvarteret. Det er os, der styrer det 100% selv, så på den måde er vi jo selvstyrende teams. Jeg synes egentlig også både i forhold til vikardækning og alt med mål og rammer”.* (Bilag 12.1: 8).

Samtidig udtrykker samme medarbejder, at de i teamet bruger meget af tiden i teammøderne på at koordinere den daglige drift og praktiske detaljer i stedet for at tale om fagligheden. Dette understreger pædagogen i nedenstående citat:

Medarbejder A:***”…*** *Først og fremmest så det praktiske med arbejdstid. Det fylder rigtig meget for personalet, at de ikke ved, og de er meget utrygge omkring de bruger deres timer korrekte og det gør bare, at alle vores møder, hvor vi burde snakket pædagogisk går med at snakke timer og pauser, og hvem der er gårdvagt. Det er ærgerligt, at vi bruger så meget tid på det i stedet for nogen oppefra kom og gav os hurtigt overblik over det. Så kunne det også være dejligt at vide om, vi går i den rigtige retning, og vi alle sammen er på vej i samme retning, som at de hører, hvad det er vi går og arbejder med, hvilke mål er i gang med, også kan man bare få noget respons omkring det…. Jeg tænker, det påvirker kollegaer og flere for færre forberedelsestid, fordi man mere hele tiden skal være sikker på, at det går godt nok inde i klassen (ved siden af), eller man er gårdvagt”.* (Bilag 12.1: 19).

Citatet understreger, at der er udfordringer ved at være hinandens arbejdsgivere. Eksempelvis oplever medarbejderne at have fået mere ansvar over for deres kollegaer, da man ønsker at tjekke op på, at de også har en god arbejdsdag, og at de trives. Dette virker for flere af medarbejderne som stressende, hvorfor en væsentlig pointe hertil er, at flere medarbejdere udtrykker, at problemstillingen hænger sammen med, at de bliver hinandens arbejdsgivere. Desuden har de selvstyrende teams medført, at medarbejderne har fået uddelegeret en stor mængde ansvar for at få den daglige drift til at køre. I det næste afsnit belyses ledelsens holdninger til ovenstående problemstillinger omkring, at meget af teamenes koordineringstid omhandler drift i stedet for faglighed.

**Ledelsens optik på de selvstyrende teammøder**

Lederne erkender, at de er bekendte med, at teammøderne ofte ender med, at omhandle planlægning af praktiske opgaver i stedet for faglige diskussioner. I nedenstående citat understøtter en af lederne denne problemstilling:

Leder 2: *”Jamen jeg tænker det her med, hvem der er gårdvagt, og hvem der er har pausetilsyn, eller hvad det nu måtte være, den ligger i teamet. Men det er jo ikke noget, der skal drøftes 20 min på hvert teammøde. Jeg tænker, det vi vælger at gøre som ledelse næste år, det er at sætte nogle fokus punkter, pædagogiske og didaktiske fokuspunkter på teammødet, hvor vi så forventer, at det bliver drøftet, eller det skal drøftes. Fordi det som man let forfalder til, det har vi også arbejdet meget med herinde, det er den daglige drift, og alt det der kommer ind. Men det at vi får skærpet fokus på det pædagogiske, det er trods alt det, vi er her for. Der er det en ledelsesmæssig opgave, men det vil ikke være sådan, som jeg ser det, at vi tager gårdvagtskemaet, og ligger det for dem. Det vil være sådan, at vi siger, at vi forventer, at det bliver lagt efter 5 minutter eller 20 minutter på det første møde, og så kører det.”* (Bilag 12.2: 12).

Begge ledere beretter, at de næste år vil sætte meget mere fokus på at italesætte pædagogiske og faglige diskussioner gennem den interne kommunikation, da ledelsen er klar over, at det er måden, hvorpå de sætter rammer for, hvad der skal italesættes til teammøderne.

**Selvstyrende team giver en høj grad af frihed**

I dette afsnit belyses, hvorledes medarbejderne på Skole B oplever at arbejde i selvstyrende teams. Overordnet udtrykker flere af medarbejderne, at indgåelsen i det selvstyrende team giver dem en stor grad af frihed i forhold til selv at strukturere arbejdsdagen. I udsagnet *”Jeg er i et selvstyrende team, hvor vi selv har indflydelse på at planlægge arbejdsdagen*”, er 10 ud af 11 medarbejderne overvejende enige i, at de selv har en indflydelse på at planlægge arbejdsdagen (Bilag 12.3).

Overordnet udtrykker flere af medarbejderne samtidigt, at de er positive over for de frie rammer, der er opstået i forbindelse med de selvstyrende teams, hvor medarbejderne oplever, at de har en stor mængde frihedsgrader og beslutningskompetencer, jævnfør teoriafsnittet om de selvstyrende teams 4.3.5. Det skaber en hurtigere implementering af nye fremgangsmåder og handleplaner, blandt andet for selve undervisningen og aktiviteter for skoleeleverne. Dette kan ses som en del af styringsparadigmet New Public Governance, jævnfør afsnit 1.4, hvor man ønsker at styrke medarbejdernes handlemuligheder og beslutningskompetencer igennem tværgående samarbejder i styringsnetværk i stedet for at kontrollere medarbejderne.

Samtidig har ledelsen givet medarbejderne ansvaret for selv at finde ud af, hvordan undervisningen fungerer bedst ud fra faglighed, der er ikke noget, der ”hedder rigtigt eller forkert” fra ledelsens optik, udtrykker medarbejdere. Det handler mere om at finde ud af, hvad der virker bedst for den enkelte elev og i den enkelte skoleklasse. Dette understreges i nedenstående citat fra gruppeinterviewet med medarbejderne på Skole B:

Medarbejder D: *”Jeg har følelsen af at have fået ret frie tøjler til selv ligesom og vurdere, hvad vi rent fagligt også kan tilbyde, når vi er der, eller hvis vi står med dem alene for eksempel… Men vi tester tit og ser, fungerer det her eller fungerer det ikke. Er de (skoleeleverne) interesseret i det her inde, eller er de ikke interesseret. Så ved man lige jamen, det her næste gang skal vi ikke gøre sådan her eller.”* (Bilag 12.1:12).

I ovenstående citat skildres de positive udmeldinger om de selvstyrende team. I det efterfølgende afsnit belyses medarbejdernes oplevelse af de ydre rammers indvirkning på det psykosociale arbejdsmiljø.

**Indvirkninger på det psykosociale arbejdsmiljø**

Ud fra ovenstående afsnit, kan der udledes, at der er en sammenhæng mellem medarbejdernes oplevelser af ydre rammer for det selvstyrende team og det psykosociale arbejdsmiljø, jævnfør teoriafsnit 4.5.1. Arbejdet forekommer eksempelvis ofte uforudsigeligt, når der opstår sygemeldinger, jævnfør de 6 guldkorn, hvorfor medarbejderne pludselig skal foretage andre opgaver, end de lige havde regnet med, inden de påbegyndte arbejdsdagen. Dette påvirker ofte medarbejdernes forberedelsestid samt kvaliteten i undervisningen og medarbejdernes trivsel, da medarbejderne ikke har mulighed for at sikre en høj kvalitet i undervisningen. Forudsigelighed skaber trygge rammer for medarbejderne ved, at de ved, hvad der foregår på arbejdspladsen og i løbet af arbejdsdagen. I denne forbindelse nævner flere af medarbejderne, at de overordnet opfatter deres arbejdsdag som planlagt og struktureret, men ofte opstår der uforudsete hændelser, hvorfor arbejdet opfattes som mere uforudsigeligt. Et af eksemplerne på uforudsigeligt arbejde opstår typisk, hvis en af kollegaerne bliver syge:

Medarbejder C: *”Ja, det er vist uforudsigeligt, altså der kommer mange sygemeldinger, eksempelvis blev vi nød til lige at koordinere det ordentlig men ellers så ligger det faktisk meget struktureret.”* (Bilag 12.1: 9).

I citatet betegner medarbejderen langt hen af vejen sit arbejde som struktureret. Endvidere udtrykker en anden medarbejder, at det tværprofessionelle samarbejde til tider kan fremstå som ustruktureret, det hænger sammen med, at skolelæreren ikke altid er god til at informere, hvis personen bliver forsinket. Uforudsigelighed har ofte en negativt indvirkning på det psykosociale arbejdsmiljø, da det kan virke stressende for den enkelte medarbejder, fordi personen ikke har mulighed for at strukturere sin arbejdsdag.

Medarbejder A: *”Det synes jeg tit, det sker, altså hvis man skal være understøttende i nogen timer, så skal man stå og tage imod børnene altså bare i frikvarteret. Så kan man stå der, der er stadig ikke kommet nogen lærer og 10 minutter over, så er der stadig ikke kommet nogen lærer halv, så er der stadig ikke kommen nogen lærer. Det er lidt svært at vide, kommer der nogen, eller er de gået til møde. Så ved man ikke, om man skal starte på noget, eller om de kommer om lidt, på den måde så står man lidt.”* (Bilag 12.1: 10).

Som begge citater understreger, er der ofte episoder, der medfører, at arbejdet kan betragtes som værende uforudsigeligt. De uforudsete hændelser har negative konsekvenser for det psykosociale arbejdsmiljø, da det skaber utryghed for medarbejderne.

Ud fra de 6 guldkorn udtrykker flere medarbejdere i spørgeskemaet (Bilag 12.3), at de har en høj grad af indflydelse på deres egen arbejdsopgaver, hvilket medarbejderne er positive omkring. Dog er der nogle af de 6 guldkorn, der har en mere negativ indvirkning på det psykosociale arbejdsmiljø. Det er blandt andet forudsigeligheden, der er kommet af folkeskolereformen og samarbejdet mellem de to faggrupper. Eksempelvis samarbejdet med skolelærerne der ofte ikke er struktureret samt de øgede krav til medarbejderne.

**Delkonklusion for Skole B**

Ud fra analysen kan det bekræftes, at fastsættelsen af ydre rammer er væsentlig for at opretholde velfungerende selvstyrende teams, jævnfør teoriafsnit 4.3 -4.3.5. Medarbejderne på Skole B udtrykker, at ledelsen ikke har klargjort, hvilke arbejdsopgaver skolelærere skal varetage samt skolepædagoger, hvilket påvirker det psykosociale arbejdsmiljø, jævnfør guldkornet forudsigelighed. Samtidig viser det kvantitative datamateriale, at der er lidt mere usikkerhed forbundet med skolepædagogernes arbejdsopgaver, hvilket hænger sammen med, at lærernes roller er mere veletablerede i folkeskolen. Skoleledelsen på Skole B arbejder på at skabe flere ydre rammer for næste skoleår for at sikre, at medarbejderne kan indgå i velfungerende tværprofessionelle samarbejder, og at de trives. Derudover er et af de væsentligste fund, at medarbejderne oplever, at indgåelsen i det selvstyrende team giver dem mange friheder. Dog er det til tider en udfordring at være hinandens arbejdsgivere eksempelvis ved sygdom, hvor de skal overtage andre kollegaers arbejdsopgaver.

### 6.1.3 Antagelse 3

***”Social kapital er afgørende for implementeringen af det tværprofessionelle samarbejde.”***

Som det fremgår af antagelsen tolkes social kapital som afgørende for, hvorledes implementeringen af det tværprofessionelle samarbejde lykkedes eller mislykkedes, jævnfør afsnit 1.8.2og 4.4*.* Analysedelen omhandler de betingelser og forudsætninger, der er tilstede for at udvikle det gode tværprofessionelle samarbejde mellem skolelærere og skolepædagoger. Analysedelen benytter særligt begreberne fra social kapital: tillid, retfærdighed og samarbejdsevne til at formidle de sociale processer, som fremmer og hæmmer det tværprofessionelle samarbejde. Afslutningsvis knyttes analysens fund til det psykosociale arbejdsmiljø, hvor der til sidst er en delkonklusion med en opsummering af besvarelsen på denne antagelse.

#### 6.1.3.1 Skole A

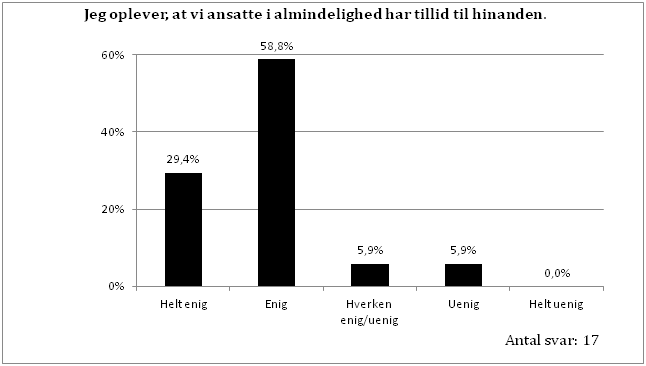
For Skole A har særlige tematikker været centrale for at forstå den eksisterende sociale kapital blandt medarbejderne på arbejdspladsen, og hvilken betydning det har for implementeringen af det tværprofessionelle samarbejde mellem skolelærere og skolepædagoger.

**Udvikling af sociale relationer**

Et af de elementer, som er afgørende for implementeringen af det tværprofessionelle samarbejde mellem skolelærere og skolepædagoger på Skole A er, varigheden for samarbejdet, da Skole A har en mangeårig erfaring med, at skolelærere og skolepædagoger arbejder sammen, eksempelvis i makkerpar. Det nye i samarbejdet er, at medarbejderne skal arbejde i selvstyrende teams, hvor de, som forrige analysedele har fremhævet, har fået mere medansvar. Det som særligt gør sig gældende for implementeringen af et vellykket tværprofessionelt samarbejde er, at de medarbejdere, som har arbejdet sammen længe i et selvstyrende team har udviklet en indforståethed i hinandens arbejde, hvor medarbejdere, som har kendt hinanden i kortere tid ikke har opbygget samme tillid og kendskab til hinandens styrker og svagheder, som de makkerpar, som har arbejdet sammen i mange år. I citatet ses et eksempel på et samarbejde, hvor der eksisterer tillid:

Medarbejder 7: *”Men det har også noget med tillid. Fordi så har jeg tillid, så gør du det. Så når jeg giver slip, så griber du, og når du giver slip, så griber jeg. Og det synes jeg egentlig er rigtig godt, for så bliver man ikke så presset. For hvis ikke der er en, der griber den bold, man skyder afsted, så kan man jo ikke smide noget som helst fra sig, så skal man jo tage det hele.”* (Bilag 11.2: 3).

Citatet underbygger pointen fra social kapital omkring, at der skal være tillid tilstede på arbejdspladsen for at have et godt samarbejde blandt medarbejderne (Olesen et al. 2008: 48). Indforståetheden i det tværprofessionelle samarbejde betyder, at der er vandret tillid til at give arbejdsopgaver videre til sin kollega, hvilket letter arbejdspresset. Modsat viser det sig for de par bestående af skolelærere og skolepædagoger, som har kendt hinanden i få år. De skal først til at udvikle tillid og indforståethed med hinanden. Tiden for hvor længe skolelærerne og skolepædagogerne har arbejdet sammen er dermed afgørende for implementeringen af det tværprofessionelle arbejde, da det også omhandler at udvikle fælles normer, som lægger i medarbejdernes indbyrdes samarbejdsevne. De medarbejdere, der ikke er vant til at arbejde sammen, må kommunikere mere end de medarbejdere, som er vant til det, for at udvikle tillid, forstå og aflæse hinanden, og for at vide, hvad hinanden gør og hvorfor (Bilag 11.2). Den generelle tendens i spørgeskemaet er, at der i almindelighed er tillid blandt de ansatte, hvilket ses i tabel 27.

**Tabel 27 – Medarbejderne har i almindelighed tillid til hinanden.**

*Kilde: Bilag 11.5.*

Ovenstående tabel understøtter fundamentet for den vandrette tillid, hvor henholdsvis 29,4 procent af medarbejderne er ”Helt enig” og 58,8 procent er ”Enig” i, at de oplever, at der er tillid blandt de ansatte. Det er en høj procentfordeling og påviser, at den vandrette tillid i høj grad er tilstede på Skole A.

***Ledelsen om skolelærernes og skolepædagogernes samarbejde***

Til læringspointen om, at medarbejdere, som er vant til at samarbejde med hinanden, er længere fremme i det tværprofessionelle samarbejde end medarbejdere, som er nystartet i et tværprofessionelt samarbejde, mener ledelsen, at det er naturligt, at medarbejderne skal finde hinanden i samarbejdet og lære hinanden at kende.

Leder 1: ***”****Jamen det synes jeg er naturligt næsten, at de skal lære hinanden at kende, og hvor de kan bruge hinanden for, at det kan give nogle fordele i deres samarbejde. Så det tager da lidt tid. Så den proces, kan man sige, når der sker nogle udskiftninger i teamene... Jamen så er det vigtigt at starte med en forventningsafklaring og en opgavefordeling…Få hele det samarbejdsgrundlag på plads…Det, tror jeg, er vigtigt hvert år.”* (Bilag 11.4: 7).

Ledelsens rolle er at understøtte de formelle rammer for det tværprofessionelle samarbejde, men nedprioritere de uformelle processer, såsom at udvikle tillid blandt medarbejderne. Desuden giver ledelsen udtryk for, at de er imponeret over medarbejderes indstilling til det nye samarbejde, og hvordan arbejdet i teamene foregår, særlig med implementering af dette in mente. Dermed udviser ledelsen tillid for det fremtidige samarbejde mellem skolelærere og skolepædagoger, da ledelsen synes, at medarbejderne er rykket meget det første skoleår med denne form for samarbejde (Bilag 11.4).

For at samarbejdsevnen fungerer optimalt, skal der være rammer for det tværprofessionelle samarbejde blandt andet i forhold til, hvornår det udfoldes, samt hvem gør hvad, fælles normer og værdier og så videre, jævnfør social kapital, samarbejdsevne. I henhold til normerne og værdierne viser den kvantitative empiri i udsagnet *”Jeg synes, at vi har udviklet fælles normer og værdier”*, at det er noget, som skal arbejdes videre med og kan være en hindring i samarbejdsevnen, da der er henholdsvis 41 procent i ”Uenig” og 6 procent i ”Helt uenig”. Der er 12 procent, som er ”Helt enig” og 18 procent, som er ”Enig”, mens de sidste 24 procent befinder sig i ”Hverken enig/uenig”. Dermed tolkes det, at der er mulighed for forbedre mulighederne for at udvikle en fælles uformel kultur, hvor nogle medarbejdere allerede oplever at have et fælles norm- og værdisæt med deres kollegaer.

***Medarbejdernes manglende teamkontrakt***

Af det kvalitative og kvantitative datamateriale fremgår det, at medarbejderne savner overordnede rammer for det tværprofessionelle samarbejde mellem skolelærere og skolepædagoger fra ledelsens side, hvilket er uddybet i antagelse 2. De nævner dog, at ledelsen har forsøgt at få de selvstyrende teams til at opsætte en teamkontrakt. Det er gennemgående i flere af medarbejderinterviewene, at den dag, hvor teamkontrakten skulle udarbejdes, fungerede det ikke for medarbejderne, og de kunne ikke nå at koordinere alle elementerne til kontrakten og nå til enighed om, hvad teamkontrakten skulle indeholde. Derfor er flere af teamene på Skole A uden en teamkontrakt. I et af interviewene bliver problematikken omkring en manglende teamkontrakt påpeget i forhold til, hvis medarbejderne pludselig støder på problemer i teamet, kan det være svært at forholde sig til det, når punktet ikke er behandlet i kontrakten (Bilag 11.3).

***Ledelsen om medarbejdernes manglende teamkontrakt***

I interviewet med ledelsen påpeges vigtigheden af teamkontrakten. Desuden anerkender de, at de som ledelse eventuelt burde gå mere ind og hjælpe teamene med at få lavet disse teamkontrakter, da der er flere teams, som mangler at udarbejde dem. Ledelsen holder dog fast i, at det ikke er deres opgave at gå for meget ind i samarbejdet mellem skolelærere og skolepædagoger med mindre, at der kommer så alvorlige problemer, at medarbejderne ikke selv kan løse dem (Bilag 11.4). Det er problematisk for samarbejdet i teamet, at der ikke er nok tid i teamene til at mødes og udarbejde teamkontrakterne.

**Ulighed i arbejdsvilkår**

I interviewene med medarbejderne spørges der til, tilliden blandt medarbejderne, hvor uretfærdige arbejdsvilkår mellem skolelærere og skolepædagoger hæmmer et mere tillidsfuldt samarbejde.

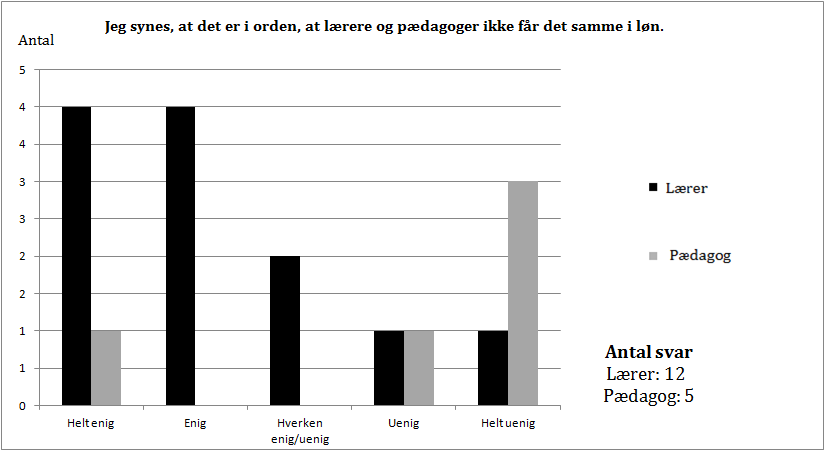
Lønvilkårene for skolelærerne og skolepædagogerne menes at være uretfærdigt fordelt og har en afgørende betydning for det tværprofessionelle samarbejde.

Medarbejder 4: *”Jeg snakker jo også tilbage… men noget af det, som også har haft betydning, det er specielt i forhold til det lønmæssige… pædagogerne er dårligere lønnet end lærere på trods af de samarbejder om det samme arbejde… så får pædagogerne ikke lige meget. De får færre penge... Er det egentlig samarbejde? Det er jo ikke helt, så det er måske også været med til at styrke nogle eller fastholde nogle ting.”* (Bilag 11.1: 7).

Som det fremgår af citatet har lønnen haft en betydning for det tværprofessionelle samarbejde mellem skolelærere og skolepædagoger, hvortil vedkommende synes, at der ikke er en lønmæssig fordelingsmæssig retfærdighed tilstede mellem skolelærere og skolepædagoger. De ulige lønvilkår er en mekanisme, som er hæmmende for et tillidsfuldt tværprofessionelt samarbejde.

Trods citatet viser spørgeskemaet, at skolelærernes og skolepædagogernes forskellige lønvilkår til dels opleves som retfærdigt til spørgsmålet *”Jeg synes, at det er i orden, at lærere og pædagoger ikke får det samme i løn”*.

## **Tabel 28 – Medarbejdernes holdning til ulig løn mellem faggrupperne**



*Kilde: Bilag 11.5*.

Tabellen fremhæver forskellen i holdningerne til, hvorvidt den ulige løn mellem skolelærere og skolepædagoger er retfærdig. I den ene ende placerer skolelærerne sig overvejende i ”Helt enig” og ”Enig”, hvorimod skolepædagogerne overvejende placerer sig i den anden ende i ”Helt uenig” og ”Uenig”. Dette indikerer skolepædagogerne oplever, at den ulige løn giver fordelingsmæssig uretfærdighed. Derudover ses at skolelærerene tværtimod er tilfredse med deres lønvilkår. De forskelligartede holdninger til lønfordelingen repræsenterer faggruppernes særinteresser og påviser de to arbejderkollektiver, da lighedsbetingelserne for løn ikke er tilstede, jævnfør analysen af antagelse 1, Skole A.

Derforuden eksisterer der ulige muligheder for at benytte tekniske hjælpemidler i arbejdet for de to faggrupper. I den henseende eksisterer der to forskellige holdninger blandt medarbejderne til, at behovet for efteruddannelse i brug af tekniske hjælpemidler er et generelt behov for skolepædagogerne som faggruppe eller individuelt fra person til person. Af den grund er begge holdninger er medtaget.

*”*Medarbejder 9: *Jeg har manglet lidt… Jeg ville egentlig godt have haft et bedre kursus i den tekniske afdeling. Altså jeg ville gerne have en vejledning i, hvordan jeg nemmest kan bruge smartboard…altså der er mange ting, jeg halter efter. Hvor er det her googledrev... hvorfor bliver vi ikke uddannet på samme tid, får et ekstra kursus? Vi pædagoger, vi trænger til at blive opdateret, så vi kan det samme rent teknisk. Det er smadder irriterende, synes jeg.*

Medarbejder 6: *Jeg tror, at det er meget individuelt…*

*…*

Medarbejder 9: *Men jeg synes, at vi skulle have lige muligheder. Det synes jeg.”* (Bilag 11.2: 12-13).

Som det fremgår i interviewet oplever en skolepædagog, at skolepædagogerne har behov for efteruddannelse i teknisk kunnen for at varetage sit job. På den anden side oplever en anden skolepædagog, at det er individuelt fra person til person om, der er behov for det. Da folkeskolereformen er implementeret inden for kort tid, er det naturligt, at medarbejderne har forskellige forudsætninger for arbejdet, og derfor kan bidrage med forskellige kompetencer. Fordelingen af videreuddannelse opleves til dels som uretfærdig, da der er ønske om lige muligheder blandt skolelærere og skolepædagoger for efteruddannelse.

**Det gode samarbejde**

I nedenstående tabel illustreres det, at hovedparten af medarbejderne er ”Enig” med 38,9 procent og 44,4 procent har svaret ”Hverken enig/uenig” i, at der er et godt samarbejde blandt skolelærere og skolepædagoger i sit team. Det understøtter den kvalitative empiri, hvor der overordnet set, er et godt samarbejde, men at der er plads til forbedringer. Som nævnt i det ovenstående, kan årsagen til, at mange respondenter placerer sig i ”Hverken enig/uenig” være, at alle er blevet placeret i et selvstyrende team, og at det tager tid at oparbejde et godt samarbejde.

**Tabel 29 - Der er et godt samarbejde blandt lærere og pædagoger i mit team.**

# 

*Kilde: Bilag 11.5.*

Endvidere viser den kvalitative empiri, at det er vigtigt, at der er et velfungerende samarbejde i ens eget team. Et eksempel herpå ses i nedenstående uddrag:

Medarbejder 2: *”Hvis det ikke fungerer i ens team, så er man fandeme presset, mere end nogensinde.”* (Bilag 11.3: 28).

Citatet påviser, hvor vigtigt den vandrette tillid er i teamet, da det er afgørende for det tværprofessionelle samarbejde mellem skolelærere og skolepædagoger. Særlig hvis ikke der opleves en følelse af lodret tillid, må man i højere grad knytte sig til den vandrette tillid.

***”Loverteams”***

Betingelserne for det gode samarbejde handler i særdeleshed om, at man som kollegaer har det godt sammen. Dog bliver det påpeget, at det kollegiale sammenhold kan blive for venskabeligt, og at der er behov for en professionel distance, hvorfor det kan være svært at vurdere, hvornår det gode samarbejde er opfyldt.

Medarbejder 2: ***”***…*Jeg synes, at sammenarbejdet har de bedste forudsætninger, at man kan sammen.*

*…*

Medarbejder 1: *Det kan også godt blive for godt. Det kan godt blive… ”loverteams” (griner)…Det er åbenbart en betegnelse for, at man er for gode venner.*

Medarbejder 2: *At man kan for godt sammen.*

*…*

Medarbejder 1: *Eller måske har svært ved, måske kan det også være svært i sådan et forum at sige sin ÆRLIGE mening. Det er jo tit sådan, at venner de skal være sådan helt enige ik?*

Medarbejder 2: *Ja.*

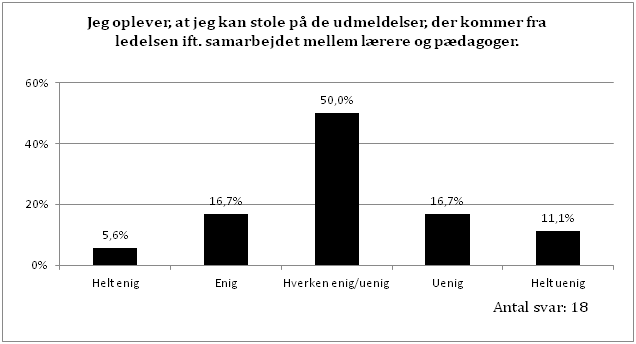
Medarbejder 1: *Det skal jo helst også være den der professionalisme… så man også kan sige nogle imod.”* (Bilag 11.3: 4-5).

# Selvstyrende teams, hvor kollegaerne kan for godt sammen kaldes i eksemplet for ”loverteams”, hvilket indbefatter, at relationerne i teamet er for venskabelige. Her handler det om, at teamet i højere grad holder sammen, hvilket kan gå ud over fagligheden i det tværprofessionelle samarbejde, da der nødvendigvis ikke er plads til at sige sin individuelle ærlige mening.

**Forhold mellem medarbejderne og ledelsen**

Overvejende tegner der sig et billede af, at der er en vis grad af lodret tillid og mistillid mellem medarbejderne og ledelsen, hvilket ses i nedenstående tabel.

**Tabel 30 – Medarbejderne stoler på ledelsens udmeldinger**

*Kilde: Bilag 11.5.*

Ovenstående tabel viser, at der er en blandet svarfordeling til, hvorvidt medarbejderne oplever, at de kan stole på de udmeldinger, der kommer fra ledelsen i forbindelse med samarbejdet mellem skolelærerne og skolepædagogerne. Der er flere medarbejdere, som placerer sig i ”Uenig” og ”Helt uenig” i forhold til ”Enig” og ”Helt enig”, men 50 procent af medarbejderne er ”Hverken enig/uenig”. Det tyder dermed på, at der forekommer både lodret mistillid samt tillid fra medarbejderne til ledelsen. Overordnet for den lodrette tillid gør det sig gældende, at det er svingende i den kvalitative og kvantitative empiri, hvorvidt der er tillid eller mistillid tilstede fra medarbejderne til ledelsen. Det tyder dog på, at medarbejderne oplever, at der er tillid fra ledelsens side i forhold til medarbejderne (Bilag 11.1).

***Ledelsesperspektiv på lodret tillid***

I ledelsesinterviewet på Skole A forholdte ledelsen sig blandt andet til resultatet fra medarbejderperspektivet på lodret tillid, herunder at medarbejderne oplever tillid fra ledelsen, hvilket ledelsen blev glade for at høre. Dog vil de ønske, at medarbejderne selv fortæller dem sådan nogle ting. Det at medarbejderne ikke kommer og fortæller de positive ting, indikerer at relationen mellem medarbejdere og ledelse kan være bedre.

*”Ledelsen forsøger at have åbne døre, men der er en gl. usund kultur på skolen, som stadig holdes i hævd af en flok personale. Hellere gå og sladrer i krogene end at gå til ledelsen og informere.”* (Bilag 11.5).

Ovenstående citat viser en uddybet kommentarer fra spørgeskemaet om, at der generelt har været kultur for, at medarbejderne ikke går til ledelsen med eventuelle problemstillinger, i stedet går medarbejderne hellere og ”sladrer i krogene”, hvilket kan tyde på en lodret mistillid fra medarbejderne til ledelsen. Det at medarbejderne ser ned på hinanden, hvis man går til ledelsen, kan være en årsag til, at medarbejderne ikke tilkendegiver positive meldinger til ledelsen.

***Medarbejderne oplever, at ledelsen udviser tillid***

Resultaterne fra spørgeskemaet bakker op om, at ledelsen udviser medarbejderne tillid og medarbejderne kan mærke, at ledelsen stoler på dem. Her er det 90 procent af skolelærerne og skolepædagogerne, som er *”*Helt enig” og ”Enig” i, at de oplever, at ledelsen stoler på, at medarbejderne gør et godt stykke arbejde, mens 9 procent svarer ”Hverken enig/uenig”. Dermed tolkes det, at skolelærerne og skolepædagogerne oplever, at ledelsen stoler på det arbejde, som medarbejderne udfører, hvilket stemmeroverens med ledelsens respons i ledelsesinterviewet, at de stoler på deres medarbejdere samt flere udtalelser i medarbejderinterviewene, eksempelvis:

Medarbejder 2: *”Men jeg føler, at vi er meget frie til at gøre, hvad vi har lyst til … der er meget få ting, som vi sådan skal … så jeg synes det er… der er stor tillid til, at vi løser.”* (Bilag 11.1: 9).

Citatet viser, at medarbejderne oplever tillid fra ledelsens side, at de kan løse deres opgaver og måden, hvorpå opgaverne løses. Det dog ikke alle medarbejdere, som oplever friheden som en tillidserklæring fra ledelsen, da nogen føler sig overladt til sig selv (Bilag 11.1).

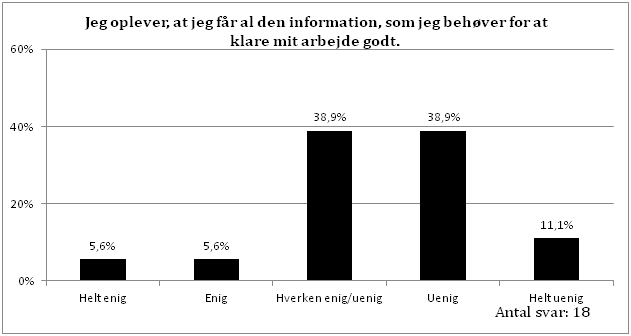
Et afgørende element for, at medarbejderne oplever lodret tillid til ledelsen er, at de kan stole på udmeldinger fra ledelsen om det tværprofessionelle samarbejde mellem skolelærere og skolepædagoger. Ud fra udsagnet i spørgeskemaet: ”*Jeg oplever, at jeg kan stole på de udmeldelser, der kommer fra ledelsen ift. samarbejdet mellem lærere og pædagoger”,* har 18 procent af medarbejderne svaret helt enige i, at de oplever at kunne stole på ledelsens udmeldinger, mens 9 procent er enige i det. Det viser, at der er en vis grad af lodret tillid til ledelsen fra skolelærerne og skolepædagogerne. 55 procent af respondenterne er hverken enige eller uenige i udsagnet og 18 procent er uenige (Bilag 11.5).

***Medarbejderne om den informative retfærdighed***

I henhold til den informative retfærdighed, som indfanger, hvorvidt de ansatte har fået den rette information på det rette tidspunkt i forhold til deres arbejde (Olesen et al. 2008: 50-51), tyder det på, at medarbejderne oplever uretfærdighed på dette punkt.

Det er kommet frem i den kvantitative og den kvalitative empiri, at skolelærerne og skolepædagogerne oplever manglende information omkring implementeringen af folkeskolereformen. Det er ikke kun i forhold til implementeringen af reformen, at der opleves en informativ uretfærdighed. I nedenstående tabel aflæses, at en del af medarbejderne oplever, at mangle informationer i henhold til at kunne udføre sit arbejde godt.

**Tabel 31 – Medarbejderne oplever at få den nødvendige information**

*Kilde: Bilag 11.5.*

Der er 50 procent af respondenterne fra Skole A, som er uenige i udsagnet om, at de får al den information, de behøver for at klare deres arbejde godt. Dette er problematisk for den fællesopgavevaretagelse samt det tværprofessionelle samarbejde mellem skolelærere og skolepædagoger, hvorfor den informative retfærdighed på Skole A må forbedres. Igennem analysen fremstår det, at det vil gavne medarbejderne at få mere information om ændringer på arbejdspladsen samt information, som påvirker deres daglige arbejde.

**Indvirkning på det psykosociale arbejdsmiljø**

I ovenstående afsnit tolkes det, at der er en sammenhæng mellem social kapital og det psykosociale arbejdsmiljø. I den forbindelse er der nogle af de 6 guldkorn, der fremtræder mere tydeligt end andre, jævnfør teoriafsnit 4.5. En af dem er blandt andet guldkornet belønning, hvor flere skolepædagoger udtrykker, gennem det kvantitative datamateriale, fordelingsmæssig uretfærdighed i forhold til ulig lønforhold (Bilag 11.5). Set ude fra kan den ulige løn tolkes som en fordring om, at skolelærernes arbejdsopgaver er vigtigere og mere værd økonomisk end pædagogernes, hvilke i sidste ende kan munde ud i et dårligt psykosocialt arbejdsmiljø blandt medarbejderne. Da en højere belønning af nogle bestemte faggrupper end andre, fremmer på sigt et tegn om at deres job er vigtigere. Endvidere udtrykker medarbejderne også, at de savner mere anerkendelse fra ledelsen i form af ris og ros, hvilket signalerer, at medarbejderne bliver anerkendt for deres arbejde.

Derudover er et af de væsentligste guldkorn, fra antagelse 3, er den psykologiske og praktiske sociale støtte medarbejderne primært får og giver til hinanden i teamet. Hertil skal det fremhæves, at begge faggrupper oplever, at betingelserne for sunde støttende teams er til stede (Bilag 11.2). Dette udtrykkes både i empirien, hvor medarbejderne udtrykker at de overordnet oplever, en høj grad af tillid til hinanden og flere nævner, at de er gode til at hjælpe hinanden med arbejdsopgaver.

Flere medarbejdere oplever at mangle information fra ledelsen i forbindelse med at udføre deres arbejde på bedst mulige vis (Bilag 11.5), hvorfor der ses en informativ uretfærdighed, som påvirker medarbejdernes psykosociale arbejdsmiljø. Den manglende information medfører, at medarbejderne har en uforudsigelig hverdag, hvilket kan øge arbejdspresset.

**Delkonklusion fra Skole A**

Ud fra ovenstående analyse bekræftes det, at social kapital er afgørende for implementeringen af det tværprofessionelle samarbejde mellem skolelærere og skolepædagoger. Igennem analysen af tillid, retfærdighed og samarbejdsevne er det kommet frem, at der er nogle områder, hvor disse elementer fungerer eksempelvis den vandrette tillid. På den anden side er der andre områder, der ikke fungerer ligeså godt og skal arbejdes videre herunder mere opbakning fra ledelsen til medarbejderne, mere kontakt og nærvær mellem medarbejdere og ledelse samt at de selvstyrende teams skal have udarbejdet en teamkontrakt. Dermed er der nogle ting, der skal forbedres og arbejdes videre med i henhold til at øge den sociale kapital på arbejdspladsen, som dermed forbedrer det tværprofessionelle samarbejde mellem skolelærere og skolepædagoger, som er ramt af hindringer i samarbejdet.

#### 6.1.3.2 Skole B

På Skole B har følgende tematikker været centrale: Implementeringen af det tværprofessionelle samarbejde, åben dør politik, organisatorisk kommunikation og information og det gode samarbejde.

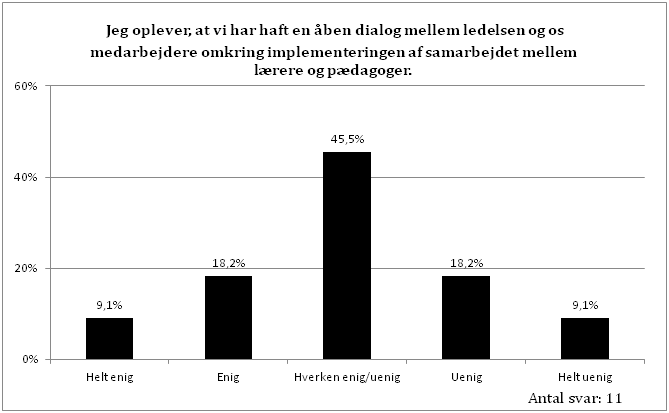
**Implementeringen af det tværprofessionelle samarbejde**

De følgende afsnit omhandler implementeringen af det tværprofessionelle samarbejde.

***Medarbejdernes optik på involvering i implementeringen af det tværprofessionelle samarbejde***

Ud fra den teoretiske skildring af retfærdighed på arbejdspladsen, handler det om, at medarbejderne er en del af forandringsprocessen, hvorfor afsnittet vil omhandle, hvorledes medarbejderne har oplevet implementeringen af det tværprofessionelle samarbejde mellem skolelærere og skolepædagoger. Ifølge teorien om social kapital kan en leder ikke gennemføre en organisatorisk forandring succesfuldt, hvis ikke medarbejderne i nogen grad frivilligt implementere forandringen. Nedenstående tabel viser, hvorvidt skolelærerne og skolepædagogerne har oplevet, at der har været en åben dialog mellem ledelsen og medarbejderne omkring implementeringen af samarbejdet mellem de to faggrupper.

**Tabel 32- Medarbejdernes fra Skole B’s oplevelse af en åben dialog omkring implementeringen af samarbejdet**



*Kilde: Bilag 12.3.*

Det aflæses af tabel 32, at 45,5 procent af medarbejderne har svaret ”Hverken enige/uenig”til, at de oplever, at der har været en åben dialog omkring implementeringen af samarbejdet. Dermed tolkes det, at disse medarbejdere har en oplevelse af at have en vis grad af medindflydelse på implementeringen af samarbejdet. Derudover svarer 27,3 procent, at de er overvejende enige i udsagnet og har dermed en oplevelse af at være blevet inddraget i en dialog, hvorfor disse kan have tendens til at være mere åbne for samarbejdet mellem skolelærere og skolepædagoger. Tilsvarende er 27,3 procent af medarbejderne uenige og helt uenige i, at der har været en åben dialog med ledelsen omkring implementeringen af samarbejdet. Svarfordelingen viser, at medarbejderne er delt i oplevelsen af, at de har indgået i en åben dialog med ledelsen omkring implementeringen af det tværprofessionelle samarbejde.

I spørgeskemaet tyder det på, at ledelsen på Skole B ikke har været gode til at inddrage medarbejderne i beslutninger omkring forandringer på arbejdspladsen. Til udsagnet *”Jeg oplever ikke, at jeg som medarbejder bliver involveret i beslutninger om forandringer på arbejdspladsen”* svarer størstedelen af medarbejderne nemlig 50 procent, at de er helt enige eller enige i, at skolelærerne og skolepædagogerne ikke bliver involveret i organisationsforandringerne, hvilket har stor betydning for medarbejderne indstilling til forandringerne. 30 procent af respondenterne er hverken enige eller uenige i udsagnet, hvorfor de i nogen grad oplever at have været involveret i forandringsprocesser, og dermed kan være mere åben for processen, men samtidig har en oplevelse af at kunne være endnu mere involveret. De sidste 20 procent er uenige i udsagnet og har oplevet at være en del af beslutninger omkring forandringer på arbejdspladsen (Bilag 12.3).

Det tolkes som, at der er processuel retfærdighed tilstede, men at ledelsen kan blive bedre til at inddrage medarbejderne endnu mere, når der sker organisationsforandringer på arbejdspladsen, og derved kan skolen opnå, at medarbejderne i højere grad er klar til at implementere det tværprofessionelle samarbejde og er positiv indstillet over for organisationsforandringen. Derfor kan det være en hindring for skolelærerne og skolepædagogerne at implementere det tværprofessionelle samarbejde, hvis de ikke oplever at være velinformeret og som en del af beslutningen om forandringsprocessen.

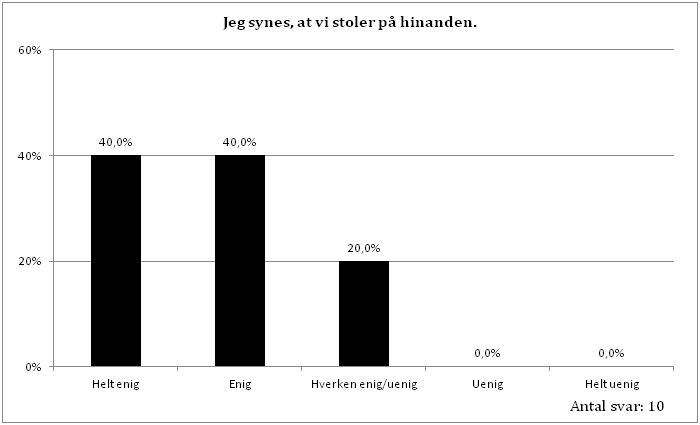
***Ansvarsområder***

Det kom frem under interviewet med pædagogerne på Skole B, at der var nogle udfordringer i starten omkring implementeringen af det tværprofessionelle samarbejde mellem skolelærere og skolepædagoger, idet skolepædagogerne skulle varetage nogle af de arbejdsopgaver, som skolelærerne hidtil havde haft ansvaret for.

Medarbejder A: *”… der var nogen lærere, der følte, at arbejdet blev taget fra dem”* (Bilag 12.1: 26). Eksemplet viser, at nogle skolelærere var bekymret for, at skolepædagogerne kom ind og tog deres arbejdsopgaver, hvorfor der blev udvist vandret mistillid i starten af skoleåret. Det tyder på, at der var opstartsproblemer, og at størstedelen af skolelærerne og skolepædagogerne stoler på hinanden i slutningen af skoleåret 2014/2015. Flere gange i interviewet med medarbejderne på Skole B beretter informanterne, at skolepædagogerne oplever et godt samarbejde med skolelærerne, som eksempelvis viser dem tillid ved at spørge pædagogerne omkring gode ideer til undervisningen (Bilag 12.1).

Ifølge spørgeskemaundersøgelsen bliver det bekræftet, at skolelærerne og skolepædagogerne stoler på hinanden. Der er ikke nogen, som stiller sig uenig i udsagnet *”Jeg synes, at vi stoler på hinanden”*.

**Tabel 33- Medarbejdernes vurdering af om de stoler på hinanden på arbejdspladsen.**



*Kilde: Bilag 12.3.*

Af tabellen fremgår, at 80 procent af medarbejderne enten er ”Helt enig” eller ”Enig” i udsagnet, hvilket understøtter de kvalitative udsagn om, at medarbejderne stoler på hinanden, og at begge faggrupper inddrager hinanden i arbejdet, hvilket viser, at der er en god samarbejdsevne på tværs af faggrupperne. Dog har 20 procent af medarbejderne svaret ”Hverken enig/uenig”, hvilket viser, at kun få medarbejdere har blandede oplevelser med tilliden til kollegaerne.

# **Medarbejdernes brug af åben dør politik**

Den lodrette tillid mellem medarbejdere og ledelse har gode vilkår ved, at der eksisterer en åben dør politik på Skole B, hvor medarbejderne kan komme til ledelsen, hvis de har brug for hjælp. Derfor vil nedenstående afsnit berøre, hvorvidt medarbejderne anvender denne mulighed, samt hvilken betydning det har for den lodrette tillid.

***”***Medarbejder A: *Jeg gør det ikke så meget. Jeg bruger dem ikke meget. Jeg føler godt, at jeg kunne, men jeg gør det aldrig.*

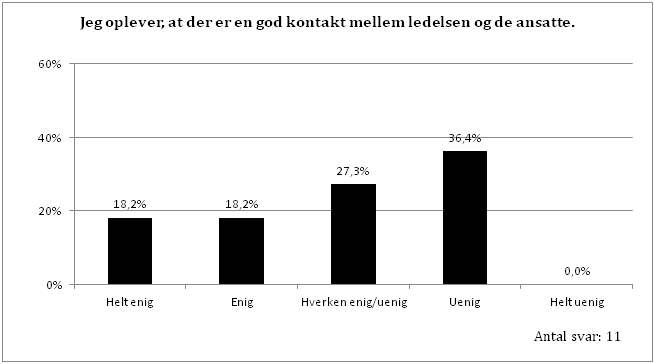
Medarbejder D: *Ellers så bruger man mere hinanden.”* (Bilag 12.1: 17).

Som citatet illustrerer, ved medarbejderne at de kan komme til ledelsen, hvis de har behov for at snakke om noget eller har brug for hjælp. Dermed ses der en væsentlig grad af lodret tillid fra medarbejderen til ledelsen. Dette skaber en følelse af opbakning og tryghed for medarbejderne ved, at de ikke står helt alene med deres problemstillinger på arbejdspladsen. Det kommer dog til udtryk senere i interviewet, at medarbejderne ikke er gode til at benytte sig af åben dør politikken. Det kan tolkes på to måder. Først kan det tolkes som positivt, at medarbejderne ikke benytter sig af at gå til ledelsen. Det kan tolkes som, at medarbejderne er gode til indbyrdes at løse problemer og tale med hinanden omkring eventuelle problematikker og gøre, hvad de kan for at løse det. Omvendt kan det også tolkes som en mistillid fra medarbejderne til ledelsen, at de ikke benytter sig af muligheden, fordi det kan være svært at komme ind på et kontor, hvor fire ledere sidder samlet og bede om hjælp.

Hertil kan den interpersonelle retfærdighed knyttes, da det fremgår af interviewet, at en af pædagogerne oplever, at medarbejderne indbyrdes er trygge ved hinanden og er gode til at kommunikere på en ordentlig måde, hvis der er noget, der kunne være gjort anderledes. Det behøver ikke nødvendigvis kun at være, hvis man har fejlet i sit arbejde, men også mere generelt, hvis der er noget, der kunne gøres anderledes for at forbedre arbejdet. Pædagogen føler desuden, at det er let at gå til andre medarbejdere, hvis vedkommende synes, at der er noget, som skal gøres på en anden måde end hidtil. Det vil sige, at der er en god interpersonel retfærdighed tilstede på Skole B blandt medarbejderne, hvilket kan forklare medarbejdernes manglende benyttelse af ledelsens åben dør politik (Bilag 12.1).

I relation til åben dør politikken inddrages spørgeskemaet med udsagnet *”Jeg oplever, at der er en god kontakt mellem ledelsen og de ansatte”*, da dette kan være med til at forklare, hvorfor de ansatte oplever at kunne gå til ledelsen, men samtidig ikke er så gode til at benytte sig af tilbuddet.

**Tabel 34- Medarbejdernes oplevelse af god kontakt på arbejdspladsen.**



*Kilde: Bilag 12.3.*

Af tabellen ses, at 36,4 procent af medarbejderne ikke oplever, at der er en god kontakt mellem ledelsen og de ansatte. Dette kan være grunden til, at de ikke benytter sig af ledelsens åben dør politik og ikke har en høj grad af lodret tillid. På den anden side viser tabellen, at 36,4 procent af skolelærerne og skolepædagogerne er enige eller helt enige i, at de oplever en god kontakt mellem ledelsen og de ansatte. I den sammenhæng opleves en god kontakt mellem ledelse og medarbejdere som tillidsfremmende mellem parterne, samt at medarbejderne føler, at de kan komme til ledelsen med problemer. Desuden viser tabellen, at 27,3 procent af besvarelserne placerer sig i ”Hverken enig/uenig”, hvilket kan viser, at kontakten mellem ledelse og medarbejdere kan være bedre.

***Ledelsen om åben dør politik***

Da ledelsen blev præsenteret for, at medarbejderne oplever, at de kan komme til ledelsen, udtaler ledelsen således:

Leder 2: *”Det synes jeg, at det er rigtig dejligt at høre. Jeg oplever det samme. Vi oplever det samme, at de kommer ind, og vi er jo opmærksomme på, at når de kommer, så kommer de jo ikke for at være trælse. De kommer jo, fordi at de har behov for at få en afklaring eller sparing på et eller andet.”*(Bilag 12.2: 19).

Det viser, at ledelsen er gode til at tage imod de medarbejdere, som kommer ind på kontoret og efterspørger hjælp. Citatet viser ligeledes en anden form for opmærksomhed, som ledelsen selv arbejder med og er opmærksomme på. Netop at medarbejderne ikke kommer for at være besværlige eller forstyrre deres arbejde, men netop kommer til ledelsen, fordi de har brug for hjælp. Det bliver uddybet i ledelsesinterviewet, at ledelsen internt har været presset, men at de nu er kommet ud på den anden side og forsøger at være der for deres medarbejdere så godt, de kan. Det viser, at der er en lodret tillid tilstede fra ledelsen til medarbejderne.

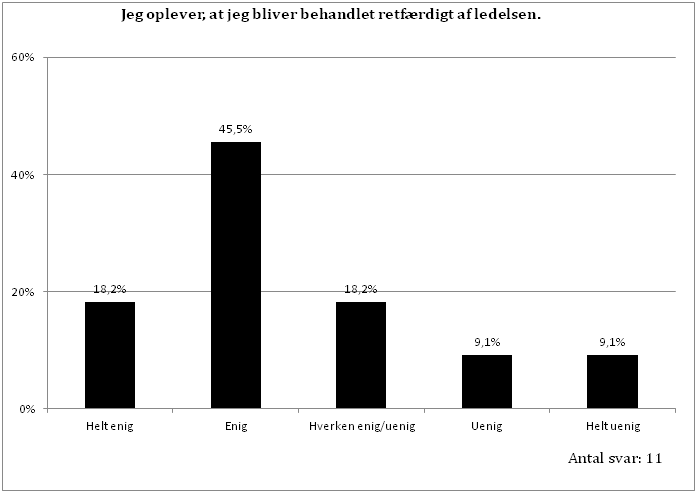
**Organisatorisk kommunikation og information**

Et af de forhold, der er centralt i implementeringen af det tværprofessionelle samarbejde mellem skolelærere og skolepædagoger på Skole B, er den organisatoriske kommunikation og information.

***Medarbejderne savner mere feedback fra skoleledelsen***

Ud fra social kapital inddrages begrebet interpersonel retfærdighed, da dette udformer sig på forskellige måder. Eksempelvis udtrykker medarbejderne at de ønsker mere feedback fra ledelsen. Ledelsen påpeger mere generelle fejl på personalemøderne, som er fælles for alle medarbejdere fremfor, at der gives individuel feedback til medarbejderne. Det kan være med til at forklare, hvorfor skolelærerne og skolepædagogerne ikke er gode til at benytte sig af at gå til ledelsen, hvis de oplever problemer. Derudover omhandler interpersonel retfærdighed også ledelsens generelle behandling af medarbejderne.

**Tabel 35 - Medarbejderne bliver behandlet retfærdigt af ledelsen.**

*Kilde: Bilag 12.3.*

Som det ses i ovenstående tabel er der en spredning i oplevelsen af om skolelærerne og skolepædagogerne føler, at de bliver behandlet retfærdigt af ledelsen. Der er 18,2 procent, som er uenige og helt uenige i udsagnet og 18,2 procent, som hverken er enige eller uenige. Det at nogle skolepædagoger og skolelærere ikke føler sig retfærdigt behandlet kan være med til at skabe lodret mistillid og til tider et forbeholdent forhold mellem medarbejdere og ledelsen. Dog føler størstedelen af skolelærerne og skolepædagogerne, at de bliver retfærdigt behandlet af ledelsen, hvilket kommer til udtryk i, at 18,2 procent er helt enige i udsagnet, og 45,5 procent er enige i udsagnet. Dermed konkluderes det, at medarbejderne overvejende føler sig retfærdigt behandlet af ledelsen.

**Fælles ansvar for viderebringelse af information**

Kendetegnende for medarbejderinterviewet er, at skolepædagogerne på Skole B flere gange har oplevet, at de ikke har fået rettidige informationer omkring ændringer i god tid, det gælder særligt fra skolelærerne til skolepædagogerne. Da skolelærerne, ifølge skolepædagogerne, i nogle situationer ikke er gode til at informere, eksempelvis hvis lærerne skal til et møde eller skal printe noget til undervisningens start, betyder det, at skolepædagogerne står alene med eleverne og er uforberedte, hvilket har betydning for kvaliteten af undervisningen. Dette er problematisk for samarbejdet mellem de to faggrupper og den informative retfærdighed. Desuden vil dette også kunne forværre den vandrette tillid mellem de to faggrupper, som ellers synes at være god.

Det fremgår af interviewet, at det ikke er alle skolelærere, som er dårlige til at videregive informationer, men at flere kan blive bedre til dette. Det tyder altså på, at skolelærerne og skolepædagogerne kan arbejde på den indbyrdes kommunikation og dermed informativ retfærdighed, hvilket vil sige, at pædagogerne i højere grad får den rette og nødvendige information på det rette tidspunkt.

**Tabel 36 – Medarbejderne har oplevet ikke at modtage rigtige informationer fra kollegaer**

# *Kilde: Bilag 12.3.*

Ud fra den kvantitative data, bakkes der delvist op omkring oplevelsen af manglende information fra kollegaer, da 40 procent af medarbejderne er enige i, at de flere gange har oplevet ikke at modtage rigtig information af sine kollegaer. Desuden er 20 procent hverken enig eller uenig i udsagnet, hvilket tyder på, at det er noget medarbejderne har oplevet enkelte gange. Dog er 40 procent af medarbejderne overvejende uenige i udsagnet, hvilket understøtter de interviewede pædagogers pointe om, at det er forskelligt fra person til person, hvor god man er til at viderebringe information.

***Ledelsens holdning til manglende information blandt lærere og pædagoger***

Problematikken omkring manglende information blandt skolelærerne og skolepædagogerne blev fremlagt for ledelsen, hvortil de svarede:

*”*Leder 2:*Ja, det er jo noget, vi alle sammen kæmper med, var jeg ved at sige. Det der med at få information tidlig nok ud og dels tydelig nok ud …*

Leder 1: *… når en pædagog siger, jeg bliver ikke orienteret, så vælger jeg også to anskuelser på det. Så er det, fordi man vælger at sige, at man helst vil have nogle, der skal have et ansvar for, hvordan jeg har det. Men man kan også vælge den anden vej rundt, hvad kunne jeg have gjort for, at jeg fik denne her information.”* (Bilag 12.2: 19).

Ud fra ledelsesinterviewet tolkes, at ledelsen er opmærksom på, at den informative retfærdighed kan forbedres, men ser det ikke nødvendigvis alene som deres opgave, men ligeledes som medarbejdernes egen opgave. Det kommer særligt til udtryk ved, at ledelsen ikke kun synes, at information samt kommunikation er envejs. Hvis man som medarbejder synes at mangle information, kan vedkommende selv gøre noget for at få den information, der mangler. Dermed er ledelsen opmærksom på denne problematik. Desuden påpeger ledelsen i interviewet, at et godt tværprofessionelt samarbejde og et godt psykosocialt arbejdsmiljø ikke er ledelsens ansvar, men alles ansvar, hvilket ledelsen også mener omkring information.

**Det gode samarbejde**

For at implementere det tværprofessionelle samarbejde mellem de to faggrupper er det vigtigt, at der er opbakning til denne nye arbejdsform. Spørgeskemaets resultater viser, at skolelærerne og skolepædagogerne bakker op om det nye samarbejde mellem de to fagprofessioner. Det fremhæves i udsagnet: ”*Jeg er overvejende tilhænger af samarbejdet mellem lærere og pædagoger, som den nye folkeskolereformen har medført”* for at påvise, at 83,4 procent af respondenterne overvejende er tilhængere af det tværprofessionelle samarbejde mellem skolelærere og skolepædagoger. Det skaber et godt grundlag for at få samarbejdsevnen til at fungere på tværs af faggrupper (Bilag 12.3).

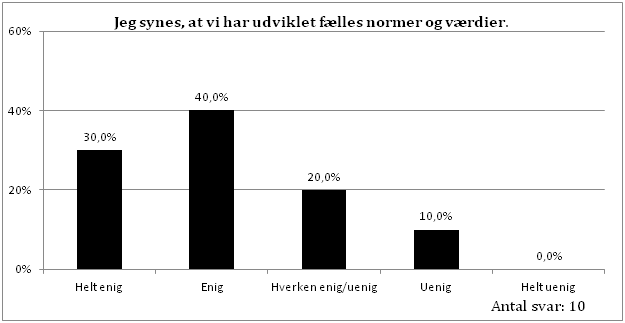
Alle skolepædagogerne, i interviewet, er enige om, at skolelærerne og pædagogerne er gode til at supplere hinanden og udnytte hinandens kompetencer, samt at det opleves som en styrke. Medarbejder D: *”Jeg oplever også meget, at man bruger hinandens ressourcer og kompetencer rigtig meget, og det gode med, at man kommer med ideer, og man bliver spurgt af lærerne ”har du nogle ideer til, hvordan vi fanger eleven?”. Så det synes jeg er rigtigt godt.”* (Bilag 12.1: 2).

Det tyder dermed på, at medarbejderne på Skole B har lært at udnytte hinandens ressourcer, og at det fremmer det tværprofessionelle samarbejde mellem skolelærere og skolepædagoger. Desuden oplever pædagogerne, at lærerne er gode til at tage dem med på råd i forhold til eleverne, og hvordan undervisningen gribes an. I interviewet kommer det dog også frem, at det er lærerne, som har magten inde i klasseværelset og undervisningen. Derfor er det særlig godt, at pædagogerne oplever at blive taget med på råd, og at begge faggrupper forstår at udnytte hinandens kompetencer på bedst mulig vis.

Foruden at de to faggrupper udviser hinanden tillid til, at de kan bruge hinandens kompetencer, oplever skolepædagogerne, at medarbejderne er gode til at hjælpe hinanden. Det kommer blandt andet til udtryk i dette citat: Medarbejder C: *”Tværtimod, jeg synes altid der er en der står klar til at hjælpe en bare der er det mindste. Det er egentlig bare at spørge.”* (Bilag 12.1: 8). Da det er vigtigt at hjælpe kollegaer, som har brug for det og støtte op om hinanden for at have et godt samarbejde tyder det på, at de to faggrupper er gode til at samarbejde med hinanden.

En forudsætning for at kunne samarbejde er, at medarbejderne har et fælles norm- og værdisæt jævnfør teorien om social kapital, samarbejdsevne. I den henseende har skolelærerne og skolepædagogerne i spørgeskemaet forholdt sig til udsagnet *”Jeg synes, at vi har udviklet fælles normer og værdier”*.

**Tabel 37 – Vi har fælles normer og værdier**

*Kilde: Bilag 12.3.*

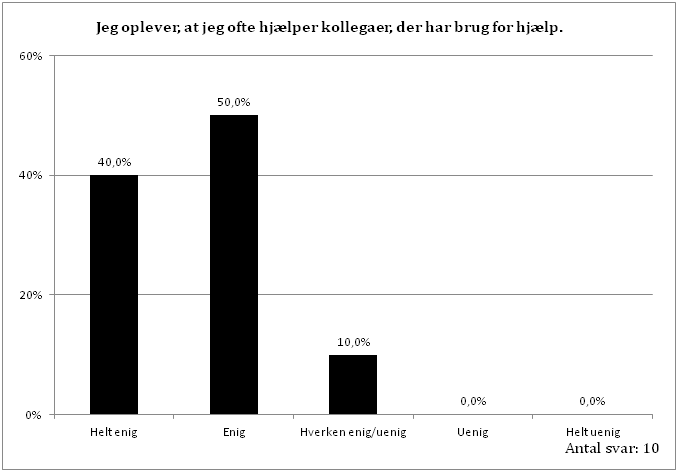
Som tabellen viser, har 10 procent af besvarelserne stillet sig uenige i udsagnet, mens 20 procent er hverken enige eller uenige. Henholdsvis 30 procent er helt enige og 40 procent er enige i udsagnet. Dermed er det størstedelen af skolelærerne og skolepædagogerne, som oplever, at der er et fælles norm- og værdisæt på arbejdspladsen, hvilket er en forudsætning for at kunne skabe et godt samarbejde mellem skolelærere og skolepædagoger.

**Indvirkning på det psykosociale arbejdsmiljø**

Da specialet søger at afdække, hvorvidt det tværprofessionelle samarbejde påvirker skolelærernes og skolepædagogernes psykosociale arbejdsmiljø, tolkes denne sammenhæng ud fra de 6 guldkorn. Det er dog ikke alle guldkorn, som behandles i nedenstående afsnit, men kun dem, som gør sig gældende til antagelse 3.

Det er vigtigt for det psykosociale arbejdsmiljø og samarbejdet på en arbejdsplads, at der er social støtte tilstede, hvor medarbejderne hjælper hinanden, hvis der er behov for det. Ved hjælp af den kvalitative og den kvantitative empiri står det klart at skolelærerne og skolepædagogerne har en oplevelse af at der er en høj grad af social støtte på Skole B, hvilket styrker det tværprofessionelle samarbejde på skolen. I det følgende citat påvises den sociale støtte af en pædagog som udtaler: Medarbejder A:” *… Så synes jeg det er rigtig dejligt at vide, hvis der opstår et eller andet, så kan jeg hente (Medarbejder C) inde i parallelklassen. Så kommer han. Det er også den stemning, der er, at man kan være tryg med det uden, at man bliver set ned på af sine kollegaer, man kan bruge hinanden.”* (Bilag 12.1: 2). Gennem citatet står det klart, at medarbejderne udviser en høj grad af social støtte over for hinanden, hvilket også ses i interviewet, hvor en pædagog påpeger, at alle hjælper til så ens kollegaer har det godt. Det er ikke kun i den kvalitative empiri, at den sociale støtte kommer til udtryk. Det står samtidig tydeligt i den kvantitative empiri, hvilket er illustreret i følgende tabel.

**Tabel 38 - Medarbejderne hjælper kollegaer, der har brug for hjælp**

*Kilde: Bilag 12.3.*

Af ovenstående tabel tolkes det at medarbejderne på Skole B udviser høj grad af social støtte over for hinanden, hvilket støtter op omkring den kvalitative empiri. Hele 90 procent placerer sig i kategorierne ”Helt enig” og ”Enig”, hvilket må siges at være et stort flertal, som er enige i, at de er gode til at hjælpe kollegaer, som har brug for det. Desuden er der ikke nogen, som stiller sig uenige i udsagnet.

I ledelsesinterviewet stod det klart, at ledelsen har forsøgt at udvise social støtte igennem deres placering på skolen. Før sad ledelsen langt fra medarbejderne, men nu har de kontorer i forbindelse med personalerummet på skolen. De nævner i interviewet, at de forsøger at komme ud i personalerummet og holde pause og snakke med de ansatte, for på den måde at udvise støtte til de ansatte (Bilag 12.2). Dog har der været en blandet reaktion på dette, hvilket også kan aflæses af tabel 34, jævnfør medarbejdernes brug af åben dør politik. Denne tolkes som, at medarbejdernes oplevelse af kontakten til ledelsen er blandet, hvilket har indflydelse på, hvorledes medarbejderne tolker den sociale støtte fra ledelsen og dermed deres psykosociale arbejdsmiljø.

Det kommer til udtryk i interviewet med pædagogerne på Skole B, at der forekommer en vis grad af uforudsigelighed i deres arbejde, da flere pædagoger føler sig usikre på sit job. En pædagog fortæller blandt andet, at i den tid vedkommende har været ansat, har der været en stor udskiftning blandt personalet. Pædagogen fortæller, at der er mange medarbejdere, som er blevet fyret i perioden omkring implementeringen af folkeskolereformen. Medarbejder A: ”*Og så har vi også mange vikarer nu … det giver også sådan lidt en utryghed, man ved ikke, hvor lang tid man er her … der er meget af personalet, der har været i vikariat…*” (Bilag 12.1: 23). Citatet illustrer den usikkerhed, der opleves fra medarbejdernes side omkring deres arbejdssituation, da der er mange vikarer ansat på skolen. Det viser, at pædagogen føler sig usikker på sit job, hvilket gør, at vedkommende oplever en uforudsigelighed i sit arbejde, som indvirker på det psykosociale arbejdsmiljø.

Til guldkornet belønning, er det mest den daglige anerkendelse, der har betydning for det psykosociale arbejdsmiljø. Det medarbejderne har lagt vægt på i de kvalitative gruppeinterview er, at de oplever at de er gode til at give hinanden ris og ros medarbejderne imellem. Derudover fortæller en medarbejder, at ledelsen kunne blive bedre til give medarbejderne feedback, da det oftest er mere overordnet feedback, som ledelsen giver til alle medarbejderne på én gang. Det bakker den kvantitative empiri op omkring i udsagnet: *”Jeg oplever, at jeg mangler mere respons på mit daglige arbejde fra ledelsen eksempelvis i form af anerkendelse eller konstruktiv kritik.”.* Generelt viser tabellen, at 81 procent af medarbejderne mangler mere respons fra ledelsen. Den manglende respons påvirker den sociale støtte fra ledelsen samt belønning i form af anerkendelse, hvilket mindsker det psykosociale arbejdsmiljø for medarbejderne (Bilag 12.3).

**Delkonklusion fra Skole B**

I henhold til analysen af Skole B bekræftes antagelse 3 om, at social kapital er afgørende for implementeringen af det tværprofessionelle samarbejde mellem skolelærere og skolepædagoger. Overordnet har Skole B gode forudsætninger for samarbejdet, og der er flere punkter, som fungerer. Eksempelvis er der en god vandret tillid mellem skolelærere og skolepædagoger, da de i overvejende grad stoler på hinanden. Derudover eksisterer der en god samarbejdsevne på Skole B, da størstedelen af medarbejderne er overvejende tilhængere af samarbejdet mellem skolelærere og skolepædagoger og har dermed en positiv indstilling hertil. For at forbedre den sociale kapital på arbejdspladsen og dermed forbedre det tværprofessionelle samarbejde er der flere områder, der skal arbejdes videre med. Et af punkterne, som der kan forbedres, er den lodrette tillid mellem medarbejderne og ledelsen, da analysen indikerer, at medarbejderne til dels stoler på ledelsen. Dette gælder særligt i forhold til, at flere medarbejdere ikke stoler på ledelsen samt flere ikke benytter ledelsens åben dør politik, hvis der er behov for det.

Et af andet punkt, der skal arbejdes videre med på Skole B er den informative retfærdighed, som virker til at være problematisk på skolen, hvilket hæmmer det tværprofessionelle samarbejde mellem skolelærere og pædagoger. Dette ses i den kvalitative empiri, hvor skolepædagogerne ikke er velinformeret af skolelærerne omkring eleverne og undervisningen. Hertil påpeges ledelsens pointe om at medarbejderne selv har et ansvar for at få den nødvendige information. Den sociale kapital synes at være vigtig i henhold til samarbejdet mellem skolelærere og skolepædagoger og deres psykosociale arbejdsmiljø.

## 6.2 Analysedel 2

I denne analysedel fremstilles en helhedsvurdering af om indsatsen, det tværprofessionelle samarbejde mellem skolelærere og skolepædagoger, lever op til medarbejdernes subjektive forventninger. Opsummerende vil analysen præsentere de opstillede succeskriterier fra de kvalitative gruppeinterviews, hvorefter der på baggrund af spørgeskemaet vurderes om, disse er opfyldt ud fra respondenternes besvarelser af spørgeskemaet for Skole A og Skole B.

### 6.2.1 Brugerdefinerede succeskriterier

De opstillede succeskriterier, der er værdier for specialets BIKVA-evaluering er funderet på medarbejdernes udsagn i gruppeinterviewene. I gruppeinterviewene nedskrev medarbejderne på gule post-its, hvad der kendetegner processerne omhandlende det gode samarbejde og forventninger mellem skolelærere og skolepædagoger. Derved har medarbejderne selv defineret, hvad de tolker som det gode samarbejde ud fra deres egne individuelle vurderinger. Argumentationen for, at medarbejderne selv udarbejder brugerdefineret værdier for indsatsen er, at der skabes mere relevante og sigende succeskriterier, hvilket BIKVA-modellen fordrer, jævnfør kapital 5.

I nedenstående afsnit udlægges de opsamlende empiriske evalueringsmål, der skal afdække hvilke værdier, der er fremsat for det tværprofessionelle samarbejde mellem skolelærere og skolepædagoger. Succeskriterierne er de generelle udsagn medarbejderne har fremlagt i gruppeinterviewene. Disse er forenklet og konstrueret til 10 udsagn, på baggrund af kodningen af alle succeskriterier.

**Tekstboks 1: Medarbejdernes succeskriterier for det gode samarbejde**

|  |
| --- |
| * Vi har et godt fællesskab mellem lærere og pædagoger * Jeg synes, at vi har udviklet fælles normer blandt pædagoger og lærere * Jeg synes, at vi respekterer hinanden * Jeg synes at vi kender hinandens roller * Jeg synes, at vi er hjælpsomme overfor hinanden. * Jeg synes, at der er plads til forskellighed. * Jeg synes, at vi stoler på hinanden. * Jeg synes, at vi værdsætter hinandens arbejde. * Jeg synes, at vi har en god kemi eksempelvis humor og positiv energi * Jeg synes, at vi alle har et lige ansvar for den fælles opgavevaretagelse |

### *Kilde: Bilag 13.*

### 6.2.2 Medarbejdernes vurdering af succeskriterier for Skole A og Skole B

I den efterfølgende tabel afgives en vurdering ud fra spørgeskemaundersøgelsen om de 10 succeskriterier for BIKVA-modellen er opfyldt eller ikke opfyldt ud fra medarbejdernes besvarelse af, om de er overvejende enig eller overvejende uenige. Overvejende enigfastlægges ud fra medarbejdernes valg af svarkategorierne ”Helt enig” og ”Enig”. Hvorimod overvejende uenigvurderes med udgangspunkt i medarbejdernes valg af svarkategorierne ”Helt uenig” og ”Uenig”. Endvidere er der i tabellen indsat en kolonne, hvor det aflæses om, det enkelte kriterium samlet er opfyldt eller ikke ud fra en fastsat på minimum 60 procent af respondenterne skal være overvejende enig eller overvejende uenig i det pågældende succeskriterium for henholdsvis at være opfyldt eller ikke opfyldt. Fra evalueringslitteraturen er der ikke fremsat nogen specifikke anvisninger for, hvornår evaluator skal vurdere det enkelte kriterium, som opfyldt eller ikke opfyldt (Pedersen 2012: 115). Derfor har specialegruppen selv fremsat en grænse ved 60 procent baseret på fornuft.

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Succeskriterier** | **Fordelt på skoler** | **Overvejende enige (%)** | **Hverken enig/ uenig (%)** | **Overvejende uenige (%)** | **Antal**  **respondenter** | **Samlet vurdering** |
| **Jeg synes, at vi har et godt fællesskab mellem lærere og pædagoger.** | Skole A | 41 | 47 | 12 | 17 | Ikke opfyldt |
| Skole B | 70 | 20 | 10 | 10 | **Opfyldt** |
| **Jeg synes, at vi har udviklet fælles normer og værdier.** | Skole A | 30 | 24 | 47 | 17 | Ikke opfyldt |
| Skole B | 70 | 20 | 10 | 10 | **Opfyldt** |
| **Jeg synes, at vi respekterer hinanden.** | Skole A | 59 | 24 | 18 | 17 | Ikke opfyldt |
| Skole B | 100 | 0 | 0 | 10 | **Opfyldt** |
| **Jeg synes, at vi kender hinandens roller.** | Skole A | 24 | 24 | 53 | 17 | Ikke opfyldt |
| Skole B | 60 | 20 | 20 | 10 | **Opfyldt** |
| **Jeg synes, at vi er hjælpsomme overfor hinanden.** | Skole A | 75 | 13 | 12 | 16 | **Opfyldt** |
| Skole B | 90 | 10 | 0 | 10 | **Opfyldt** |
| **Jeg synes, at der er plads til forskellighed.** | Skole A | 71 | 12 | 18 | 17 | **Opfyldt** |
| Skole B | 100 | 0 | 0 | 10 | **Opfyldt** |
| **Jeg synes, at vi stoler på hinanden.** | Skole A | 71 | 12 | 18 | 17 | **Opfyldt** |
| Skole B | 80 | 20 | 0 | 10 | **Opfyldt** |
| **Jeg synes, at vi værdsætter hinandens arbejde.** | Skole A | 71 | 6 | 24 | 17 | **Opfyldt** |
| Skole B | 80 | 20 | 0 | 10 | **Opfyldt** |
| **Jeg synes, at vi har en god kemi eksempelvis humor og positiv energi** | Skole A | 77 | 18 | 6 | 17 | **Opfyldt** |
| Skole B | 90 | 10 | 0 | 10 | **Opfyldt** |
| **Jeg synes, at vi alle har et lige ansvar for den fælles opgavevaretagelse** | Skole A | 42 | 12 | 47 | 17 | Ikke opfyldt |
| Skole B | 55 | 33 | 11 | 9 | Ikke opfyldt |

**Tabel 39 - Vurdering af succeskriterier for Skole A og Skole B**

De succeskriterier, der enten har en høj eller lav grad af opfyldelse, vil i det følgende afsnit beskrives. Af tabellen aflæses det, at der er flere succeskriterier, der har en højere grad af opfyldelse for Skole B end for Skole A. Dette skildres eksempelvis i udsagnet: *”Jeg synes, at vi respekterer hinanden”,* hvor100 procent af respondenterne i datamaterialet angiver, at kriteriet er overvejende enige. I denne sammenhæng er det vigtigt at fremhæve, at Skole B inden folkeskolereformen trådte i kraft har deltaget i et projekt, hvor Skole B var med til at prøvekøre det tværprofessionelle samarbejde inden skolestart for den nye folkeskole.

Derudover er der to succeskriterier, som har en markant høj grad af opfyldelse for Skole A, hvor det ene er udsagnet: *”Jeg synes, at vi er hjælpsomme overfor hinanden”,* hvor75 procent af respondenterne er overvejende enige. Derudover mener hele 77 procent af medarbejderne, at der er en god kemi på Skole A. Dette tolkes ud fra udsagnet *”Jeg synes, at vi har en god kemi eksempelvis humor og positiv energi”.* Hvorimodfor Skole B aflæses det, at medarbejderne overordnet oplever en højere grad af opfyldelse ud fra næsten alle succeskriterier. Succeskriteriet *”Jeg synes, at der er plads til forskellighed”* viser, at 100 procent af respondenterne, i datamaterialet angiver, at de er enige, hvorfor der ud fra dette kriterium er en høj grad af opfyldelse.

I ovenstående tabel aflæses det, at 30 procent af medarbejderne på Skole A er enige i, at der er udviklet fælles normer og værdier for Skole A. Dog er der 47 procent af skolelærerne og skolepædagogerne, der er overvejende uenige og for dem er kriteriet ikke opfyldt. Overordnet indikerer tabellen, at nogle af succeskriterierne ikke er simple at opfylde, da de tager tid at udvikle som eksempelvis at finde en fælles kultur med samme normer og værdier, hvilket er tydeligt for Skole A. Dette kriterium er overvejende et langsigtet mål, hvilket typisk tager længere tid at opnå i indsatser, da det tager længere tid at skabe en fælles kultur. Hvorimod Skole B har en høj grad af opfyldelse i dette kriterie, da 70 procent er overvejende enige i, at de har udviklet fælles normer og værdier. Endvidere mener 10 procent af medarbejderne, at de ikke har udviklet fælles normer og værdier.

I forhold til de succeskriterier, der ikke er opfyldt, er der to udsagn, der har en lavere grad af opfyldelse end de resterende succeskriterier. Det er *”Jeg synes, at vi kender hinandens roller”* samt *”Jeg synes, at vi alle har et lige ansvar for den fælles opgavevaretagelse”* henholdsvis 53 procent og 47 procent er overvejende uenige i, at disse succeskriterier er opfyldt. I udsagnet om medarbejderne kender deres roller, er dette uddybet under analysen af antagelse 1 og 2, hvor vi har konkluderet, at der er uklarheder omkring de to faggruppers roller.

For Skole B er det er der ligeledes disse to succeskriterier, der har en mindre grad af opfyldelse sammenlignet med de andre kriterier. I forhold til Skole B, kan der ud fra udsagnet *” Jeg synes, at vi kender hinandens roller.”,* aflæses at20 procent (2 respondenter ud af 10 respondenter) er overvejende uenige. 60 procent er overvejende enige, hvorfor kriteriet er opfyldt. Ydermere er dette også dokumenteret, jævnfør analyse af antagelse 2, hvor det konkluderes, at adskillige medarbejderne ikke oplever, at ledelsen har tydeliggjort, hvilke arbejdsopgaver de to faggrupper skal varetage i folkeskolen.

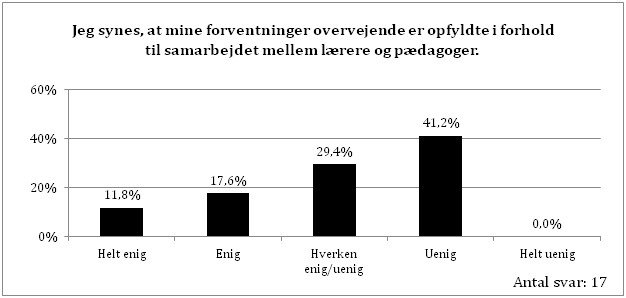
### 6.2.3 Overordnet vurdering af indsatsen

I afsnittet forekommer der en samlet vurdering af indsatsen – Det tværprofessionelle samarbejde, efterfølgende en vurdering om der er forskelle mellem de to faggruppers placering.

#### 6.2.3.1 Skole A

I nedenstående tabel aflæses, at 29,4 procent af medarbejderne overvejende er enige i, at deres forventninger for indsatsen er indfriet.

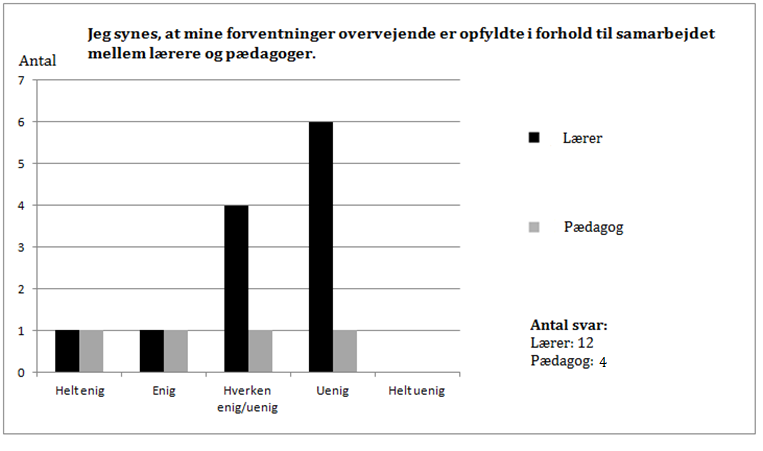
**Tabel 40 -** **Medarbejdernes forventninger**

*Kilde: Bilag 11.5.*

Slutteligt er 41,2 procent af medarbejderne på Skole A uenige i, at deres forventninger er opfyldt. Det kan hænge sammen med, at det tværprofessionelle samarbejde, der er opstået i forbindelse med folkeskolereformen, er i en implementeringsfase, hvor både ledelsen og medarbejderne skal afdække de bedste muligheder for at arbejde tværprofessionelt for de to faggrupper. Derfor kan specialets anbefalinger, jævnfør anbefalinger, hjælpe med at komme med konkrete værktøjer til at forbedre processerne for indsatsen og skabe læringspointer.

I nedenanførte tabel aflæses det, at der ikke er nogen væsentlig forskelle i forhold til skolelæreres og skolepædagogers placering på skole A, fordi der ikke er et mønster i tabellen, da begge faggrupper næsten har placeret sig inden for alle svarkategorier. Dog er der kun en pædagog, der har valgt svarkategorien ”Helt uenig”.

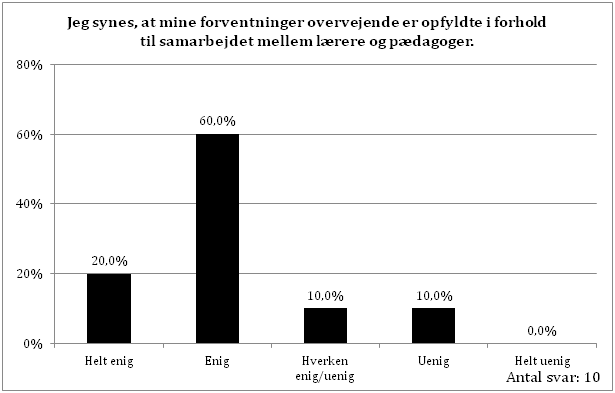
**Tabel 41 - Indfrielse af forventninger**

*Kilde: Bilag 11.5.*

#### 6.2.3.2 Skole B

I denne del belyses medarbejderne fra Skole B’s overordnede vurdering ud fra om deres forventninger til samarbejdet er indfriet. I den første tabel vil være en tolkning af medarbejdernes overordnede vurdering af succeskriteriet. I den efterfølgende tabel præsenteres, hvorledes de to faggrupper placerer sig i udsagnet.  
 I nedenstående tabel aflæses for Skole B, at 80 procent af respondenterne er overvejende enige i, at deres forventninger er opfyldte. Dog er der 10 procent, der ikke mener, at deres forventninger er opfyldte.

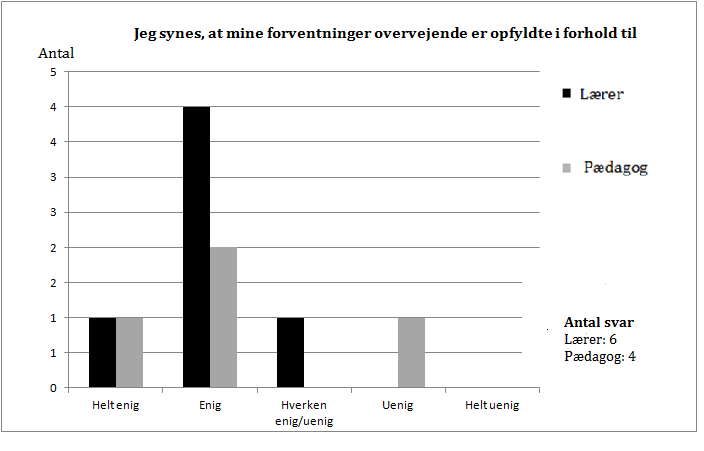
**Tabel 42 -** **Medarbejdernes forventninger**

*Kilde: Bilag 12.3.*

På baggrund af ovenstående tabel konkluderes det, at for Skole B er medarbejderne overordnet positive omkring samarbejdet. Ydermere mener langt de fleste af medarbejdere, at deres forventninger for processen allerede er indfriet under implementeringsfasen af det tværprofessionelle samarbejde.

I den næste tabel vil de to faggruppers uddannelsesmæssige baggrund blive indsat i tabellen for at kunne afdække om, der er forskelle mellem deres valg af svarkategorier.

**Tabel 43 - Indfrielse af forventninger**

*Kilde: Bilag 12.3.*

Ud fra tabellen konkluderes det for Skole B, at der ikke er forskel mellem skolelærernes og skolepædagogernes vurdering af indsatsen, da der ikke er indikationer for, at der foreligger et mønster. Det kan være forbundet med, at analysen er foretaget på et kvantitativt datamateriale med få respondenter, hvorfor det er svært at vurdere sammenhænge.

## 6.3 Analysedel 3

I denne analysedel diskuteres specialets resultater samt evalueringens anvendelighed ud fra et politisk perspektiv.

### 6.3.1 Magt og styring i et spændingsfelt

Dette afsnit har til hensigt at reflektere over evalueringens anvendelsesmuligheder samt stille sig kritisk over for specialets resultater ud fra et magtperspektiv. BIKVA som evaluering har som tidligere nævnt flere forcer, blandt andet inddrager den flere interessenter, hvilket giver en mere nuanceret forståelse og forklaring af de processer, som er afgørende for det tværprofessionelle samarbejde mellem skolelærere og skolepædagoger samt deres psykosociale arbejdsmiljø. Det argumenteres for, at den hierarkiske interessentform bottom-up (skolelærere og skolepædagoger, skoleledelsen, Skoleforvaltningen[[11]](#footnote-11) og Undervisningsministeriet[[12]](#footnote-12)), har stor indvirkning på de fremkomne resultater, og hvad magt betyder for evalueringens anvendelse i praksis.

Skolerne som er præsenteret i analysedel 1, Skoleforvaltningen og Undervisningsministeriet er offentlige organisationer, hvilket både indeholder en administrativ/forvaltningsmæssig og ikke mindst en politisk dimension. Ifølge Mintzbergs terminologi er folkeskolen struktureret som et professionelbureaukrati, som er organiseret efter horisontal specialisering og decentralisering, hvilket vil blive uddybet, hvordan dette udspiller sig i praksis senere i diskussionen. Politikkernes rolle er at nå til enighed og beslutte, hvorledes folkeskolereformen skal udformes (Krogstrup 2009: 24-25). Folkeskolereformen som helhed er dermed et politisk kompromis, hvor der har været forskellige magtinteresser i forhandlingen, hvorfor det nødvendigvis ikke har været let at nå til enighed. Folkeskolens organisationsstruktur vil være styrende for diskussionen, da magtforholdene må ses i sin kontekst, og hvordan skolerne, Skoleforvaltningen og Undervisningsministeriet interagerer med hinanden i et magtfelt.

Ifølge Pierre Bourdieus feltteori består virkeligheden af et socialt rum, hvor agenterne er relationelt bundet sammen af forskellige magtforhold, hvilket kaldes magtens felt (Bourdieu 1997: 52-56). I en evaluering kan der opstå forskellige interessekonflikter, da hver gruppe af interessenter har forskellige særinteresser, som kan være modstridende.

*”I feltet hersker en bestemt logik som orienterer de forskellige kampe og opdelingen i antagonistiske lejre – lejre der adskiller sig ud fra hinanden på basis af de muligheder de objektivt har inden for rækkevidde, endda i en sådan grad at hver enkelt agent ikke ser eller ikke ønsker at se andet end en lille del af feltet.”* (Bourdieu 1997: 65).

Ud fra denne tanke forstås magt som et felt, hvor forskellige agenter positionerer sig efter sin kapitalmuligheder, hvilket betyder, at der opstår et magtforhold mellem de forskellige positioner, da positionerne står i opposition til hinanden. Derved udspiller evaluering sig i praksis som en interessekamp, hvor der er forskellige incitamenter og dagsordner for deltagelse i specialet samt de deltagendes position i folkeskolens felt (Krogstrup 2011: 131-135). De forskellige agenter har forskellige økonomiske og kulturelle ressourcer, hvilket giver forskellige handlemuligheder (Bourdieu 1997: 52-56). I forhold til handlemuligheden af implementeringen af folkeskolereformen, blev det gjort klart i interviewet med Skoleforvaltningen i Aalborg Kommune, at skolerne har lokalt råderum, hvilket betyder, at de 56 skoler i kommunen selv bestemmer implementeringen af folkeskolereformen ud fra de rammer som det forrige Undervisningsministerium har sat (Bilag 14.2).

HR-koordinator: *”…Vi har ligesom sagt til ledelsen på skolerne ”Her I har fået reformen, I har fået de her anbefalinger…I kan få denne her support fra de her konsulenter, der sidder inde på Forvaltningen, men hvordan I håndterer det i de forskellige teams, det blander vi os ikke i”. Fordi vi vurderer, at det er jer, som har kompetencen, eller det er jer der ved og er eksperten inden for jeres skole. Det vil sige, at selvfølgelig kan vi godt blande os ude på Skole A i forhold til, hvad der foregår, men vi vurderer, at skolelederen har den bedste ressource til at vide, hvordan fordeler jeg min pædagoger på bedst mulig måde.”* (Bilag 14.4: 2).

I Aalborg Kommune er det bestemt, at folkeskolerne har lokalt råderum, da der er erfaring for, at dette fungerer bedst. Dette giver skolerne en stor grad af handlefrihed i fordelingen af ressourcer på den enkelte skole. Styringen af implementeringen af reformen anser Chefkonsulenten ved Undervisningsministeriet tværtimod som en politisk diskussion ved, at: *”…der har været et ønske om, at man ikke gik ind og styrede så meget på proces, og hvordan man gjorde det, men at man styrede mere på mål og resultater og opstille initiativer, der gør, at man kan anvende ressourcerne og tilrettelægge tingene derude sådan ud fra lokal kontekst.”* (Bilag 15.1:3).

Beslutningstagningen for processerne i det tværprofessionelle samarbejde mellem skolelærere og skolepædagoger lægger ude på den enkelte skole, hvor det særligt er de selvstyrende teams, som selv må definere deres position. Skandinaviens demokratiske og aktive menneskesyn betyder, at medarbejderne i øget grad har indflydelse på deres handlemuligheder. Dog er der sat nogle strukturelle politiske rammer fra Undervisningsministeriet side samt skolens interesser og prioritering, som de må forholde sig til. Eksempelvis har ledelsesrepræsentanter på Skole B, påpeget, at deres skole prioriterer eleverne og forældrene før medarbejdere, hvilket også har indflydelse på deres støtte i at forbedre de organisatoriske forhold for at øge medarbejdernes trivsel. De mål og resultater, som der fra Undervisningsministeriets side er hensigten med reformen, påpeger HR-koordinatoren fra Skoleforvaltningen, at der politisk stilles en række krav ved, at der skal udarbejdes skoleplansrunder, hvor skolerne bliver holdt op på kvalitetsrapporter, mål, evalueringer og handleplaner og nationale test, hvortil vedkommende siger.

HR-koordinator: *”Altså der er virkelig stram styring der…, men så er der trivsel ved siden af. ”* (Bilag 14.2: 22).

For mål og resultater er der en stram styring, hvor processerne herfor er frie inden for de opstillede rammer. Som HR-koordinator betyder trivsel og de sociale processer mere i vedkommendes arbejde. Som fagperson er der forskellige interesser, hvor der fra politisk side er bestemt at følge op på mål og resultater, hvor dette primært er faglige elementer som elevkarakter og elevplaner, hvilket opleves som, at trivslen for medarbejderne nedprioriteres og de processer, som fremmer denne.

Selvom der fra Undervisningsministeriets side er fokus på målopfyldelse, anses styringen af folkeskolereformen som en politisk diskussion om henholdsvis centralstyring versus decentralstyring:

Chefkonsulent: *”Altså det er virkelig meget sådan, et der er et spørgsmål om man synes centralstyring giver en bedre folkeskole eller man synes, at mindre centralstyring giver en bedre folkeskole. Der har man jo så besluttet, at man synes, at mindre central styring er nok, og det vil styrke folkeskolen… I Danmark har vi overordnet et meget decentralt skolesystem for folkeskolens virksomhed osv. Så vi har grundlæggende et meget decentralsystem i Danmark i forhold til mange andre lande, og så har der været bevægelser, hvor man har lavet mere statsstyring og mindre statsstyring og nationale tests. Det er sådan noget man vil øge statsligstyring, og nogle af de her ting omkring evaluering. Den her form der er også nogle ting, der er mere over i nyere statsligstyring, og så er der ting, der er over i mindre statslig styring.”* (Bilag 15.1: 3-4).

Da det er op til den enkelte skole at implementere processerne på bedst muligvis, lægger det ansvar på skoleledernes skuldre, hvorfor der kan stilles spørgsmålstegn ved om, at det kun er negative eller positive udmeldinger, som de ønsker at fremstille. Er specialets resultater sandfærdige? Ud fra Pierre Bourdieus teoretiske perspektiv på magt, må evaluatorerne stille sig kritiske over for, at der er forskellige interesser i evalueringen. Dette understøttes ligeledes af specialets kritiske realistiske perspektiv, hvor der ønskes at udfordre den eksisterende virkelighed gennem et kritisk blik. Vil resultaterne være påvirket af, at interessenterne i overvejende grad vil fremhæve det positive eller negative ved indsatsen? Samtidig må specialet stille sig selvkritisk, da udgangspunktet for evalueringen har et bottom-up perspektiv, hvor problemstillingen anskues fra et medarbejderperspektiv, hvorfor evalueringen lægger mindre fokus på de andre interessenter i specialet. Eksempelvis er skolelærere og skolepædagoger knyttet til forskellige fagforeninger, hvor lærernes fagforening, Danmarks Lærerforening, i samarbejde med Kommunernes Landsforening (KL), har givet god støtte til kompetenceudvikling, hvor pædagogernes fagforening Børne- og Ungdomspædagogernes Landsforbund (BUPL) har givet mindre støtte til kompetenceudvikling (Bilag 14.2). Derudover er de to faggruppers overenskomst bestemt på forskelligt grundlag, hvad angår løn og arbejdstid. Dette betyder, at de to grupper strukturelt set har forskellige økonomiske og kulturelle muligheder, og de derfor stadig står i opposition til hinanden. Fagforeninger er en interessent, som vi ikke har forholdt os til i evalueringen. Dog har denne betydning for medarbejdernes økonomiske og kulturelle kapital og deres position i magtens felt.

Ligeledes kan resultaterne være påvirket af medarbejdernes position til deres arbejdsplads. Har evalueringen fået indfanget den tavse viden? Undersøgelsen af implementeringen af det tværprofessionelle samarbejde har vist sig at være et betændt område, hvor der kan være forbehold i medarbejdernes udsagn, da disse kan have personlige konsekvenser, såsom en fyring.

HR-koordinator: *”Udfordringen er bare nu, at alle vores skoler er der lavt sygefravær, men det er altså ikke fordi, at der en høj trivsel. Jeg tror muligvis fordi, at de er presset, de er bange, der er nogle symptomer, som ikke er positive. Altså og de aner ikke, hvad der kommer til at ske dem... Lad os nu antage, at de ikke synes, at det her er super, og at de brokker sig, så kan det være, at de bliver fyret.”* (Bilag 14.2: 12).

Medarbejderne bliver kaldt til tjenstlig samtale, hvis de ikke udviser loyalitet over for deres arbejdsplads, eksempelvis ved at udtale sig negativt om skolen og dens ledelse. I værste konsekvens kan de blive fyret. Dette understøtter ikke en åben snak om skolelærernes og skolepædagogernes samarbejde, da negative sider kan holdes skjulte for at beskytte sin egen position som ansat.

I magtens felt eksisterer der særinteresser, hvilket også har påvirket evalueringens anvendelsesmuligheder.

#### 6.3.1.1 Anvendelse af evaluering

Eftersom resultaterne er fremdrevet på baggrund af forskellige magtinteresser samt erfaringer undervejs i evalueringsprocessen, kan evalueringen anvendes som en læring. At anskue samarbejdet mellem skolelærere og skolepædagoger som en ny indsats, frembringer det ny organisatorisk læring på de to medvirkende skoler. Peter Dahler-Larsen og Flemming Larsen har opstillet syv arketypiske evalueringsanvendelsesformer (Dahler-Larsen & Larsen 2003: 214), hvor læring er en af de syv. Michael Quinn Patton mener, at involvering af forskellige interesseperspektiver i en evaluering øger dens anvendelse (Dahler-Larsen & Larsen 2003: 215).

Rollen og motivationen som evaluatorer er ikke politisk styret, og derfor er evalueringen mere fri i evalueringens udarbejdelse end, hvis specialet var bundet til en politisk styret evaluering. Derved er specialegruppen åben og kritisk over for indsatsen. Flemming Larsen vil tale om en evaluering, som svag politisk styret, hvor evalueringen sigter mod intern brug af en snæver kreds (Larsen 2003: 226). Da specialet har interesse i det særegne på de to skoler, fokuseres der på læringsmæssige anbefalinger, som de to skoler kan bruge i deres konkrete praksis. Da specialet har inddraget flere interessenter i evalueringen, er hensigten, at læringen kan anvendes af en bredere kreds. Læring bliver derfor endnu mere relevant, når der er lidt viden om processerne, men det derimod fra politisk side er mål og resultater, som opprioriteres. Læringen om processerne er centrale, da flere skolelærere og skolepædagoger mistrives på arbejdspladsen:

HR-koordinator: *”Der er nogle lærere og pædagoger lige nu, som er udfordret på, at de ikke kan trække vejret ordentligt. De kan ikke sove. De har det som om, de skal ud og løbe en maraton om aftenen.”* (Bilag 14.2: 23).

De menneskelige omkostninger ved, at der stilles forskellige ressourcer og krav til de to faggrupper er essentielle for den videre implementeringen af det tværprofessionelle samarbejde mellem skolelærere og skolepædagoger, da dette påvirker medarbejderes trivsel på arbejdspladsen og deres arbejde. Særligt har evalueringen åbnet et betændt område, hvor forskellige interessenter har haft forbehold for at udtale sig eksempelvis enten som ansat eller embedsmand. Medarbejderne har været presset og indgåelse i en undersøgelse, som kan have personlige konsekvenser ved en tjenstlig samtale kan have haft en indvirkning på, hvad der er blevet sagt i interviewsituationen. Selvom evalueringen ikke har været politisk styret, må evalueringens resultater ses i en politisk kontekst, hvor forskellige magtforhold er på spil, og derfor influerer på, hvad der subjektivt bliver fremhævet af interessegrupperne, som har medvirket. Ligeledes er evalueringens genstandsfelt et nyt og politisk betændt område, hvorfor eksisterende viden er begrænset og kræver en vis grad af fortrolighed for at opnå viden. I specialet har to cases givet adgang til viden, hvor der ligeledes har eksisteret interesser i samarbejdet, som har påvirket undersøgelsesdesignet og evalueringsprocessen. Erfaringerne heraf uddybes i følgende afsnit.

# Kapitel 7: Konklusion

Interessen for problemfeltet er opstået på baggrund af specialegruppens tre specialiseringer: ”Organisationssociologi”, ”HRM og Det danske arbejdsmarked” samt ”Sundheds –og sygdomssociologi”. De tre specialiseringer komplementerer hinanden, da de bidrager med tre forskellige indfaldsvinkler til at studere genstandsfeltet. Den danske folkeskole blev, i august 2014, underlagt en omfattende organisatorisk forandring med en reform, som indebærer flere tiltag, hvoraf specialet undersøger tiltaget omkring det tværprofessionelle samarbejde mellem skolelærere og skolepædagoger[[13]](#footnote-13). Specialegruppen finder det spændende at undersøge dette emne, da 70 procent af alle organisatoriske forandringer fejler, da de sociokulturelle processer negligeres under implementeringsfasen af nye tiltag (Hildebrandt & Brandi 2006: 7-9, 29-30). Hertil ønskes der at bidrage med ny viden om implementeringsprocessen af det tværprofessionelle samarbejde mellem skolelærere og skolepædagoger samt deres psykosociale arbejdsmiljø[[14]](#footnote-14). Derudover kan langvarig organisatorisk uretfærdighed have menneskelige helbredsmæssige konsekvenser (Siegrist 2004: 888), hvorfor det er interessant at undersøge medarbejdernes psykosociale arbejdsmiljø.

Ud fra specialets kritiske realistiske videnskabsteoriforståelse ønsker specialegruppen at bidrage med ny viden og udfordre det eksisterende tværprofessionelle samarbejde mellem skolelærere og skolepædagoger, hvorfor problemformuleringen er som følgende:

***”Med udgangspunkt i en BIKVA-evaluering, hvilke generative mekanismer under en implementeringsfase af det tværprofessionelle samarbejde mellem skolelærere og skolepædagoger påvirker det psykosociale arbejdsmiljø? Ud fra et medarbejderperspektiv, hvordan vurderes det tværprofessionelle samarbejde mellem de to faggrupper på to skoler?”***

Formålet med BIKVA-evalueringen[[15]](#footnote-15) er, ligesom den kritiske realisme, at udfordre den eksisterende institutionelle orden ved at frembringe læringspointer, som munder ud i ny viden om det tværprofessionelle samarbejde og det psykosociale arbejdsmiljø (Krogstrup 2009:83). På baggrund af BIKVA-modellen anvendes medarbejdernes vurderinger til at udarbejde konkrete læringspointer om det tværprofessionelle samarbejde og det psykosociale arbejdsmiljø. Medarbejdernes vurderinger tolkes som særinteresser. Ud fra specialets kritiske realistiske videnskabsteoriforståelse og BIKVA-evalueringen anses viden om det tværprofessionelle samarbejde og dets indvirkning på det psykosociale arbejdsmiljø som komplekst og afhængig af de kontekster de indgår i. De to medvirkende skoler har hver sine kontekster at agere ud fra, hvorfor skolerne analyseres hver for sig og repræsenterer hver deres case.

Konklusionerne er baseret på generelle udsagn og mønstre fra undersøgelsen frem for enkeltstående holdninger og oplevelser. Det er valgt for at afdække det organisatoriske niveau på skolerne[[16]](#footnote-16). Det pointeres, at det ikke udelukkende er det tværprofessionelle samarbejde, som indvirker på det psykosociale arbejdsmiljø. Der findes andre indsatser og organisatoriske forandringer, som kan influere på det, eksempelvis andre tiltag i folkeskolereformen.

**Samarbejdets påvirkning på det psykosociale arbejdsmiljø**

Under de tre antagelser præciseres læringspointerne for, hvilke generative mekanismer i det tværprofessionelle samarbejde mellem skolelærere og skolepædagoger, der er identificeret i undersøgelsen for skolernes psykosociale arbejdsmiljø. Ifølge den kritiske realisme er specialets viden baseret på undersøgelsens betingelser og er derfor kontekstafhængig.

Medarbejdernes indstillingen til det tværprofessionelle samarbejde er afgørende for et vellykket samarbejde (Olesen et al. 2008: 47). Ud fra den kvalitative og kvantitative empiri kendetegnes skolelærernes og skolepædagogernes oplevelser af og holdninger til det tværprofessionelle samarbejde. Et fællestræk for skolerne er, at skolelærerne og skolepædagogerne overvejende er tilhængere af det tværprofessionelle samarbejde mellem de to faggrupper. Særligt ved at medarbejderne oplever, at de supplerer hinanden i at løse kerneopgaverne, da de besidder forskellige kompetencer ud fra deres fagprofession. Derved styrkes guldkornet, meningen i arbejdet, for de to faggrupper, som hver især bidrager til fællesskabet, hvilket forbedre det psykosociale arbejdsmiljø.

**Antagelse 1: *”Det tværprofessionelle samarbejde mellem skolelærere og skolepædagoger udfordres af, at de to faggrupper repræsenterer to forskellige fagprofessioner og arbejderkollektiver.”***

De sociokulturelle normer og værdier er centrale under organisationsforandringer for at udvikle en fælles arbejdskultur på arbejdspladsen (Hildebrandt & Brandi 2006: 14-16; Cunningham & Kempling 2009: 331). I den forbindelse skal skolelærere og skolepædagoger forene to fagkulturer i det tværprofessionelle samarbejde. Empirien viser, at faggrupperne på Skole B har en højere grad af respekt for hinandens forskellige faglige kompetencer end Skole A. Medarbejderne på Skole A fokuserer på ”dem” og ”os” fremfor ”vi” og oplever en fagkløft, da de ikke identificerer sig som én fagkultur men to (Bilag 11.5). Hvorimod medarbejderne på Skole B oplever en fællesskabsfølelse, som støttes af, at alle ansatte ses som ligeværdige (Bilag 12.1, 12.2). Igennem den kvalitative empiri udtrykkes en fællesskabsfølelse og tryghed i det enkelte team. Anderledes ser det ud for Skole A, i den kvantitative empiri, hvor fagkløften pointeres, trods den ikke udtrykkes i interviewene. Fagkløften underbygges af medarbejdernes vurdering af succeskriterierne for det gode samarbejde, hvor eksempelvis fællesskab, fælles normer og rolleafklaring ikke er opfyldte, jævnfør analysedel 2.

Ledelsens interne kommunikation på arbejdspladsen er central under implementeringsfaser for at to faggrupper kan danne en fælles kultur, da ledelsen skaber rammerne (Lohse & Moltzen 2010: 104). Under implementeringsfasen af det tværprofessionelle samarbejde er sprogbruget på skolerne ændret. Fælles for skolerne er, at ledelsen har omdøbt betegnelser, der i daglig tale førhen dækkede skolelærernes funktion på skolen, eksempelvis at klasselærer er ændret til kontaktperson og lærerværelse er ændret til personalerum. Endvidere er sprogbruget og den interne kommunikation i høj grad udviklet på Skole B til at italesætte samarbejdet i alle henseender, eksempelvis det ligeværdige samarbejde. På Skole A foregår den interne kommunikation mellem ledelse og medarbejdere primært skriftlig (Bilag 11.3), hvorfor det fælles sprog for det tværprofessionelle samarbejde kan forbedres igennem øget verbal italesættelse.

De sociokulturelle processer i fællesskabsdannelsen påvirker det psykosociale arbejdsmiljø ved graden af følelsesmæssige krav og social støtte. Social støtte er en tillidsbaseret proces (Nielsen 2011: 47-48), jævnfør social kapital, vandret tillid. Hvis det ikke fungerer i det enkelte team er der et stort arbejdspres, hvilket indebærer øgede følelsesmæssige krav. På Skole A og Skole B oplever medarbejderne en høj grad af kollegial social støtte og føler tryghed i at bede om hjælp. Hvorimod medarbejderne på begge skoler udtrykker et behov for en øget social støtte fra ledelsen, da de til tider føler sig overladt til dem selv. Selvom de to skoler har gennemgået forskellige sociokulturelle processer i fællesskabsdannelsen oplever medarbejderne på begge skoler en høj grad af kollegial social støtte, hvilket kan tolkes som, at den sociale støtte opvejer den belastede situation på Skole A. Empirien har vist, at de nærmeste kollegaer har afgørende betydning for medarbejdernes håndtering af presset situationer.

**Antagelse 2: ”*Skoleledelsens fastsættelse af ydre rammer er vigtig, når medarbejderne indgår i selvstyrende teams.”***

Ledelsen har en afgørende rolle fastsættelsen af ydre rammer for medarbejderne (Nielsen & Randall 2013: 605). For at det selvstyrende team, som skolelærerne og skolepædagogerne indgår i, kan være selvledende må ledelsen derfor fastsætte ydre rammer for teamet (Jordansen & Petersen 2014: 64-65). Et fællestræk for skolerne er, at skolelærerne og skolepædagogerne i empirien efterspørger klarere ydre rammer fra skoleledelsen for det tværprofessionelle samarbejde, da der opstår en usikkerhed i forhold til de roller og forventninger, som medarbejderne har til hinanden i de selvstyrende teams. Dette forhold påvirker det psykosociale arbejdsmiljø ved, at medarbejdere på Skole A og Skole B oplever uforudsigelighed i det tværprofessionelle samarbejde. Det er særligt på Skole A, at medarbejderne efterspørger formelle rammer. Igennem den kvalitative empiri på Skole A fremhæves det, at medarbejderne mangler en teamkontrakt i deres tværprofessionelle samarbejde, mens emnet ikke blev taget op i interviewene på Skole B. Dette tolkes som at teamkontrakten ikke er væsentlig for at fremme det tværprofessionelle samarbejde, da Skole B har en høj grad af opfyldelse af succeskriterier for det gode samarbejde.

Derudover indikerer den kvalitative empiri, at indføringen af det selvstyrende team betyder, at medarbejderne opnår en høj grad af indflydelse på tilrettelæggelse af arbejdsopgaver, hvilket påvirker deres psykosociale arbejdsmiljø overvejende positivt. Dog opleves det i flere tilfælde som for høj grad af indflydelse, da medarbejderne ender med at blive hinandens ”arbejdsgivere”. Flere af medarbejderne fra de to skoler udtrykker, at de nu i højere grad holder øje med sine kollegaer, da de er blevet hinandens ”arbejdsgivere”, og går ind og hjælper så vidt muligt, når der er brug for det. Dette har bevirket, at medarbejderne oplever øgede følelsesmæssige krav i arbejdet, som påvirker deres psykosociale arbejdsmiljø i en negativ retning. Derudover efterspørges der mere feedback fra ledelsen i form af social støtte, da medarbejderne ofte føler at være overladt til sig selv, som følge af det selvstyrende team. På Skole A og Skole B efterspørges der praktisk social støtte i forhold til løsningen af problematiske opgaver og personaleplanlægning. Derudover efterspørger medarbejderne psykologisk social støtte i form af forståelse og anerkendelse fra ledelsen.

**Antagelse 3: *”Social kapital er afgørende for implementeringen af det tværprofessionelle samarbejde.”***

Varigheden af samarbejdet er afgørende for det tværprofessionelle samarbejde. De skolelærere og skolepædagoger, som samarbejdede inden folkeskolereformen har nemmere ved at få det tværprofessionelle samarbejde til at fungere, end de skolelærere og skolepædagoger, der ikke har erfaring med at samarbejde. Dette udvikler indforståetheden og tilliden til hinanden i teamet og styrker deres samarbejdsevne, som er italesat i et af gruppeinterviewene på Skole A. Da tillid og retfærdighed er fundamentet for samarbejdsevnen (Olesen et al. 2008: 46), indikerer empirien dette ved, at der mangel på informativ retfærdig på begge skoler. Da Skole A’s fælles normer og værdier ikke er udviklet tilstrækkeligt, jævnfør konklusionen på antagelse 1, påvirkes samarbejdsevnen igennem den informative uretfærdighed. Det gør sig gældende for begge skoler, at medarbejdere, som ikke har opbygget indforståethed, i nogle situationer oplever informativ uretfærdighed i form af, at de ikke får den nødvendige information rettidig af kollegaer (Olesen et al. 2008: 50-51).

De tillidsbaserede relationer og processer i det tværprofessionelle samarbejde danner grundlaget for social støtte (Nielsen 2011: 47-48). Medarbejdernes vandrette tillid til hinanden medfører, at det er nemmere at videregive arbejdsopgaver, hvilket letter arbejdspresset. Det styrker den sociale støtte blandt medarbejderne i teamet og sænker kravet i arbejdet ved, at de tager hånd om hinanden. Fælles for skolerne er at medarbejderne oplever, at de er gode til at yde social støtte til hinanden, hvilket tyder på, at der er vandret tillid mellem medarbejderne. Den sociale støtte fra ledelsen til medarbejderne er ligeledes afgørende for, at medarbejderne trives på arbejdet. Hvis den lodrette tillid ikke er tilstede mellem medarbejdere og ledelsen, kan det være svært at finde tryghed i at søge og give social støtte. På Skole A ses, at ledelsen har tillid til medarbejderne, men at medarbejderne overvejende ikke har tillid til ledelsen, eksempelvis stoler medarbejderne ikke på ledelsens udmeldinger, hvorfor medarbejderne ikke oplever social støtte fra ledelsens side. Ledelsen på Skole B udtaler, at de har tillid og tiltro til deres medarbejdere og forsøger at yde social støtte til deres medarbejdere. Medarbejderne har delvis tillid til ledelsen på Skole B eksempelvis i forhold til kontakt og kommunikation med ledelsen.

**Vurdering af det tværprofessionelle samarbejde**

Det er overordnet de samme problemstillinger, som kan tolkes ud fra empirien fra de to folkeskoler, men med lidt forskellige fokuspunkter. Skole B har været en del af et projekt inden folkeskolereformen trådte i kraft, hvor de inden skoleåret 2015 begyndte at implementere folkeskolereformen. Det kan være medvirkende til, at Skole B er længere i implementeringsfasen af det tværprofessionelle samarbejde end Skole A. Derfor fremstår medarbejdernes indstilling og oplevelser, som værende mere positiv over for det tværprofessionelle samarbejde, og hvad det har medført. Det kommer til udtryk i medarbejdernes vurdering af de brugerorienterede succeskriterier (Krogstrup 2009: 11) for det gode samarbejde, som medarbejderne har fremsat i gruppeinterviewene. Disse vurderes af medarbejderne i spørgeskemaet. På Skole A er 5 ud af 10 af succeskriterierne opfyldt:

* Jeg synes, at vi er hjælpsomme overfor hinanden.
* Jeg synes, at der er plads til forskellighed.
* Jeg synes, at vi stoler på hinanden.
* Jeg synes, at vi værdsætter hinandens arbejde.
* Jeg synes, at vi har en god kemi eksempelvis humor og positiv energi.

For Skole B er 9 ud af 10 succeskriterier opfyldt:

* Jeg synes, at vi har et godt fællesskab mellem lærere og pædagoger.
* Jeg synes, at vi har udviklet fælles normer og værdier.
* Jeg synes, at vi respekterer hinanden.
* Jeg synes, at vi kender hinandens roller.
* Jeg synes, at vi er hjælpsomme overfor hinanden.
* Jeg synes, at der er plads til forskellighed.
* Jeg synes, at vi stoler på hinanden.
* Jeg synes, at vi værdsætter hinandens arbejde.
* Jeg synes, at vi har en god kemi eksempelvis humor og god kemi.

De brugerorienterede vurderinger viser, at Skole A’s og Skole B’s implementering af det tværprofessionelle samarbejde er henholdsvis delvis vellykket og vellykket. Det understreges ved, at 29,4 procent af medarbejderne på Skole A er overvejende enige i, at deres forventninger til det tværprofessionelle samarbejde er indfriet, mens 80 procent af medarbejderne på Skole B er overvejende enige. Ifølge Olesen et al. (2008) betyder det videre forløb for implementeringen af det tværprofessionelle samarbejde, at medarbejdernes indstillinger til samarbejdet er afgørende for, at den bliver vellykket.

**Refleksioner og erfaringer over den fremkomne viden**

Specialets brug af BIKVA-evaluering, som er udarbejdet inden for det socialpsykiatriske felt med henblik på at forbedre indsatser for svagt stillede borgere (Krogstrup 2009: 80-81), har i nærliggende speciale givet skolelærere og skolepædagoger et talerør som har givet mulighed for at udtrykke sig om folkeskolereformen, som er blevet pålagt oppefra af Undervisningsministeriet. Hertil drager specialet nytte af BIKVA-evalueringens hierarkiske bottom-up orienterede evalueringsproces, som har givet indblik i folkeskolen, som offentlig organisation. Medarbejderperspektivet har haft betydning for at viden om det psykosociale arbejdsmiljø er baseret på aktørerne, som indgår i det, hvorfor det er deres subjektive vurderinger af det tværprofessionelle samarbejdes indvirkning på det psykosociale arbejdsmiljø.

En konsekvens af medarbejderperspektivet er, at andre aktørperspektiver såsom skoleledelsen, Skoleforvaltningen og Undervisningsministeriet undermineres ved, at de kun får mulighed for at forholde sig til medarbejdernes udsagn, da interviewene er baseret på disse. Det betyder, at øvrige aktørperspektiver kunne bringe anden viden frem om det tværprofessionelle samarbejde mellem skolelærere og skolepædagoger og det psykosociale arbejdsmiljø.

En kritik af gruppeinterview som kvalitative metode er, at den ikke indfanger alle de usagte elementer i interviewsituationen, hvis den er utryg. Medarbejdernes særinteresser såsom at bibeholde sit arbejde kan have indflydelse på deres udtalelser. Eksempelvis kan medarbejderne tilbageholde ærlig og central information om deres arbejdsplads af frygt for at blive fyret eller indkaldt til tjenstlige samtaler.

Ulempen ved casestudie er, at det kan være svært at generalisere resultaterne, da casene er kontekstafhængige og særegne. Det betyder, at undersøgelsen er foretaget på casenes præmisser, som er kendetegnet ved at være presset og et betændt område. Specialets undersøgelsesdesign er påvirket af de begrænsede muligheder som blandt andet har betydet at der ikke er foretaget observationer. Ligeledes har den ene case i specialeforløbet fået nye interesser, som har betydet, at den kvalitative empiri har været mangelfuld i forhold til at undersøge feltet dybdegående. Derved afspejler undersøgelsesdesignet den undersøgte virkelighed. En komparativ analyse af de ekstreme cases vil øge mulighederne for at generalisere specialets resultater på deres fællestræk.

Samarbejdet med eksterne partner har været en læringsrig erfaring i de muligheder og begrænsninger, som det medfører. Vekselvirkningen imellem den virkelige empiriske verden og teoretiske perspektiver har givet en indsigt inden for et dynamisk felt, hvor flere interesser mødes. Specialet har giver indsigt i to forskellige folkeskoler, som på hver sin måde har implementeret reformen trods det er der flere tematikker, som er kendetegnende for både Skole A og Skole B. Dette har udledt de efterfølgende anbefalinger til hver af skolerne.

## 7.1 Anbefalinger

Formålet med BIKVA-evaluering er, at den skal anvendes til at forbedre indsatsen. Hertil har specialet udarbejdet en række anbefalinger til Skole A og Skole B, hvor hensigten er at give konkrete forbedringsorienterede anbefalinger. Som repræsentanter for sin arbejdsplads har både ledelse og medarbejdere ansvar for i fællesskab at arbejde videre med anbefalingerne. Da offentlige organisationer er underlagt en politisk agenda må skolerne derfor indordne sig under den politik, der føres. Den nye indsats er under en implementeringsproces, hvorfor den fremkomne processuelle erfaring og indsigt er udmundet i disse anbefalinger. Dog kan evalueringens resultater ikke dokumentere effekten af disse anbefalinger. Derudover er anbefalingerne baseret ud fra de rammer, som skolerne har. Da det tværprofessionelle samarbejde mellem skolelærere og skolepædagoger er en proces må anbefalingerne betragtes som et øjebliksbillede gældende for den nuværende situation. Reformen er så generel at implementeringen er foregået efter logikken: *”Vi asfalterer, mens vi kører.”* (Bilag 14.2: 25). Der er ingen, som ved hvordan reformen implementeres bedst mulig, hvorfor disse anbefalinger kan være gavnlige i processen.

For begge skoler gør det sig gældende, at det tværprofessionelle samarbejde mellem skolelærere og skolepædagoger er under en organisatorisk implementeringsfase, som udvikles undervejs i forandringsprocessen. Undervisningsministeriet har gennemført, at folkeskolereformen er decentralstyret og har derfor ikke lavet en fælles plan for alle landets skoler for, hvordan folkeskolereformen skal implementeres. Det er op til skolerne at implementere reformen, hvorfor reformen udfolder sig på forskelligvis fra skole til skole. Dog yder Skoleforvaltningen support til skolerne, hvis de har brug for det. Dette betyder, at det er meningsfuldt at udarbejde selvstændige analyser af casene og dertilhørende anbefalinger. Skoleledelsen tager deres erfaringer fra skoleåret 2014/2015 med til skoleåret 2015/2016. Skole A indfører ny ledelsesstruktur ud fra Leadership Pipeline[[17]](#footnote-17), som er vedtaget af Skoleforvaltningen (Bilag 11.4). Skole B har fokus på at forberede, at skolelærerne skal mere ind i fritidsaktiviteterne, udarbejde dagorden for teammøder, styrke fællesskabet på hele skolen, kortlægge hvad formålet med kontaktlærerrollen er samt understøtte fordelingen af elever efter, hvilken relation de har til skolelærerne og skolepædagogerne (Bilag 12.2).

På Skole A og Skole B er fundamentet tilstede for et godt tværprofessionelt samarbejde i form af, at skolelærerne og skolepædagogerne ønsker at samarbejde og vil have det til at fungere. Det er ikke ensbetydende med, at alt fungerer, som det skal. Der er nogle områder, som kan forbedres, hvilket uddybes i anbefalingerne.

**7.1.1 Skole A**

**Mere synlig ledelse**

Både skolelærere og skolepædagoger efterspørger mere synlig ledelse på skolen. Dette kan gøres ved at placere ledelsens kontorer tættere på medarbejderne. Derudover kan ledelsen i øget grad deltage til teammøder. Dette fremmer en mere åben kommunikation og mulighed for at interagere mellem ledelsen og medarbejderne. Gennem åben dialog skal det afklares, hvad ’selvstyrende’ i selvstyrende team vil sige. Eksempelvis hvornår problemstillinger skal løses i teamet, og hvornår medarbejderne skal henvende sig til ledelsen. Endvidere efterspørger nogle medarbejdere en tydeliggørelse af, hvilke ansvarsområder den enkelte leder besidder. En mere åben dialog medfører en tættere relation mellem medarbejdere og ledelse, således at begge parter har indblik i og forståelse af hinandens arbejdsdag. Den åbne dialog muliggøres ved øget mundtlig kommunikation.

**Mere støtte fra ledelsen**

Undervejs i undersøgelsen er det kommet frem, at skolelærerne og skolepædagogerne ønsker mere støtte fra ledelsens side, da de ofte føler sig overladt til sig selv og til at løse eventuelle konflikter. Eksempelvis i tilfælde hvor medarbejdere kommer til ledelsen i forhold til problemer med en elev, men bliver mødt med et ”hvad kunne I have gjort anderledes?” i stedet for at støtte op om medarbejderne. Ledelsen skal forholde sig til de problemstillinger, som medarbejderne kommer med og tage medansvar for at løse dem, da medarbejderne udtrykker at have forsøgt at løse problemerne selv, inden de går til ledelsen. Ledelsen må understøtte en kultur for, at medarbejderne kan få den støtte, de har brug.

**Rolleafklaring og forventningsafstemning**

Flere teams mangler at udarbejde en teamkontrakt, hvorfor det vil være gavnligt at afsætte tid til at færdiggøre denne. Herigennem får medarbejderne i teamet samtidig foretaget en rolleafklaring af, hvem gør hvad, da dette har vist sig i nogle tilfælde at være mangelfuldt. Derudover skal skolelærerne og skolepædagogerne i forbindelse med udarbejdelsen af teamkontrakten forventningsafstemme, hvad de kan gøre for, at samarbejdet fungerer i deres team, og hvad de gør, hvis de støder på situationer med uenighed. Der skal være en klar og tydelig rolleafklaring i teamet for at skabe en forudsigelig hverdag, hvor den enkelte medarbejder ved, hvad deres opgaver er, samt for at arbejdsopgaverne tillægges en betydningsfuld mening for arbejdspladsen.

**Italesættelse af det tværprofessionelle samarbejde**

Ud fra de indsamlede data vurderes det at være gavnligt for skolelærerne, skolepædagogerne og ledelsen at få italesat samarbejdet mellem de to faggrupper. På den måde afstemmer skolen, hvad det tværprofessionelle samarbejde skal indeholde, og hvad formålet er med det. Dermed kan det give anledning til konstruktive snakke omkring, hvordan samarbejdet skal være på skolen, og hvordan man løser kerneopgave bedst muligt. Det anbefales at få en pædagogisk konsulent eller lignende ekspert ud på skolen for at italesætte og fastslå, hvad formålet med og indholdet af det tværprofessionelle samarbejde er. Fordelen ved at inddrage en konsulent er, at personen er faglig ekspert på området, upartisk og kommer med et frisk syn på problemstillingen. Ulempen er, at der skal bruges økonomiske midler til dette samt at konsulenten ikke er faglig ekspert på skolen.

**Mere tid til teammøder**

Det vil styrke det tværprofessionelle samarbejde mellem skolelærere og skolepædagoger, hvis der afsættes mere tid til teammøder, så medarbejderne kan nå at gennemgå alle de relevante arbejdsopgaver og arbejdskoordinere med hinanden. Hvis ikke det er muligt at få mere tid til teammøder, er det en god ide, at teamet i samarbejde med ledelsen fastsætter hvilke punkter, der er vigtige at berøre til teammøderne. På den måde kan medarbejderne og ledelsen i samarbejde sætte dagsordenen for teammøderne, således at de bliver anvendt så effektive som muligt.

**7.1.2 Skole B**

**Forventningsafstemning og rolleafklaring**

Samarbejdet mellem skolelærere og skolepædagoger kan drage nytte af, hvis teamene forventningsafstemmer indbyrdes om, hvad det tværprofessionelle samarbejde indebærer samt dets omfang. Det gælder aftaler for, hvad proceduren er, hvis teamet støder i problemer, og hvad man kan gøre for at samarbejdet fungerer bedst mulig for alle. Der skal være en klar og tydelig rolleafklaring i teamet, for at skabe en forudsigelig hverdag, hvor den enkelte medarbejder ved, hvad sine opgaver er.

**Vidensdeling**

Arbejdspresset lettes og giver mere forudsigelighed for medarbejderne, hvis alle blive bedre til at vidensdele med hinanden. Det gælder både, hvis en medarbejder skal ind og varetage undervisning, at vedkommende bliver informeret om, hvad der undervises i. Eksempelvis virker det uoverskueligt, hvis man som pædagog skal ind og varetage en undervisningstime uden at vide, hvad der skal undervises i. Dette understøtter desuden ikke folkeskolereformens mål for at give eleverne et fagligt løft.

Det er ikke kun i undervisningsregi at vidensdeling er fordelagtigt. Det gælder også i situationer, hvor der viderebringes informationer – store som små, som påvirker arbejdet på den ene eller anden måde. Bliver medarbejderne og ledelsen bedre til at vidensdele med hinanden, enten mundtlig eller skriftlig, giver det en mere forudsigelig arbejdsdag, hvor alle føler sig velinformeret og klædt ordentlig på til at udføre deres arbejde på bedst mulig vis.

**Mere synlig og støttende ledelse**

Ud fra den indsamlede empiri vurderes det at være gavnligt for medarbejderne, hvis ledelsen er mere synlig på skolen. Det kommer blandt andet til udtryk ved, at skolelærerne og skolepædagogerne nogle gange oplever at være overladt til at sig selv eller mangle rammer for det tværprofessionelle samarbejde. Eksempelvis er der en tendens til, at teammøderne omhandler praktiske ting såsom gårdvagtplanlægning i stedet for det konkrete samarbejde mellem skolelærere og skolepædagoger. Her ville det eksempelvis være gavnligt, hvis ledelsen trådte ind og understøttede meningen med teammøderne, således at de bliver så meningsfulde, som muligt. Det kan blandt andet gøres ved, at ledelsen og medarbejderne i fællesskab fremsætter en dagsorden for, hvad teammøder skal indeholde.

Medarbejderne udtrykker et ønske om mere konkret hjælp, når der opstår problemer. Hertil skal ledelsen forholde sig til de problemstillinger, som medarbejderne kommer med og tage ansvar for at give konkrete løsningsforslag. Ledelsen må understøtte en kultur for, at medarbejderne kan få den støtte de har brug for.

**Fællesskab på tværs af teams**

For at forbedre det psykosociale arbejdsmiljø på skolen er det gavnligt at lave en indsats, som skaber mere fællesskab på tværs af de forskellige teams. Der er en tendens til, at medarbejderne bliver i deres teamrum og holder pauser i stedet for at være sociale med de øvrige kollegaer. Det er godt for teamet, at der tilbringes tid sammen, men det er også vigtigt for arbejdsmiljøet, at sammenholdet generelt på skolen bliver bedre, så alle føler sig velkomne og en del af skolen.

Hvis der kommer et større fællesskab på tværs af teamene styrkes det tværprofessionelle samarbejde, særligt hvis der foretages omrokeringer i teamene, fordi medarbejderne så allerede kender hinanden og dermed hurtigere vil kunne få et godt teamsamarbejde etableret. Dette kan gøres ved at afholde sociale personalearrangementer både i og uden for arbejdstiden. Eksempelvis fællesfrokost i personalerummet én gang i ugen. Derudover skabe et fælles lokale, der er mere attraktive at afholde pauser i fremfor i teamrummene.

# Kapitel 8: Perspektivering og vurdering af specialets resultater

Kapitlet tager udgangspunkt i specialets videnskabsteoretiske ramme, da denne skaber udgangspunktet for vurderingen af BIKVA-evalueringens validitet og reliabilitet ud fra Krogstrups tolkning (Krogstrup 2011: 144-148). Validitet forstås som en målestok, der belyser gyldigheden i en undersøgelse, hvorimod reliabilitet anvendes til at vurdere, hvorvidt undersøgelsen er reproducerbar af andre forskere.

Ud fra specialets kritisk realistiske tilgang, er formålet med undersøgelsen at frembringe kontekstbaseret viden, der kan forklare hvilke betingelser, der er gældende for Skole A og Skole B. Da den sociale virkelighed anses som foranderlig erkendes der inden for dette videnskabsteoretiske paradigme, at detikke er muligt at udlægge generelle teorier eller lovmæssigheder, men derimod belyse, hvad der er aktuelt for de medvirkende cases, som indgår i forskellige kontekstuelle forhold, jævnfør undersøgelsesdesign, afsnit om videnskabsteori og caseudvælgelse. Dette understøttes i følgende citat: *Konkret, kontekstbunden viden er derfor mere værdifuld end den* *nyttesløse søgen efter forudsigende teorier og universalbegreber.”* (Flyvbjerg 2010: 468).

I denne sammenhæng fremhæves det, at BIKVA-evaluering som forskningsmetode er en værdidom, der ikke sigter mod at fremsætte en objektiv vurdering men derimod skildrer forskellige interessenters syn. Her adskiller evaluering sig fra andre samfundsvidenskabelige forskningsmetoder, da evaluering er, en systematisk vurderingaf en indsats. Således ligger der en inkorporeret normativ værdidom i evalueringen (Krogstrup 2007: 131, 134).

**Validitet**

Kriteriet ekstern validitet omhandler, hvorvidt en undersøgelses resultater kan generaliseres.Flere forskere mener, at den kvalitative forskning har som hæmsko, at det ikke er muligt statistisk at generalisere resultaterne, da der ofte er tale om, at casestudier ikke kan være repræsentative.

Overordnet foregår udsendelse af spørgeskema ofte med henblik på at undersøge et givet fænomen i en større population, der kan underbygge om resultaterne er statistisk signifikante (Krogstrup 2011: 146-147). Derved er det ikke muligt statistisk at generalisere undersøgelsens resultater, da medarbejderpopulationen på Skole A er 46 personer og en besvarelsesprocent på 43,47 procent og på Skole B er medarbejderpopulationen 60 personer med en besvarelsesprocenten 20 procent. Undersøgelsens population er lille og besvarelsesprocenten lav, hvorfor specialet ikke kan generaliseres. Endvidere er specialets kvalitative empiri fra henholdsvis Skole A og Skole B baseret på et relativt lille empirisk datamateriale, hvorfor casene diskuteres som analytiske generaliserbare. I denne sammenhæng viser specialets resultater, at medarbejderne oplever nogle af de samme problematikker og tematikker i de to ekstreme cases, jævnfør udvælgelse af case. Ydermere viser resultaterne, at næsten alle antagelser kan bekræftes i begge cases, hvorfor det er muligt analytisk at generalisere og genfinde lignende resultater på andre folkeskoler i Danmark. Derved har brugen af multipelt casestudie skabt et bedre grundlag for at påvise teorier samt analytisk generalisere end studiet af blot en enkelt folkeskole. Samtidig understøttes denne tanke om, at strategisk udvælgelse af to atypiske eller ekstreme cases giver mere sigende information, og disse giver en bedre forståelse for de dybere generative mekanismer, der forårsager problemstillinger ved *”at tydeliggøre … problemets symptomer”* (Flyvbjerg 2010: 473), da de belyser unikke cases (Flyvbjerg 2010: 465, 473-475).

Ydermere pointeres det, at formålet med specialets forskningsdesign og videnskabsteorier, jævnfør kritiske realistiske og hermeneutiske tilgang, ikke er at udlede generelle lovmæssigheder, men derimod at undersøge, hvorfor en intervention virker, for hvem og under hvilke betingelser. Hertil er formålet med indeværende speciale ikke at generalisere, da undersøgelsens videnskabsteoretiske retninger erkender, at individer indgår i forskellige sociale virkeligheder og dermed har subjektive virkelighedsforståelser, som formes ud fra deres individuelle forforståelser og situationer.

Intern validitet belyser en undersøgelses målnøjagtighed, hvilket vil sige om undersøgelsen måler, det den har til hensigt at måle. Specialets interne validitet beskrives som værende god ud fra, at undersøgelsen har en høj grad af gyldighed i resultaterne, da specialet igennem den kvalitative og kvantitative metode har deltaljeret informationsrigdom. Empirien har givet en dybere forståelse og forklaring af, hvorledes processerne i det tværprofessionelle samarbejde mellem skolelærere og skolepædagoger er foregået på to forskellige skoler i Aalborg Kommune. Endvidere suppleres den kvalitative empiri med kvantitativ empiri og dermed har specialet indfanget en større population og målt problemformuleringen igennem flere metoder, hvilket har påvist mange af de samme resultater. Dermed supplerer udarbejdelsen af spørgeskemaet de kvalitative gruppeinterview, hvorfor det vurderes som en fordel, at spørgeskemaet er tilpasset de specifikke kontekster skolerne indgår i.

Kausaliteten mellem det tværprofessionelle samarbejde og det psykosociale arbejdsmiljø kan dog være svær at afdække, da det ikke er muligt at isolere kausaliteten, da den sociale verden er kompleks, hvorfor der kan være andre forhold (Z), der indvirker på sammenhængen mellem X og Y. Der tages forbehold for den interne validitet, da der kan være andre faktorer end specialet har fremsat, som påvirker undersøgelsens resultater. Statistisk set har det ikke været muligt at beregne kausaliteten i specialet, grundet den relativ lille population i undersøgelsen (Krogstrup 2011: 144-145). En af specialets svagheder er derfor ikke at kunne påvise en direkte kausalitet. Til gengæld påviser empirien fra begge cases, at der er en sammenhæng mellem det tværprofessionelle samarbejde og det psykosociale arbejdsmiljø.

Samtidig fremhæves det også, at BIKVA-evalueringens bruger- og forbedringsorienteret perspektiv bidrager med væsentlige og signende vurderinger af, hvilke kriterier, der skal være tilstede for et vellykket tværprofessionelt samarbejde mellem disse to faggrupper. Ud fra ovenstående antagelser pointeres det, at evaluering som metode er et velanset og vigtigt værktøj, der har til formål at understøtte beslutningstagere i at ændre de daglige rammer og praksisser for eksempelvis det tværprofessionelle samarbejde, da evaluering som en evidensbaseret forskningsmetode kan følgende:

*”Evaluering antages at være den type forskning, der er bedst egnet til dette formål, fordi eksplicit beskæftiger sig med, hvilke politik- og programaktiviteter der giver gode effekter, og hvilke der er mindre succesfulde.” (*Krogstrup 2011:132).

Endvidere fordrer BIKVA-evalueringens inddragelse af flere aktørperspektiver en uddybende forståelse for de generative mekanismer, der ligger bag det tværprofessionelle samarbejde, og hvad der præcist er årsagen for de oplevede problemstillinger (Krogstrup 2011: 145). Det anses som en væsentlig styrke i specialet.

**Reliabilitet**

Kriteriet ekstern reliabilitet belyser, hvorvidt undersøgelsen kangentages, hvilket vil sige, at andre forskere, der følger undersøgelsens fremgangsmåde vil opnå de samme fund og konklusioner i lignende cases. Hvis en forsker foretager samme undersøgelse og finder frem til de samme fund påviser det, at der ikke er bias eller fejl (Krogstrup 2011: 147).

Et af vilkårene for BIKVA-modellen er, at den som udgangspunkt er med til at skabe mindre gennemsigtighed. Det skyldes, at interviewguiden for trin 2,3,4 og 5 tager udgangspunkt i, hvad medarbejderne i første led har sagt. Da det er baseret på medarbejdernes individuelle oplevelser og samtidig er kontekstafhængig ud fra den pågældende case, kan det være udfordrende at genskabe samme interviewguides for disse led i BIKVA-modellen. For andre forskere er fremgangsmåden for, hvordan dataindsamlingen er konkretiseret i specialet, hvorfor det er muligt at genskabe studiet (Bryman 2008: 376). Eksempelvis ved at beskrive, hvorledes interviewene og udsendelse af spørgeskema er foregået samt operationaliseret for at skabe gennemsigtighed i undersøgelsesdesignet. I den sammenhæng er kritikken, at tidsaspektet ofte ikke er kalkuleret i forhold til at gentage et forskningsstudie, da den sociale virkelighed er dynamisk og i konstant forandring, hvorfor et studie aldrig vil kunne reproduceres helt nøjagtigt. Resultaterne er derfor gældende for et givent tidspunkt eksempelvis kan medarbejdernes vurdering af det tværprofessionelle samarbejde være anderledes, når skolerne er længere i implementeringsfasen.

Den interne reliabilitet afdækker om forskergruppen i en undersøgelse er kommet frem til de samme resultater, hvilket skaber en høj grad af intern reliabilitet (Bryman 2008: 376). Således at forskergruppen tolker empirien ens, hvilket mindsker fejlslutninger. I indeværende speciale er specialegruppen kommet frem til de samme resultater, da det er prioriteret at diskutere evalueringsprocessen, dataindsamlingsmetode og teoriforståelsen samt specialets resultater, hvorfor der er i specialet er en god intern reliabilitet. Således har evaluatorerne i specialets sat sig i besiddelse af ensartet kollektiv forståelse igennem udarbejdelse af specialet.

Afslutningsvis fremhæves, at forskningsdesign og forskning aldrig vil være fuldkommen perfekt ud fra følgende uddrag: *”measurs will never be perfectly reliable or perfectly valid”* (de Vaus 2001: 31), hvorfor det handler om at opnå så høj grad af validitet og reliabilitet som det udvalgte undersøgelsesdesign tillader. I den forbindelse pointeres det, at specialet ud fra de videnskabsteoretiske overvejelser og BIKVA-modellen er velegnet til at udlede informationsrig viden om to cases. En af undersøgelsens styrker er, at den kvalitative har givet empirisk informationsrigdom om det tværprofessionelle samarbejde og dets påvirkning af det psykosociale arbejdsmiljø. En anden styrke er specialets interne reliabilitet ved at have fortolket empirien ens. Undersøgelsen kan styrkes ved højere besvarelsesprocenter, større population for spørgeskemaet, flere gruppeinterviews og eventuelle enkeltmandsinterview.

# Litteratur

Agervold Mogens 1998: *Det psykosociale arbejdsmiljø. Fra videnskabelig arbejdsledelse til arbejdsmiljøpsykologi.* Aarhus Universitetsforlag.

Agervold, Mogens 2008a: ”People work: at arbejde med mennesker – belastninger og reaktioner”. *Tidsskrift for Arbejdsliv*, 10. årgang, nr. 2.

Andersen, Lotte Bøgh & Hansen, Kasper Møller & Klemmensen, Robert 2012: *Metoder i statskundskab.* Hans Reitzels Forlag.

Berliner, David 2002: “The Hardest Science of All”. *Educational Researcher*, Vol. 31, No. 8.

Bourdieu, Pierre 1997: *Af praktiske grunde. Omkring teorien om menneskelig handlen.* Oversat af Henrik Hovmark. Hans Reitzels Forlag.

Bryman, Alan 2008: *Social Research Methods.* Oxford University Press.

Caraker, Emmett 2011: ”Solidaritet og individualisme. Fællesskabsformer blandt danske lønmodtagere”. *Arbejderhistorie*, nr. 2 2011.

Coleman, James S. 1988: *Social Capital in the Creation of Human Capital.* The American Journal of Sociology, Vol 94.

Cunnigham, J. Barton & Kempling, James S. 2009: “Implementing change in public sector organizations”. *Management Decision*, Vol. 47 No. 2, 2009: 330-344.

Dahler-Larsen, Peter (2009): ”Opskrift på virkningsevaluering” i Krogstrup, Hanne Katrine & Dahler-Larsen, Peter: *Nye veje i Evaluering.* Academica.

[Dahler-Larsen, Peter & Larsen, Flemming (2003): "Anvendelse af evaluering - Historien om et begreb der udvikler sig", i Dahler-Larsen & Krogstrup: Tendenser i evaluering](https://www.moodle.aau.dk/mod/resource/view.php?id=281845). Syddansk Universitetsforlag.

Danmarks historien 2015: Fundet d. 15/02-2015.

<http://danmarkshistorien.dk/leksikon-og-kilder/vis/materiale/skole-og-undervisning-1814-2010/>

Danmarks Lærerforening 2013: *Lov 409 – Udvalgte regler*. Fundet d. 20/2-2015. <http://www.dlf.org/media/962619/dlf_Lov409-pdf.pdf>

Danmarks lærerforening 2014: ”Folkeskolereformen er ved at køre af sporet.” Fundet d. 15/2-2015. http://www.dlf.org/nyheder/2014/maj/taenketank-folkeskolereformen-er-ved-at-koere-af-sporet

Daponte, Beth Osborne 2008: *Evaluation Essentials. Methods for conducting sound Research.* San Francisco: Jossey-Bass.

de Vaus, David 2001: *Research Design in Social Research.* SAGE Publications.

Det Nationale Forskningscenter for Arbejdsmiljø (2012): *Arbejdsmiljødatabanken.* Fundet d.10/2-2015.

http://www.arbejdsmiljoforskning.dk/da/arbejdsmiljoedata/databank

Det Nationale Forskningscenter for Arbejdsmiljø 2015: *Psykisk arbejdsmiljø*. Fundet d. 18/5-2015. http://www.arbejdsmiljoforskning.dk/da/projekter/amis-spoergeskema-om-psykisk-arbejdsmiljoe/baggrund

DR (2013): ”Tjek dit barns skole: Så højt er elevernes karaktersnit”. Fundet d. 4.6.2015. http://www.dr.dk/Nyheder/Indland/2013/07/18/133943.htm

Elmholdt, Claus (2015): **”Leadership pipeline – Endnu et buzz-word eller…”. UKON Human Results. Fundet d. 28/7-2015.**

[http://ukon.as/da/nyheder/nyhedsmails/nyhedsbrev-maj-2012/leadership-pipeline/](https://mail.aau.dk/owa/redir.aspx?C=6T36hHgZdEOdkRW84WLUKiLDXOqhndIIaSHoV0y05kIefVPCDsa281uB9Vjfe6zmAjjRnPK8OPo.&URL=http%3a%2f%2fukon.as%2fda%2fnyheder%2fnyhedsmails%2fnyhedsbrev-maj-2012%2fleadership-pipeline%2f)

Fisker, Peder Gaarde & Jensen, Helle Dybdal 2007: *Arbejdsliv i Menneskearbejde – folkeskolelærer som cases.* Speciale på Sociologi, Aalborg Universitet.

Flyvbjerg, Bent 2010: ”Fem misforståelser om casestudiet” i *Kvalitative metoder. En grundbog*. Gyldendal Akademisk.

Funnell, Sue C. & Rogers, Patricia 2011: *Purposeful Program Theory.* Jossey-Bass.

Greve, Carsten 2003: ”Teoretisk baggrund for New Public Management” i *Offentlig ledelse – teorier og temaer i et politologisk perspektiv*. DJØF.

Greve, Carsten & Ejersbo, Niels 2013: *Udviklingen i styringen af den offentlige sektor.* Baggrundspapir til Produktivitetskommissionen.

Gundelach, Peter 2002: ”Værdier på dagsordenen” i Gundelach, Peter: *Danskernes værdier 1981-1999*. Hans Reitzels Forlag.

Gundelach, Peter 2011: ”Et interessant, men ikke nødvendigvis samfundsnyttigt job” i Gundelach, Peter: *Små og store forandringer. Danskernes værdier siden 1981*. Hans Reitzels Forlag.

Hall, Irene & Hall David 2004: *Planning research.* *Evaluation and social research – Introducing small-scall practice.* New York: Palgrave Macmillian.

Halkier, Bente 2008: *Fokusgrupper.* Forlaget Samfundslitteratur.

Hansen, Claus D. 2011: ”Sygefravær og arbejdsmiljø – Nogle principelle betragtninger om sygefravær som et udtryk for konflikter på arbejdspladsen” i Nielsen, Kjeld: *Arbejdsmiljø og arbejdsliv i et socialt ressource perspektiv.* Aalborg Universitetsforlag.

Hansen, Hanne 2014: *Kommunikation skaber din organisation*. Hans Reitzels Forlag.

Hasle, Peter et al. 2012: *Evaluering af arbejdsmiljøindsatser – Muligheder og begrænsninger.* CAVI og Arbejdsmiljørådet.

Hasle, Peter & Sørensen, Ole Henning 2013:”Employees as individually and Collectively Acting Subjects – Key Contributions from Nordic Working Life Research”. *Nordic journal of working life studies*, vol. 3, nr. 3, August 2013.

Hatch, M. J. 2013: *Organization Theory.* Oxford University Press.

Hein, Helle H. 2009: ”Motivation og ledelse af højtspecialiserede medarbejdere” i Hein, Helle H.: *Motivation: Motivationsteori og praktisk anvendelse*. Hans Reitzels Forlag.

Hildebrandt, Steen & Brandi, Søren 2006: *Forandringsledelse.* Børsens Forlag.

Højbjerg, Henriette 2012: ”Hermeneutik. Forståelse og fortolkningsvidenskaberne” i Fuglsang, Lars & Olsen, Poul Bitsch (red.): *Videnskabsteori på tværs af fagkulturer og paradigmer i samfundsvidenskaberne*. Roskilde Universitetsforlag.

Højholdt, Andy 2009: *Den tværprofessionelle praktiker.* Hans Reitzels Forlag.

Højholdt, Andy 2013: *Tværprofessionelt samarbejde – i teori og praksis.* Hans Reitzels Forlag.

Jacobsen, Dag Ingvar & Thorsvik, Jan 2014: *Hvordan organisationer fungerer – en indføring i organisation og ledelse.* Hans Reitzels Forlag.

Jacobsen, Michael Hviid 2007: ”Adaptiv teori – den tredje vej til viden: En stående invitation til syntesesociologi” i Antoft, Rasmus et. al. (red.): *Håndværk og horisonter. Tradition og nytænkning i kvalitativ metode.* Syddansk Universitetsforlag.

Järvinen, Margaretha 2007: ”Pierre Bourdieu”i Andersen, Heine & Kaspersen, Lars Bo (red.): *Klassisk og moderne samfundsteori.* Hans Reitzels Forlag.

Jespersen, Jesper 2012: ”Kritisk realisme – teori og praksis. En samfundsvidenskabelig metodologi med makroøkonomiske eksempler” i Fuglsang, Peter et al. (red): *Videnskabsteori på tværs af fagkulturer og paradigmer i samfundsvidenskaberne.* Roskilde Universitetsforlag.

Jordansen, Birgit & Petersen, Mai-Britt Herløv (2014): ”Selvstyrende team – ledelse og organisering”. Samfundslitteratur.

Karasek, Robert & Theorell, Töres 1990: *Healthy work. Stress, productivity, and the reconstruction of working life.* Basic Books.

Kousholt Bjarne 2009: *Forandringsledelse og forandringskommunikation.* Nyt Teknisk Forlag.

Kristensen, Tage Søndergaard et al. 2013: ”Jobbet eller arbejdspladsen – Hvad betyder mest? En analyse af social kapital i folkeskoler”. *Tidsskrift for Arbejdsliv* årgang 15, nr. 3.

Kristensen, Tage (2007): *”Fakta og myter om stress”*. Videnscenter for Arbejdsmiljø.

Krogstrup, Hanne Kathrine 2006: *Evalueringsmodeller.* Hans Reitzels Forlag.

Krogstrup, Hanne Kathrine 2009: ”Opskrift på BIKVA-modellen”, ”Idegrundlaget bag BIKVA-modellen”, ”Om at overvinde forhindringer i BIKVA-modellen” i Krogstrup, Hanne Kathrine & Dahler-Larsen, Peter: *Nye veje i Evaluering.* Academica.

Krogstrup, Hanne Kathrine 2011: *Kampen om evidens - resultatmåling, effektevaluering og evidens*. Hans Reitzels Forlag.

Kuben Management 2012: *Bosætningsmønstre og boligpræferencer i Aalborg Kommune*. Fundet d.18/2-2015.

http://www.aalborg.dk/media/368610/Cameo-analyse-Geo-demografisk-husstandsklassifikation-Bilag-til-Cameo-analyse-del-4-.pdf

Kvale, Steinar & Brinkmann, Svend 2009: *InterView – Introduktion til et håndværk.* Hans Reitzels Forlag.

Larsen, Allan 2011: *Skoler er delt op på rige og fattige forældre.* Ugebrevet A4. Fundet d. 25/2-2015.

<http://www.ugebreveta4.dk/skoler-er-delt-op-paa-rige-og-fattige-foraeldre_14169.aspx>

[Larsen, Flemming (2003): *"Evalueringers faktiske anvendelse - Arbejdsmarkedspolitikken som case"*, i Dahler-Larsen og Krogstrup: Tendenser i Evaluering. Syddansk Universitetsforlag.](https://www.moodle.aau.dk/mod/resource/view.php?id=281846)

Layder, Derek 1998: *Sociological Practice – Linking Theory and Social Research.* SAGE Publications.

Lennéer-Axelson, Barbro & Thylefors, Ingela 1993: *Arbejdsgruppens psykologi – om det psykosociale arbejdsmiljø.* Hans Reitzels Forlag.

Limborg, Hans Jørgen 2003: ”Risiko og forebyggelse i ‘det nye arbejdsliv’ set i et arbejdsmiljøperspektiv” *Tidsskrift for Arbejdsliv*, 5. årgang, nr. 2, 2003.

Lohse, Gitte & Moltzen, Gitte 2010: *Skoleledelse i praksis* Professions Serien. Akademisk Forlag.

Lysgaard, Sverre (1967): *Arbeiderkollektivet. En studie i de underordnedes sociologi*. Universitetsforlaget.

Mikkelsen, Morten 2013: ”Skolelærere står i den største forandring i 200 år”. *Kristeligt Dagblad.* Udgivet d. 30. april 2013. Fundet d. 10/2-2015.

<http://www.kristeligt-dagblad.dk/danmark/skolel%C3%A6rere-st%C3%A5r-i-den-st%C3%B8rste-forandring-i-200-%C3%A5r>

Mills, C. Wright 2002: *Den sociologiske fantasi.* Hans Reitzels Forlag.

Mintzberg, Henry 1980: “Structure in 5's: A synthesis of the research on organization design.“*Mangement Science*, s. 322-341.

Mintzberg, Henry 1983: *Structure in Fives – Designing effective organizations.* Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs.

Neergaard, Helle 2010: *Udvælgelse af cases i kvalitative undersøgelser.* Samfundslitteratur.

Nielsen, Karina & Randall, Raymond 2013: “Opening the black box: Presenting a model for evaluating organizational-level interventions” *European Journal of Work and Organizational Psychology,* 22:5.

Nielsen, Karina og Abildgaard, Johan Simmonsen og Daniels, Kevin 2014: “Putting context into organizational intervention design: Using tailored questionnaries to measure initiatives for worker well-being”. *The Tavistock Institut: Human relation*, vol. 67 (12).

Nielsen, Kjeld 2011: ”Social integration i arbejdsmiljø. Begreber og modeller inden for menneskearbejde” i Nielsen, Kjeld: *Arbejdsmiljø og arbejdsliv – i et socialt ressource perspektiv*. Aalborg Universitetsforlag.

Olesen, Kristian Gylling et al. 2008: *Virksomhedens sociale kapital – hvidbog.* Arbejdsmiljørådet og Det Nationale Forskningscenter for Arbejdsmiljø.

Olsen, Jesper 2013: ”Projektledelse i offentlig (politiske styret) organisationer”. Udgivet af UCN. Fundet d.23/7-2015.

http://www.ucn.dk/forside/kurser-\_og\_videreuddannelser/ledelse-og-hr/nyhedsbreve/artikler/projektledelse\_i\_offentlige\_%28politiske\_styrede%29\_organisationer.aspx

Pedersen, Kirsten Bransholm 2012: ”Socialkonstruktivisme” af Juul, Søren & Pedersen, Kirsten Bransholm (red.) i *Samfundsvidenskabernes videnskabsteori – en indføring.* Hans Reitzels Forlag.

Pedersen, Louise Møller (2012): Integreret ulykkesforebyggelse. Aalborg Universitet. P.h.d

Petersen, Helle 2014: *Mellemlederen som kommunikator i en forandringsproces.*

Fundet d. 16. juni: <http://www.hellepetersen.dk/?site=1&side=5&id=22&sub=1>

Politikken 2013: ”Overblik: Alt hvad du bør vide om lærerkonflikten”. Fundet d. 1/8-2015. http://politiken.dk/indland/uddannelse/ECE1927575/overblik-alt-hvad-du-boer-vide-om-laererkonflikten/

Putnam, Robert D. 2000: *Bowling Alone.* Simon & Schuster.

Qvortrup Lars 2011: *Det ved vi om skoleledelse*. [Dafolo](https://www.saxo.com/dk/forlag/dafolo_230).

Qvortrup, Lars 2012: *Skoleledelse er pædagogisk ledelse.* [Plenum](http://vbn.aau.dk/da/journals/plenum%283571096e-f792-4f40-8e0c-732da2f75a28%29.html).

Ravn, Ib (2008): *”Mening i arbejdslivet – definition og konceptualisering”*. Tidsskrift for arbejdsliv, 10 årgang, nr.4.

Rienecker, Lotte 2010: *Problemformulering på de samfundsvidenskabelige uddannelser.* Forlaget Samfundslitteratur.

Riis, Ole 2001: *Metoder på tværs. Om forudsætningen for sociologisk metodekombination.* Jurist- og Økonomforbundet Forlag.

[Rysgaard](http://www.ugebreveta4.dk/brugere/k%C3%A5rekildallrysgaard/default.aspx), Kåre Kildall (2014): *”I disse postnumre bor der snart flere indvandrere end etniske danskere”.* Ugebrevet A4. Set d. 6/2 – 2015. http://www.ugebreveta4.dk/i-disse-postnumre-bor-der-snart-flere-indvandrere-end\_19954.aspx

Saksvik, Per Øystein et al. 2007: “Developing criteria for healthy organizational change”. *Work & Stress* 21. Routledge.

Saksvik, Per Øystein et. al. 2013: *“Social Relations at the Collective Level: The Meaning and Measurement of Collective Control in Research on the Psychosocial Work Enviroment”.* *Nordic journal of working life studies*, vol. 3, no. 3, august 2013.

Saksvik, Per Ø., Tvedt, Sturle D., Kjell, Nytrø, Andersen 2009: “Does change process healthiness reduce the negative effects of organizational change on the psychosocial work environment?” *Work & Stress: An international journal of work, health & organizations.* Vol. 23. No. 1

Sayer, Andrew (1992): *“Method in Social Science: A realist Approach”*. Routledge.

Siegrist, Johannes 2004: ”Psychosocial Work Enviroment and Health: New Evidence”

*Journal of Epidemiology and Community*, Vol. 58, No. 11 (Nov., 2004).

Strøm, Benedicte & Harboe, Esben Q. 2006: *Fornemmelse for forandring – danske erfaring med forandringskommunikation.* Akademisk Forlag.

[Sørensen](http://videnskab.dk/node/22686), Eva & [Torfing](http://videnskab.dk/node/22687), Jacob 2013: ”Nye tanker om offentlig styring”. Udgivet d. 20.maj 2013. i *Videnskab dk..* Fundet d. 20/5-2015.

http://videnskab.dk/politologisk-arbog-2013/nye-tanker-om-offentlig-styring

Torfing, Jacob 2013: ”Offentlig ledelse er i et vadested”. *Væksthus for ledelse*. Fundet d. 11/5-2015.

<http://www.lederweb.dk/strategi/innovation/artikel/100135/offentlig-ledelse-er-i-et-vadested>

Undervisningsministeriet1 2014: ”Den nye folkeskole – en kort guide til reformen”. Fundet d. 15.02.2015: <http://www.uvm.dk/~/media/UVM/Filer/Folkeskolereformhjemmeside/2014/Juni/140611%20miniguide%20reform.pdf>

Udervisningsministeriet2 2015: ”Den nye Folkeskole”. Fundet. d. 16.02.2015

[http://www.uvm.dk/Den-nye-folkeskole/Kompetencer-og-viden/Samarbejde-mellem-laerere-og-andre-medarbejdere -](http://www.uvm.dk/Den-nye-folkeskole/Kompetencer-og-viden/Samarbejde-mellem-laerere-og-andre-medarbejdere%20-%20set.%20d.%2016.02.2015)

Wad, Peter 2012: ”Realistisk videnskabsteori og kritisk realisme” i Jacobsen, Michael Hviid et. al. (red): *Videnskabsteori i statskundskab, sociologi og forvaltning.* Hans Reitzels Forlag.

Wegener, Charlotte & Aakjær, Marie 2014: ”Smidt ud og brændt af – to historier om sammenbrudsdrevet arbejdslivsforskning”. *Tidsskriftet for Arbejdsliv*, årgang 16, nr. 3.

Yin, Robert K. 2014: *Case Study Research. Design and Methods.* SAGE Publications.

Yukl, Gary 2010: *Leadership in organizations.* PEARSOM.

1. I specialet defineres det tværprofessionelle samarbejde som, at to eller flere fagprofessioner med faglige samt norm-, værdi- og vanemæssige kendetræk arbejder sammen mod at løse et fælles mål (Højholdt 2013: 56-59). [↑](#footnote-ref-1)
2. I specialet defineres det psykosociale arbejdsmiljø som vilkår i arbejdet: organisatoriske rammer for arbejdet, arbejdsopgavens art og krav, ledelse og myndighed samt sociale relationer (Limborg 2003: 10). [↑](#footnote-ref-2)
3. Folkeskolereformen vurderes som værende et højaktuelt emne, da en søgning foretaget via Infomedia, i perioden juni 2012- juli 2015 viser, at ordet folkeskolereform optræder 28.254 gange. Endvidere er ordet folkeskolereform(en) anvendt 30.461 gange i kilder på Infomedia. Disse tal kan eksempelvis sammenlignes med en søgning på ordet fremdriftsreform, der er en organisatorisk forandring af uddannelsesområdet, der skal fremme en tidligere færdiggørelse af uddannelser for studerende. Fremdriftsreform(en) er i samme periode brugt hhv. 1.370 og 1.869 gange i kilder på Infomedia. [↑](#footnote-ref-3)
4. Efter valget i juni 2015, blev Undervisningsministeriet opdelt på to nye ministerier: Ministerieriet for Børn, Undervisning og Ligestilling samt Uddannelses –og Forskningsministeriet. I specialet benyttes den gamle betegnelse Undervisningsministeriet, da det var dette ministerie, som igangsatte folkeskolereformen i august 2014. [↑](#footnote-ref-4)
5. I Aalborg Kommune betegnes Skolefritidsordning (SFO) som DUS. [↑](#footnote-ref-5)
6. Hanne Krogstrup definerer brugere af en indsats, som personer der direkte anvender en indsats (Krogstrup 2006: 34). Vi har dog en mere åben og nuanceret forståelse, da vi anser skolelærere og skolepædagoger som ”brugere”, da de til dagligt arbejder med det nye samarbejdets tiltag mellem skolelærere og skolepædagoger. [↑](#footnote-ref-6)
7. BIKVA står for **B**rugerinddragelse **I Kva**litetsvurdering og er udarbejdet af Hanne Krogstrup, der er evalueringsforsker. BIKVA er en procesevaluering og er kendetegnet ved, at den tager udgangspunkt i brugernes vurdering i evalueringen af en indsats, da brugerne anses som en væsentlig kilde til at vurdere en indsats. Brugerne i specialet er medarbejderne, skolelærere og skolepædagoger, og brugerne nuancerer ligeledes succeskriterierne for, hvornår en given indsats har opfyldt sit formål (Krogstrup 2009: 11-13). Teknisk set vil eleverne være brugere, da indsatsen det tværprofessionelle samarbejde mellem skolelærere og skolepædagoger er iværksat for at øge trivslen og komme eleverne til gode. Dog har vi i specialet formuleret problemformuleringen ud fra et medarbejderperspektiv, hvorfor de anses som brugere af indsatsen. For uddybning af BIKVA, jævnfør kapitel 2, afsnit 2.2. [↑](#footnote-ref-7)
8. Op til folkeskolereformen indgik 67.000 overenskomstansatte lærer i lockout’en, som varede fra 2. april 2013 til 26. april 2013, grundet konflikt om overenskomstforhandlinger mellem Lærernes Centralorganisation og KL (Politikken 2013). [↑](#footnote-ref-8)
9. Skoleledelse benyttes synonymt med betegnelsen ledelse i indeværende speciale. [↑](#footnote-ref-9)
10. En medarbejder (5 %) har en anden uddannelsesmæssig baggrund på Skole A. Denne person indgår ikke i tabeller fordelt på medarbejdernes uddannelsesmæssige baggrund hhv. lærer og pædagog. [↑](#footnote-ref-10)
11. Interviewene med Skoleforvaltningen er repræsenteret af en HR-koordinator, som har ekspertise inden for HR og arbejdsmiljø. [↑](#footnote-ref-11)
12. I interviewet med Undervisningsministeriet repræsenterede en chefkonsulent i ressourcecenter for grundskolen, hvor vedkommende fungerer som faglig leder, som repræsentant for Undervisningsministeriet. [↑](#footnote-ref-12)
13. I specialet defineres det tværprofessionelle samarbejde som, at to eller flere fagprofessioner med faglige samt norm-, værdi- og vanemæssige kendetræk arbejder sammen mod at løse et fælles mål (Højholdt 2013: 56-59). [↑](#footnote-ref-13)
14. I specialet defineres det psykosociale arbejdsmiljø som vilkår i arbejdet: organisatoriske rammer for arbejdet, arbejdsopgavens art og krav, ledelse og myndighed samt sociale relationer (Limborg 2003: 10). De 6 guldkorn anvendes til at undersøge det psykosociale arbejdsmiljø, jævnfør afsnit 4.5.1. [↑](#footnote-ref-14)
15. BIKVA står for **B**rugerinddragelse **I Kva**litetsvurdering og er udarbejdet af Hanne Krogstrup, der er evalueringsforsker. BIKVA er en procesevaluering og er kendetegnet ved, at den tager udgangspunkt i brugernes vurdering i evalueringen af en indsats, da brugerne anses som en væsentlig kilde til at vurdere en indsats. Brugerne i specialet er medarbejderne, skolelærere og skolepædagoger, og brugerne nuancerer ligeledes succeskriterierne for, hvornår en given indsats har opfyldt sit formål (Krogstrup 2009: 11-13). [↑](#footnote-ref-15)
16. Skolernes organisatoriske struktur defineres som Mintzbergs divisionaliserede og professionel bureaukratisk form, jævnfør bilag 2. [↑](#footnote-ref-16)
17. ”Leadership Pipeline beskæftiger sig med at definere, hvilke kompetencer man skal besidde for at udfylde ledelsesrollen succesfuldt på forskellige organisatoriske ledelsesniveauer, samt … at understøtte opadgående bevægelser mellem ledelsesniveauer.” (Elmholdt 2015). [↑](#footnote-ref-17)