

De nye, de få og de anderledes

Legitimitet i forandring. En narrativ og systemteoretisk analyse af en ny medarbejdergruppes organisatoriske identitet på en gymnasieskole

Af Erik Højerslev, studienr. 20240490

PROF 4. semester januar 2026

Antal normalsider: 47,0 normalsider

Indholdsfortegnelse

Abstract in English	4
Indledning	5
Problemformulering	8
Opgavens opbygning	8
Socialkonstruktionistisk og systemteoretisk afsæt	10
Transformativ læring og praksisfællesskaber	12
Projektbeskrivelse	20
Analyse	32
Analysedel 1: Proces, form og facilitering	32
- Inddragelse og involvering	32
- Eksperimenterende og kreative læringsrum	34
- Emergens – levende, fremspirende proces	36
Analysedel 2: Narrativ analyse	38
- Refleksive narrativer	38
- Re-membering	38
- Positionering	40
- Perspektivskifte og kontekst-framing	43
Opsamling på analyse	53
Kritiske refleksioner	55
Evaluerings	56
Konklusion	58

Litteraturliste	60
-----------------	----

Bilag 1:	62
----------	----

Bilag 2:	63
----------	----

Bilag 3:	64
----------	----

Bilag 4:	65
----------	----

Bilag 5:	68
----------	----

Bilag 6-10 er transskriberinger, som er vedhæftet opgaveafleveringen som særskilte filer

Abstract

This project investigates how leadership can facilitate and frame a process that supports and co-creates narratives of recognition, upon which study assistance staff - resource persons with special pedagogical backgrounds in students with neurodivergence - build their legitimate organizational identity in a changing upper secondary school context. The starting point is Randers HF, where a significant increase in students with psychological diagnoses has necessitated the development of new pedagogical and organizational approaches. Study assistance staff have been integrated into HF classes to support this student group, but they experience challenges related to collaboration, role understanding, and legitimacy within a traditionally teacher-dominated culture.

The project is designed as a research process with a social constructionist and systemic theoretical foundation. Through inclusive, experimental, and creative processes, the aim is to develop communicative spaces where study assistance staff can reflect on and strengthen their professional identity and collaborative relationships. Theoretically, the project draws on Mezirow's theory of transformative learning and Wenger's communities of practice, enabling an understanding of learning and identity development as social and dialogical processes, where meaning and legitimacy are negotiated collectively.

The project's methodology includes a series of interventions: reflective narratives and aesthetic learning processes, role play, and backcasting, where study assistance staff work with their own and others' perspectives on roles and collaboration. The analysis shows how participants' narratives and positions evolve from feeling peripheral and insecure to adopting more central and legitimate roles within the school's community of practice. Perspective shifts and narrative analysis are used as tools to challenge dominant stories and open up new understandings and possibilities for action.

The results indicate that facilitating co-creative and reflective processes can strengthen study assistance staff's experience of professional legitimacy and contribute to the development of a more inclusive and collaborative culture at the school. The project highlights the importance of working with linguistic and relational processes, where knowledge and identity are not given, but are continuously constructed in dialogue among actors. Finally, the organizational and leadership implications of creating space for plurality, experimentation, and shared meaning-making in a complex and changing educational context are discussed.

Indledning

Randers HF er en gymnasieskole under forandring. I skoleåret 2024-2025 tilbød vi som et helt nyt tiltag HF-uddannelse for elever med dokumenteret psykiske diagnoser - primært autisme og ADHD¹. Her startede en enkelt klasse med 24 elever, som er det maksimale antal elever på denne tilrettelæggelse. I dette skoleår startede så yderligere to fyldte klasser, så p.t. har vi i alt tre klasser på skolen, og elevgruppen udgør 18 pct. ud af det samlede antal elever på skolen.

Kigger vi frem i tiden, så er der udsigt til en fortsat stigning i antallet af elever med dokumenteret psykiske diagnoser. Ser man på landstallene på området, er antallet af unge i alderen 10-17 med ADHD og autisme i perioden 2013-2023 blevet fordoblet². Og sammenholdt med den demografiske udvikling i Randers Kommune er der frem til 2028 en lille fremgang i antallet af unge, som afslutter grundskolen. Således er der en tydelig tendens og en udsigt til, at skolens elevsammensætning ændres dramatisk, og en realistisk forventning baseret på fremskrivning af de eksisterende tal er, at vi som skole fuldt indfaset har to klasser pr. årgang svarende til i alt 6 klasser ud af samlet set 16 HF-klasser. Det vil svare til 37 pct. af det samlede antal elever på skolen – altså mere end en fordobling ift. de aktuelle tal i løbet af de kommende to år.

Det er velbeskrevet, at elever med psykiske diagnoser har brug for særlige rammer for at kunne indgå i læringssammenhænge. Særligt i grundskolen er der udviklet koncepter, hvoraf de mest anvendte og afprøvede er TEACCH og NEST³. Imidlertid er der ikke udviklet en tilsvarende pædagogik for gymnasieelever med psykiske diagnoser, hvilket muligvis kan forklares ved, at der i gymnasiet er tradition for et dominerende fokus på adgangsgivende fag og karakterer snarere end pædagogik. På Randers HF er vores tilgang, at vi, i takt med at elevgruppen ændrer sig, vil finde vores egen tilgang og udvikle en pædagogik og didaktik målrettet elevgruppen i de rammer, vi nu engang har.

I den udviklingsproces har vi som et nyt tiltag valgt at tilknytte såkaldte studiestøtter, som er ressourcepersoner, der indgår i disse nye klasser med den overordnede opgave at skulle

¹ Der er tale om en helt almindelig 2-årigt HF-uddannelse, som er forlænget til et 3-årigt forløb. Uddannelsen følger HF-bekendtgørelsen.

² KL's rapport "Udvikling i psykiatriske diagnoser blandt børn og voksne» (2023)

³ Fx [TEACCH](#) (Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children), som er en helhedsorienteret tilgang, der bruger struktur, visualisering og tilpasning af miljøet for at hjælpe personer med autisme med at forstå og navigere deres omgivelser. Nest-pædagogik er en inkluderende pædagogisk praksis, hvor børn med og uden autisme/ADHD undervises sammen i den samme klasse gennem specialpædagogiske principper som faste rutiner, visuel støtte og tydelig struktur.

understøtte, at eleverne får hjælp, støtte og strukturer, som giver dem mulighed for at kunne tage en uddannelse på lige fod med andre elever. Der er én studiestøtte for hver klasse, og med 20 ugentlige timer i klassen er studiestøtten den person/funktion, der timemæssigt er mest i kontakt med klassens elever og er for eleverne den gennemgående person i hverdagen. Studiestøtten indgår i samarbejde med lærerne både ift. den enkelte faglærer og ift. klassens lærerteam og er fast deltager på fx klassemøder, i elevsamtaler m.m.

Studiestøtterne kommer med andre faglige baggrunde og faglige erfaringer med elevgruppen end de gymnasielærere, der underviser i klasserne og har mange års erfaring med at arbejde med unge med psykiske diagnoser. Sat på spidsen kan studiestøtterne betegnes som specialister på elevgruppen, mens de er nye i en gymnasieskolesammenhæng. Tilsvarende kan lærerne – og også sat på spidsen – betegnes som specialister inden for fag og læring på gymnasiale niveauer, mens de er nye på at skulle lære at forstå en elevgruppe, der stiller særlige krav ift. kerneopgaven. Fælles for de to medarbejdergrupper er imidlertid, at det ift. løsning af kerneopgaven, som er eleverne læring og faglige udvikling, er nødvendigt at samarbejde. Fælles er også det vilkår, at de to grupper traditionelt kommer fra forskellige arbejdskulturer og nu skal finde sammen i en ny samarbejdskultur, der for en stor del vil komme til at præge organisationen Randers HF i årene frem. Og at det samarbejde potentielt er konfliktfyldt, er en aktuel sag fra Kolding et eksempel på. I Jyske Vestkysten kunne man således 21. september 2025 under overskriften ”Lærere sagde op og langer nu ud efter skole - kolleger gik bag ryggen på os” læse om et kuldsejlet samarbejde mellem HF-lærere og studiestøtter. I artiklen fortæller en gruppe lærere om studiestøtter, der modarbejder dem, går bag om ryggen på dem og blander sig i undervisningen. Og i en række opfølgende artikler i samme avis afdækkes det, hvordan konflikten mellem lærerne og studiestøtterne har sat sit negative præg på skolen, og hvor også Arbejdstilsynet har været involveret og har pålagt skolen at gøre en ekstra indsats for at forbedre arbejdsmiljøet og løse det pågående problem.

På Randers HF har vi gennem det seneste halvandet år gjort os erfaringer med samarbejdet om eleverne i den nye klassetilrettelæggelse, og heldigvis er der intet, der indikerer problemer som dem, man har oplevet i Kolding. Dog kan der blandt skolens tre studiestøtter anes frustrationer, særligt hvad angår samarbejdet med lærerne, hvilket kommer til udtryk i følgende udtalelser i et formøde til dette projekt:

- ”Jeg oplever, at forståelsen [fra lærerne, red.] halter. Hvad er egentlig formålet med vores arbejde. Det, vi gør?” (Formøde 0:57)

- "Hvis eleverne skal blomstre, så kræver det en åbenhed for lærerne at tage de input, vi kommer med." (Intervention 1, 0:22)
- "Vi skal altid forklare og overbevise [lærerne, red.]. (...) Det kan godt føles som en forhandling nogle gange." (intervention 1, 0:29)
- "Der er ikke tydelige forventninger til hinanden i klasseteamet." (Intervention 1, 1:20)

Som skole står vi over for en vigtig proces med det mål at få sat tydelige rammer for, hvordan vi her på skolen samarbejder om elever med diagnoser forud for den forventede opskalering af tilbuddet. Der er i den forbindelse nedsat en arbejdsgruppe, der i løbet af forårssemestret 2026 skal nå i mål med den opgave. I arbejdsgruppen indgår også de tre studiestøtter, som med deres viden om og erfaring med elevgruppen helt centrale og selvskrevne aktører, foruden tre faglærere og mig selv som leder.

Arbejdsgruppen står over for en stor og vigtig opgave, som på mange måder handler om en ændret forståelse af, hvordan vi på Randers HF i fremtiden kommer til at drive undervisning. Vi er helt inde i de pædagogiske og didaktiske maskinrum, som i gymnasietradition traditionelt set er forbeholdt lærerne, men som nu kalder på involvering af andre fagligheder og kompetencer. Her er jeg som uddannelseschef og dermed ansvarlig for den nye HF-tilrettelæggelse opmærksom på de potentielle konflikter, der kan opstå, når man bringer to medarbejdergrupper med forskellige fagligheder, faglige identiteter og faglige forståelser af elevgruppen til at samarbejde om kerneopgaven. Det er i sig selv en vanskelig og kompleks proces, som vanskeliggøres yderligere af, at jeg med studiestøtterne har en medarbejdergruppe, der let kan komme til at fremstå som de nye, de få og de anderledes. Dem, som endnu ikke har en given plads, og som dermed let kan komme til at fremstå svag i sin faglige legitimitet på en skole, hvor man ofte bedømmes på, hvordan eleverne klarer sig ift. karakter og knap så meget ift. livsduelighed i hverdagen.

Som leder er jeg optaget af, hvordan jeg forud for denne proces kan hjælpe de tre studiestøtter til positivt og konstruktivt at træde ind i et for dem nyt arbejdsfællesskab, hvor de skal balancere på den ene side at være eksperter på elevgruppen, men i en gymnasial læringskultur, hvor de er uprøvede og skal finde deres faglige ståsted og legitimitet i samarbejdet med en lærergruppe. Mit fokus er på studiestøtterne og på, hvordan jeg kan "empower" dem til at tage deres legitime position i en kultur, hvor de ikke forlods har en given plads. Her er det min tilgang at facilitere processer, der kan der kan frembringe ny viden og erkendelser og

perspektiver, der kan gøre dem klogere på faglige selvforståelse og dermed ruste dem til det forestående udviklingsarbejde.

Dette projekt handler om at gå anderledes til værks og skabe rammerne for en kreativ og eksperimenterende tilgang, som i sig selv kan være afsæt for nye erkendelser og perspektiver på egen faglighed. Og så handler om at facilitere studiestøtterne i at udvikle kommunikation, som på et organisatorisk niveau kan understøtte samarbejdet om elevernes læring. Således følger projektets problemformulering:

Problemformulering

Hvordan kan jeg som leder facilitere og rammesætte en proces, som kan understøtte og samskabe positive fortællinger og erkendelser om studiestøtternes legitime organisatoriske identitet på?

Opgavens opbygning

Jeg vil indlede med at redegøre for og begrunde det videnskabsteoretiske metaperspektiv, der ligger til grund for projektet. Jeg tager afsæt i socialkonstruktionisme som en overordnet ramme for forståelse og forudsætning for den måde, jeg vil facilitere samarbejdet ift. projektets formål, idet jeg er optaget af at understøtte og facilitere, at vi som projektgruppe i fællesskab udvikler kommunikation og samskabelse, som kan understøtte studiestøtterne til at tage deres legitime position i en kultur, hvor de ikke forlods har en given plads. Det handler om, hvordan vi som skole kan skabe udvikling baseret på dialog og derigennem kan skabe nye erkendelser og ny viden. Tilsvarende tager jeg i arbejdet med projektdeltagerne et systemteoretisk afsæt, hvilket jeg også vil redegøre for.

Herefter vil jeg beskrive den tilgang og metode, som jeg baserer min opgave på. Jeg vil indlede med at redegøre for og begrunde min tilgang til de læreprocesser, jeg med projektet rammesætter for projektdeltagerne. Her er jeg optaget af læring i voksenlæringsmiljøer, og mit afsæt er Mezirow's teori om transformativ læring i kombination med Wengers teori om praksisfællesskaber for derved at kunne forklare, hvordan dyb læring og identitetsændring sker i sociale kontekster. Mezirow fokuserer på individets perspektivtransformation gennem kritisk refleksion, og Wenger ser læring som social deltagelse i fællesskaber, hvor mening forhandles

kollektivt. Sammen viser teorierne, at transformativ læring ikke er en isoleret kognitiv proces, men en socialt medieret proces, hvor refleksion sker gennem dialog og fælles praksis, hvilket understøtter nye roller og identiteter.

Jeg har også ladet mig inspirere af de dele af aktionsforskning som tilgang og metode. Formålet med aktionsforskning er overordnet set at forandre og løse problemer på en måde, der kan bringe organisationen frem til "et bedre udviklingsmæssigt niveau.", og her trækker jeg på følgende procesgreb fra aktionsforskning, som kan understøtte og forstærke transformativ læring i praksisfællesskaber:

- at jeg inviterer til ligeværdige samarbejdsrelationer mellem mig som leder og studiestøtteteamet, og at vi sammen finder retningen på det, vi i projektet skal arbejde med
- at undersøgelsesdesignet er eksperimenterende og legende med det formål at bringe projektdeltagerne ud af deres vedtagne antagelser og vante tankegange
- at jeg arbejder med en proces, der ikke fastlægges på forhånd, men som udvikler sig undervejs efterhånden som temaer og problemstillinger italesættes og uddybes.

Ift. selve analysen har jeg to centrale nedslag: (1) Processen, hvor jeg vil analysere, hvordan selve formen på og faciliteringen af projektet har bidraget til at besvare problemformuleringsspørgsmålet. (2) Indhold, hvor jeg vil analysere centrale fund, som er blevet til som et resultat af en tilgang med fokus på forandringer i kommunikation, relationer og samskabelse. Den overordnede analysetilgang er narrativ ud fra den forståelse, den narrative tilgang tilbyder os muligheder for at tale om og forstå, hvordan vi historiegør vores oplevelser, og hvordan de fortællinger, vi skaber og lever efter, så former og skaber det, vi opfatter som virkeligheden.

I forlængelse af analysen vil jeg diskutere og kritisk forholde mig til opgavens teori, metode, empiri og analyseresultater. Efterfølgende vil jeg evaluere processen med fokus på egen læring som facilitator/leder, projektgruppens læring og organisationens læring. Afslutningsvis vil jeg konkludere ved at besvare projektets problemformulering.

Socialkonstruktionistisk og systemteoretisk afsæt

Projektets formål er at give en medarbejdergruppe nye perspektiver og handlemuligheder med det formål at skabe og udvikle nye løsninger i et tværfagligt perspektiv med afsæt i en tilgang og metode, der inviterer til ligeværdige og konstruktive samarbejdsrelationer, hvor der kan skabes nye kommunikative rum for læring og oplevelse af organisatorisk legitimitet. Jeg er optaget af, hvordan vi i projektgruppen i samskabelse via sproget italesætter konstruktionen af en forandring, som kan blive erkendelsesbærende, og hvor relationerne og dialogerne mellem mennesker har betydning for skabelsen af fælles viden og virkelighed.

Jeg tager afsæt i socialkonstruktionisme som en overordnet ramme for forståelse og forudsætning for den måde, jeg vil facilitere samarbejdet ift. projektets formål.

Socialkonstruktionisme er en metateoretisk tilgang, der hævder, at alle fænomener i virkeligheden er menneskeskabte, og at der ikke findes noget uafhængigt og objektivt. Denne tilgang fokuserer på, hvordan sproget bruges til at konstruere vores verden, og hvordan sociale konstruktioner skabes gennem relationelle og sproglige interaktioner mellem mennesker.

Socialkonstruktionisme understreger, at vi samkonstruerer vores virkelighed. Det handler om, hvordan vi tillægger forskellige ting betydning i forskellige kontekster, og hvordan rummet etableres. Den socialkonstruktionistiske tilgang giver os muligheden for i fællesskab at konstruere vores verden ud fra undren, kritisk sans og fænomener, vi tager for givet. De selvfølgelig moderne modernistiske forståelsesrammer, der er konstruerede, dekonstrueres og får nyt liv gennem mangfoldige historier og nye praksisser. (Gergen, 2010, s.43-47)

Socialkonstruktionisme referer dermed også til den sociale interaktion, der finder sted, når individer – i dette tilfælde den gruppe af studiestøtter, der er involveret i projektet - udvikler sig kollektivt, lærer eller forstår i interaktion med andre individer. Ifølge Gergen er erfaring, tænkning og viden er aldrig individuel, men altid indlejret og konstrueret i sociale relationer og kan kun betragtes kollektivt. Vi fortolker verden og skaber viden gennem kollektive diskurser og samfundsskabte institutioner. Oplevelser formidles og erfares altid via et sprog og de kategoriseringer, det indeholder. Individet ophæves som autonom enhed, og dermed understreges sprogets konstruktive rolle i skabelsen af viden. En afgørende pointe er, at der ikke findes individ og individuelle erfaringer uafhængig af, hvordan kollektivet definerer individet. (Egholm, L. 2014, s.155)

Ift. udviklingsarbejdet i projektgruppen er det en væsentlig socialkonstruktionistisk pointe, at viden betragtes som et fælles anliggende, og her tilbyder socialkonstruktionismen en måde at forstå verden på, hvor betydning og virkelighed skabes gennem sociale interaktioner og relationer. Det er tilsvarende en central pointe, at det er gennem sproget – som i den måde projektgruppen kommunikerer indbyrdes – at viden skabes, og her er fokus på, hvad noget kan blive til, snarere end hvad det er, hvilket understreger det performative aspekt. Kommunikation skal ses som en dynamisk proces, hvor viden, strategier, resultater, identiteter m.m. samskabes blandt meningsskabere, som i dette tilfælde er projektgruppen inklusive mig selv i rollen som både leder, forsker og facilitator. Viden er dermed kontekstafhængig, og der findes ikke én eviggyldig sandhed. Forskellige virkeligheder skabes gennem sprogbrug i relationer. På den måde tilskrives fænomener betydning, hvilket kan undersøges med en socialkonstruktionistisk tilgang. (Gergen, 2010, s.20-21).

Et andet vigtigt aspekt for dette projekt er, at socialkonstruktionismen anerkender, at viden er situeret og kontekstafhængig. Ontologisk set er det socialkonstruktionistisk set centralt, hvordan et fænomen bliver skabt i den konkrete kontekst. Det betyder, at læring i grupper er påvirket af den specifikke kontekst, gruppen befinder sig i, herunder de sociale, kulturelle og historiske faktorer, der former gruppens interaktioner og forståelser. Læring er social og situeres og kontekstualiseres i en lokal og meningsgivende "Randers HF-sammenhæng", hvor den viden og de forståelser, der skabes, både er resultater af en fællesproces og forankret i den konkrete kontekst/situation, hvilket er afsættet for dette projekt.

Systemteorisk afsæt

Organisatorisk har jeg valgt, at den måde, hvorpå opgaven løses bedst, er ved facilitere en proces med teamet af studiestøtter ud fra en organisering med ledelsesfokus på opgaveløsning og procesledelse frem for styring gennem magt, ydre planlægning, kontrol, sanktioner osv. Som leder for den pågældende gruppe af studiestøtter arbejder jeg med afsæt i systemiske grundtanke, at projektgruppen og mig som ledelsesfacilitator som helhed er andet og mere end summen af enkeltindivider. I en systemisk optik består projektgruppen ikke af individer, men af kommunikation, hvor gruppens medlemmer gennem kommunikation udvikler et sæt af normer og forståelser, som de forstår begivenheder og informationer fra omverdenen ud fra, og som det derfor handler efter. Disse fællesforståelser er det "stof", som projektgruppen udgøres af. (Storch, J. m.fl. 2013, s. 186-187) I min rolle som teamleder har jeg således ikke

fokus på enkeltindivider, men på kommunikation og de forståelser, normer og handlingsmønstre, som projektgruppen skaber og opretholder i sit arbejde.

Min rolle som leder, som den kommer til udtryk i de tre interventioner, der afholdes, er i en vis udstrækning en "teamcoachende rolle", hvor jeg understøtter, udfordrer, anerkender og faciliterer udviklings- og erkendelsesprocesser i teamet, som refererer til den kommunikative proces, hvor jeg sammen med projektgruppen gennem forhandling, afklaring og enighed træffer afgørelse om de forhold, der ligger inden for projektgruppens ansvarsområde. (Storch, J., Molly-Søholm, T., 2016, s.31-32)

Som leder har jeg således et mål om at projektgruppen opfatter sig selv som en enhed med afsæt i en forståelse af dem selv som aktive meningsskabere og deltagere i vidensproduktion og beslutningstagning. Det systemiske perspektiv tilbyder en ramme for at se deres indbyrdes samarbejde i helheder, hvor samhandlingen kræver, at projektgruppemedlemmerne bliver til i relationerne omkring kerneopgaven, som er eleverne læring og faglige udvikling, og at der kontinuerligt arbejdes med at udvikle relationer og sprog omkring kerneopgaven, der både muliggør opgaven her og nu, og som understøtter den fortsatte udvikling heraf.

Transformativ læring og praksisfællesskaber

Mit fokus for projektet er, hvordan individer og organisationer lærer og udvikler sig gennem interaktion og refleksion. Dette involverer ofte sociale processer, hvor medarbejdere interagerer, deler viden og reflekterer over deres handlinger. Læring ses derfor ikke som et individuelt anliggende, men transformationen i fællesskabet knytter sig til ændringer i omgivelserne og deltagernes måde at fortolke disse ændringer på. Projektet anskuer altså læring som en fortløbende, cirkulær proces, der finder sted gennem oversættelses- og meningsdannelsesprocesser. Det sker gennem gentagne læringscirkler mellem erfaring, iagttagelse og analyse, begrebsdannelse, diagnose og nye handlinger og ikke som en lineær proces. (Helth, P., 2019, s. 77)

Ift. den tilgang og metode, som jeg baserer min opgave på, er jeg optaget af at understøtte og facilitere, hvordan projektgruppen i fællesskab udvikler kommunikation og samskabelse, som kan understøtte studiestøtterne til at tage deres legitime position i en kultur, hvor de ikke forlods har en given plads. I det følgende vil jeg redegøre for og begrunde mit afsæt i læringsteorier, som har udspring i Mezirow's teori om transformativ læring i kombination med

Wengers teori om praksisfællesskaber. I min tilgang og metode inddrager jeg også udvalgte elementer fra aktionsforskning som procesgreb, som kan understøtte transformativ læring ind i praksisfællesskaber.

Transformativ læring

Transformativ læring er en pædagogisk teori og proces, der handler om dybdegående forandring i den måde, en person forstår sig selv, sine erfaringer og verden omkring sig. Transformativ læring handler ikke bare om at tilegne sig ny viden, det handler om at ændre selve perspektivet, værdierne og antagelserne, som man bygger sin forståelse på.

Mezirow definerer transformativ læring som en proces, hvor man ændrer sit grundlæggende perspektiver gennem kritisk refleksion. Det handler ikke kun om at lære nyt, men om at ændre den måde, vi fortolker verden på. Hovedpointerne i Mezirows model er, at læring sker, når individet ændrer sine "meningsstrukturer" – altså de antagelser, værdier og overbevisninger, der styrer vores forståelse (perspektivtransformation). Det handler også om, at man udfordrer egne antagelser og spørgsmålstejn ved, hvorfor man gør, som man gør (kritisk refleksion). Og endelig er social interaktion er central, fordi vi ofte opdager nye perspektiver gennem samtale med andre (dialog). (Mezirow, 1991, s. 23)

Mezirow skelner mellem instrumental- og kommunikativ læring i voksenlæring. Kommunikativ læring handler om at udvikle en fælles forståelse gennem dialog og refleksion. I modsætning til instrumentel læring, der fokuserer på at løse praktiske problemer og opnå konkrete mål, er kommunikativ læring rettet mod at fortolke betydninger, værdier, intentioner og sociale normer. Det er en proces, hvor vi forsøger at forstå, hvad andre mener, og hvorfor de handler, som de gør, samtidig med at vi kritisk reflekterer over vores egne antagelser. Denne form for læring er central for personlig og social udvikling, fordi den åbner for nye perspektiver og muliggør transformativ læring – altså en dybere ændring i vores forståelsesrammer. Her siger Mezirow: "In communicative learning, meaning is validated through critical discourse. The nature of discourse suggests ideal conditions for participation in a consensual assessment of the justification for an expressed or implied idea when its validity is in doubt. These ideal conditions of human communication provide a firm philosophical foundation for adult education." (Mezirow, 1990, s. 11)

Mezirow har rødder i den kritiske tradition, og hans fasetænkning ift. transformativ læring flugter ikke med dette projekts socialkonstruktionistiske tilgang om, "hvad der sker sker". Dog

er der nogle vigtige udvalgte pointer fra Mezirows 10 – og senere 11 - faser, som jeg vælger at bringe ind i dette projekt (Mezirow, 1991):

- Selvundersøgelse: Der reflekteres over egne følelser og antagelser, hvilket er noget af det, som jf. indledningen fylder negativt hos projektdeltagerne, og som kan være en barriere for det forestående udviklingsarbejde af samarbejdet om eleverne.
- Kritisk vurdering af antagelser: Der stilles spørgsmål om, hvorvidt tidligere perspektiver stadig gyldige. Afsættet for projektet er netop, at der er tidligere – og uhensigtsmæssige – perspektiver og selvforståelser, som ikke bør have en gyldighed, og det er noget, vi jf. problemformuleringen arbejder med i projektet.
- Udforskning af nye roller og handlinger: Der lægges op til alternative måder at tænke og handle på, hvilket viser, at transformativ læring er en proces, og det flugter fint med den socialkonstruktionistiske tilgang, der handler om sammen at skabe nye virkeligheder.

Og som en slags øvebane forud for det forestående udviklingsarbejde i foråret 2026, hvor studiestøtterne bliver en del af en arbejdsgruppe, der skal skabe de bedst mulige rammer for samarbejde om de neurodivergente elever:

- Afprøvning af nye roller: Eksperimentere med nye perspektiver i praksis.
- Opbygning af selvtillid: Blive mere sikker i den nye måde at tænke og handle på.

Praksisfællesskaber, læring og identitet

Etienne Wenger giver med sin teori og praksisfællesskaber et andet – og i forhold til projektet – brugbart bud på en læringsteori. Wenger ser læring som noget grundlæggende socialt. Vi lærer ikke kun ved at modtage information, men ved at deltage i fællesskaber, hvor mennesker deler erfaringer, sprog, redskaber og måder at gøre ting på. Wengers hovedpointe er, at læring ikke blot er en kognitiv, individuel proces, men nok så meget sker i samspil med andre i konkrete praksissituationer fx på arbejdsammenhænge. (Wenger, E., 1998, kap. 1)

Ifølge Wenger er et praksisfællesskab en gruppe mennesker, der deler en interesse, et fagområde eller en passion og lærer at gøre det bedre gennem regelmæssig interaktion. Det er ikke kun en social gruppe – fællesskabet er bundet sammen af en fælles praksis. Ifølge Wenger er der tre kerneelementer i et praksisfællesskab:

- Domæne: Et fælles område af interesse eller viden, som giver fællesskabet identitet. I regi af projektet er det primære domæne gruppe af studiestøtter.
- Fællesskab: Relationer mellem medlemmerne, hvor man hjælper hinanden og lærer sammen. I projektet er det primært det fællesskab, der udspiller sig og kommer til udtryk via de afholdte interventioner.
- Praksis: Det fælles repertoire af erfaringer, værktøjer, historier og måder at gøre tingene på. For projektdeltagerne er det selve afsættet for den indbyrdes kommunikation i interventionerne.

Et praksisfællesskab, som det projektdeltagerne indgår i, spiller en rolle for den erfaringsbearbejdning, der medvirker til den enkeltes meningsproduktion og identitetsdannelse. Individuel identitet og arbejdsfællesskabet med andre indgår således i et komplekst samspil med hinanden. Wenger påpeger, at det i høj grad er menneskelige ressourcer og kompetencer, der via medarbejdernes motivation, kreativitet og problemløsning skaber værdi på en arbejdsplads.

Læring sker ikke kun gennem individuel tilegnelse af viden, men gennem deltagelse i sociale praksisser, som i projektet er interventionerne. Viden er ikke statisk; den udvikles i fællesskab gennem interaktion og handling. Viden er ikke kun information; den er indlejret i praksis og relationer. Det betyder, at viden ikke kan adskilles fra konteksten, hvor den bruges. (Wenger, E., 1998, s. 113).

Som Wenger skriver i sin prolog til *Praksisfællesskaber* (1998): "Mine antagelser om, hvad der betyder noget for læring, og om karakteren af viden, indsigt og mennesker, der ved, kan kort sammenfattes som følger: 1. Vi er sociale væsener. Denne kendsgerning er på ingen måde trivial, men et centralt aspekt af læring. 2. Viden drejer sig om kompetencer med hensyn til værdsatte virksomheder (...). 3. Indsigt er et spørgsmål om deltagelse i udøvelsen af sådanne virksomheder, dvs om aktivt engagement i verden. 4. Vores evne til at opleve verden og vores engagement deri som noget meningsfyldt er i sidste instans det, læring skal producere." (Wenger, 1998, s 14.)

Læring som deltagelse og legitimitet

Wenger ser læring som en proces, hvor man bevæger sig fra perifer deltagelse til fuld

deltagelse i et praksisfællesskab. Det handler ikke kun om at lære noget nyt, men om at blive en del af et fællesskab og udvikle sin identitet. Identitet formes gennem:

- hvad man deltager i
- hvordan man bidrager
- hvordan man bliver anerkendt af andre
- hvilke fællesskaber man bevæger sig imellem.

Wenger opererer med begrebet "legitim perifer deltagelse", hvilket er særlig interessant ift. projektdeltagerne. Det handler om, at nye medlemmer starter som perifere deltagere (observerer, lærer, deltager lidt) og så bevæger sig gradvist mod fuld deltagelse, hvilket kan overføres til studiestøtterne der jf. projektets titel netop kan ses som "*de nye, de få og de anderledes*".

Legitim perifer deltagelse er ifølge Wenger en central mekanisme for læring og integration i fællesskabet, og for projektdeltagerne handler det om at udvikle en identitet som medlem af et fællesskab, som rummer primært klassens lærere, men også skolen som organisation. Her er det en pointe, at deltagelse former, hvem vi er, og hvordan vi ser os selv i relation til praksis.

Transformativ læring og praksisfællesskaber

Ift. formålet med projektet, så giver det mening at koble Mezirows teori om transformativ læring sammen med Etienne Wengers teori om praksisfællesskaber. Begge teorier ser læring som mere end blot tilegnelse af viden, og det handler om identitet, deltagelse og forandring. Og hvor Mezirow fokuserer på individets perspektivskifte gennem kritisk refleksion, ser Wenger læring som social deltagelse i praksisfællesskaber.

Ift. projektet er de vigtigste pointer ift. at sammentænke transformativ læring og praksisfællesskaber:

- Meningsdannelse i fællesskab: Mezirow taler om at skabe ny mening gennem refleksion. Wenger taler om, at mening opstår i praksisfællesskaber gennem deltagelse og forhandling af betydning. Kritisk refleksion (Mezirow) kan ske i dialog med andre i et praksisfællesskab (Wenger).
- Identitetsudvikling: Mezirow: Perspektivtransformation ændrer, hvordan vi ser os selv og verden. Wenger: Læring er en proces, hvor vi bliver en bestemt slags person i et fællesskab.

Når vi ændrer vores perspektiv (Mezirow), ændrer vi også vores identitet i fællesskabet (Wenger).

- Social kontekst for transformation: Mezirow understreger dialog som katalysator for transformation. Wenger giver rammen: dialogen sker i fællesskaber med fælles praksis og mål.

Mezirow's teori om transformativ læring og Wenger's praksisfællesskaber kan integreres for at forklare, hvordan dyb læring og identitetsændring sker i sociale kontekster. Mezirow fokuserer på individets perspektivtransformation gennem kritisk refleksion – i dette tilfælde ift. som ny type medarbejder at skulle legitimere en anden faglighed end den, som er fremherskende på en gymnasieskole. Wenger ser læring som social deltagelse i fællesskaber, hvor mening forhandles kollektivt. Sammen viser teorierne, at transformativ læring ikke er en isoleret kognitiv proces, men en socialt medieret proces, hvor refleksion sker gennem dialog og fælles praksis, hvilket understøtter nye roller og identiteter. Følgende figur illustrerer samtænkningen af de to teorier:

TRANSFORMATIV MENINGSDANNELSE OG
ETIENNE WENGERS PRAKSISFÆLLESSKABER



Inspiration fra aktionsforskning

Som et "add-on" til transformativ læring i praksisfællesskaber som læringsteoretisk ramme for projektet har jeg også ladet mig inspirere af aktionsforskning, idet der elementer i denne tilgang og metode er procesgreb, som supplerer den måde, jeg i projektet arbejder med projektdeltagerne.

Formålet med aktionsforskning er overordnet set at forandre og løse problemer på en måde, der kan bringe organisationen frem til "et bedre udviklingsmæssigt niveau." (Lehmann, S., 2018, s. 31) Ifølge Frimann & Hersted sker det "i en deltagerbaseret og demokratisk tilgang til

det at skabe viden” hvor aktionsforskning ”kobler handling og refleksion, teori og praksis med et mål om at finde praktiske løsninger på menneskers presserende problemer og mere generelt at få individer og fællesskaber til at blomstre”. (Frimann, S., Hersted, L., 2020, s. 20).

Ifølge Kurt Lewin, som betragtes som ophavsperson til aktionsforskning, er gruppens fælles antagelser og meningsskabelse er vigtigt grundtræk i aktionsforskningen og også det grundtræk, der er den centrale analytiske enhed, når det drejer sig om at forandre det organisatoriske liv / menneskers handlinger. Metoden er baseret på, at forandring må tage udgangspunkt i den sociale gruppes ændrede antagelser, og at forandring derfor kun kan ske, hvis aktørerne bringes til at reflektere over det bestående og gennem diskussion og forhandling finder frem til dynamikker og strukturer, der står i vejen for udvikling. Således er forandringer ifølge Lewin ikke et resultat af fx ledelsesbeslutninger, men resultater af langsigtede bottom-up-processer, hvor gruppen kun ændrer holdninger og praksisser, hvis nye tiltag opfattes som meningsfulde og kan indoptages i de vedtagne logikker og antagelser. (Lehmann, S., 2018, s. 19 og 23-24).

I mit projekt er jeg jf. problemformulering optaget af, hvordan jeg i samarbejde med projektgruppen via sproget italesætter og samskaber forandringer, som bliver erkendelsesbærende. Jeg er optaget af de steder, hvor fortællinger om erkendelser opstår på baggrund af handlinger (Frimann & Hersted, 2023, s. 35-38). Her arbejder jeg med afsæt i følgende procesgreb med afsæt i aktionsforskning:

- Involvering: At jeg inviterer til samarbejdsrelationer mellem mig som leder og studiestøtteteamet. At jeg har en rolle som ledelsesfacilitator, men at vi sammen finder en retning på, hvad der er vigtigt at arbejde med. Et vigtigt opmærksomhedspunkt er forskerrollen. I Lewins optik er kilden til ny viden netop samarbejdet mellem forskeren og deltagerne, og dermed er forskeren ikke uafhængig/neutral, men kommer til at spille en aktiv rolle, hvor forskeren initierer dialogiske processer, der bringer både forskerens og deltagerne viden i spil ift. konkretiseringen af nye praktiske løsninger. (Lehmann, S., 2018, s. 27)
- Eksperimenterende og kreativt: Et vigtigt procesgreb er at bringe medforskerne ud af deres vedtagne antagelser og vante tankegange, og et middel hertil kan være en aktion eller et eksperiment, der har til formål at italesætte og tydeliggøre gruppens antagelser. (SL 26). Her er selve formen – etablering af det fysiske rum, faciliteringen, muliggørelse af at kunne arbejde kreativt og eksperimenterende m.m. – væsentlige

ledelsesmæssige greb mhp. at kunne ruske op i vante antagelser og forestillinger.

(Lehmann, S., 2018, s. 19 og 23-24)

- Levende fremspirende proces: En proces, der ikke kan fastlægges på forhånd, men som udvikler sig undervejs efterhånden som temaer og problemstillinger italesættes og uddybes. Her er det en socialkonstruktionistisk pointe, at viden og erkendelser ikke kan planlægges på forhånd, men er noget som emergerer undervejs. (Lehmann, S., 2018, s. 27)

Som det vil fremgå af analysen, er selv formen pointebærende, og her spiller elementerne fra aktionsforskning således en central rolle.

Beskrivelse af projektets delelementer

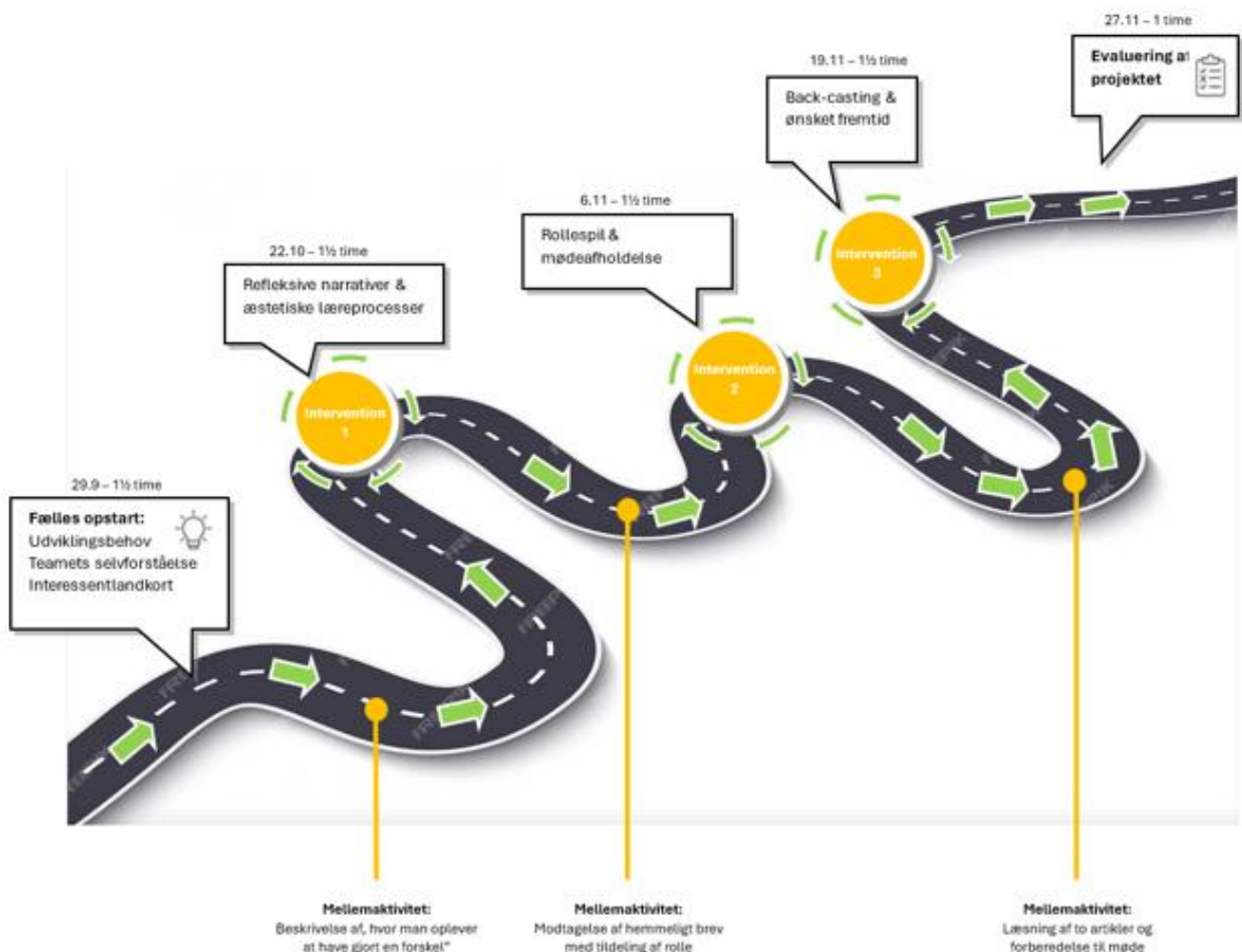
Nedenfor følger beskrivelse af projektet og dets faser. Jeg indleder med et visuelt procesdesign, som kan give overblik over de forskellige interventioner i projektet. Efterfølgende vil jeg beskrive de dele af projektet, som jf. problemformuleringen udgør ramme for samskabte fortællinger om erkendelser, som projektdeltagerne bygger deres legitime organisatoriske identitet på. Hvert enkelt delelement i projektbeskrivelsen beskrives og uddybes ift. et *hvad*, *hvorfor* og *hvordan*.

Visuelt procesdesign:

Hvad: Visuelt procesdesign, der opsummerer projektets delelementer.

Hvorfor: Formålet er at give et overblik over forløbet og dets delelementer.

Hvordan: De krogede veje og uforudsigelige sving, som vejen tager bruges som et billede, der understøtter tilgangen om projektet som *levende fremspirende proces*, der ikke kan fastlægges på forhånd, men som ændres og udvikles, efterhånden som deltagerne uddyber deres forståelse af problemstillingerne og deres evner til



Fælles opstartsmøde

Til det fælles opstartsmøde var der følgende tre aktiviteter, som beskrives særskilt efterfølgende:

1. Fremlæggelse af tal for udviklingen af unge med psykiske diagnoser for at skitsere og fremskrive udviklingen ift. den forventede udviklingen i HF-tilbuddet på Randers HF.
2. Fokus på studiestøtteteamet, som en faglig specialistenhed, der har vigtige samarbejdsopgaver på både indersiden og ydersiden af teamet.
3. Fælles optegnelse af et interessant/berøringsfladelandkort for eleverne i HF3-klassen

Fremlæggelse af tal for udviklingen:

- Hvad: Fremlæggelse af udviklingen af neurodivergente elever på skolen i de kommende år med afsæt i landstal, kommunale tal og skolens egne tal for udviklingen på området.
- Hvorfor: Formålet er at give et indblik i udviklingen på området for derved at vise, at vi som skole er under forandring i de kommende år. Det handler dels om at involvere studiestøtteteamet ved at give dem adgang til den viden, jeg har som leder, og dels handler det om at vise studiestøtterne, at deres funktion er vigtigt og vil have betydning for den måde, hvorpå vi som skole arbejder med en stor og voksende del af skolens elever.
- Hvordan: PowerPoint-præsentation ved mig som leder. Nedenfor følger to udvalgte slides, som hhv. skitserer udviklingen i antallet af neurodivergente elever, og at vi i projektgruppen såvel som i det forestående arbejde i foråret 2026 står med det åbne spørgsmål om, hvordan vi som skole vil imødekomme den udvikling.



Studiestøtteteamet som faglig specialistenhed:

- Hvad: Præsentation af Afdeling R som faglig dygtig specialistenhed med reference til Afdeling Q, som er kendt fra Jussi Adler-Olsens i alt 11 krimiromaner om Afdeling Q, hvoraf 6 er blevet filmatiseret. Q'et er udskiftet med et R, som i skolens interne benævnelser referer til klasser med neurodivergente klasser, hvor den første klasse var 1.r.
- Hvorfor: Formålet er med en humoristisk tilgang at opskrive studiestøtteteamet til nogen, der har en særlig vigtig rolle og funktion, hvor der kræves helt særlige kompetencer og vedholdenhed i sager, som andre ikke har kunnet løse. Dermed handler det om at få skabt et afsæt for kommunikation og om studiestøtterne med afsæt i en positiv selvforståelse som nogen, der er dygtige og får løst opgaverne, selvom der kan være udfordringer på vejen.
- Hvordan: Som et "samtalekort" i forlængelse af min fremlæggelse af udviklingen af neurodivergente elever på skolen i de kommende år med afsæt i landstal, kommunale tal og skolens egne tal for udviklingen på området.



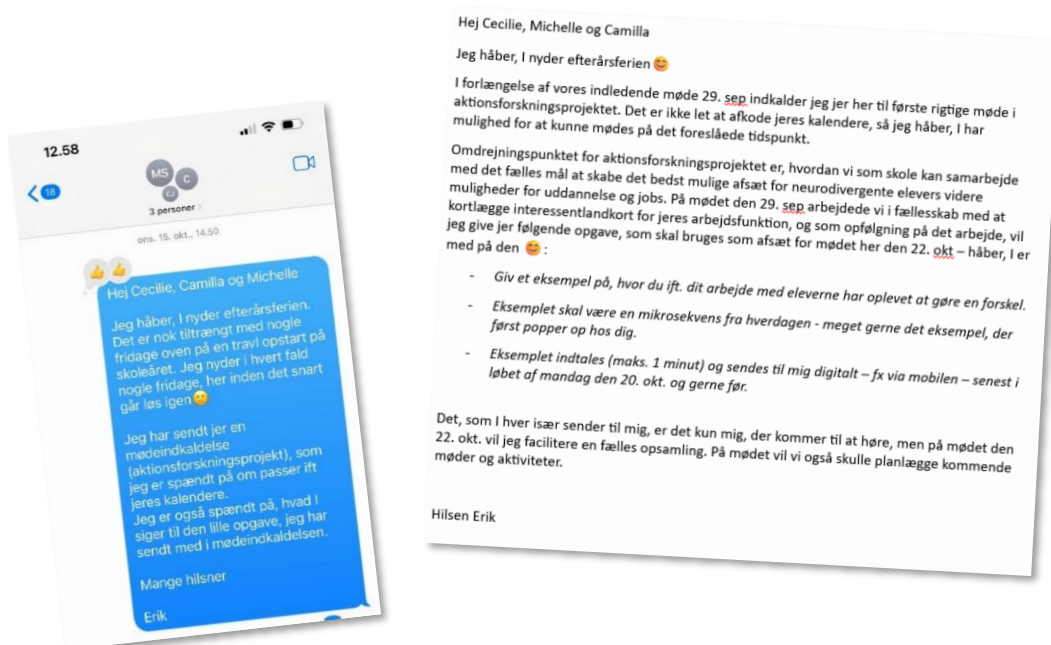
Interessentlandkort

- Hvad:** Fælles kortlægning og gennemgang af de mange interessenter, som studiestøtterne på forskellig vis har berøring med i deres arbejdsfunktion.
- Hvorfor:** For at bidrage kortlægning af den komplekse kontekst, vi i projektet skal samarbejde indenfor og relatere til. Det er her en vigtig kontekstforståelse, at man som studiestøtte arbejder med afsæt i forskellige funktioner, fagligheder og tilgange til eleverne, og at de mange samarbejdspartnere (fx lærere og mig som leder) er bundet af vidt forskellige love og regler og magtrelationer til elevgruppen. En anden vigtig kontekstforståelse er forhold, som er politisk bestemt (fx læreplaner, bekendtgørelser) og økonomisk styret (det er i udgangspunktet dyrere at drive de disse HF-forløb end de ordinære klasser, hvilket dog kan udlignes ved højere grad af gennemførsel).
- Hvordan:** Fælles udarbejdelse af interessentlandkort.



Mellemaktivitet: Indtale besked om "oplevelse af at have gjort en forskel"

- Hvad:** Som optakt til intervention 1 får hver enkelt studiestøtte til opgave at indtale og sende mig et eksempel på, hvor man i sit arbejde med eleverne har oplevet at gøre en forskel.
- Hvorfor:** Formålet er at give hver enkelt projektdeltager mulighed for individuel refleksion over, hvor man oplever at være lykkedes i sit arbejde. Det handler om at få et afsæt for på den efterfølgende intervention at kunne dele sin oplevelse samt at have et afsæt for i fællesskab at kunne arbejde med bevidstgøre "automatiserede historier" og bl.a. med afsæt i 2.ordensperspektiver at udfordre "sandheden".
- Hvordan:** Hver enkelt studiestøtte indtaler svar på mobilen på maks. 1 minut og sender optagelsen til mig. Selve opgaveformuleringen fremgår nedenfor, og her fremhæves det, at eksemplet gerne skal være en mikrosekvens fra hverdagen, og at optagelsen tidsmæssigt må være maks. 1 minut. Hvad man indtaler af eksempel, er hemmeligt for de andre.



Intervention 1: Refleksive narrativer og æstetiske læreprocesser

Hvad: Æstetisk læreproces, hvor vi i fællesskab tegner og reflekterer over eksempler, hvor studiestøtter oplever at have gjort en forskel.

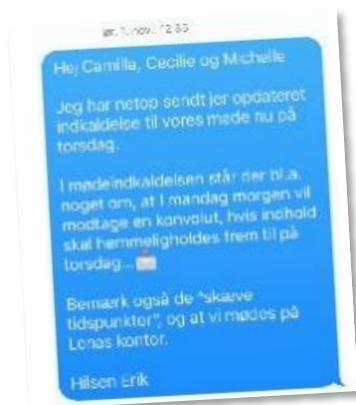
Hvorfor: Formålet er at få bragt fælles refleksioner over egne fortællinger i spil. Interventionen skal ses som en måde at få studiestøtterne til at løfte blikket fra egen individuelle praksis og sammen identificere steder at finde deres faglige legitimitet på skolen. Formålet er at arbejde med at bevidstgøre "automatiserede historier" og bl.a. med afsæt i 2.ordensperspektiver at udfordre "sandheden".

Hvordan: Én studiestøtte interviewes af mig om deres hverdagseksempel, mens de øvrige to studiestøtter så tegner det, de hører. I forlængelse af interviewet besøger vi så enkeltvis de to studiestøtte-tegnere, som fortæller, hvad de har tegnet og hvorfor. Processen gentages indtil alle tre er blevet interviewet. Fælles refleksioner over eksempel på, hvor man som studiestøtte i sit arbejde med eleverne har oplevet at gøre en forskel. Der arbejdes med reflekterende team.



Mellemaktivitet: Modtagelse af hemmelige breve

- Hvad: Som optakt til intervention 2 får hver enkelt projektdeltager et hemmeligt brev med beskrivelse af en rolle, de skal indtage/spille på intervention 2, som er et møde med en realistisk dagsorden, som også er medsendt i brevet.⁴
- Hvorfor: En vigtig del af organisationsudvikling handler om at få bragt refleksioner over egne fortællinger i spil. Det handler om at få et afsæt for efterfølgende at kunne arbejde med bevidstgøre "automatiserede historier" og bl.a. med afsæt i 2.ordensperspektiver at udfordre "sandheden".
- Hvordan: Hver enkelt studiestøtte modtager brev i konvolut i sit dueslag.



Hej Cecilie, Michelle og Camilla

Hermed indkaldelse til næste møde i projektgruppen. Jeg har efter lidt skriverier frem og tilbage noteret mig, at vi mødes fra kl. 8.45 til 9.57, hvilket giver os 1 time og 12 minutter. Jeg har planlagt følgende, som jeg håber, I er med på:

- Mandag kl. 8.30 vil I modtage en konvolut i jeres dueslag. I konvolutten finder I en beskrivelse af en person/rolle.
- Når vi mødes torsdag, er det med afsæt i nedenstående dagsorden for et møde, som er noget, vi leger, og hvor I skal repræsentere den person/rolle, I har fået tildelt. Det er vigtigt, at I hver især holder rollen hemmelig for de andre, indtil vi mødes torsdag.
- Og til de "rollespilsforækkede": Herfra et "bare rolig!" Som det fremgår af dagsordenen i kursiv nedenfor, er der på torsdag tale om afholdelse af et møde med fokus på faglige perspektiver m.m. og ikke performance.

Kære arbejdsgruppe

Hermed indkaldelse til møde nu på torsdag kl. 8.51. Dagsorden er som følger:

Fra og med næste skoleår forventes det, at vi her på skolen har i alt fem HF3-klasser, hvilket er en stigning på 400 pct. ift. sidste skoleår, hvor vi første gang lancerede HF3-tilrettelæggelsen. I takt med, at antallet af klasser stiger, stiger også antallet af medarbejdere, der skal samarbejde om eleverne i HF3-klasserne. Som aftalt på seneste møde, udgør vi den arbejdsgruppe, der her til foråret skal planlægge en proces med det mål, at vi senest 1. maj 2026 har fået sat tydelige rammer for, hvordan vi her på skolen samarbejder om eleverne i HF3-klasserne.

På dette møde skal vi i arbejdsgruppen drøfte:

- Hvem (roller/funktioner) der bør indgå i dette arbejde.
- Hvordan vi sikrer den bedst mulige proces

Mødet vil vare en halv time, og vi starter præcis til tiden og slutter således kl. 9.21, hvorefter opsamling på dagsordenpunkterne.

⁴ Se de hemmelige brev og indholdet heraf i bilag 1-3

Intervention 2: Rollespilmøde

- Hvad: Vi mødes med afsæt i en realistisk dagsorden, og projektdeltagerne og jeg selv har fået tildelt roller, som vi skal indtage på mødet.
- Hvorfor: Formålet er at give projektdeltagerne andre perspektiver på rolle og positioner i samarbejdet om eleverne. Det handler både om at få beskrevet, hvad der kan være på spil af motiver, hensigter, interesser m.m. blandt samarbejdspartnerne, og så handler det om at kunne mærke, hvordan det er at skulle indtage og argumentere for noget, som er helt legitime positioner, som man måske ikke selv er enig i.
- Hvordan: Første del af mødet går med kort at præsentere, hvem vi er (tildelte roller/funktioner), men uden at redegøre for de motiver, hensigter, interesser roller, vi har fået tildelt – de er foreløbigt hemmelige. Én af projektdeltagerne har fået rollen som leder og dermed også mødeleder, mens de øvrige to projektdeltagere har fået roller som lærere. Jeg selv skal spille rollen som studiestøtte. Vi laver et alias og skriver vores nye navne på et navneskilt. Alle fire mødedeltagere repræsenterer tilgange, forståelser m.m., som de ikke i udgangspunktet repræsenterer, men som er helt legitime og velkendte på en skole. Nedenfor følger eksempel på "hemmeligt brev":

Hej Cecilie

På torsdag mødes vi i aktionsforskergruppen. Her skal vi afholde et møde, hvor vi alle indtager forskellige roller. Med hver rolle følger forskellige perspektiver, som vi hver især skal indtage og tage afsæt i, når vi tager del i de drøftelser, som der jf. dagsordenen åbnes op for.

Til mødet deltager to lærere, en leder og en studiestøtte. Du skal indtage rollen som den ene af de to lærere, og her er de ting, der optager dig, og som vil præge den måde, du på mødet forholder dig til dagsordenspunkterne:

- Du er kendt for at være dygtig og vellidt – både blandt elever og kolleger. Du scorer altid højt i elevtilfredshedsundersøgelser, og dine elever klarer sig godt til eksamen.
- Du kan fint samarbejde med andre og sidder bl.a. i flere udvalg og er med til at præge skolen, men når det kommer til undervisning, kan du bedst lide at arbejde alene.
- I dette skoleår er du mod din vilje havnet i en HF3-klasse, og her kalder opgaven på, at man har en anden faglighed, end den du normalt har succes med, og at der arbejdes i fællesskab med klassens øvrige lærere, studiestøtten og studievejleder. Du oplever den opgave som svær, og hvor du ellers er vant til, at der bliver lyttet, når du siger noget, oplever du her at mangle en HF3- faglighed, som du kan mærke at de andre har, og du føler dig i det hele taget utilstrækkelig.
- Du kan egentlig godt lide klassens studiestøtte og synes, at hun gør et godt stykke arbejde med eleverne, men grundlæggende er du modstander af, at HF3 skal fylde så meget her på skolen. Men nu hvor tilbuddet er her, og du er en del af klassen, så er din indgang til samarbejdet, at det må være din opgave at undervise på samme måde, som du med succes altid har gjort det, og så må det være studiestøttens opgave at tage sig af eleverne, når de får det svært. Du har svært ved at se, at rollefordelingen kan være meget anderledes.

Hvis der er noget, du har brug for at få præciseret eller uddybet, så tag fat i mig. Ift. konceptet er det vigtigt, at du ikke snakker med de andre studiestøtter om din rolle – heller ikke, hvad din rolle er. Ses torsdag 😊

Dagsorden

Fra og med næste skoleår forventes det, at vi her på skolen har i alt fem HF3-klasser, hvilket er en stigning på 400 pct. ift. sidste skoleår, hvor vi første gang lancerede HF3-tilrettelæggelsen. I takt med, at antallet af klasser stiger, stiger også antallet af medarbejdere, der skal samarbejde om eleverne i HF3-klasserne. Som aftalt på seneste møde, udgør vi den arbejdsgruppe, der her til foråret skal planlægge en proces med det mål, at vi senest 1. maj 2026 har fået sat tydelige rammer for, hvordan vi her på skolen samarbejder om eleverne i HF3-klasserne.

På dette møde skal vi i arbejdsgruppen drøfte, hvem (roller/funktioner) der bør indgå i dette arbejde, og hvordan vi sikrer den bedst mulige proces.

Mellemaktivitet: Artikellæsning

- Hvad: Som optakt til intervention 3 modtager studiestøtterne et brev med mig som afsender. I brevet står der, at de skal læse to artikler, som handler om et kuldsejlet samarbejde mellem studiestøtter og lærere på Kolding HF & VUC⁵.
- Hvorfor: Formålet er at frembringe refleksioner over, hvad der kan være på spil, når to forskellige og ikke-afstemte fagligheder bringes sammen, og hvor der ikke er tydelige rammer for samarbejdet. Det handler også om at anerkende, at de står over for en kompleks og svær opgave, som ikke lykkes alle steder.
- Hvordan: Læsning af to artikler, som der linkes til.

Hej Cecilie, Camilla og Michelle

Hermed indkaldelse til det sidste møde i rækken af møder, hvor vi arbejder med at skabe afsæt for, hvordan vi som skole kan samarbejde med det fælles mål at skabe det bedst mulige afsæt for neurodivergente elevers videre muligheder for uddannelse og jobs.

På mødet skal vi have hjulpet Alma, Karl, Solvej og Joan, som også deltager, med at planlægge en god proces med det mål at få sat tydelige rammer for, hvordan vi her på skolen bedst muligt samarbejder om eleverne i HF3-klasserne. Det nåede de nemlig ikke helt i mål med på seneste møde, og siden da er de også blevet usikre på, om de overhovedet kan løse opgaven. De er nemlig faldet over to Jyske Vestkysten-artikler, som bl.a. beskriver et "elendigt samarbejde mellem HF-underviserne og mentorer" på Kolding HF & VUC, der på mange måder er sammenligneligt med Randers HF & VUC. Alma, Karl, Solvej og Joan synes alle, at det er bekymrende læsning. Ikke mindst fordi de på seneste møde på egen krop oplevede en snært af de temaer, der udfoldes i artiklerne.

Jeg foreslår, at vi bruger første del af mødet på at berolige dem og forklare, hvorfor det er vores vurdering, at vi her på skolen ikke havner i samme trælse situation, som det er sket i Kolding. Her er det nok en god idé at have læst artiklerne, som jeg linker til nedenfor, og jeg forslår, at vi på mødet gør os umage med, så konkret, som det er muligt, at forklare, hvilke rammer vi ser som hjælpsomme for samarbejdet om eleverne i HF3-klasserne.

Jeg håber, det lykkes os at få skabt ro om situationen og klarhed over den forestående proces, så der kan blive sat gang i den del af arbejdet. Forhåbentlig bliver der også tid til at evaluere det aktionsforskningsprojekt, i siden vores første møde den 29. sep. har været en del af.

Hilsen Erik

<https://jv.dk/kolding/laerere-sagde-op-og-langer-nu-ud-efter-skole-kolleger-gik-bag-ryggen-paa-os>

<https://jv.dk/kolding/arbejdsmiljoerepraesentant-paa-kritiseret-skole-kritikken-kommer-ikke-ud-af-ingenting>

⁵ Artiklerne findes i bilag 4 og bilag 5

Intervention 3: Følelsen af ønsket fremtid

- Hvad: Vi arbejder med backcasting startende i "ønsket fremtid" og med fokus på, hvordan den ønskede fremtid mærkes.
- Hvorfor: Formålet er at give projektdeltagerne andre perspektiver på rolle og positioner i deres samarbejdsflader. Det handler også om at kunne mærke, hvordan det i den bedste af alle verdener kunne blive, hvis samarbejdet lykkes.
- Hvordan: Vi starter i et felt, der er markeret via malertape, og i dette felt handler samtalen om "ønsket fremtid" med fokus på, hvad der "mærkes og føles godt" i den ønskede fremtid og med angivelser af, hvordan disse følelser kunne materialisere sig og konkret komme til udtryk i hverdagen. Som reference til ønsket fremtid inddrager jeg som facilitator nogle af de problematikker, som jf. de to læste artikler er kommet til udtryk i Kolding. Herefter bevæger vi os baglæns i en back-cast for at samtale om, hvad der skal til, for at kunne realisere den ønskede fremtid. Her tager vi afsæt i følgende kategorier at samtale ud fra hhv. elever, lærere, studiestøtter og organisation. Læsning af to artikler, som der linkes til.



Evaluering

- Hvad: I forlængelse af projektet laver vi en fælles evaluering
- Hvorfor: For at give mulighed for at identificere, hvad der har fungeret godt, og hvad der kan forbedres. Det skaber grundlag for løbende læring hos både projektdeltagere og mig som leder og facilitator.
- Hvordan: Mundtligt og med afsæt i det åbne spørgsmål: Hvad har projektet givet anledning til?

Analyse

Fokus for projektet er jf. problemformuleringen, hvordan jeg som leder kan facilitere og rammesætte en proces, som kan understøtte og samskabe fortællinger om erkendelser, som projektdeltagerne bygger sin legitime organisatoriske identitet på. I forrige afsnit har jeg skitseret projektforsløbet, som jeg så i dette afsnit vil jeg analysere. Jeg har opdelt analysen i to dele:

1. I første del af analysen vil fokus være tilgang og metode. Jeg vil analysere, hvordan selve formen på og faciliteringen af projektet har bidraget til at skabe en ramme for, at projektdeltagerne har kunnet arbejde iht. problemformuleringen.
2. I anden del af analysen vil jeg analysere projektet ift. frembringelsen af centrale fund i de afholdte interventioner, som er blevet til som et resultat af den valgte tilgang og metode. Jeg vil her foretage en narrativ analyse som overordnet tilgang.

Analysedel 1: Proces, form og facilitering

I denne del af analysen vil jeg forholde mig til følgende centrale elementer i projektdesignet hhv. samarbejdsrelationer (inddragelse, involvering), arbejdsmetoder (kreativt, eksperimenterende), og levende, fremspirende proces (emergens).

Inddragelse og involvering

Det har været en grundlæggende værdi for mig på forskellig vis at invitere til ligeværdige samarbejdsrelationer mellem mig som leder og projektdeltagerne. Min fremgangsmåde er baseret på den tilgang, at forandring må tage udgangspunkt i projektgruppens ændrede antagelser, og at forandringer ikke sker som resultater af fx hvad jeg måtte beslutte som leder, men som resultater af langsigtede bottom-up-processer, hvor projektgruppen kun ændrer holdninger og praksisser, hvis nye tiltag opfattes som meningsfulde og kan indtages i de vedtagne logikker og antagelser. Nedenfor vil jeg via udvalgte nedslag vise forskellige eksempler på, hvordan jeg har arbejdet med inddragelse og involvering af projektgruppen.

Formøde – invitation til løsningsrum:

På formødet inviterer jeg projektdeltagerne ind i løsningsrum på flere niveauer. Indledningsvis giver jeg adgang til de data, jeg i min ledelsespraxis forholder mig til og planlægger ud fra. Det gør jeg for at give viden om forhold, der relaterer sig til det område, som studiestøtterne arbejder indenfor. Derved bestræber jeg mig på at være transparent ift. de udviklinger og tendenser, jeg – og dermed også skolen - forholder mig til som grundlag for kommende beslutninger på området. Men jeg gør det i lige så høj grad for at give et fælles afsæt for, at vi – jeg selv som leder og de tre projektdeltagere – taler ud fra samme forudsætninger ift. den opgave, vi i projektet sammen skal forholde os til. Det er således en måde at skabe et fagligt rum og et datadrevet og sagligt udgangspunkt for de mere kreative tilgange som vil forme projektet.

Vi arbejder også med at tegne et interessentlandkort. Jeg inviterer projektdeltagerne ind i et rum, hvor vi sammen skal finde ud af, hvad der er vigtigt at fokusere på. Åbningsspørgsmålet er: *Hvad kalder opgaven på for at skabe en bedre skole for de neurodivergente elever, nu hvor skolen er i gang med at blive forandret?* I Lewins optik er kilden til ny viden netop samarbejdet mellem forskeren (i.e. her mig som leder og facilitator) og deltagerne, og dermed er jeg i min rolle ikke uafhængig/neutral, men kommer til at spille en aktiv rolle, hvor jeg initierer dialogiske processer, der bringer både egne og deltagerne viden i spil. (Lehmann, S., 2018, s. 27). At jeg har en rolle som ledelsesfacilitator er et vilkår, men sammen finder vi en retning på, hvad der er vigtigt at arbejde med. Som leder er jeg optaget af at initiere dialogiske processer, der bringer såvel egen som medforskernes viden i spil ift. konkretiseringen af nye praktiske løsninger, og det er et selvstændigt mål på inddragende og demokratisk vis at involvere deltagerne for dermed aktivere ny viden, jeg ikke på forhånd kan vide. I fællesskab tegner vi et interessentlandskab og går analytisk til værks med den ambition at skabe et undersøgelsesspørgsmål, som kan være retningsgivende for projektet.

Invitation til positive selvfortællinger:

I et forsøg på både at opskrive projektdeltagernes faglige identitet til noget positivt og til at invitere dem ind i en alternativ fortælleramme om dem selv præsenterer jeg Afdeling R som faglig dygtig specialistenhed med reference til Afdeling Q, som er kendt fra Jussi Adler-Olsens i alt 11 krimiromaner om Afdeling Q, hvoraf 6 er blevet filmatiseret. Q'et er udskiftet med et R, som i skolens interne benævnelser referer til klasser med neurodivergente elever.

Den parallelle fortælling er den, at Afdeling Q består af tre fagligt dygtige personer, som tager de opgaver andre ikke har kunnet løse, og som ingen har været interesseret i at følge til dørs. Afdeling Q er placeret i en kælder langt væk fra de andre, og til at starte med er de ret alene om opgaverne, men undervejs i serien får de – i takt med at opgaverne løses – mere hul igennem til resten af organisationen, hvor de bl.a. får ekstra bevillinger, i tilspidsede sager får den nødvendige hjælp af selveste politidirektøren osv. Der er også folk udefra, der får øjnene op for deres dygtighed, og som dermed kontakter dem for at få hjælp til at løse ikke-opklarede sager. I Afdeling Q-bøgerne består efterforskningstrioen af tre meget forskellige typer, men med det tilfælles, at de alle kan noget forskelligt, som de er meget dygtige til, og hvor pointen er den, at de ikke ville kunne løse kriminalsagerne på egen hånd, men at de kan det i fællesskab med hinanden hjælp.

Afdeling R lanceres her i projektets opstart som en metafor, der kan tjene som en mental genvej, der kan hjælpe til at gøre komplekse dynamikker lettere at tale om. Det handler på den ene side om organisatorisk legitimitet, hvor en ekstern spejling som Afdeling Q kan være en god start, idet identitet er relationel, og når projektgruppen oplever, at omverdenen begynder at se dem som noget andet, bliver det lettere for projektgruppen selv at gøre det samme. På den anden side handler det også om at booste projektgruppens indbyrdes relationer og dynamikker ved at fremhæve, at de sammen kan løse selv de mest komplekse og udfordrende opgaver.

Formålet er, med en humoristisk tilgang, at opskrive gruppen af studiestøtter til nogen, der har en særlig vigtig rolle og funktion, hvor der kræves helt særlige kompetencer. Dermed handler det om at få skabt et afsæt for kommunikation i projektgruppen med afsæt i en positiv selvforståelse som nogen, der er dygtige og får løst opgaverne, selvom der kan være udfordringer på vejen. Som én af projektdeltagerne siger: "Det er sgu et meget fedt billede på os. Jeg vil gerne være afdeling R. Den køber jeg." (Formøde 1:17)

Eksperimenterende og kreative læringsrum

Et vigtigt procesgreb har været at bringe medforskerne ud af deres vedtagne antagelser og vante tankegange. Her har selve formen – etablering af det fysiske rum, faciliteringen, muliggørelse af at kunne arbejde kreativt og eksperimenterende m.m. – tjent som væsentlige faciliteringsgreb. Jeg har forsøgt at skabe et socialt, legende og eksperimenterende frirum væk fra hverdagens opgaver. Et frirum, hvor der er plads til at slippe fantasien løs og udveksle

meninger og frisætte fælles antagelser og meningsstrukturer i en tryk ramme. På samme måde, som det er pointebærende i transformativ læring at ændre selve perspektivet, værdierne og antagelserne, som man bygger sin forståelse på, har jeg tilsvarende designet interventioner som anderledes måder at ramme- og regelsætte spillereglerne for samtaler i projektgruppen.

Jeg har i projektdesignet forsøgt at sætte en ramme for alternative måder at samtale og kommunikere end den måde, man almindeligvis gør det på en skole, hvilket – måske lidt karikeret - ville være at mødes i et mødelokale og så samtale og kommunikeres med afsæt i et oplæg hertil. Mit greb har været at skabe en ramme for "samtaler, der kan mærkes" og dermed og skabe en ramme, hvor det, jeg vil kategorisere som "automatiserede studiestøttefortællinger", som dem jeg skitserer i projektets indledning, får svære kår. De fysiske rum, vi har afviklet interventionerne i, har alle været pointebærende ift. formålene med interventionerne, og her følger to udvalgte eksempler herpå.

Det første udvalgte eksempel er intervention 1, hvor projektdeltagerne interviewes af mig med afsæt i indtalt talebesked med et eksempel på, hvor de oplevede at have gjort en forskel. I interviewene var opgaven så at lege med på min spørgeramme, som sigtede på at sætte deres respektive eksempler ind i en helt anden kontekst og fortælling – fx drejebogen til en scene i en film og etableringen af en klub. Mens der interviewes, tegner de andre projektdeltagere så det, de hører, hvilket efterfølgende "refereres" i en fælles seance for hele projektgruppen. Hertil er også den fysiske rammesætning af interventionen pointebærende. Vi mødtes i billedkunstlokalet, hvilket understøttede formålet med at skulle tegne spejlinger af interviews. Billedkunstlokalet ligger i et hjørne af skolen, hvor man ikke risikerer at blive forstyrret, og det at man sidder i et værksted omgivet af staffelier, drejebænke, lerovne m.m. skaber i sig selv en anderledes ramme for samtaler. Hertil var der også skabt en kreativ ramme for, hvordan man ville spejle/ genfremskille de enkelte interviews, idet der var lagt forskellige tegneredskaber (kul, farver, tuscher, farveblyanter), men også legoklodser, tape og andet, som man ville kunne bruge til sin fremstilling. Altså igen en måde at ændre måden, der tales om emnet. Formålet med interventionen var at få bragt fælles refleksioner over egne fortællinger i spil og skal ses som en måde at få studiestøtterne til at løfte blikket fra egen individuelle praksis og sammen identificere steder at finde deres faglige legitimitet på skolen.

Det andet udvalgte eksempel er intervention 2, hvor vi skulle rollespille en mødeafvikling. Som optakt til interventionen havde hver enkelt projektdeltager modtaget et hemmeligt brev med beskrivelse af en rolle, de skulle indtage/spille til et møde med en realistisk dagsorden, som

også var medsendt i brevet. Mødet blev afholdt på administrationschefens kontor og med den, som havde fået rollen som leder og dermed mødeleder for bordenden. Seancen sigtede mod at få beskrevet, hvad der kan være på spil af motiver, hensigter, interesser m.m. blandt projektgruppens samarbejdspartnere, men også mod at få projektdeltagerne til at kunne mærke, hvordan det er at skulle indtage og argumentere for helt legitime positioner, som man måske ikke selv er enig i. Som én af projektdeltagerne siger i evalueringen: "Processen har været meget anderledes, end hvad jeg har været vant til. Meget spændende og god mening i det. I rollespillet kunne jeg godt se, hvor Solvej [den rolle, som projektdeltageren spillede, red.] kom fra, selvom jeg var uenig, så det der med at se det fra en andens perspektiv, det synes jeg virkelig kunne noget. Virkelig at kunne mærke det der dilemma." (Evaluering, 1:14).

Med designet af interventionerne er der nærmest tale om "domæneteori med omvendt fortegn". Domæneteorien er en teori om, hvordan vi kan navigere mellem kontekster, og den giver et begrebssæt til at forstå og afklare, hvilke kontekster der hersker i givne situationer, og med Batesons ord kan intet fænomen kan forstås i sig selv, men kun i sammenhæng med sin kontekst. I mine interventioner handler det imidlertid ikke om at kunne aflæse, hvilken kontekst der er gældende i den givne situation for så at kunne ændre rammerne/spillereglerne mhp. at skabe bedre betingelser for at kunne lykkes. Jeg går den omvendte vej og konstruerer via leg domæner, som konstituerer dialogisk handlerum og positioner, ud fra hvilke projektdeltagerne kan samskabe fortællinger om erkendelser, som de kan bygge deres legitime organisatoriske identitet på. (Moltke, H.V., 2029, s. 240-241).

Emergens - levende fremspirende proces

Realiseringen af projektforsløbet er resultatet af en proces, der ikke har været fastlagt på forhånd, men som har udviklet sig undervejs, efterhånden som temaer og problemstillinger er blevet italesat og uddybet. Socialkonstruktionisme handler jo netop om, hvordan fænomener opstår gennem sociale processer, snarere end at være givne på forhånd. Når noget emergerer i en socialkonstruktionistisk forstand, betyder det, at det bliver til gennem interaktion, sprog, normer og fælles praksisser og ikke gennem individuelle tanker alene - fx af en leder, som på egen hånd har tænkt det hele igennem fra A til Å. Her er det en Wenger-pointe, at jeg som leder og facilitator i dette projekt også er en del af et praksisfællesskab, og at også jeg har brug for at indgå i projektet som legitim deltager. Dermed er det min opgave at forholde mig til de perspektiver, erkendelser m.m., der udspiller sig efterhånden som projektet udspiller sig.

Hvad angår min tilgang, så har jeg planlagt én projektaktivitet ad gangen, efterhånden som de fortællinger om erkendelser, som projektdeltagerne bygger sin legitime organisatoriske identitet på, har udviklet sig. Hver aktivitet er afrundet med refleksionsspørgsmål såsom: *Hvad har vi snakket om i dag? Er det det rigtige, vi har snakket om? Jeg har noteret XX, XX og XX som dagens vigtige temaer og noget, vi kunne arbejde videre med – er I enige i det? Hvad giver det anledning til? Osv.* Her har det handlet om, hvordan fælles perspektiver og erkendelser bliver til og samskabt gennem interaktioner, fortællinger, erkendelser og fælles meningsskabelse, og jeg ser det som en selvstændig pointe, at projektdeltagerne – selvom der har været styring og rammesætning ved mig som facilitator og projektdesigner – har været med til at forme de veje og retninger, som projektet nu engang endte med at tage, og at det i sig selv har været bestemmende for de fælles erkendelser, som er blevet skabt.

Med afsæt i den tilgang, ser jeg ift. projektets problemformulering følgende to centrale ting, der emergerer:

- Identitetsdannelse: Projektet handler langt overvejende om projektdeltagernes faglige legitimitet, identitet og selvforståelse. Identitet ses ikke som en indre kerne, men som noget der skabes i de indbyrdes relationer i projektgruppen. Det handler om den måde, hvorpå projektdeltagerne taler om sig selv og hinanden. Det handler også om sprogliggørelsen af de kategorier og fænomener, der beskrives og om de antagelser og forventninger, der knyttes til de roller, der følger det at være studiestøtte. Og så handler om de fælles historier, der opstår og tilskrives mening projektdeltagerne imellem. Identitet emergerer altså gennem samtaler, sociale normer og gensidig anerkendelse.
- Meningsskabelse: Projektets afsæt er, at jeg står med en fagligt dygtig medarbejdergruppe, der giver udtryk for ikke at føle sig tilstrækkelig i den opgaveløsning, der følger arbejdsfunktionen. Således står gruppen og jeg som leder over for en udfordring og en problematik, der ikke er givet og kan beskrives, men som i socialkonstruktionistisk optik er noget, der emergerer. Det emergerer gennem, hvilke perspektiver der bliver hørt, hvilke forklaringer der får legitimitet og gennem de metaforer, der bruges om de roller og positioner, projektdeltagerne bruger. Den udfordring og problematik, som projektdeltagerne oplever at være en del af, bliver således et produkt af teamets meningsskabelse.

Analysedel 2: Narrativ analyse

I det følgende vil jeg belyse i centrale fund, som figurerer som ledetråde i projektdeltagernes meningsskabelse. Gældende for fundene er, at de er gennemgående temaer i de samtaler, der udspiller sig i interventionerne, og at disse temaer udvikler gennem projektforsløbet, hvilket giver anledning til nye erkendelser og forståelser af egen funktion, rolle og legitimitet som studiestøtte. Disse erkendelser og forståelser opstår – det er i hvert fald den påstand, som jeg i det følgende vil forsøge at underbygge - som et resultat af den måde de tre interventioner er designet og rammesat. I denne del af analysen vil jeg bevæge mig ned i sprogets skabende kræfter med afsæt i en narrativ tilgang for at den vej at fokusere på steder i projektforsløbet, hvor der skabes indbyrdes fortællinger, som er med til at forme og skabe det, som bliver en slags virkelighed for, hvordan projektdeltagerne forstår og italesætter egen funktion, rolle og legitimitet.

Min analysetilgang er overvejende narrativ og har som grundantagelse, at vi mennesker organiserer og skaber mening gennem historiefortælling, og kan bruge fortællinger til at omforme destruktive og ødelæggende fortællinger ved at gå på opdagelse efter de små alternative fortællinger og gøre disse større og stærkere; en indsats, der også sigter mod at skabe tilhørere, der lytter efter de konstruktive fortællinger. Det narrative perspektiv gør det muligt at anlægge et kommunikationsperspektiv som en vej til at opdage, hvordan vi er medskabere af den virkelighed, vi lever i (Lund, G.E., 2015, s. 59-60).

Jeg vil tage afsæt følgende narrative analysetilgange som afhængig af den konkrete intervention bringes i anvendelse:

- Refleksive narrativer med afsæt i kompleksitetsteorien.
- Positionering, som primære analysefokus, men også koblet til Re-Framing som systemteoretisk metode.
- Perspektivskifte med fokus på, hvordan hhv. rollespil og backcasting kan være med til at forme historiefortælling.

Refleksive narrativer

Refleksive narrativer tager afsæt i kompleksitetsvidenskabernes begreber om emergens og selvorganisering, og en grundlæggende forståelse er, at organisationer forstås som fortløbende mønsterdannelse af interaktioner mellem mennesker – i dette eksempel projektdeltagerne og

mig som leder og facilitator. (Solsø, K., 2015, s. 11-14). Teorien om komplekse interaktioner handler om, hvordan man kan forstå det, der udspiller sig i hverdagen i helt almindelige organisationer, (Solsø, K., 2025, s.105) og teorien gør sig til fortæller for refleksive undersøgelser, hvor samtaler tager afsæt i, hvordan den enkelte konkret oplever at være involveret i de dynamikker, der forekommer i organisationens hverdagsliv. Det er en form for samtale, der forstår følelsesmæssige oplevelser som et relevant afsæt for refleksion, og som inviterer til at lade samtaler tage afsæt i levede erfaringer. Det fordrer en større åbenhed for, at samtalen kan bevæge sig i uforudsigelige retninger – i en åben og eksplorativ samtaleform kendetegnet ved en tålmodighed til at bevæge sig i retninger, som måske eller måske ikke viser sig at være interessante. (Solsø, K., 2015, s. 58-59).

En grundpointe er, at der ikke findes nogen ekstern position, hvorfra nogen kan se mere klart end andre. Det eneste, der findes, er lokale interaktioner, hvor alle - inklusive mig som leder og facilitator - deltager indefra. Dermed handler ledelse ifølge teorien også om lederens deltagelse i lokale interaktioner og hvordan man som leder navigerer i disse komplekse sammenhænge, hvor de nødvendigvis må respondere i den løbende strøm af interaktioner. I hjertet af teorien om komplekse interaktioner ligger en lyst til at undersøge forskelle og ligheder mellem forskellige fortolkninger af levet erfaring. (Solsø, K., 2025, s. 48-50). Det er i forskelle mellem mennesker, det nye opstår. Derfor befinder teorien sig i en løbende undersøgelse og diskussion af forskelle og ligheder ift. andre teorier, da man derved kan forholde sig til egne antagelsers plausibilitet og konsekvenser for praksis. Ifølge Ralph Stacey opstår forandringer, når lederen agerer i det uforudsigelige organisatoriske spil og ”puffer til små udviklinger”. Stacey taler – helt som det er Wengers pointe - om ledelse som deltagelse, hvor den eneste forskel på lederen og medarbejderne er de måder, de er gensidigt afhængige af andre på og den alliance, de er medlemmer af. (Solsø, K., 2015, s. 75-76).

En konkret undersøgelsesmetode er ifølge Gøjsen og Solsø refleksive narrativer. Her tages der afsæt i konkrete erfaringer fra praksis, som formuleres i narrativ form, hvor fortælleren indtager førstepersonsperspektivet, og herefter forholder man sig refleksivt til, hvad det er for spørgsmål, der opstår ud af narrativet, hvilke temaer narrativet beskæftiger sig med, og hvilke teorier og begreber der kan være oplagt at undersøge disse spørgsmål og temaer med. Som forskningsmetode er dette arbejde en social proces, hvor det er helt afgørende at man i fællesskab i gruppen læser med og stiller undersøgende og kritiske spørgsmål – både til beskrivelsen af narrativet og til fortolkningen heraf. Det teoretiske afsæt for metoden er

kompleksitetsteorien ser verden som et dynamisk system af relationer, hvor helheder opstår gennem interaktioner — ikke gennem lineære årsagskæder. Når man kobler dette med reflektive narrativer, får man en forståelse af fortællinger som levende, selvorganiserende processer, der hele tiden ændrer sig i takt med de relationer, de indgår i. (Gøjsen, R, 2016, s.6).

Re-membering

Jeg bruger intervention 1 bruges som praksiseksempel til at foretage en analyse via reflektive narrativer. Jeg interviewer én af projektdeltagerne med afsæt i hendes eksempel på, hvor hun oplever at have gjort en forskel. I modsætning til de øvrige projektdeltageres oplevelser, er hendes eksempel ikke et konkret hændelsesforløb med deltagende aktører, og eksemplet kan snarere ses som et slags manifest, der i generelle vendinger og ud fra normative betragtninger forholder sig til, hvordan man som studiestøtte gør sit arbejde bedst muligt.

Som samtalemethode brugte jeg Michael Whites teori om re-membering, som er et centralt begreb i narrativ terapi, og som handler om at genorganisere de relationer, der former vores identitet. Michael White mener, at vores identitet ikke er noget, vi bærer alene, men at den bliver skabt gennem de relationer og fællesskaber, vi indgår i. Det er også det, han kalder vores *Club of Life*. For White handler det om at nedtone eller fjerne "medlemmer", der har bidraget til negative identitetskonklusioner og at styrke foretrukne identiteter ved at fremhæve relationer, der støtter vores værdier, håb og intentioner. Formålet hermed er skabe en mere støttende og meningsfuld fortælling om sig selv. (Schnoor, M, 2015, og White, M., 2006).

I ft. den måde jeg, jeg i interventionen bragte re-membering i spil, kunne en passende oversættelse være klubmedlemskab, og forud for interviewet forventningsafstemmede jeg formatet med projektdeltageren, og hun var klar på at "lege med". Afsættet for interventionen var jf. projektets indledning en opmærksomhed på en i studiestøtteteamet rodfæstet selvfortælling om manglende faglig legitimitet på skolen og dermed også at tage oplevelser og erfaringer alvorligt som metodisk udgangspunkt. Narrativet bliver så undersøgelsens råmateriale, og selve undersøgelsen bliver en social proces, hvor alle deltager inklusive mig selv i facilitatorrollen lytter med og stiller undersøgende og kritiske spørgsmål – både til beskrivelsen af narrativet og til fortolkningen heraf. (Gøjsen, R, 2016, s.6). Her følger eksempler på min spørgeramme:

- *Hvad kunne man kalde klubben?*
- *Hvad skal der til for at kunne blive en del af klubben?*

- *Kan alle være med?*
- *Hvor lang tid har klubben eksisteret?*
- *Hvordan og hvorfor opstod den?*
- *Hvornår kan det være let at være en del af klubben? Og hvornår kræver det en indsats?*
- *Osv.*

Interviewet med klub-metaforen som omdrejningspunktet blev formuleret i narrativ form, hvor den pågældende projektdeltager indtog førstepersonsperspektivet, hvorefter projektgruppen som et reflekterende team og med afsæt i et "tegnet referat" som afsæt for at kunne forholde sig refleksivt til hvilke spørgsmål der opstår ud af narrativet, hvilke temaer narrativet beskæftiger sig med. Hvis vi starter med at se på selve interviewet og førstepersonsperspektivet, så har den interviewede overvejende fokus på egne forestillinger om rigtige måder at være på i hendes klub. Det er helt i overensstemmelse med hendes indtalte besked, som med sin normative form tilsvarende signalerer en form for "rigtig måde at være studiestøtte på", og i interviewet skitserer hun også bestemte adgangskriterier for at være med i klubben, som til en start er navngivet med projektdeltageren eget navn, hvilket også kan ses som en måde at claime retningen. Her følger nogle citater, der kan understøtte den vurdering:

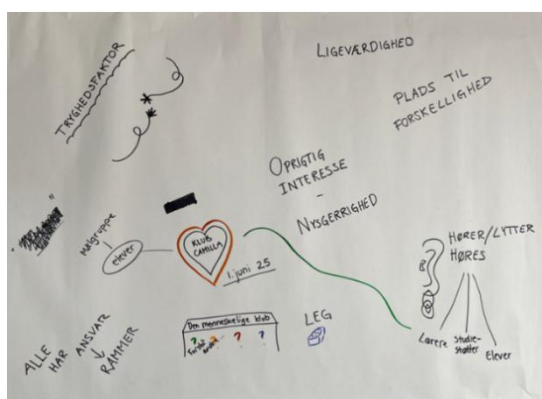
- "Jeg er stifter [af klubben], men altid villig til inspiration og input, hvis det er bedre end udgangspunktet. (Intervention 1, 0:37)
- "Hvis man har startet en faglig retning, så har man et ejerskab. Det er der en ambition i.." (Intervention 1, 0:50)
- Jeg er ét af de mennesker, der godt kan lide ikke at have rammer. Så skaber jeg dem for mig selv. (Intervention 1, 0:42)

I det refleksive team ændres fortællingen sig, og der udtrykkes ikke enig opbakning til klubben. Bl.a. siges der: "Jeg kan godt være i tvivl, om alle kan være med i klubben. Om de har de menneskelige kompetencer." (Intervention 1, 0:46). Og til mit spørgsmål til observatørerne "Vil I gerne være med i klubben", så svares der: "Når I leger den leg her, så lyder det nærmest som om [den interviewede] ikke er lydhør. Men det er hun jo." (Intervention 1, 0:48)

Der er således elementer, som observatørerne har svært ved at identificere sig med, og som de ikke køber ind på. I interviewet er der meget fokus på den interviewede selv med italesættelse

af "jeg" og "mig" og der skitseres en række af præmisser for klubbetagelse. Den del kan selvfølgelig tilskrives konceptet, hvor der jo leges, at jeg interviewer den pågældende i rollen som klubstifter. Og selve interviewet tager afsæt i en taletext, hvor den interviewede har skullet fortælle, hvor hun har oplevet at gøre en forskel. Imidlertid er det interessant, at den italesatte understøttelighed, der ville kunne opfattes som individfokuseret og ekskluderende, i gruppefællesskabet hæves op på et refleksionsniveau, hvor den begrebsliggøres og værdiorienteres.

Som det fremgår af nedenstående referattegninger, udledes temaerne "ligeværdigt forhold og oprigtig interesse og nysgerrighed" og "fokus på at forstå andre", og ord såsom "ligeværdighed", "oprigtig interesse" og "plads til forskellighed" fremhæves.



Måden at arbejde med refleksive narrativer, som den der er udfoldet ovenfor, ser organisationen som en dynamisk proces bestående af myriader af interaktioner, der væver sig ind i hinanden og over tid. Her handler det om, hvordan fælles perspektiver og erkendelser bliver til og samskabt gennem interaktioner, fortællinger og fælles meningsskabelse, og jeg ser det som en selvstændig pointe, at vi alle som projektdeltagere er med til at forme de veje og retninger, som projektet nu engang tager.

Gøjsen & Solsø (2016) henviser til den tyske sociolog Norbert Elias, der som billede ser deltagelse via enten svømmer-perspektiv (den umiddelbare involvering/deltagelse – fx refleksivitet, analyse m.m.) eller pilot-perspektiv (distance fra sin umiddelbare involvering – kropslig og følelsesmæssig involvering i en situation). (Gøjsen, R, 2016, s.5). Hvis vi anlægger svømmer/pilot-perspektiverne på det, som udfolder sig, kunne man skitsere følgende forløb:

Projektdeltageren har indtalt en besked med et eksempel på,
hvor hun har gjort en forskel (svømmer-perspektiv).



Hendes eksempel bliver en slags manifest, der i generelle vendinger
og ud fra normative betragtninger forholder sig til, hvordan man som studie-
støtte gør sit arbejde bedst muligt (hendes behov for at bringe eksemplet i
pilot-perspektiv)



Hun interviewes om sit eksempel med afsæt i en legende samtale om klubmedlemsskab
(her indtager hun førstepersons-perspektiv og vælger svømmerperspektiv)



De øvrige projektdeltagere distancerer sig fra den umiddelbare involvering i et
behov for at skabe betydningsfulde refleksion på et mere overordnet niveau.
(narrativet tages op i pilot-perspektiv)



I det fortsatte projektforsløb og opgaveløsning som sådan: Potentiale for nye forståelser
og handlemuligheder på organisationsniveau...

I refleksive narrativer er erfaring med lokale interaktioner er den måde, man kan forstå og begribe en organisation, og dermed bliver evnen til at reflektere og fortolke over sin erfaring et centralt begreb, hvilket så kan blive startskuddet til at vælge sine handlinger på en klogere og mere reflekteret måde. (Gøjsen, R, 2016, s.6). Det har været ambitionen at designe en intervention, der lagde op til samtaler på andre måde end blot at sætte en ramme for at kunne gentage "vante forestillinger" og "rodfæstede og automatiserede selvfortællinger". Som det fremgår af analysen, kan refleksive narrativer fungere som en måde at skabe forstyrrelser i fastlåste forståelser og åbne for nye handlemuligheder. Dermed kan det også ses som en måde at ændre projektgruppens antagelser og meningsmønstre gennem små, men betydningsfulde refleksioner.

Positionering

Man kan bruge den narrative tilgang til at se på sprogets skabende kræfter, og tilgangen giver muligheder for at tale om og forstå, hvordan vi historiegør vores oplevelser, og hvordan de fortællinger vi skaber og lever efter og så former og skaber det, vi opfatter som virkeligheden. En fortælling er ikke hele historien, men et udsnit af begivenheder, der finder sted i en

organisation. Fortællinger former folks handlemuligheder og identitet, og pointen er, at det er vigtigt at se nærmere på, hvilke handlemuligheder vores fortællinger tilbyder, og hvilke identiteter fortællingerne tilbyder andre. Således former fortællinger "begivenhedernes gang". Det narrative perspektiv gør det muligt at anlægge et kommunikationsperspektiv som en vej til at opdage, hvordan vi er medskabere af den virkelighed, vi lever i. Eller som White & Epston formulerer det: "Stories are constitutive – shaping lives and relationships". (Lund, G.E., 2015)

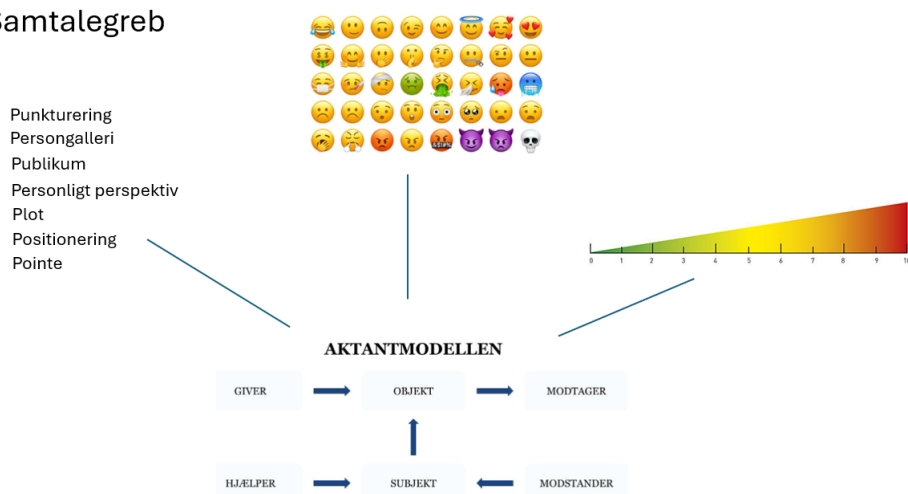
Med afsæt i Michala Schnors metode til narrativ analyse i form af de såkaldte 7 P'er (Schnoor, M., 2015, s.71-95) vil jeg foretage en analyse af den positionering, der kommer til udtryk i interventionerne. Position skal her forstås i en rolle, men en mere dynamisk og flygtig rolle, der i en socialkontekst som i arbejdet med projektdeltagerne kan tilbydes, accepteres, omformes og ændres i sproget fra den ene sætning til den næste. Fortællinger tilbyder et vist antal positioner fx de gode, de onde, de uskyldige osv., og når positionerne er formet af fortællingen, begynder arbejdet med at få personerne fra persongalleriet indsat i positionerne. Positionering handler således om, hvordan vi via kommunikation sætter os selv og andre i bestemte positioner. Positioner er relationelle, hvilket vil sige, at de er noget i forhold til hinanden. Og det er en vigtig pointe, at vi gør noget ved vores egen position, når vi sætter andre i bestemte positioner. Og det er ikke kun relationer, men også identitet, der skabes i positioner. Positioner kan ses som et løst sæt af rettigheder, pligter og forpligtelser, der både indeholder handlemuligheder og udelukker andre. Her er det en helt central pointe i narrativ organisationsudvikling, at personer er ikke på bestemte måder, men at de positioner, hvorfra personen agerer, former personens muligheder for at handle. En position giver et sæt muligheder, en anden position giver et andet sæt af muligheder.

I denne del af analysen vil jeg forsøge at udfolde, hvordan de positioner, der italesættes og tilbydes, ændrer sig fra et dem/os (i.e. lærere/studiestøtter) til et inkluderende vi. Analysen tager afsæt i et nedslag, hvor vi med afsæt i et hverdagseksempel i fællesskab skaber en filmisk scene og tildeler roller og positioner til de deltagende aktører. En projektdeltager har til intervention 1 medbragt et hverdagseksempel som sit input til en oplevelse, hvor hun havde oplevet at gøre en forskel. Der var tale om en konkret situation, der havde udfoldet sig i et konkret rum og med deltagelse af studiestøtten selv og klassens elever samt den lærer, der havde klassen.

Som samtalegreb for interviewet havde jeg udviklet nedenstående model. Ikke som en model, der skulle gennemgås slavisk og fra ende til anden, men som elementer at plukke i for at

udfolde fortællingerne. Modellen tager afsæt i Greimas' aktantmodel, som en enkel struktur for kortlægning af roller i den pågældende fortælling og som en enkelt måde at få placeret centrale aktører samt det objekt, der stræbes efter med mulighed for at skifte rundt på aktørerne og objekt. Som supplement til at hjælpe fortællingerne til at blive udfoldet bruger jeg så Michala Schnoors 7p-model som en måde at hjælpe projektdeltagerne til at anskue deres fortællinger på og dermed også som en hjælp til at kunne redegøre for de elementer i deres fortællinger, der gør dem skabende. Emojisne handler om at spørge ind til eventuelle følelser, der kan være på spil, og endelig er der en skaleringsbar mhp. at spørge til graden af følelsesmæssig påvirkning.

Samtalegreb



Casen handler om, at studiestøtten har ageret brobygger/bindeled mellem en lærer og en elev, der foran alle klassens elever og den pågældende studiestøtte havnede i en konflikt, de begge havde svært ved at komme ud af. Studiestøtten skabte så efterfølgende tryghed hos såvel elev som lærer ved at hjælpe til både at forstå, hvad der skete, og til at finde ud af, hvordan de ville kunne handle anderledes en anden gang. Det, som er særligt interessant i den måde interviewet udspiller sig – og dermed som scenen og drejebogen udvikler sig og tager form i løbet af interviewet - er den måde studiestøtte får placeret sin egen rolle og faglighed, som starter med at være perifer, men som ender med at være positivt udslagsgivende.

Da jeg til at starte med spørger, hvordan interviewpersonen vil tildele rollerne i scenen, er det som følger: "Jeg er formidler, som sidder i baggrunden. Pigerne og læreren er hovedrollerne. Det er dem, der spiller spillet. Eleverne er statister. De kommunikerer noget med deres kropssprog. (Intervention 1, 1.00) Da vi så vi udfolder hændelsesforløbet og den måde, rollerne udfyldes ændrer historien, plot og handlingsforløb sig, og studiestøtten bliver nu hovedperson: "Jeg bliver bragt i spil. Eleverne kigger på mig. Der er en enkelt der vender sig om med øjne, der siger red mig. Jeg bliver faktisk hovedrollen lige nu. Det gør jeg faktisk (Intervention 1, 1.00) Fra at historien til en start handler om en konflikt mellem en lærer og en elev, bliver denne del nu nedtonet. Matematiklæreren bliver nu en, der "møder ind og har en lidt skæv dag" (Intervention 1, 0:55), og tilsvarende har eleven haft "en lidt træls tur til skole" (Intervention 1, 0:55)

Det følgende spørgsmål og svar viser retningen på resten af interviewet – her oplistet i den korte udgave (Intervention 1, 1:02-1:04):

- *Mig: Hvem bliver så hovedperson efterfølgende?*
- "Det bliver måske mig som formidler. Fordi jeg hele tiden skal være på begge sider."

- *Mig: De andre personer, udvikler de sig?*
- "Ja, det gør de faktisk. Læreren siger efterfølgende til klassens elever, at hun godt kunne ønske sig, at de snakkede anderledes sammen en anden gang"

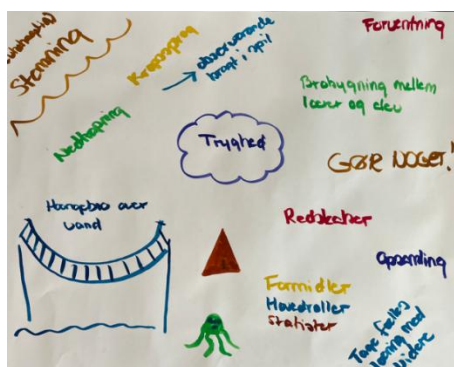
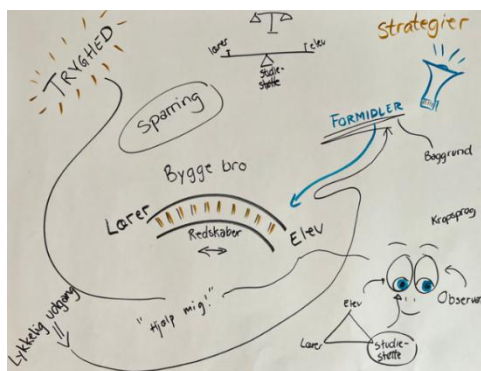
- *Hvilken karakter i trekantsdramaet synes du er mest interessant ift. udvikling?*
- "Jeg synes næsten min egen. Det er naturligt at jeg synes at min egen rolle er mest interessant. (...) Det jeg kan give ind i den udvikling [i.e. lærerens udvikling]"

- *Mig: Hvad er det egentlig for en filmgenre, vi har med at gøre – hvilken kategori på Netflix?*
- "Det er et drama. Med en lykkelig udgang"

Med den legende form, hvor vi sammen udvikler scenen til en film, tilbydes projektdeltageren at indtage andre positioner, end dem, der hidtil i projektet har været tilbudt, og i den korte seance på de i alt 10 minutter, interviewet varer ændres perspektivet fra at være "en formidler i baggrunden" til en med "hovedrolle med en interessant udvikling." Særlig interessant er det, at

læreren, som ellers repræsenterer en faggruppe, som studiestøtterne indtil nu har omtalt som nogen, der ikke har blik for ”studiestøttefaglighed”, bliver den der – i kraft af studiestøttefaglighed – kommer godt ud af situationen. Som hun siger: ”For læreren handler det mere om, at hun selv har brug for at snakke med dem og sparre med mig. [læreren spørger] Kan jeg gøre det på den her måde. Og så får vi en sparring om, hvordan det kan se ud.” (Intervention 1, 1:02)

Nedenfor følger de to ”referat-tegninger”, og såvel tegningerne som de efterfølgende grupperefleksioner kan ses som udtryk for en – sammenlignet med opstarten af projektet – ændret og overvejende positiv måde som gruppe at italesætte egen faglige legitimitet: ”Jeg har tegnet en vippe, som kan tippe. Hvis du ikke havde læst situationen, var relationen aldrig blevet bygget op igen. Og fordi du får bygget den her bro, så får du skabt en lykkelig udgang. (...) Det synes jeg er et supergodt billede på, hvordan vi arbejder.” (Intervention 1, 1:10-1:11) Og da jeg spørger til, om der er opstået nogle nye erkendelser, svarer én af projektdeltagerne: ”Jeg har tænkt på (...) vores forventninger til hinanden. Det var ikke noget, jeg havde tænkt videre over, men når vi så dykker ned i det, så forventninger til alle parter i det her samarbejde og det samspil, vi skal have i klassen. Det synes jeg godt vi kunne dykke mere ned i og arbejde videre med. Det er et spor vi [i projektet] kunne arbejde videre med” (Intervention 1, 1:17-1:18)



Ifølge Haslebo & Haslebo er positioner komplementære i den forstand, at de altid eksisterer ift hinanden. Den måde, vi positionerer os selv og andre, er med til at skabe indbyrdes relationer. Der er ofte meget forhandling om roller, og når forhandlingen er på plads, så kører fortællingen. (Haslebo, G, 2019, s. 40) Indtil dette sted i projektet, har studiestøtternes italesættelse af faglige legitimitet enten været som en opgave der blevet løst på trods og uden

at nogen rigtig var klar over det eller som en faglig stolthed i regi af studiestøtterne selv, men løstrevet fra samarbejdet med lærerne. I denne interview-seance ændres fortællingen er dermed de handlemuligheder, der knytter sig til positionen som studiestøtte.

Perspektivskifte & kontekstframing

Som tredje og sidste nedslag i den narrative analyse har jeg arbejdet med perspektivskifte som en metode til at udfordre "den dominerende fortælling" eller det "foretrukne perspektiv" og dermed som en måde at kunne skabe nye forståelser og handlemuligheder i projektgruppens samtaler og relationer. Det har jeg gjort på to forskellige måder i to særskilte interventioner, og fælles for begge interventioner er, at jeg har framet en given situation i en helt anden kontekst/ramme, så begivenheden får helt ny betydning. Når rammen ændres, ændres forståelsen og dermed også mulighederne for handling. (Lund, G.E, 2015, s. 26-27) Med lån fra cirkulære spørgsmål har jeg indbygget aktører og indsat perspektiver i mit set-up for derved at invitere aktørerne til at udforske et multivers af forskellige perspektiver og handlemuligheder. Det handler om at lege med hypoteser, skifte perspektiver, indbygge forskellige aktører og relationer med det formålet at kunne se sig fra andre positioner i systemet.

De to interventioner, jeg i analysen vil forholde mig til, er som følger:

- Rollespil, hvor studiestøtterne indgår i andre roller og funktioner i samarbejdet om eleverne i klassen for derved at indtage andre og nye roller og perspektiver.
- Backcasting, hvor projektdeltagerne starter med slutmålet, som er en ønsket fremtid, hvorfra de så arbejder baglæns for at italesætte nødvendige handlinger, der ville kunne realisere den ønskede fremtid.

Rollespil – at kunne "mærke" modparten

Intervention 2 er designet som et rollespil, hvor vi afholder et realistisk møde med en realistisk dagsorden om, hvordan vi i foråret 2026 i arbejdsgruppen skal gribe arbejdet an med – i samarbejde med også lærere og ledelse – at få skabt det bedst mulige samarbejde om de neurodivergente elever. Der er forud for mødet udsendt en dagsorden, og hver af projektdeltagerne har fået tildelt en rolle, som de på mødet skal spille.

Den ene af projektdeltagerne skal spille rollen som leder og skal også være den, der styrer mødet. I rollen som leder er afsættet som følger⁶:

- *Du er udspændt mellem på den ene side at have et HF3-tilbud (intern benævnelse af HF-tilbuddet for neurodivergente elever, red.), som du synes er relevant, meningsgivende og perspektivrigt, mens du på den anden side er bekymret for, om skolens lærere kan løfte opgaven med at undervise i klassetilrettelæggelser målrettet neurodivergente elever ud fra de krav og forventninger, der følger opgaven. (...) Du er særligt bekymret for, at den gruppe af "privatpraktiserende lærere", som du anser som fagligt dygtige og relationsstærke ift. eleverne, og din bekymring går på, at du beder dem løse en opgave med dertil hørende krav og forventninger, som de ikke kan honorere.*

De øvrige to projektdeltagere indtager rollen som lærere, og deres afsæt er hhv.⁷:

- *Lærer 1: Du er kendt for at være dygtig og vellidt – både blandt elever og kolleger. Du scorer altid højt i elevtilfredshedsundersøgelser, og dine elever klarer sig godt til eksamen. Du kan fint samarbejde med andre og sidder bl.a. i flere udvalg og er med til at præge skolen, men når det kommer til undervisning, kan du bedst lide at arbejde alene. (...) I dette skoleår er du mod din vilje havnet i en HF3-klasse, og her kalder opgaven på, at man har en anden faglighed, end den du normalt har succes med, og at der arbejdes i fællesskab med klassens øvrige lærere, understøtten og studievejleder. Du oplever den opgave som svær, og hvor du ellers er vant til, at der bliver lyttet, når du siger noget, oplever du her at mangle en HF3- faglighed, som du kan mærke at de andre har, og du føler dig i det hele taget utilstrækkelig.*
- *Lærer 2: Du har undervist på skolen i mange år, og det, du brænder mest for, er relationsarbejdet med eleverne. Du er kendt som en "mor" for eleverne, og selvom du har kendskab til, at der er kolleger, der synes, at vi på skolen pyldrer for meget om eleverne, og at eleverne i højere grad burde blive mødt af tydelige krav og forventninger, så er det din selvforståelse, at du gør et godt stykke arbejde, og at den måde, du møder eleverne på, har betydning for, at de trives og kan gennemføre deres*

⁶ Udvalgt tekst. Se den fulde beskrivelse i bilag 3

⁷ Udvalgt tekst. Se den fulde beskrivelse i bilag 1 og bilag 2

HF-uddannelse. (...) I dette skoleår har du lagt billet ind på og er havnet som faglærer i en HF3-klasse. Her samarbejder du med klassens øvrige lærere, studiestøtten og studievejleder. Du siger det ikke højt, men du ser dig selv som ekspert på, hvordan man arbejder med elevrelationer – også selvom elevgruppen er anderledes end det, du ellers har erfaringer med. Det kan godt frustrere dig, at dine HF3-kolleger ikke lytter til dig på samme måde, som du ellers er vant til, at der i andre sammenhænge på skolen bliver lyttet til dig.

Jeg selv indgår i rollen som studiestøtte og gør mig umage med at bidrage til mødet med afsæt i de perspektiver og faglige argumenter, studiestøtterne indtil videre i projektet har repræsenteret.

Det, som er interessant ved denne intervention, er ikke så meget den måde, rollerne udfyldes og det, der i den forbindelse bliver sagt, men derimod selve perspektivskiftet og det, at hver af projektdeltagerne skal indtage synspunkter og perspektiver, der er bundet til den person, de skal spille. Rollespillet har en trippelfunktion:

1. at give projektdeltagerne mulighed for at få en forståelse af, hvad der kunne være på spil af motiver hos vigtige samarbejdspartnere – i det konkrete tilfælde to lærerprofiler og en leder.
2. at give projektdeltagerne mulighed for at mærke, hvad der kunne være på spil af motiver hos vigtige samarbejdspartnere – i det konkrete tilfælde to lærerprofiler og en leder.
3. at kunne se sig selv udefra – blandt andet via min rolle, hvor jeg spiller studiestøtte og bringer deres egne argumenter i spil.

En interessant kommentar går på den måde, jeg har udfyldt rollen som studiestøtte. Her har jeg i forenklet form bragt studiestøtters egne argumenter i spil på mødet, og i denne legende sammenhæng opfattes mine input, som jo er studiestøtterne egne, som lidt provokerende. Her kommenteres der blandt andet: "Så er der det med, at du [mig i rollen som studiestøtte] siger til lærere, som godt kan føle sig hævet over... [der siges et "Åhh..." fulgt op af et grinende ansigtsudtryk, der markerer, at jeg har været provokerende] (Intervention 2, 1:05) Og en anden siger: "Der er noget i den tilgang, som du tænker er os. Eller mig. Men der er bare noget i den tilgang for mig, der er helt anderledes. [underforstået, at det jeg i min rolle har italesat ikke er det, studiestøtterne står for] (Intervention 2, 1:05)

Efter mødet læser alle deres roller op, så vi i fællesskab får præsenteret en forståelse af, hvad der kunne være på spil af motiver hos vigtige samarbejdspartnere. Hertil tjener oplæsningen også det formål, at projektdeltagerne dermed bedre forstår, hvad der har været afsættet for de holdninger og udsagn, der i rollespillet er kommet til udtryk. I evalueringen af projektet fremhæves rollespillet som noget, der har gjort indtryk og som har været med til at ændre perspektivet: "Jeg kunne virkelig godt se, hvor Solvej [navnet på den lærerrolle, projektdeltageren indtog i rollespillet, red.] kom fra, samtidig med at jeg var helt uenig. Det der med at se det fra en andens perspektiv, det synes jeg virkelig kunne noget. Virkelig at kunne mærke det der dilemma." (Intervention 2, 1:14)

Backcasting – at kunne "mærke" en ønsket fremtid

Forud for interventionen, som er den tredje og sidste, har projektdeltagerne som mellemaktivitet skullet læse to artikler om kuldsejlet samarbejde mellem studiestøtter og lærere på en sammenlignelig uddannelsesinstitution i Kolding⁸. I artiklerne kan man bl.a. læse, at studiestøtter og lærere er havnet i et så dårligt indbyrdes forhold, og at Arbejdstilsynet og skolens bestyrelse er blevet involveret. I faciliteringen af "ønsket fremtid" er det en bunden opgave, at projektdeltagerne skal italesætte, hvordan den ønskede fremtid *mærkes*. Det er for mig som facilitator et bevidst forsøg på – igen – at skabe en ramme som kan give et andet sprog og dermed andre perspektiver på projektdeltagernes italesættelse af selvforståelse ift. faglig legitimitet.

Hvordan en ønsket fremtid mærkes, beskrives bl.a. i disse udsagn:

- "Mere gennemsigtighed mellem studiestøtter og lærere. Så man kan gå direkte til lærerne uden at skulle tænke over hvad og hvordan." (...) Det mærkes... Det bliver gjort i en omsorgsfuld tone. Det mærkes godt. Man mødes med ro og øjenkontakt. Når vi går derfra er der helt nedtrappet nervesystem hos os begge. Det føles rart" (Intervention 3, 0:09-0:11)
- Så det ikke kun er os, der er eksperterne. Det kan også være, at lærerne ved noget, vi kan bruge... Vi hjælper hinanden. (Intervention 3, 0:09-0:11)
- En projektdeltager henviser til en lærer, som hun synes hjælper på en god måde, hvilket hun gerne vil have med ind i en ønsket fremtid, og hun bruger det at få hjælp til at få låget

⁸ Artiklerne i deres fulde længde fremgår af bilag XX og bilag XX

af et syltetøjsglas som billede på den måde, læreren er hjælpsom: "Det føles dejligt at få hjælp til syltetøjsglasset. Og han gør det på en måde, så jeg ikke føler, jeg er dårlig til mit job. (...) Det føles sindssygt godt. For som jeg sagde tidligere, kan vi godt føle os lidt utilstrækkelige. (...) Jeg kan godt bruge meget mere samarbejde med lærerne, end vi har nu." (Intervention 3, 1:13-1:14)

- "Det kommer til at føles godt, når jeg ikke skal forsvare at være en lige så værdifuld brik i teamet [det team, der henvises til er studiestøtten og klassens lærere, red.] Og at det ikke hele tiden er to forskellige kulturer og fagligheder, der skal mødes. [Og] vi er sammen om denne her udvikling, og at du ikke står alene. (...) Det vil føles som et arbejde, der rent faktisk bliver værdsat. (Musiklokale 18-19)
- "Jeg kunne godt tænke mig at opleve følelsen af anerkendelse. Et harmonisk klasseteam, der giver hinanden anerkendelse. Det føles meget værdifuldt. (Intervention 3, 1:21)
- I fremtiden har vi mere fokus på og viden om, hvad laver en studiestøtte egentlig. Det føles rart." (Intervention 3, 1:31)

Som i tidligere interventioner sigtes der også her mod at give fælles perspektiver og erkendelser, som bliver til og samskabt, og hvor vi alle som projektdeltagere er med til at forme de veje og retninger, som projektet nu engang tager. Og med Norbert Elias' billede på perspektiver er vi på dette sted i interventionen i svømmer-perspektiv formet af en kropslig og følelsesmæssig involvering i en tænkt fremtidstilstand. Og inden vi forlader cirklen for ønsket fremtid, samles der op på de temaer, der for projektdeltagerne er vigtige at tage med ud af cirklen og ind i backcastingen. I fællesskab samler vi op på temaerne, som alle retter sig mod samarbejdet med lærerne, og som er som følger:

- Anerkendelse af faglighed på tværs af faggrupper.
- Arbejdsfællesskaber, som sikrer at ingen står alene.
- Syltetøjslågmataforen som idealbillede den måde man er opmærksom på og hjælper hinanden.
- Oplevelse af tilstrækkelighed.

Efterfølgende forlader vi ønsket fremtid-cirklen og ud i selve backcastingen for at bevæge os op i pilot-perspektivet med distance til kropslig og følelsesmæssig involvering, som en måde at kunne reflektere og fortolke over sin erfaring som startskuddet til at vælge sine handlinger på

en klogere og mere reflekteret måde. (Gøjsen, R. 2016, s. 4-5). I backcastingen er der fokus på fælles opgaver og kompetencemål, og det, som er interessant er den måde, studiestøtterne italesætter hhv. lærerne og egen funktion. Som noget nyt opereres der ikke længere med en dikotomi, og der er fokus på den fællesopgaveløsning. Ift. hvordan man i samarbejdet med lærerne vil kunne realisere ønsket fremtid siges:

- "Måske bruge lærere med gode erfaringer til at fortælle andre [lærere], hvad de har gjort." (Intervention 3, 1:37)
- "Kunne man have lærere, der er eksperter på HF3? [i.e. intern benævnelse for HF-tilrettelæggelse for neurodivergente elever]" (Intervention 3, 1:38)
- "De skal turde give slip [ift den tilgang, at eleverne skal være til stede hele tiden] og være der, når udviklingsmulighederne er der. (Intervention 3, 0:53)
- "Lærere, der finder ud af, at de kan noget ekstra. Så det ikke bare er os. Måske der kunne laves en ekspertgruppe eller erfaringsgruppe." (Intervention 3, 1:40)

Og om egne roller som studiestøtter på vejen mod ønsket fremtid siges:

- Vi skal være mere åbne om, hvordan vi har det. Fx har jeg svært ved at åbne op over for lærerne, da jeg nærmest er i tvivl, om de synes jeg skal være der. Så jeg har ikke lyst til at stille tvivl om det eneste, de kan bruge mig til." (Intervention 3, 1:59)
- Følgende siges som en refleksion ift. hvordan studiestøtter kan virke på lærerne: "Vi kan måske virke som nogen, der kommer og er meget sikre på tingene." (Intervention 3, 2:00)
- For at undgå en Kolding, bør vi have fokus på de vi gerne vil have [i.e. stå på det, vi som studiestøtter vurderer som det for eleverne fagligt set bedste]" (Intervention 3, 2:05)

Opsamling på analyse

Ift. den måde, jeg har valgt at gribe analysen an, er der to centrale analysepointer.

Den første analysepointe knytter an til selve procesfaciliteringen. Her har et vigtigt element været at bringe projektdeltagerne ud af deres vedtagne antagelser og vante tankegange for derved at styre uden om "automatiserede fortællinger". Faciliteringsgrebene har været samtaler, der "kan mærkes" hvilke er realiseret via etablering af legende aktiviteter i fysiske rum, som har været med til at ændres rammerne og indholdet af de fælles fortællinger og

erkendelser. Hertil er det en pointe, at realiseringen af projektforsløbet er resultatet af en proces, der ikke har været fastlagt på forhånd, men som har udviklet sig undervejs, efterhånden som temaer og problemstillinger er blevet italesat og uddybet. Det bærer en socialkonstruktivistisk pointe om, at de erkendelser, som projektdeltagerne bygger sin legitime organisatoriske identitet på er noget, der løbende emergerer i de indbyrdes relationer i projektgruppen.

Den anden centrale analysepointe handler om fund og erkendelser, som på forskellig vis udfoldes via narrativ analyse, der gør det muligt at anlægge et kommunikationsperspektiv som en vej til at opdage, hvordan projektdeltagerne er medskabere af den virkelighed, de er en del af. Her er det en overordnet og gennemgående pointe, at der i alle interventioner er en bevægelse fra svømmer- til pilot-perspektiv iht. Nobeit Elias' benævnelser for to forskellige perspektiver til at fortolke erfaringer, som så kan blive startskuddet til at vælge sine handlinger på en klogere og mere reflekteret måde.

Det er konklusionen i arbejdet med reflektive narrativer, hvor det der i udgangspunktet kan opfattes som individorienteret og ekskluderende (svømmer) via facilitering af interventionernes bringes op på et refleksionsniveau, hvor faglig legitimitet begrebsliggøres og værdiorienteres (pilot). Samme bevægelse op i pilotperspektiv gør dig gældende i den narrative analyse af positionering. Førstepersonsperspektivet en selvforståelse af studiestøttefunktion som perifer ift. løsning af vigtige opgaver i klassen (svømmer), hvilket ændrer sig, da der tilbydes og accepteres en anderledes central og fagligt funderet position (pilot), hvorved selvforståelsen og de oplevede handlemuligheder ændres til noget positivt. Og den positive selvforståelse kommer også til udtryk i den sidste del af analysen, hvor der arbejdes fokuseret med perspektivskifte som en metode til at styre uden om "automatiserede fortællinger" og i stedet skabe nye positive forståelser og muligheder i samtaler og relationer.

Med afsæt i den narrative grundantagelse, at vi mennesker organiserer og skaber mening gennem historiefortælling, og at vi kan bruge fortællinger til at omforme destruktive og ødelæggende fortællinger ved at gå på opdagelse efter de små alternative fortællinger og gøre disse større og stærkere, så viser den narrative analyse, at projektdeltagerne i fællesskab hen over projektet samskaber fortællinger om erkendelser, som kan ses hjælpsomme ift. at indtage en legitime faglighed og organisatoriske identitet i rollen som studiestøtter.

Kritiske refleksioner

Ift. den måde, jeg har valgt at designe og afvikle projektforsløbet, vil det være relevant at stille sig selv spørgsmålet, hvad der egentlig er blevet konstrueret, og om der overhovedet er skabt udvikling, hvad angår erkendelser, som projektdeltagerne bygger deres legitime organisatoriske identitet på. Det følger socialkonstruktionismen, at der ikke findes en absolut objektiv eller neutral position, hvorfra man kan observere og beskrive verden. I stedet er alle perspektiver og forståelser situeret og indbyder til en radikal pluralisme, hvor mange måder at forstå og værdsætte verden på anerkendes. Der er ingen universel sandhed, men mange lokale sandheder, der er knyttet til forskellige fællesskaber og deres værdier. I et socialkonstruktionistisk perspektiv er der derfor ingen universel sandhed, men mange lokale sandheder, der er knyttet til forskellige fællesskaber og deres værdier.

Hertil kan man også sætte spørgsmålstegn ved, om reel udvikling ikke først er noget, der sker, når projektdeltagerne bevæger sig ud i praksis og dermed væk fra den lidt kunstige ramme, som projektet er. De afholdte interventioner og dertil hørende mellemaktiviteter er i sig selv blot små nedslag i en omfattende og kompleks virkelighed. Der er nok ingen entydige bud på, hvad der konstrueres, men den centrale pointe er, at udvikling i projektgruppen og fælles meningsskabelse er en løbende proces uden endeligt facit og med løbende opmærksomhed på, hvordan det individuelle kan gøres fælles. Som Berger & Luckmann fremhæver det, er virkeligheden altid skabt gennem fortolkninger og erfaringer, der ikke er individuelle, men bliver forhandlet og fikseret i sociale og lokale sammenhænge. (Egholm, L. 2014, s.147-149)

Der er vigtige refleksioner ift. min egen rolle som på én og samme gang leder og facilitator. Ifølge Høeg og Thybring er det en pointe, at jeg som leder med det perspektiv, jeg nu engang lægger ned over faciliteringen, er med til at skabe virkeligheden, og at det, som der sker i selve interventionerne, kan jeg som leder vælge foretrukne perspektiver for. (Høeg, B, Thybring, A. 2012, s. 246) Fx er der også den indlysende pointe, at jeg sikrer en ramme for organisatorisk udvikling, som kan understøtte mig egen position som leder. Jeg kan også have en interesse i at producere et speciale med en problemformulering, som jeg gerne vil have nogle brugbare konklusioner til. Som leder og facilitator er jeg derfor opmærksom på, at både sproget og den måde, jeg vælger at anskue verden på, har betydning for den viden, der konstrueres. Samtidig har jeg naturligvis har gjort mig nogle tanker om processen fra en anden position (fra ledelses-

og masterspecialeposition) end deltagerne. Mit eget sigte er hele tiden at forholde mig til min egen position, og hvad denne giver mig af eller perspektiv på deltagerne, men også på processen og formålet med den måde, hvorpå projektgruppen løser kerneopgaven.

Der er også vigtige refleksioner ift. min rolle som en del af projektgruppen. Ikke som "fuldgyldigt medlem", men som er en organisatorisk enhed som både en del af systemet og som omverden for projektgruppen. (Høeg, B, Thybring, A. 2012, s. 246). Projektgruppen er selvrefererende og opretholdende via kommunikation, som jeg også selv er en del af, da jeg ikke kan ikke-kommunikere. Hertil er der for mig som leder en opmærksomhed på at være uærbødighed over for egne tanker – det kunne jo være, at jeg ikke havde set det rigtige. Så også i denne rolle er jeg medskabende af "data", idet jeg er hele tiden vævet ind i processerne.

Endelig kalder et projekt som dette og den rolle, jeg her indtager, på refleksioner ift. magt. Gergen understreger, at etisk ansvar i vores måde at anskue og tale om verden på handler om at være bevidst om vores relationer, magtforhold og de historier, vi skaber og deler. Derfor har vi et etisk ansvar for, hvordan vi deltager i og former disse relationer gennem vores sprog og handlinger, hvordan de påvirker andre og bidrager til at skabe virkeligheder, der kan være enten støttende eller skadelige. Begge teoretikere understreger vigtigheden af at være bevidst om magtforhold i kommunikation og mener, at vi har et ansvar for at bruge vores position og sprog på måder, der ikke undertrykker eller marginaliserer andre. (Gergen, 2010, s.20-21)

Evaluering

I dette afsnit vil jeg evaluere på den læring, der er kommet ud af projektet hhv. for projektgruppen, for mig som leder / facilitator og for organisationen.

I samarbejdet i projektgruppen gives der udtryk for, at noget har ændret sig i positiv retning. På formødet siger én af projektdeltagerne: "Jeg oplever (...) at forståelsen [fra lærerne, red.] halter. Hvad er egentlig formålet med vores arbejde og det, vi gør. Der er to vigtige personer for eleverne. Det er lærerne og så de andre elever. Og så er vi bare bindeledstyper." (Formøde, 0:57). Og til evalueringen siger samme projektdeltager til sammenligning: "Jeg føler mig empoweret i, at jeg står stærkere i forståelsen af min egen funktion. (...) Det giver meget mere mening for mig at være i min funktion efter det her." (Evaluering, 1:16) På den måde kan disse to før- og efterudsagn fortælle sin egen historie om, at projektet i et eller andet omfang har flyttet på studiestøtternes selvfortællinger om oplevelse af faglig legitimitet

Der indikeres også forskellige former for læring. Det første – og måske vigtigste – handler om at turde give slip på antagelser og forforståelser. Som en projektdeltager siger: "Det har været meget anderledes, end jeg har været vant til. Meget spændende. God mening i det. (...) Det med at se det fra en andens perspektiv. Det synes jeg virkelig kunne noget." (Evaluering, 1:14) Det er netop en sådan læring, der har været et delmål for projektet, og som også er et grundprincip for i de elementer fra aktionsforskning, jeg har brugt som procesgreb. At forandring kun kan ske, hvis aktørerne bringes til at reflektere over det bestående og gennem diskussion og forhandling finder frem til dynamikker og strukturer, der står i vejen for udvikling.

En anden vigtig læring i projektgruppen er det at kunne arbejde med forandringer af egen selvforståelse i organisatorisk kontekst. Afsættet har været at arbejde med sprogets skabende kræfter med afsæt i at skabe indbyrdes fortællinger, som kan være med til at forme og skabe det, som bliver en slags virkelighed for, hvordan projektdeltagerne forstår og italesætter egen funktion, rolle og legitimitet. Her peges der på, at projektet med sin narrative tilgang har været med til at flytte på erkendelser og selvforståelse. Én projektdeltager siger: "Det har givet en ekstra dimension til, hvad min funktion egentlig. Det der med hele tiden at pille et ekstra lag af løget, det har været dejligt." (Evaluering, 1:16) Hertil siger en anden: Det føles som om, det nu er en rigtig funktion. Det er noget, vi gerne vil noget med. (...) At der også er nogle ting, jeg skal gøre. At det ikke bare er lærerne. Der er noget, jeg kan gøre for at få det, jeg gerne vil have. Jeg er ikke helt færdig med denne proces" (Evaluering, 1:17)

I min læring som leder og procesfacilitator vil jeg fremhæve styrken ved at lade form være definerende for indholdet. De i projektet afprøvede procesgreb har på mange måder været selve motoren for de erkendelsesrum, der undervejs er blevet skabt, og det er rammerne for de enkelte interventioner, der har hjulpet til at styre udenom automatiserede selvfortællinger. Hvad angår indholdssiden er en vigtig læring den, at der er en styrke i at arbejde socialkonstruktionistisk med kollektive fortællinger, som kan leve videre i organisationen efter – og uafhængigt – af projektet. I det perspektiv har selvfortællinger skabt i en gruppe potentiale til at få et liv som fortællinger på skolen og dermed er man i gang med – i det stille og sat på spidsen – at ændre selve organisationen. Her er det også en læring, at organisatorisk forandring kan ske via ændring i perspektivskifte i praksisfællesskaber, og at den kombination kan fungere som en kraftfuld motor for identitetsændring og kulturforandring.

I min læring som procesfacilitator er magtperspektivet ift. projektdeltagerne et centralt element. Når man som jeg arbejder med et socialkonstruktionistisk afsæt, er der utrolig meget magt i at kunne den lingo, der følger det at indgå i samtalerum i et projekt som dette. Her har to af projektdeltagerne tidligere deltaget i lignende projekter og ved dermed, hvordan det foregår og "kan sproget". Der vil altid være nogen, der befinder sig godt i kreative arbejdsprocesser og har erfaring med det, mens andre er utrænede i det. Som procesfacilitator er det min opgave at sikre, at der bliver plads til alle medforskeres perspektiver, at taletiden fordeles nogenlunde ligeligt, og at perspektiver, input m.m. får et liv.

Hvad angår transparens og metakommunikation, så har det været vigtigt for mig at være tydelig og eksplicit ift. hvad der skal ske, hvorfor og hvordan. Det gælder også ift. fx usikkerhed om, hvad der nu skal ske, løbende tjekke op, om vi er enige om retningen osv. Ét er at sætte sig ned og planlægge forud for projektet, noget andet er at procesfacilitere i samarbejde med andre med forskellige fagligheder i en levende fremspirende proces. I det set-up er der mange ting, der ændrer sig undervejs, hvilket betyder, at jeg løbende har skullet omjustere og gentænke koncepterne – hele tiden med det for øje, at være inddragende, åben, styrende, tillidsfuld m.m. I den meget komplekse procesfacilitering er det en læring, at det er vigtigt for et projekt som dette at være transparent så det er tydeligt for medforskerne, hvad der skal ske, hvorfor og hvordan. Og ikke mindst er det hjælpsomt for mig selv, så jeg i min parallelle funktion som leder ikke kommer til at være for styrende og sætte retning for, hvor jeg tænker, vi er på vej hen, men i stedet metakommunikere herom og derved finde vejen sammen med projektgruppen.

Konklusion

Med projektet har jeg undersøgt, hvordan jeg som leder kan facilitere og rammesætte en proces, der kan understøtte og samskabe fortællinger og erkendelser, som projektdeltagerne bygger deres legitime organisatoriske identitet på i en gymnasieskole under forandring. Gennem en socialkonstruktionistisk og systemteoretisk tilgang kombineret med teorier om transformativ læring og praksisfællesskaber har projektet vist, at identitet og legitimitet ikke er statiske størrelser, men dynamiske og relationelle processer, der kontinuerligt forhandles og udvikles i dialog og samarbejde.

Ift. den måde, jeg har valgt at gribe opgaven an, træder tre centrale pointer frem. Den første knytter an til selve procesfaciliteringen, hvor analysen viser, at inddragende, eksperimenterende og kreative læringsrum er hjælpsomme ift., at studiestøtter kan reflektere over egne og fælles fortællinger og kan styrke deres oplevelse af faglig legitimitet og position i organisationen. Projektet peger således på, at organisatorisk udvikling og kulturforandring kræver, at der skabes rum for pluralisme, dialog og fælles meningsskabelse. Min rolle som leder er ikke blot at styre og kontrollere, men at facilitere processer, hvor forskellige fagligheder og perspektiver kan mødes og samskabe nye løsninger. Det er gennem denne samskabelse, at medarbejdergrupper som studiestøtterne kan opnå en legitim og værdifuld position i organisationen.

En anden central pointe handler om fund og erkendelser. Det er gennem sproget, som i den måde, hvorpå projektgruppen kommunikerer indbyrdes, at viden skabes, og her er fokus på, hvad noget kan blive til, snarere end hvad det er, hvilket understreger det performative aspekt. Som det fremgår, kan kommunikationen i projektgruppen ses som en dynamisk proces, hvor viden, relationer og identiteter m.m. samskabes i fællesskab. I interventionerne er den viden og de forståelser, der skabes, både resultater af en fællesproces og forankret i den konkrete kontekst/situation. Interventionerne har

bidraget til at flytte gruppens selvforståelse fra en oplevelse af perifer og usikker rolle til en mere central og anerkendt position i skolens praksisfællesskab. Særligt har arbejdet med refleksive narrativer, positionering og perspektivskifte været afgørende for at skabe nye forståelser og handlemuligheder, både individuelt og kollektivt.

Endelig, som en tredje og sidste central pointe, understreger projektet, at udvikling af organisatorisk identitet og legitimitet er en løbende proces, der kræver vedvarende opmærksomhed på relationer, kommunikation og magtforhold. Der findes ikke én sandhed eller én rigtig måde at være på, men mange lokale og situerede forståelser, som må anerkendes og integreres i det fælles arbejde. Projektets resultater kan derfor ses som et eksempel på, hvordan man med fokus på organisatorisk læring kan inkludere nye medarbejdergrupper og skabe mere inkluderende og samarbejdende kulturer.

Som leder og facilitator har jeg været optaget af at initiere dialogiske processer, der bringer såvel egen som projektdeltagernes viden i spil ift. konkretiseringen af nye erkendelser, som jeg som leder og facilitator ikke på forhånd kunne have en hypotese om. Dermed har projektdeltagerne også været en del af en proces uden endeligt facit med løbende opmærksomhed på, hvordan det individuelle kan gøres fælles, og dermed er de "blevet til nogen andre", end de var, da de til første intervention kom ind ad døren.

Litteraturliste

Egholm, L. (2014). *Videnskabsteori. Perspektiver på organisationer og samfund*. Hans Reitzels Forlag

Frimann, S., Hersted, L. (2020). *Lederen som aktionsforsker*. Samfundslitteratur

Gergen K. J. (2010). *En invitation til social konstruktion*. København: Forlaget Mindspace

Haslebo, G. (2019). *Relationer i organisationer. En verden til forskel*. (2.udg.). Dansk Psykologisk Forlag

Helth, P. (red.). (2019) *Ledelse og læring i praksis*. Samfundslitteratur.

Høeg, B, Thybring, A. *Teamledelse på systemisk grundlag*. Fra Molly-Søholm, T., Stegeager, N., Willert, S (red.). (2012). *Systemisk ledelse. Teori og praksis*. Samfundslitteratur

Høier, M. O. (red.), Hersted, L, Lausten, L. (2011). *Kreativ procesledelse. Nye veje til bedre ledelse*. Dansk Psykologisk Forlag

Jensen, R. K., Laustsen, L., Søiberg, M., Thomsen, H., Holm, C. Gamborg. (2017). *Procesfacilitering i praksis* (2. udg.). Samfundslitteratur.

Lehmann, S. (2018). *Aktionsforskning skaber løsninger i praksis*. København: Hans Reitzels Forlag.

Lund, G. E. (2015). *Socialkonstruktionisme i organisationer*. Dansk Psykologisk Forlag A/S.

Mezirow, J. (1990). *Fostering Critical Reflection in Adulthood. A Guide to Transformative and Emancipatory Learning*. John Wiley & Sons Inc.

Mezirow, J (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. John Wiley & Sons Inc.

Moltke, H. V., Molly, A. (red.). (2019). *Systemisk coaching – en grundbog*. (2. udg.). Dansk Psykologisk Forlag A/S

Morgan, A (2005). *Narrative samtaler*. København: Hans Reitzels Forlag.

Museaus, P., Kristensen, O.S. (2005). Transformativ og ekspansiv læring i to voksenmiljøer. (pp.714-729). Psyke & Logos, 26

Nørlem, J. (red.). (2009). *Coachingens landskaber*. København: Hans Reitzels Forlag.

Schnoor, M., Haslebo, G. (2007). *Lederen som coach – forskellige vinkler på magt og etik*. Erhvervspsykologi vol. 5, nr. 2

Schnoor, M. (2015). *Narrativ organisationsudvikling. At forme fælles mening og handling*. (2. udg.). Dansk Psykologisk Forlag

Solsø, K., Thorup, P., (2015). *Ledelse i kompleksitet. En introduktion til Ralph Staceys teori om organisation og ledelse*. Dansk Psykologisk Forlag A/S

Solsø, K., Gøjsen, R. (2016). *Refleksive narrativer – et metodisk grev i en konsulent- og ledelsespraksis*. Erhvervspsykologi, vol. 14, nr. 4

Storch, J., Molly-Søholm, T. (red.). (2016). *Teambaserede organisationer I praksis. Ledelse og udvikling af team*. Dansk Psykologisk Forlag A/S

Storch, J., Molly-Søholm, T., Juhl, A., Dahl, K., Molly, A. (2013). *Ledelsesbaseret coaching* (2. udg.). L&R Business.

Van Langenhove, L., & Harré, R. (1999). *Introducing Positioning Theory*. In R. T. Harré, & L. van Langenhove (Eds.), *Positioning theory. Moral contexts of intentional action* (pp. 14-31). Oxford: Blackwell

Wenger, E., (2004). *Praksisfællesskaber*. København: Hans Reitzels Forlag

White, M., (2006). *Narrativ praksis*. København: Hans Reitzels Forlag

Bilag 1



Hej Cecilie

På torsdag mødes vi i aktionsforskergruppen. Her skal vi afholde et møde, hvor vi alle indtager forskellige roller. Med hver rolle følger forskellige perspektiver, som vi hver især skal indtage og tage afsæt i, når vi tager del i de drøftelser, som der jf. dagsordenen åbnes op for.

Til mødet deltager to lærere, en leder og en studiestøtte. Du skal indtage rollen som den ene af de to lærere, og her er de ting, der optager dig, og som vil præge den måde, du på mødet forholder dig til dagsordenspunkterne:

- *Du er kendt for at være dygtig og vellidt – både blandt elever og kolleger. Du scorer altid højt i elevtilfredshedsundersøgelser, og dine elever klarer sig godt til eksamen.*
- *Du kan fint samarbejde med andre og sidder bl.a. i flere udvalg og er med til at præge skolen, men når det kommer til undervisning, kan du bedst lide at arbejde alene.*
- *I dette skoleår er du mod din vilje havnet i en HF3-klasse, og her kalder opgaven på, at man har en anden faglighed, end den du normalt har succes med, og at der arbejdes i fællesskab med klassens øvrige lærere, studiestøtten og studievejleder. Du oplever den opgave som svær, og hvor du ellers er vant til, at der bliver lyttet, når du siger noget, oplever du her at mangle en HF3- faglighed, som du kan mærke at de andre har, og du føler dig i det hele taget utilstrækkelig.*
- *Du kan egentlig godt lide klassens studiestøtte og synes, at hun gør et godt stykke arbejde med eleverne, men grundlæggende er du modstander af, at HF3 skal fylde så meget her på skolen. Men nu hvor tilbuddet er her, og du er en del af klassen, så er din indgang til samarbejdet, at det må være din opgave at undervise på samme måde, som du med succes altid har gjort det, og så må det være studiestøttens opgave at tage sig af eleverne, når de får det svært. Du har svært ved at se, at rollefordelingen kan være meget anderledes.*

*/

Hvis der er noget, du har brug for at få præciseret eller uddybet, så tag fat i mig. Ift. konceptet er det vigtigt, at du ikke snakker med de andre studiestøtter om din rolle – heller ikke, hvad din rolle er.

Ses torsdag 😊

Dagsorden

Fra og med næste skoleår forventes det, at vi her på skolen har i alt fem HF3-klasser, hvilket er en stigning på 400 pct. ift. sidste skoleår, hvor vi første gang lancerede HF3-tilrettelæggelsen. I takt med, at antallet af klasser stiger, stiger også antallet af medarbejdere, der skal samarbejde om eleverne i HF3-klasserne. Som aftalt på seneste møde, udgør vi den arbejdsgruppe, der her til foråret skal planlægge en proces med det mål, at vi senest 1. maj 2026 har fået sat tydelige rammer for, hvordan vi her på skolen samarbejder om eleverne i HF3-klasserne.

På dette møde skal vi i arbejdsgruppen drøfte, hvem (roller/funktioner) der bør indgå i dette arbejde, og hvordan vi sikrer den bedst mulige proces.

Bilag 2



Hej Michelle

På torsdag mødes vi i aktionsforskergruppen. Her skal vi afholde et møde, hvor vi alle indtager forskellige roller. Med hver rolle følger forskellige perspektiver, som vi hver især skal indtage og tage afsæt i, når vi tager del i de drøftelser, som der jf. dagsordenen åbnes op for.

Til mødet deltager to lærere, en leder og en studiestøtte. Du skal indtage rollen som den ene af de to lærere, og her er de ting, der optager dig, og som vil præge den måde, du på mødet forholder dig til dagsordenspunkterne:

- Du har undervist på skolen i mange år, og det, du brænder mest for, er relationsarbejdet med eleverne.
- Du er kendt som en "mor" for eleverne, og selvom du har kendskab til, at der er kolleger, der synes, at vi på skolen gylder for meget om eleverne, og at eleverne i højere grad burde blive mødt af tydelige krav og forventninger, så er det din selvforståelse, at du gør et godt stykke arbejde, og at den måde, du møder eleverne på, har betydning for, at de trives og kan gennemføre deres HF-uddannelse.
- I dette skoleår har du lagt billet ind på og er havnet som faglærer i en HF3-klasse. Her samarbejder du med klassens øvrige lærere, studiestøtten og studievejleder. Du siger det ikke højt, men du ser dig selv som ekspert på, hvordan man arbejder med elevrelationer – også selvom elevgruppen er anderledes end det, du ellers har erfaringer med. Det kan godt frustrere dig, at dine HF3-kolleger ikke lytter til dig på samme måde, som du ellers er vant til, at der i andre sammenhænge på skolen bliver lyttet til dig.
- Du kan egentlig godt lide klassens studiestøtte og synes, at hun gør et godt stykke arbejde med eleverne, men grundlæggende synes du, at det er dine erfaringer og viden om arbejdet med skolens elever, der skal forme jeres fælles tilgang til eleverne, og du synes også, at studiestøttens tilgang til eleverne mest af alt hører hjemme i andre sammenhænge end her på skolen, hvor det handler om faglighed.
- Din indgang til samarbejdet med studiestøtten, at det må være dig som lærer, der "ved bedst", og så må det være studiestøttens opgave at tage sig af eleverne, når de får det svært. Du har svært ved at se, at rollefordelingen kan være meget anderledes.

Hvis der er noget, du har brug for at få præciseret eller uddybet, så tag fat i mig. Ift. konceptet er det vigtigt, at du ikke snakker med de andre studiestøtter om din rolle – heller ikke, hvad din rolle er.

Ses torsdag 😊

Dagsorden

Fra og med næste skoleår forventes det, at vi her på skolen har i alt fem HF3-klasser, hvilket er en stigning på 400 pct. ift. sidste skoleår, hvor vi første gang lancerede HF3-tilrettelæggelsen. I takt med, at antallet af klasser stiger, stiger også antallet af medarbejdere, der skal samarbejde om eleverne i HF3-klasserne. Som aftalt på seneste møde, udgør vi den arbejdsgruppe, der her til foråret skal planlægge en proces med det mål, at vi senest 1. maj 2026 har fået sat tydelige rammer for, hvordan vi her på skolen samarbejder om eleverne i HF3-klasserne.

På dette møde skal vi i arbejdsgruppen drøfte, hvem (roller/funktioner) der bør indgå i dette arbejde, og hvordan vi sikrer den bedst mulige proces.

Bilag 3



Hej Camilla

På torsdag mødes vi i aktionsforskergruppen. Her skal vi afholde et møde, hvor vi alle indtager forskellige roller. Med hver rolle følger forskellige perspektiver, som vi hver især skal indtage og tage afsæt i, når vi tager del i de drøftelser, som der jf. dagsordenen åbnes op for.

Til mødet deltager to lærere, en leder og en studiestøtte. Du skal indtage rollen som leder, og her er de ting, der optager dig, og som vil præge den måde, du på mødet forholder dig til dagsordenspunkterne:

- *Du er udspændt mellem på den ene side at have et HF3-tilbud, som du synes er relevant, meningsgivende og perspektivrigt, mens du på den anden side er bekymret for, om skolens lærere kan løfte opgaven med at undervise i klassetilrettelæggelser målrettet neurodivergente elever ud fra de krav og forventninger, der følger opgaven.*
- *Som du ser det, er det ikke bare et spørgsmål om dygtiggørelse og kompetenceudvikling af underviserne. Det handler snarere om at skulle bryde med en herskende kultur, hvor underviserne traditionelt set er privatpraktiserende og er akademisk skolede til at skulle formidle fag med metodefrihed. Du er særligt bekymret for, at den gruppe af "privatpraktiserende lærere", som du anser som fagligt dygtige og relationsstærke ift. eleverne, og din bekymring går på, at du beder dem løse en opgave med dertil hørende krav og forventninger, som de ikke kan honorere.*
- *Indtil videre er det gået godt med at "prikke" egnede undervisere til opgaven, men i takt med at antallet af HF3-klasser stiger, stiger også udfordringerne jf. ovenstående.*
- *Som leder bliver det din opgave at igangsætte og styre mødet. Det gør du ved at skitsere dagsordenen, som du finder nedenfor – du kan evt. bare læse dagsordenen op. Herefter inviterer du mødedeltagerne til at komme med input.*

Hvis der er noget, du har brug for at få præciseret eller uddybet, så tag fat i mig. Ift. konceptet er det vigtigt, at du ikke snakker med de andre studiestøtter om din rolle – heller ikke, hvad din rolle er.

Ses torsdag 😊

Dagsorden

Fra og med næste skoleår forventes det, at vi her på skolen har i alt fem HF3-klasser, hvilket er en stigning på 400 pct. ift. sidste skoleår, hvor vi første gang lancerede HF3-tilrettelæggelsen. I takt med, at antallet af klasser stiger, stiger også antallet af medarbejdere, der skal samarbejde om eleverne i HF3-klasserne. Som aftalt på seneste møde, udgør vi den arbejdsgruppe, der her til foråret skal planlægge en proces med det mål, at vi senest 1. maj 2026 har fået sat tydelige rammer for, hvordan vi her på skolen samarbejder om eleverne i HF3-klasserne.

På dette møde skal vi i arbejdsgruppen drøfte, hvem (roller/funktioner) der bør indgå i dette arbejde, og hvordan vi sikrer den bedst mulige proces.

Lærere sagde op og langer nu ud efter skole: - Kolleger gik bag ryggen på os

En gruppe tidligere medarbejdere på uddannelsesinstitution kritiserer det psykiske arbejdsmiljø på deres tidligere arbejdsplads. De fortæller blandt andet om et elendigt samarbejde med de mange mentorer, som blev ansat, og som de følte sig direkte modarbejdet af.



Det var ikke kun samarbejdet med mentorerne, som ifølge de tidligere medarbejdere haltede. De fortæller også om, hvordan man på skolen så gennem fingre med nogle elevers grove og grænseløse opførsel. Foto: Lotte Højstrøm

21 sep. 2025 kl. 09:04

Lotte Højstrøm lho@jv.dk

Hverdagen på Kolding HF & VUC er og har langt fra altid været rosenrød for medarbejderne på den store skole.

I kølvandet på flere års succeshistorier om elever, der trods svære vilkår i deres liv har klaret sig gennem en HF-uddannelse på skolen, står en gruppe tidligere medarbejdere nu frem og fortæller om bagsiden af succesen, som de oplevede den.

Bagsiden omfatter blandt andet stress, sygemeldinger, opsigelser og et elendigt samarbejde mellem HF-underviserne og de mentorer, der i de seneste år er blevet ansat flere og flere af.

Artiklen fortsætter efter annoncen

JydskeVestkysten har talt med fem tidligere medarbejdere, som kommer med enslydende fortællinger om et hårdt arbejdsmiljø, og som alle indenfor det seneste cirka halvandet års tid har sagt det job op, som de ellers gennem flere år var glade for.

De fem deltager i artiklerne anonymt, da de alle i dag arbejder på andre skoler i området, men JydskeVestkysten kender deres identitet.

Deres historier bakkes op af en medarbejderundersøgelse fra sidste år, der afslørede problemer og af, at Arbejdstilsynet konstaterede problemer med arbejdsmiljøet i foråret i år. Siden har skolen og tilsynet sat et forløb i gang, hvor skolen skal forbedre arbejdsmiljøet på en række områder.

Skolens bestyrelsesformand, Peder J. Madsen, erkender, at der har været en række problemer med det psykiske arbejdsmiljø på skolen, blandt andet et haltende samarbejde mellem HF-lærere og mentorer. Han peger dog samtidig på, at man har arbejdet på at løse problemerne i over et år og fortsat arbejder på det. Han anser i dag samarbejdet mellem undervisere og mentorer for at være velfungerende.

Skældte ud over regler

Ifølge de tidligere ansatte var det særligt samarbejdet mellem HF-underviserne og mentorerne, som var årsag til det dårlige arbejdsmiljø. De fortæller, at mentorerne modarbejdede underviserne, gik bag om ryggen på lærerne, blandede sig i undervisningen, at en mentor for eksempel lavede en liste over navngivne lærere, som vedkommende mente burde fyres. Mentoren informerede en kollega om listen.

De tidligere medarbejdere forklarer, at man som underviser skal kunne undervise en gruppe elever, men de oplevede, at der blev lavet så mange specialaftaler med eleverne, at det undergravede undervisningen. For eksempel var der elever, der skulle sidde på bestemte pladser, elever, som læreren kun måtte tale til, når vedkommende havde ansigtet vendt frem mod læreren, og elever, der gerne måtte være på Tik Tok i timerne, mens andre ikke måtte.

De har oplevet mentorer, der blandede sig i undervisningen eller bremsede den, og som modsatte sig de regler, der er i HF-klasserne om, at eleverne for eksempel skal møde til tiden, ikke have telefonen fremme, og at de skal deltage i undervisningen.

- De regler kunne mentorerne skælde ud over, og de kaldte det for den sorte skole og beskyldte os for at have et underligt menneskesyn, når vi gerne så, at reglerne blev overholdt, fortæller underviserne.

- Det blev en uløselig opgave, og hvis vi stejlede i forhold til en særaftale, oplevede vi, at elever gik til deres mentor, som derefter gik med eleven til ledelsen og klagede, fortæller en af de ansatte.

Mistede sin autoritet

Mens lærerne blandt andet bliver vurderet på, hvor godt deres elever klarer sig til eksamen, gælder det ikke for mentorerne, og lærerne oplevede, at det derfor var "gratis" for mentorerne at give eleverne særaftaler, der for eksempel betød mindre undervisning.

- Man blev som underviser undermineret og mistede sin autoritet, lyder det fra de tidligere ansatte, men en anden tilføjer:

- Hvis det skal fungere, kræver det, at mentorerne samarbejder og ikke modarbejder lærerne.

- Jeg har aldrig været på en arbejdsplads, hvor man i den grad ikke trak i samme retning. Det var stor splid mellem medarbejdergrupperne, fortæller den tidligere AVU-lærer.

De tidligere ansatte forklarer, at flere medarbejdere gennem lang tid gik til skolens rektor for at klage over mentorernes indblanding og det haltende samarbejde. Dette gjaldt for både HF-lærere og AVU-lærere, men det førte ikke til nogen forbedringer, mens de stadig arbejdede på skolen.

- Ledelsen lavede dokumenter om ansvarsfordelingen, men de blev bare ikke implementeret eller brugt i praksis, fortæller en af de tidligere lærere.

En anden forklarer, at vedkommende først følte sig hørt af rektor, da vedkommende gik til hende med sin kritik af forholdene. Men da der ikke skete noget, følte læreren sig snarere til grin.

Synd for eleverne

De tidligere medarbejdere peger ligeledes på, at den ændring af elevgruppen, som er sket hen over de seneste år, har haft en vis betydning for arbejdsmiljøet. I dag har mange af eleverne forskellige diagnoser og udfordringer, og der er socialt udsatte og omsorgssvigtete unge, ligesom flere tosprogede ifølge de tidligere ansatte kan give problemer. På skolen er der i dag særlige klasser for blandt andet unge med autisme, ordblinde og forskellige andre problemer.

Ifølge de tidligere ansatte betyder det, at skolens HF-afdeling i dag mere har karakter af en specialskole end af en almindelig gymnasieskole. De peger ligeledes på, at man i ledelsen og blandt mentorerne accepterer en grov og voldsom opførsel fra nogle elever.

- Der er en grænseløshed og en holdning på skolen om, at det er synd for eleverne. Der er en naiv lydhørhed i forhold til eleverne, fortæller en tidligere medarbejder.

En anden af de tidligere ansatte forklarer, at det var dårlig specialpædagogik, som foregik på skolen. Her lærte eleverne at få deres vilje, og at de nåede langt ved at brokke sig til mentorerne og ledelsen.

- Men det er jo ikke sådan, de lærer at finde deres plads i livet, mener vedkommende.

Bestyrelsesformand for Kolding HF & VUC, Peder J. Madsen, siger, at han tager kritikken alvorligt og erkender, at man fortsat arbejder med de problemer med arbejdsmiljøet, der især er dukket op til overfladen i det seneste halvandet års tid.

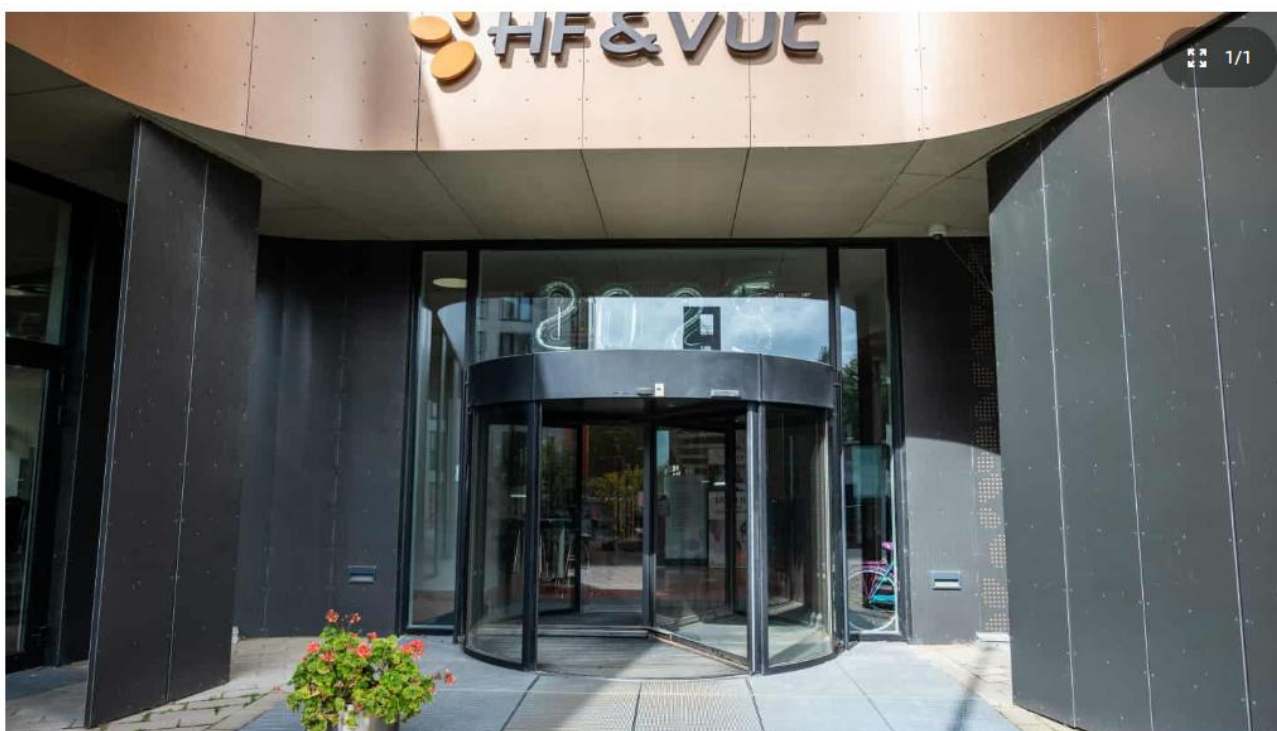
Han henviser i den forbindelse til, at man allerede tog fat på arbejdet, da der var "røde lamper, som lyste" i forbindelse med medarbejderundersøgelsen fra foråret 2024. Dette var dog tilsyneladende ikke nok, da Arbejdstilsynet konstaterede problemer tidligere i år, og derfor samarbejder man nu med tilsynet om en række forbedringer.

Peder J. Madsen er uenig med de tidligere ansatte i, at man ikke tidligt nok har taget tilstrækkeligt hånd om problemerne.

- Vi har hele tiden betragtet det som alvorligt, og derfor tog ledelsen også initiativ til blandt andet at lave om på vores ledelses-setup, så der kom en uddannelsesleder for både HF og for AVU (almen voksenundervisning, red.), siger han.

Arbejdsmiljørepræsentant på kritiseret skole: - Kritikken kommer ikke ud af ingenting

En række tidligere medarbejdere på Kolding HF & VUC retter skarp kritik mod skolens psykiske arbejdsmiljø og samarbejdet mellem lærerne på HF og de mentorer, som er ansat til at hjælpe eleverne. Jesper Mogensen, der er lærer på HF og arbejdsmiljørepræsentant på skolen, bekræfter, at der har været og er problemer.



Efter at Arbejdstilsynet konstaterede problemer på skolen, blev der sat ekstra gang i arbejdet for at løse arbejdsmiljøproblemerne, og samarbejdet med tilsynet fungerer godt, mener arbejdsmiljørepræsentanten. Foto: Lotte Højstrøm

Lotte Højstrøm lho@jv.dk

En række tidligere medarbejdere på Kolding HF & VUC retter skarp kritik mod skolens psykiske arbejdsmiljø og samarbejdet mellem lærerne på HF og de mentorer, som er ansat til at hjælpe eleverne.

Jesper Mogensen, der er lærer på HF og arbejdsmiljørepræsentant på skolen, bekræfter, at der har været og er problemer.

Det er helt korrekt, at der har været og fortsat er en række problemer og udfordringer med arbejdsmiljøet på Kolding HF & VUC.

Det slår HF-lærer og arbejdsmiljørepræsentant på skolen, Jesper Mogensen, fast i forlængelse af den kritik, som en stribe tidligere lærere i skolens HF-klasser i JyskeVestkysten har rettet mod skolen. Her har de blandt andet fortalt om et dårligt samarbejde mellem særligt HF-lærerne og mentorerne, som de tidligere lærere følte sig direkte modarbejdet af.

- Den kritik, du har hørt, kommer ikke ud af ingenting, og der er ikke noget i det, som man ikke er 100 procent klar over på skolen, siger Jesper Mogensen.

De tidligere medarbejdere peger blandt andet på, at HF-underviserne over længere tid er blevet direkte modarbejdet af nogle af de mentorer, som skolen i de seneste år har ansat flere af. Mentorerne er ansat, fordi en stigende del af skolens HF-elever har forskellige diagnoser, psykiske vanskeligheder eller sociale problemer, har en svær skolebaggrund eller er socialt udsatte.

I deres kritik fortæller de tidligere ansatte, hvordan en mentor for eksempel havde udarbejdet en liste overfor en kollega over, hvilke lærere, vedkommende mente burde fyres. Mentorer er ifølge kritikerne gået bag ryggen på lærerne og til ledelsen, ligesom der er problemer med, at mentorerne undergraver eller blander sig i undervisningen og laver så mange særaftaler med elever, at det nærmest umuliggør lærernes undervisning.

Godt samarbejde med Arbejdstilsynet

Jesper Mogensen ønsker ikke at gå ind i de tidligere medarbejderes konkrete kritikpunkter men anerkender, at man på skolen står og har stået med en udfordring, når det gælder arbejdsmiljø og samarbejde.

Allerede sidste år afslørede en medarbejdertilfredshedsundersøgelse problemer på skolen, og det samme gjorde Arbejdstilsynet ved tre besøg på skolen tidligere i år. Her konstaterede tilsynet problemer på tre områder. Siden har skolen indgået en aftale med Arbejdstilsynet om at forbedre arbejdsmiljøet.

- Det viser klart, at der er noget at arbejde med, siger Jesper Mogensen, der glæder sig over samarbejdet med Arbejdstilsynet.

Arbejdstilsynet

Arbejdstilsynet og Kolding HF & VUC har indgået en aftale om, at skolen skal løse arbejdsmiljøproblemerne på tre områder, hvor Arbejdstilsynet fik mistanke om, at der var problemer.

Når Arbejdstilsynet indgår aftale med en arbejdsplads, betyder det, at Arbejdstilsynet ikke undersøger forholdene yderligere, mens aftalen gælder. Til gengæld skal virksomheden - i dette tilfælde skolen - gøre en ekstra indsats for at forbedre arbejdsmiljøet og løse det problem, der er mistanke om.

Arbejdstilsynet har bedt Kolding HF & VUC om at forbedre forholdene på følgende tre områder:

- 1) Ansatte oplever at være belastede af høje følelsesmæssige krav i arbejdet, og forebyggelsen af disse krav er ikke tilstrækkeligt effektiv for de ansatte.
- 2) Ansatte udsættes for uklare og modstridende krav i arbejdet.
- 3) Der er risiko for traumatiske hændelser i arbejdet med blandt andet selvskadende og selvmordstruede elever, og der er ikke en kendt plan med de nødvendige foranstaltninger vedrørende psykisk førstehjælp ved risiko for traumatiske hændelser.

Kilde: Arbejdstilsynet

Han forklarer, at flere medarbejdere i forbindelse med besøget fra arbejdstilsynet uddybede de problemer der var på skolen.

Han peger desuden på, at man på skolen har arbejdet på at løse problemerne - både siden sidste års medarbejdertilfredshedsundersøgelse og siden Arbejdstilsynets besøg.

- Nogle tiltag er sat i værk, og der er en plan for arbejdet med det resterende, fortæller han og tilføjer, at arbejdsmiljøet er et fast punkt på bestyrelsens møder.

Han slår desuden fast, at samarbejdet med Arbejdstilsynet fungerer godt, og at man får god sparring fra tilsynets medarbejdere.

Efter at Arbejdstilsynet konstaterede problemer på skolen, blev der sat ekstra gang i arbejdet for at løse arbejdsmiljøproblemerne, og samarbejdet med tilsynet fungerer godt, mener arbejdsmiljørepræsentanten.