

Pædagogisk ledelse på erhvervsuddannelserne



Pædagogisk ledelse på erhvervsuddannelserne

**Pædagogisk ledelse på
erhvervsuddannelserne**

© 2014 Danmarks Evalueringsinstitut
Trykt hos Rosendahls–Schultz Grafisk a/s

Eftertryk med kildeangivelse er tilladt

Bestilles hos:
Alle boghandlere

40,- kr. inkl. moms
ISBN 978-87-7958-770-0
Foto: Søren Svendsen

Indhold

Forord	5
1 Resume	7
2 Indledning	11
2.1 Undersøgelsens formål og centrale spørgsmål	12
2.2 Overordnet tilgang og afgrænsninger	12
2.3 Undersøgelsens design og organisering	14
2.4 Oversigt over rapportens indhold	16
3 Hvad handler pædagogisk ledelse om?	19
3.1 Fokus på kerneopgaven	19
3.2 Pædagogisk ledelse i forhold til andre ledelsesopgaver	23
3.3 Stigende behov for pædagogisk ledelse	25
3.4 Opsamling	31
4 Pædagogisk ledelse organisatorisk set	33
4.1 Skolernes organisering	33
4.2 Ansvarsfordeling i relation til pædagogisk ledelse	34
4.3 Opsamling	38
5 Teamorganisering og pædagogisk ledelse	41
5.1 Hvorfor er det vigtigt at arbejde i teams?	41
5.2 Udfordringer for teamorganiseringen	43
5.3 Ledelse af teams	47
5.4 Opsamling	52

6	Redskaber i pædagogisk ledelse	53
6.1	Fælles didaktisk og pædagogisk grundlag	53
6.2	Lokale undervisningsplaner	58
6.3	Undervisningsobservation og pædagogisk sparring	61
6.4	Opsamling	64
7	Betydningsfulde erfaringer og kompetencer	67
7.1	Ledernes baggrund	67
7.2	Betydningen af undervisningserfaring	71
7.3	Generelle ledelseskompetencer	72
7.4	Ledernes kompetenceudvikling og sparring	76
7.5	Opsamling	80
8	Perspektiver på tværs	81
8.1	Pædagogisk ledelse: et strategisk og et operationelt spor	81
8.2	Vigtige indsatsområder	86
Appendiks		
Appendiks A:	Projektbeskrivelse	93
Appendiks B:	Undersøgelsens metode	99

Forord

Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) fremlægger i denne rapport resultaterne af en undersøgelse af pædagogisk ledelse på erhvervsuddannelserne.

Formålet er at pege på relevante indsatsområder og opmærksomhedspunkter i den fortsatte udvikling af pædagogisk ledelse på erhvervsuddannelserne. Rapportens analyser tager udgangspunkt i forskellige perspektiver på pædagogisk ledelse med det formål at undersøge, hvad der opleves som betydningsfuldt i pædagogisk ledelse på skolerne.

EVA kan dermed belyse, hvordan pædagogisk ledelse forstås på erhvervsuddannelserne, hvilke opgaver der ses som centrale i den forbindelse, hvilke redskaber der står til rådighed i forbindelse med pædagogisk ledelse, og hvilke forhold der har betydning for mulighederne for at løfte de pædagogiske ledelsesopgaver på skolerne.

Rapporten indeholder forslag til, hvordan det pædagogiske ledelsesarbejde på erhvervsskolerne kan styrkes. Det sker allerede gennem kompetenceudvikling af lederne, og det kan yderligere styrkes ved øget fokus på sparring og coaching i ledelsesarbejdet. Et forstærket fokus på teamledelse, på undervisningens didaktiske og pædagogiske grundlag, på arbejdet med de lokale undervisningsplaner samt undervisningsobservation kan også indgå i erhvervsskolernes overvejelser.

Jeg håber, at undersøgelsen kan bidrage til udviklingen af den pædagogiske ledelse på erhvervsuddannelserne ved, at resultaterne anvendes af skolernes øverste ledelse i arbejdet med at udvikle den pædagogiske ledelse på erhvervsskolerne.

Undersøgelsen indgår i EVA's handlingsplan for 2013 og er gennemført i perioden fra juni 2013 til maj 2014.

Mikkel Haarder
Direktør for EVA

1 Resume

Pædagogisk ledelse er kommet i fokus på erhvervsuddannelserne, senest med aftalen fra februar 2014 om en reform af erhvervsuddannelserne, hvor pædagogisk ledelse ses som en central faktor i arbejdet med at sikre bedre og mere attraktive uddannelser.

Denne undersøgelse handler om erfaringerne med pædagogisk ledelse på erhvervsuddannelserne. Centrale spørgsmål i undersøgelsen er, hvordan pædagogisk ledelse forstås på skolerne, hvilke redskaber der står til rådighed i forbindelse med pædagogisk ledelse, og hvilke forhold der har betydning for mulighederne for at løfte de pædagogiske ledelsesopgaver.

Undersøgelsen bygger på et kvalitativt datamateriale bestående af interviews med ledere på forskellige niveauer af erhvervsskolernes organisation samt fokusgruppeinterview med hhv. ledere og lærere. Det kvalitative materiale har givet mulighed for en dybtgående undersøgelse af erfaringer og oplevede udfordringer med pædagogisk ledelse på erhvervsuddannelserne.

Fokus på kerneopgaven

Pædagogisk ledelse er ledelse med et særligt fokus, nemlig et fokus på kerneopgaven, dvs. på undervisningen og arbejdet med eleverne på skolen. Pædagogisk ledelse drejer sig derfor om at sikre kvaliteten og udviklingen af undervisningen og understøtte lærerne i deres arbejde med eleverne, og det handler om at skabe et fælles pædagogisk ståsted for lærere og teams af lærere i de enkelte afdelinger på skolen.

De pædagogiske ledelsesopgaver omfatter både det strategiske arbejde med at udpege retning for kerneopgaven og det mere operationelle arbejde med at lede lærerne på skolen. Strategisk pædagogisk ledelse handler om at sætte mål for det pædagogiske arbejde, som skolen er fælles om, og om at udvikle strategier for, hvordan skolen samlet set bevæger sig i den ønskede pædagogiske retning. Operationel pædagogisk ledelse går ud på at sætte rammer for lærernes pædagogiske refleksion, at sikre, at lærerne har de nødvendige kompetencer i forhold til kerneopgaven, at sparre med lærerne om deres undervisning samt at sikre hensigtsmæssige rammer for un-

dervisningen. Samtidig er det vigtigt, at ledelsen følger op på de mål og strategier, der er sat for den pædagogiske udvikling på skolen.

Hvor den øverste ledelse på skolen kan siges at have det strategiske hovedansvar for pædagogisk ledelse, er det de ledere, der har personaleansvar for lærerne, der primært varetager den operationelle pædagogiske ledelse. Herudover kan tværgående ledere eller ressourcpersoner blandt lærerne eller andre ansatte varetage forskellige former for opgaver og støttefunktioner i relation til pædagogisk ledelse.

Det er vigtigt, at der på skolen er klarhed om den konkrete fordeling af ansvar og opgaver i pædagogisk ledelse, og at denne fordeling bakkes op af hele ledelsesgruppen.

Øget behov for pædagogisk ledelse

Det har været et gennemgående synspunkt i interviewene, at pædagogisk ledelse ikke hidtil har været så meget i fokus på skolerne. Dels fordi andre ledelsesopgaver, især økonomistyring, har haft førsteprioritet mange steder, dels fordi lederne ikke altid har været tilstrækkeligt klædt på til opgaven med pædagogisk ledelse.

Det fremgår dog af undersøgelsen, at der er et stigende behov for og efterspørgsel efter pædagogisk ledelse, bl.a. som følge af en øget heterogenitet i elevgruppen, der stiller større udfordringer til undervisningen. Både ledere og lærere i undersøgelsen giver således udtryk for, at de ønsker, at pædagogisk ledelse fremover skal fylde mere.

Behov for kompetenceudvikling og sparring

Hvis pædagogisk ledelse skal fylde mere, kræver det, at fokus på kerneopgaven prioriteres på alle ledelsesniveauer, og at lederne får den støtte og kompetenceudvikling, som de har behov for for at kunne løfte de pædagogiske ledelsesopgaver. Samtidig skal lederne turde påtage sig rollen som pædagogiske ledere over for lærerne.

De fleste skoler er i øjeblikket i gang med at tilrettelægge og gennemgå pædagogisk kompetenceudvikling for lederne for at imødekomme bekendtgørelsens krav om, at skolens ledelse tilegner sig pædagogiske ledelseskompetencer svarende til mindst 10 ECTS-point på en pædagogisk diplomuddannelse.

For at styrke lederne i deres udøvelse af de pædagogiske ledelsesopgaver er det imidlertid også relevant, at skolerne ser på deres muligheder for at støtte de pædagogiske ledere. Det kan handle både om at sikre en tæt dialog mellem den øverste ledelse og de pædagogiske ledere og om flere tilbud om sparring eller coaching.

Ledelse af teams er en vigtig brik i pædagogisk ledelse

Undersøgelsen viser, at organiseringen af lærerne i teams opleves som vigtig i forhold til arbejdet med at skabe fælles retning for undervisningen. Teamorganisering omtales gennemgående positivt af de interviewede i undersøgelsen, fordi teamsamarbejdet kan give anledning til, at lærerne er mere sammen om undervisningen og udnytter hinandens kompetencer bedre. Dette kan give en øget trivsel blandt lærerne og en bedre kvalitet i undervisningen, og det kan medvirke til at sikre en fælles forståelse blandt lærerne af det pædagogiske grundlag for undervisningen.

Lærerne arbejder i teams på praktisk taget alle de skoler, der indgår i undersøgelsen, men erfaringerne varierer fra skole til skole og fra afdeling til afdeling. Der er fx forskel på, i hvilken udstrækning det forventes, at lærerne arbejder i teams, og på, hvad indholdet i teamenes arbejde er. Materialet tyder på, at mange lærerteams i dag mest varetager opgaver af mere planlægningsmæssig eller koordinerende karakter.

Der er derfor behov for at se på, hvordan man kan udvikle lærernes teamsamarbejde, hvis man på skolen ønsker, at teamene skal have større fokus på undervisningen og arbejdet med eleverne, frem for at teamene mest varetager praktiske opgaver. Der ligger derfor en vigtig pædagogisk ledelsesopgave i at understøtte teamene, så de bliver velfungerende arbejdsfællesskaber, hvor lærerne arbejder sammen om undervisningen, og hvor fokus i teamenes arbejde er på sammenhængen mellem undervisningen og elevernes læringsmuligheder og progression. Lederen kan fx understøtte teamarbejdet ved at opstille mål for teamene og ved at gennemføre teamudviklingssamtaler og fælles kompetenceudvikling i teamene. Flere skoler har desuden teamkoordinatorer, som bl.a. kan bidrage med at fastholde fremdriften i teamene og derved være med til at styrke den pædagogiske ledelse på skolen.

Fælles didaktisk og pædagogisk grundlag og lokale undervisningsplaner

Det fælles didaktiske og pædagogiske grundlag er et afgørende grundlag for pædagogisk ledelse, hvis potentiale endnu ikke er udnyttet fuldt ud. Grundlaget kan sætte en fælles referenceramme for lederens dialog med lærerne om deres arbejde og danne afsæt for fælles diskussioner i de enkelte teams og afdelinger og på tværs af disse. I den forbindelse skal lederen håndtere en løbende afvejning af på den ene side sin forpligtelse til at holde fast i det, der er fælles for skolen, og på den anden side et behov for at give plads til, at afdelingens undervisning tilpasses fagområdetets kultur og specifikke elevgruppe.

De lokale undervisningsplaner er et andet redskab, der er til rådighed i forbindelse med pædagogisk ledelse, og som kan bruges som fælles ramme for undervisningen i en afdeling. Desuden kan arbejdet med at udforme og justere planerne være afsæt for et fælles arbejde i afdelingen med at fastlægge det pædagogiske og didaktiske grundlag for undervisningen og knytte det til det faglige, der kendetegner de enkelte afdelinger. Endelig rummer de lokale undervisningsplaner et po-

tentiale som udgangspunkt for at udnytte mangfoldigheden i fagområder og kulturer på skolerne, fx ved at lade afdelingerne sparre med hinanden om planerne.

Undersøgelsen peger på, at det er meget forskelligt, i hvilket omfang de lokale undervisningsplaner bliver brugt som afsæt for fælles pædagogiske drøftelser lærere imellem. Det er derfor relevant at overveje, hvordan de lokale undervisningsplaner kan udnyttes bedre som redskab til at understøtte det fælles arbejde med undervisningen på skolerne.

Undervisningsobservation

Et tredje redskab er brugen af forskellige former for undervisningsobservation og pædagogisk sparring, som kan supplere de redskaber, der allerede benyttes på skolerne til undervisningsevaluering, fx elevtilfredshedsundersøgelser (ETU) og systematisk screening af karakterresultater.

Undervisningsobservation og sparring kan foregå ved, at lederen selv overværer lærernes undervisning og efterfølgende giver sparring, eller ved at lade andre, fx særligt udpegede lærere, gøre det. Undervisningsobservation kan også organiseres som kollegasupervision mellem lærere i fx et team.

I dag er udbredelsen af undervisningsobservation begrænset på skolerne. Både lærere og ledere giver dog udtryk for, at de ønsker, at undervisningsobservation og pædagogisk sparring fremover skal fylde mere som metode til at understøtte fællesskabet omkring arbejdet med undervisningen.

Udbredelsen af undervisningsobservation kan understøttes gennem afklaring af mål og rammer og ved at udvikle procedurer og forskellige metoder, så både lærere og ledere er trygge ved at lukke døren til undervisningen op.

2 Indledning

Pædagogisk ledelse handler overordnet om det ledelsesarbejde, der retter sig mod at sikre kvaliteten og udviklingen af kerneopgaven på skolen. Pædagogisk ledelse er blevet et fokusområde på erhvervsuddannelserne. Med den politiske aftale om bedre erhvervsuddannelser og styrket uddannelsesgaranti fra november 2012 blev det bestemt, at erhvervsskolerne skal vedtage og implementere et fælles didaktisk og pædagogisk grundlag, og i hovedbekendtgørelsen for erhvervsuddannelserne stilles der i dag krav til ledelsernes pædagogiske ledelseskompetencer.

Disse initiativer videreføres i den nye reform af erhvervsuddannelserne (EUD), som blev forhandlet på plads i februar 2014. I reformaftalen hedder det bl.a.:

Der er behov for en stærk pædagogisk ledelse på skolerne, som sammen med lærerne kan skabe erhvervsuddannelser med højere kvalitet. Det sker bl.a. ved, at ledere og lærere implementerer et fælles didaktisk og pædagogisk grundlag for skolens undervisning og sikrer implementeringen af kvalitetsløftet i undervisningen.¹

Behovet for pædagogisk ledelse på erhvervsuddannelserne hænger også sammen med de nye arbejdstidsregler efter overenskomsten fra 2013 (OK 13). Rammerne i OK 13 skaber nye vilkår for arbejdet med at gennemføre EUD-reformens initiativer om kvalitetsløft i undervisningen, og dermed er de også med til at sætte pædagogisk ledelse i fokus.

Undersøgelsen indgår i en række af projekter om ledelse, som EVA har gennemført i de senere år, senest i 2012 med en undersøgelse af ledelse i det almene gymnasium (stx). Undersøgelsen af pædagogisk ledelse på erhvervsuddannelserne er igangsat med handlingsplanen for EVA for 2013 og er gennemført i perioden fra juni 2013 til maj 2014.

¹ Aftale om bedre og mere attraktive erhvervsuddannelser (2014), s. 40.

2.1 Undersøgelsens formål og centrale spørgsmål

Undersøgelsen har til formål at analysere forskellige perspektiver i relation til pædagogisk ledelse og pege på mulige indsatsområder og vigtige opmærksomhedspunkter i den fortsatte udvikling af pædagogisk ledelse på erhvervsuddannelserne. Undersøgelsens resultater vil således kunne bruges af lederne på skolerne i deres refleksioner over den fortsatte udvikling af det pædagogiske ledelsesarbejde.

Som nævnt handler pædagogisk ledelse om at sikre kvaliteten og udviklingen af skolens kerneopgave, dvs. om det ledelsesarbejde, der sigter mod at kvalificere undervisningen og støtte lærerne i deres arbejde med eleverne og mod at styrke den professionelle dialog om den pædagogiske praksis på skolen. Inden for denne brede forståelse findes der ikke en mere entydig og alment anerkendt definition på pædagogisk ledelse på erhvervsuddannelserne. I praksis kan begrebet opfattes på mange forskellige måder, og det kan have forskellige konkrete udtryksformer.

Undersøgelsen har til formål at belyse følgende spørgsmål:

- Hvordan forstås pædagogisk ledelse på erhvervsuddannelserne?
- Hvilke opgaver ses som centrale i pædagogisk ledelse?
- Hvilke redskaber står til rådighed i forbindelse med pædagogisk ledelse på erhvervsuddannelserne?
- Hvilke andre forhold, herunder kompetencer, har betydning for mulighederne for at løfte de pædagogiske ledelsesopgaver på skolerne?

Undersøgelsen er ikke tilrettelagt som en repræsentativ kortlægning af, hvordan pædagogisk ledelse typisk opfattes og udøves på erhvervsuddannelserne. Undersøgelsen skal i stedet tegne et bredt billede af de forskellige opfattelser og perspektiver, vi har mødt hos ledere og lærere i undersøgelsen, og give en kvalitativ og nuanceret belysning af de forhold, som tillægges betydning i tilknytning til pædagogisk ledelse.

2.2 Overordnet tilgang og afgrænsninger

Vi har valgt to centrale udgangspunkter for undersøgelsen. Udgangspunkterne definerer vores tilgang til emnet, og de afgrænser vores fokus i undersøgelsen. Det første udgangspunkt handler om, hvilke ledelsespersoner vi fokuserer på, mens det andet handler om, hvilke skoler der indgår i undersøgelsen.

Fokus på den formelle ledelse og uddannelsescheferne

Grundlæggende foregår pædagogisk ledelse mange steder på en erhvervsskole – i en interaktion mellem mennesker, som har forskellige og skiftende roller, og som befinder sig på kryds og tværs af skolens organisation. Pædagogisk ledelse er derfor ikke en opgave eller et anliggende, som

udelukkende påhviler den formelle ledelse. Læreren udøver fx pædagogisk ledelse i forhold til eleven, ligesom teamkoordinatorer og særlige ressourcepersoner er vigtige aktører i pædagogisk ledelse på de enkelte afdelinger, selvom de ikke indgår i den formelle ledelse på skolen. Hertil kommer, at enkeltpersonerne ikke kun kan ses som enkeltindivider. De må i stedet ses som personer, der indgår i større enheder. Eleven går i en klasse eller på et hold, læreren indgår i et team eller en bredere kollegagrube, og den enkelte leder er en del af en større ledelsesgruppe.

Uanset at mange aktører er involveret i pædagogisk ledelse, har vi i denne undersøgelse valgt at koncentrere opmærksomheden omkring den formelle ledelse på skolerne. Ledelsen har nemlig et særligt ansvar for at sikre, at kerneopgaven samlet set bliver udviklet og løst bedst muligt på skolen, så der bliver en tæt sammenhæng mellem uddannelsernes formål og mål på den ene side og det, der foregår i undervisningen, på den anden side.

Inden for den formelle ledelse har vi valgt at fokusere særligt på uddannelseschefniveauet. Stillingsstrukturen og de benyttede titler kan variere fra skole til skole, men uddannelseschefniveauet skal her forstås som de personer i skolernes ledelse, der enten har ansvar for grundforløb og uddannelser inden for de nuværende fællesindgange, eller som har et overordnet ansvar for den pædagogiske udvikling på erhvervsuddannelserne, dog uden at indgå i skolens øverste ledelse, fx som medlemmer af direktionen.

Uddannelseschefniveauet er valgt som omdrejningspunkt, fordi dette niveau er det øverste organisatoriske niveau med et specifikt ansvar for erhvervsuddannelserne på skolen. Uddannelsescheferne har et særligt ansvar i forbindelse med at omsætte det fælles didaktiske og pædagogiske grundlag og forankre det i de enkelte afdelinger, så det faktisk slår igennem i hverdagen i undervisningen. Uddannelsescheferne har med andre ord en nøglerolle i arbejdet med at etablere sammenhæng mellem skolens overordnede strategi og den pædagogiske praksis på uddannelserne.

Det primære fokus på uddannelseschefniveauet indebærer, at dette niveau fylder særligt meget i dataindsamlingen. Men da uddannelsescheferne skal fungere sammen med de øvrige ledelsesniveauer og lærerne, omfatter dataindsamlingen ligeledes det øverste ledelsesniveau (direktører, vicedirektører og uddannelsesdirektører), uddannelseslederniveauet, dvs. typisk ledere med ansvar for specifikke grundforløb eller specifikke uddannelser, samt lærerniveauet. Der er gjort nærmere rede for de forskellige grupper, der indgår i datagrundlaget, i afsnit 2.3 og i appendiks B.

Erhvervsuddannelsesområdet: et komplekst felt

Det andet overordnede udgangspunkt for undersøgelsen er betinget af det forhold, at uddannelserne og de skoler, der udbyder dem, er præget af en høj grad af differentiering og kompleksitet. Det kommer til udtryk på flere måder.

For det første omfatter erhvervsuddannelserne en bred vifte af mere end 100 forskellige uddannelser, der, indtil den nye reform træder i kraft, er fordelt på 12 fællesindgange. Uddannelserne er vidt forskellige både med hensyn til fagligt indhold og kultur og med hensyn til det arbejdsmarked, eleverne uddannes til.

For det andet er institutionsstrukturen i sektoren differentieret og kompleks. Institutionerne er statsligt selvejende, men de adskiller sig fra hinanden med hensyn til størrelse og uddannelsesudbud. Udbuddet på skolerne varierer således fra et udbud på to eller tre uddannelser til et udbud, der omfatter mere end 25 forskellige uddannelser. Skolernes udbud er ofte placeret på forskellige adresser, i nogle tilfælde også på adresser i forskellige byer. Hertil kommer, at mange skoler har været igennem fusionsprocesser, der har bragt forskellige afdelinger og kulturer sammen.

Endelig gælder, at praktisk taget alle erhvervsuddannelser er tilrettelagt som vekseluddannelser, dvs. at de er sammensat af perioder med skolebaseret undervisning og læring og perioder med oplæring i en virksomhed. Det betyder, at det er et særligt aspekt af undervisningen at skabe størst mulig sammenhæng mellem den læring, der foregår på skolerne, og den læring, der foregår i virksomhederne.

Denne kompleksitet, der kendetegner uddannelserne og de skoler, der udbyder dem, tilfører pædagogisk ledelse ekstra dimensioner og særlige udfordringer. For at kunne fokusere på disse dimensioner og deres betydning for pædagogisk ledelse har vi valgt at afgrænse dataindsamlingen til de skoler, der i særlig grad må antages at være kendetegnet af kompleksitet, her forstået som de skoler, der udbyder grundforløb og uddannelser inden for mere end én fællesindgang. Afgrænsningen indebærer, at undersøgelsen fokuserer på en gruppe bestående af i alt 34 erhvervsskoler. Efter vores vurdering vil undersøgelsen dog også have relevans for erhvervsskoler, der udelukkende udbyder uddannelser inden for én fællesindgang. Disse skoler er nemlig underkastet de samme krav og generelle regelsæt, selvom de ikke er kendetegnet ved den ekstra kompleksitet, der ligger i at favne over uddannelser inden for mere end én fællesindgang.

2.3 Undersøgelsens design og organisering

I alt 34 skoler udbyder i dag grundforløb og uddannelser inden for mere end én fællesindgang. Undersøgelsen inddrager perspektiver fra langt de fleste af disse skoler, idet i alt 29 ud af de 34

skoler har bidraget til dataindsamlingen. I appendiks B findes en oversigt over de skoler, der indgår i undersøgelsen.

Undersøgelsen er gennemført som en kvalitativ undersøgelse, og den beror således udelukkende på interviewmateriale. Dette undersøgelsesdesign er valgt, da det i særlig grad giver mulighed for en dybtgående og nuanceret undersøgelse af forskellige erfaringer og oplevede udfordringer med pædagogisk ledelse på erhvervsuddannelserne. I det følgende beskrives de enkelte dele af dataindsamlingen. For en uddybende gennemgang henvises til appendiks B.

Interview med ledere

Vi har gennemført i alt 21 enkeltinterview med ledere fra forskellige skoler. Lederne befinder sig forskellige steder i skolernes organisation. Interviewene omfatter:

- Syv ledere, som indgår i direktionen – typisk direktører, vicedirektører eller uddannelsesdirektører. Af anonymitetshensyn betegnes disse alle som direktører.
- Elleve ledere, som har en stilling som uddannelseschef. De er kendetegnet ved at have ansvar for uddannelserne inden for mere end én fællesindgang, dog uden at tilhøre direktionen eller det øverste ledelsesniveau.
- Tre ledere, som varetager en tværgående funktion i relation til pædagogisk udvikling på deres skole, dvs. ledere på uddannelseschefniveau, som ikke har personaleansvar for undervisere, og som ikke indgår i direktionen. Disse betegnes tværgående ledere.

Fokusgruppeinterview med ledere

Som supplement til enkeltinterviewene har vi gennemført to fokusgruppeinterview med pædagogiske ledere tæt på praksis, hovedsageligt uddannelsesledere. I det ene fokusgruppeinterview deltog fem ledere fra i alt tre skoler, og i det andet fokusgruppeinterview deltog seks ledere fra i alt tre skoler.

Hvor enkeltinterviewene primært har belyst den enkelte leders erfaringer, har fokusgruppeinterviewene givet andre muligheder for at belyse forskellighederne i skolernes måder at løse pædagogiske ledelsesopgaver på.

Fokusgruppeinterview med lærere

For også at inddrage lærernes erfaringer med og perspektiver på pædagogisk ledelse har vi gennemført to fokusgruppeinterview med lærere fra forskellige indgange på erhvervsskolerne.

I det ene fokusgruppeinterview deltog seks lærere fra i alt tre skoler, og i det andet fokusgruppeinterview deltog otte lærere fra i alt fire skoler.

Fokusgrubeinterviewene med lærerne har handlet om samme temaer som interviewene med lederne og har derfor kunnet bruges til at perspektivere lederinterviewene.

Organisering

Der er nedsat en ekspertgruppe i tilknytning til undersøgelsen. Ekspertgruppen har kvalificeret dataindsamlingen og analysen af det indsamlede materiale og har gennemlæst udkast til rapporten.

Ekspertgruppen består af:

- Connie Uhrup Krukow, vicedirektør, Roskilde Tekniske Skole
- Hans Jørgen Knudsen, chefkonsulent, Nationalt Center for Erhvervspædagogik, Metropol
- Hans Lehmann, vicedirektør, EUC Syd
- Søren Hansen, kommunaldirektør, Lyngby-Taarbæk Kommune

En projektgruppe fra EVA har haft det praktiske og metodiske ansvar for undersøgelsen. Projektgruppen har forestået indsamling og analyse af datamateriale, og den har udarbejdet rapporten. Projektgruppen består af evalueringskonsulent Sigrid Hansen (projektleder), specialkonsulent Bo Söderberg, evalueringsmedarbejder Anders Warring og metodekonsulent Lluís Armangué.

2.4 Oversigt over rapportens indhold

Rapporten indeholder udover resumeet og denne indledning seks kapitler.

Kapitel 3 og 4 er især relateret til spørgsmålene om, hvordan pædagogisk ledelse forstås på erhvervsuddannelserne, hvilken betydning det bliver tillagt, og hvilke opgaver der ses som centrale i pædagogisk ledelse. Kapitel 3 handler om, hvad der er fokus for pædagogisk ledelse, hvordan pædagogisk ledelse opleves i forhold til andre ledelsesopgaver, og om hvorfor der synes at være et stigende behov for pædagogisk ledelse på erhvervsuddannelserne i dag.

Kapitel 4 handler om pædagogisk ledelse organisatorisk set. Her beskriver vi, hvordan ansvarsfordelingen mellem de forskellige ledelsesniveauer i forbindelse med pædagogisk ledelse ser ud på skolerne. Kapitlet undersøger også fordelingen mellem formelle ledere og uformelle støttepersoner samt de tværgående leders rolle i relation til pædagogisk ledelse.

I kapitel 5 og 6 ser vi på, hvilke metoder og redskaber der står til rådighed i forbindelse med pædagogisk ledelse på erhvervsuddannelserne. Kapitel 5 handler om brugen af teams som en måde at skabe fælles pædagogisk retning på. Kapitlet fremlægger de beskrivelser af potentialer og udfordringer i forbindelse med teamorganiseringen, som vi har mødt i interviewene med ledere og lærere, herunder lederens rolle og redskaber i ledelsen af teams.

Kapitel 6 ser på, hvilke andre redskaber ud over teamorganiseringen som tillægges betydning i relation til pædagogisk ledelse. Det drejer sig om skolens fælles didaktiske og pædagogiske grundlag, de lokale undervisningsplaner og brugen af undervisningsobservation og pædagogisk sparring.

Kapitel 7 handler om de erfaringer og ledelsesmæssige kompetencer, som ledere og lærere oplever, har betydning for muligheder for at løfte de pædagogiske ledelsesopgaver på skolerne, herunder betydningen af ledernes forskellige erfaringsbaggrunde og betydningen af forskellige generelle ledelseskompetencer.

Efter hvert af kapitlerne 3-7 fremlægger vi nogle centrale pointer, som vi uddrager på baggrund af analysen.

Endelig fremlægger vi i kapitel 8 på tværs af pointerne i de foregående kapitler overvejelser over og perspektiver på, hvad der kan karakteriseres som centrale elementer i pædagogisk ledelse og betydningsfulde forhold for muligheden for at løfte de pædagogiske ledelsesopgaver på skolen. I forlængelse heraf vil vi pege på relevante indsatsområder for skolerne, der viser sig på baggrund af undersøgelsens resultater.

I appendiks A findes en projektbeskrivelse for undersøgelsen, mens appendiks B indeholder mere dybtgående overvejelser over de anvendte dataindsamlings- og analysemetoder.

3 Hvad handler pædagogisk ledelse om?

Pædagogisk ledelse kan overordnet forstås som det ledelsesarbejde, der handler om at sikre kvaliteten af kerneydelsen og støtte lærerne i deres arbejde med eleverne. Inden for denne overordnede forståelse findes der forskellige opfattelser af, hvad pædagogisk ledelse betyder i praksis.

Dette kapitel beskriver de interviewedes overvejelser over pædagogisk ledelse, når de skal sætte ord på, hvad pædagogisk ledelse er, hvordan pædagogisk ledelse hænger sammen med andre ledelsesopgaver, og hvad udbyttet af pædagogisk ledelse skal være. Kapitlet beskriver også deres overvejelser over udviklingen i behovet for pædagogisk ledelse og over de forhold, der kan forklare, hvorfor pædagogisk ledelse ikke tidligere har været i fokus på samme måde som i dag.

3.1 Fokus på kerneopgaven

Mest overordnet ser vi i interviewmaterialet en forståelse af, at pædagogisk ledelse først og fremmest indebærer et særligt fokus i ledelsesarbejdet, nemlig et fokus på kerneopgaven. En uddannelseschef formulerer det på denne måde:

Det, jeg tænker er vigtigt ved at have en pædagogisk ledelse, er, at vi får fokus på kerneydelsen, som handler om pædagogik. Jeg ser jo klart, at uanset om vi taler undervisning, eller vi taler om vejledning, eller hvad vi har med at gøre, så handler det jo om pædagogik. Og dvs. at den pædagogiske ledelse i første omgang skal have fokus på, at lærerne får ekstra fokus på, hvad det er for en pædagogik, vi udløber, og hvorfor vi gør det.

Men pædagogisk ledelse handler ikke kun om et særligt fokus, det handler også om at udpege en retning i dette fokus, herunder at opstille mål for løsningen af kerneopgaven. De interviewede taler i den forbindelse om betydningen af, at man – dels leder og lærer imellem, dels mellem lederne og lærerne hver for sig – taler sammen om den pædagogiske praksis på skolen, og at man

skaber en fælles forståelse af, hvad der er hensigtsmæssigt – ”at man løber efter samme mål”, som en uddannelseschef formulerer det.

En tværgående leder forklarer, hvordan det at skabe retning og sikre en fælles forståelse af, ”hvordan man gør her på stedet”, indgår som et centralt element i pædagogisk ledelse:

Pædagogisk ledelse er at have fokus på undervisningen og på de unge mennesker. Stort fokus på kerneopgaven, så man kan tilrettelægge verden for lærerne, så de kan håndtere de problemer, som de oplever. Det er også at gå ind i at lave en pædagogik for sit område. At finde ud af, når vi skal undervisningsdifferentiere, hvordan gør vi det så her på stedet, hvordan gør vi det i min afdeling?

Konkrete opgaver i pædagogisk ledelse

Det er tydeligt i interviewene, at en fælles forståelse ikke kommer af sig selv. En direktør beskriver i denne sammenhæng pædagogisk ledelse som en indsats, der for lederen handler om at skabe læreprocesser hos de mennesker, han eller hun er leder for, dvs. at skabe rum for, at lærerne (og ledere på forskellige niveauer) reflekterer over deres egen praksis:

Når jeg siger pædagogisk ledelse, så siger jeg, at det handler om at skabe læreprocesser hos lærerne. Det handler om, at man skaber rummet til at reflektere over praksis og ledelse lærere imellem. Så tænker jeg også, at det har meget med god personaleledelse at gøre. Både lederen og lærerne skal udvikle evnen til refleksion over egen praksis og drøfte, hvad opgaven er, og hvordan vi griber den an.

At styrke evnen til pædagogisk refleksion står altså som et centralt element, når de interviewede fortæller, hvad pædagogisk ledelse handler om. En uddannelseschef forklarer betydningen af evnen til pædagogisk refleksion på denne måde:

Det hænder faktisk, at man står og gør noget, man ikke kan stå inde for, når man får tænkt lidt over det. Og det er ikke, fordi man er galt afmarcheret, men det er, fordi der jo også ligger en kopieringslogik i det at undervise. Hvis jeg har haft en faglærer, jeg syntes var rigtig god, så gør jeg måske, ligesom han gjorde, uden egentlig at tænke over det. Så det handler om i første omgang at få gjort pædagogikken eksplicit. Det synes jeg, er en stærk merværdi, fordi det gør, at man kan gå ind og tænke over tingene, man kan gå ind og tale om tingene, og man kan dermed også gå ind og ændre det ud fra en mere bevidst måde at agere på.

På det konkrete plan opregner en uddannelseschef fra en anden skole de elementer, der indgår i arbejdet med at skabe rum for læreprocesser blandt lærerne på følgende måde:

Pædagogisk ledelse handler om at sikre et overordnet planlægningsflow, der gør, at ting kan lade sig gøre. Jeg tænker ikke økonomisk – jeg tænker, at lærerne får de bedste muligheder for at levere den bedste vare. Det er jo mit ansvar, og det er en del af pædagogisk ledelse. Pædagogisk ledelse er for mig også at sikre, at lærerne er kompetente. Det gælder selvfølgelig både fagligt – det har vi jo en forventning om, at de er, når de kommer her – og det gælder også pædagogisk. Det er vigtigt, for det kan jo ellers give sig udslag i elever, der mistrives, eller elever, der melder sig ud, eller hvad man kan forestille sig. Det er min opgave at spotte det og finde ud af, hvad vi kan gøre for at ændre det her. Pædagogisk ledelse er også at se længere frem – lave nogle strategier for, hvordan vi bliver dygtigere. En ting er, at lærerne får en pædagogisk uddannelse, når de starter her, men hvordan er det, at vi sikrer, at de også fremadrettet bliver dygtigere? Og lave nogle prioriteringer i forhold til hvad det så er, vi må vælge fra. Og så er det frem for alt at give sparring. Jeg har meget sparring. Jeg har mange lærere direkte under mig og har rigtig meget trafik ind og ud ad døren.

Konkret handler pædagogisk ledelse ifølge denne uddannelseschef altså om flere ting: at etablere nogle hensigtsmæssige rammer for undervisningen, at sikre, at lærerne har de nødvendige kompetencer, at udvikle nogle strategier for denne fremtidige udvikling og endelig opgaven med at sparre med lærerne.

I tilknytning hertil kan også nævnes arbejdet med at følge op på, hvordan de opstillede mål for kerneopgaven nås, og hvordan det fælles didaktiske og pædagogiske grundlag realiseres.

Arbejdet med at skabe fælles retning

Evnen til pædagogisk refleksion er en nødvendig forudsætning for, at arbejdet med at skabe en fælles retning og sikre en fælles forståelse kan lykkes. Det er dog tydeligt i interviewene, at der er en udbredt bevidsthed om, at en styrket evne til pædagogisk refleksion på skolen ikke af sig selv skaber en fælles retning, som sikrer, "at man løber samme sted hen". En af de interviewede ledere udtrykker det på denne måde:

Den største udfordring i pædagogisk ledelse er jo at få alle med, både lærere og ledere. Den store udfordring er at få alle – og det er det jo i enhver ledelsesopgave – til at synes, det er en god idé. Og jeg ved godt, at jeg ikke gør det uden videre.

I fokusgruppeinterviewene med lærere er der også stor opmærksomhed på udfordringerne i det at skabe fælles retning. Det kommer fx til udtryk i nedenstående citat:

Når vi siger pædagogisk ledelse, tænker vi tit, at det er noget rart, men det er det ikke altid, fx hvis du ikke er enig i den vej, ledelsen vil have pædagogikken.

I et af fokusgruppeinterviewene diskuterede lærerne erfaringerne fra en skole, hvor ledelsen har bestemt sig for, at skolen skal følge en bestemt pædagogisk linje og benytte en række specifikke pædagogiske metoder. Tiltagene blev gennemført med gode resultater til følge, men ikke uden store diskussioner og sværdslag. En lærer kommenterede erfaringerne på denne måde:

Jeg synes, det, skolen gjorde, var at tage ansvar, hvor den sørger for at klæde folk ordentligt på med hensyn til, hvad der skal ske rent pædagogisk, og med hensyn til pædagogiske metoder – det synes jeg er pædagogisk ledelse, så det batter. Det må vi tage hatten af for. Er vi ude i skuret, og mester har fundet af, at vi kan tjene flere penge ved også at lægge tag, så kan det godt være, at der er nogle, som har højdeskræk, men så må de finde et andet sted at være.

Eksemplet demonstrerer den potentielle konflikt, der kan ligge i pædagogisk ledelse, som handler om, hvordan man som leder skal håndtere en situation, hvor nogle lærere ikke følger den pædagogiske retning, der udstikkes fra ledelsesside.

Kapitel 5 om teamorganisering og kapitel 6 om redskaber i pædagogisk ledelse behandler mere udførligt udfordringer og redskaber i arbejdet med at skabe fælles retning.

Opgaven at lede lærere

Det ligger i begrebet pædagogisk ledelse, at det handler om at lede lærere, dvs. personer, der har undervisning som profession. De interviewede ledere reflekterer derfor over træk, som de finder vigtige i eller karakteristiske for professionen som lærer, når de skal beskrive deres opgaver inden for pædagogisk ledelse. Det drejer sig især om det forhold, at mange lærere ifølge lederne er tilbøjelige til at opfatte det at undervise som noget meget personligt og i høj grad er selvledende forstået på den måde, at den enkelte lærer i undervisningen fungerer som leder for en gruppe af elever. En uddannelseschef beskriver det sådan, at lærerne er "direktører i deres klasserum":

Det er jo sådan med lærere – det ved jeg ikke, om det altid er, men det oplever jeg ofte – at de jo er direktører i deres klasserum, og det er jo svært at have nogen på sidelinjen til at give gode råd og vejledning. Og det er måske også svært at komme og sige: Den her nød er svær at knække.

At lærerne er vant til selv at lede i deres undervisning af eleverne, kan altså medvirke til, at lærerne ikke altid af sig selv efterspørger lederens ledelse i form af pædagogisk sparring. Hvis lærerne også er af den opfattelse, at de forventes selv at kunne lede, overvejer de måske slet ikke muligheden for at bede om lederens sparring.

Et andet aspekt af lærernes selvledelse er, at de ofte er organiseret i teams, som i højere eller mindre grad fungerer som selvstyrende enheder, der selv træffer beslutninger om, hvordan arbejdet med eleverne skal foregå. Den pædagogiske ledelsesopgave i den forbindelse behandles i kapitel 5 om teamorganisering.

3.2 Pædagogisk ledelse i forhold til andre ledelsesopgaver

Uanset at der i interviewene er udbredt enighed om at forstå pædagogisk ledelse som det ledelsesarbejde, der handler om kerneopgaven, kan der være forskellige opfattelser af, hvordan pædagogisk ledelse skal ses i forhold til andre ledelsesopgaver.

Et spørgsmål, som viser sig i materialet, er, om pædagogisk ledelse skal ses som en særlig disciplin på linje med andre ledelsesopgaver og som noget, der eventuelt kan stå i modsætning til andre former for ledelsesarbejde, eller om pædagogisk ledelse snarere skal ses som et aspekt, som er integreret i alt ledelsesarbejde på erhvervsuddannelserne. Begge opfattelser kommer til udtryk i interviewene. Den første synsvinkel ses dog oftere, når de interviewede taler om praksis og om, hvad der faktisk sker på skolerne, mens den anden synsvinkel især er tydelig, når de interviewede taler om, hvordan de mener, det ideelt set burde forholde sig.

Det er især personaleledelse og strategisk ledelse, som nævnes som ledelsesopgaver, der har tæt sammenhæng med pædagogisk ledelse. Men i nogle interview nævnes også, at der er vigtige aspekter af pædagogisk ledelse i mange lavpraktiske eller rent administrative opgaver. En uddannelseschef forklarer det på denne måde:

Det er svært at dele op. Det kan lige så vel handle om at sørge for, at pedeltjenesten kører, at der er varme og lys i lokalerne. Dvs. at de overordnede rammer for undervisningen er til stede, det er en ting.

Lederne kan til tider opleve, at pædagogisk ledelse står i et konkurrenceforhold til andre ledelsesopgaver, især opgaver vedrørende økonomi og administration. I et interview med en tværgående leder bliver det udtrykt på denne måde:

Økonomi og pædagogik kommer jo let til at stå lidt over for hinanden, når man snakker pædagogisk ledelse. For den anden del af det, som vores pædagogiske ledere også skal, det er jo at håndtere økonomi og administration og praktiske forhold i det hele taget, som nemt kommer til at fylde meget. Så derfor er det godt, at der kommer fokus på pædagogisk ledelse, fordi det måske gør, at de her ting kommer til at fylde mindre, og lederne kan bruge mere af deres tid på pædagogisk ledelse – altså på undervisning og på eleverne og lærerne. For de bruger meget tid på alle de her praktiske ting, på økonomi og budgetfor-

handlinger og indkøb og administration af hold og lokaler og udstyr. Der er rigtig mange praktiske ting, de også skal tage sig af (...), som kommer til at fylde, og som er lidt en modsætning til pædagogisk ledelse, men som stadig er en del af ledelsen.

En uddannelseschef kommer i samme forbindelse ind på, hvordan de helt akutte opgaver, der også havner på lederens bord, fx omkring konkrete elever, ofte fylder meget for den enkelte leder og derfor kan stjæle fokus:

Når jeg nævner alle de opgaver, jeg har, så er jeg også lidt en blæksprutte, i forhold til hvis jeg skal være nok til stede, som jeg synes, at jeg skal. Min tid med pædagogisk ledelse fylder en halv til en hel dag om ugen – ikke fordi jeg ikke snakker med medarbejdere om alt muligt andet. Meget af det andet er også konkret om en elev. Men det driver ikke pædagogikken frem. Tidsmæssigt kunne vi godt bruge mere tid.

Ledernes andre opgaver og fokus på økonomi og drift opleves således at kunne stå i vejen for arbejdet med pædagogisk udvikling og for en prioritering af den pædagogiske ledelsesopgave. Det kan både være mentalt – at lederen fokuserer ensidigt på økonomien og glemmer det pædagogiske – og det kan være, fordi kravene til økonomisk ledelse ikke efterlader ressourcer til pædagogisk ledelse, fx rent tidsmæssigt. En uddannelseschef udtrykker det helt kort på denne måde:

Jo mere tid du skal bruge på økonomi, des mindre har du til at snakke pædagogik.

I modsætning hertil beskriver andre af de interviewede, hvordan det kan være svært at adskille pædagogisk ledelse fra øvrige ledelsesopgaver og fra det økonomiske. En af de interviewede uddannelseschefer beskriver det på denne måde:

Nej, der er ikke et konkurrenceforhold mellem pædagogisk ledelse og økonomi, ud over når der skal laves budgetter – så er der jo et konkurrenceforhold! Men det smelter jo også sammen, for det er jo der, man tager afvejningen – hvad vi vil vælge til, og hvad man vil fravælge. Vil vi fx vælge at sætte sådan et projekt i gang – kompetenceudvikling af alle lærere? Det er jo en del af økonomien også.

Sammenfattende kan man sige, at det mest udbredte er opfattelser, der befinder sig et sted imellem de to skitserede yderpoler, hvor pædagogisk ledelse ses enten som en adskilt disciplin eller som et integreret aspekt. Det fremhæves således, at det på den ene side er vigtigt at se pædagogisk ledelse som noget særligt, fordi det netop handler om kerneopgaven, og fordi det ellers risikerer at blive forvekslet med eller drukne i andre ledelsesopgaver. På den anden side giver det heller ikke mening at se pædagogisk ledelse helt adskilt og løsrevet fra de øvrige ledelsesopgaver.

Det er nemlig vigtigt, at pædagogisk ledelse tænkes sammen med skolens strategiarbejde og andre ledelsesopgaver på skolen, og at alle ledelsesopgaver ses i sammenhæng med kerneopgaven.

Ifølge denne synsmåde handler det altså ikke om at skaffe plads til pædagogisk ledelse i mængden af ledelsesopgaver, men om at sikre, at der er fokus på kerneopgaven – et fokus, som skal gennemsyre arbejdet med alle ledelsesopgaver. Netop derfor har nogle skoler valgt at opruste de pædagogiske ledelseskompetencer i hele ledelsesgruppen, dvs. også hos fx økonomichefer og ledere af it-afdelinger. Dette forhold vender vi tilbage til i kapitel 7 om ledernes erfaringer og kompetencer.

3.3 Stigende behov for pædagogisk ledelse

Det er et gennemgående synspunkt i interviewene, at der i dag er et stort og stadig stigende behov for pædagogisk ledelse og ikke mindst synlig pædagogisk ledelse. Fx er der interviewede ledere, der oplever en større efterspørgsel efter pædagogisk ledelse hos både lærerne og eleverne. En direktør beskriver det på denne måde:

Både lærere og elever efterspørger det. De efterspørger tydelig pædagogisk ledelse. Synlig ledelse i klasselokalet, synlig ledelse i teamet. Det er bare et must, for at man kan føle sig engageret og motiveret som elev eller lærer.

Og en leder formulerer i et fokusgruppeinterview det stigende behov på denne måde:

Vi siger, at lærerne skal være mere sammen med eleverne, men lederne skal også være mere sammen med lærerne. Det er gennem samtalerne, du kan lave de her forandringer og flytte dig selv og andre.

Det øgede behov for pædagogisk ledelse kædes først og fremmest sammen med den mere heterogene målgruppe af elever, som erhvervsskolerne skal håndtere i dag. En uddannelseschef fortæller fx, hvordan denne elevgruppe kræver et helt andet "setup" på skolen, end der tidligere har været behov for:

Med de forandringer, som erhvervsskolerne har været udsat for, har der været et stigende behov. Man kan bare tage den her meget differentierede målgruppe, der er kommet ind på erhvervsskolerne, hvor vi har fået rigtig mange af de såkaldt svage elever, altså ressourcesvage elever. Det er et helt andet setup, man skal have, i forhold til den gruppe af elever. Samtidig har det været vanskeligt med denne her meget store differentiering, der har været nødvendig.

En tværgående leder supplerer denne betragtning med overvejelser over, hvordan erhvervsskolerne har forandret sig i den tid, den pågældende leder har arbejdet på skolen:

I dag er der betydelig større behov for pædagogisk ledelse end tidligere. Den mangfoldighed, der er blandt elever. Tidligere var der en forståelse af, at handelsskolen eller teknisk skole er et sted, man tager hen, fordi man skal lære et fag. Så bliver du fx god til at være tømrer eller til at lave mad. I dag er der rigtig mange, der kommer uden at vide, hvad de rigtig vil. Det er en helt anden verden i dag.

I denne sammenhæng kan man tilføje, at det næppe kun er eleverne, der er blevet mere differentierede. Gruppen af undervisere må også antages at være blevet mere differentieret i takt med den generelle samfundsudvikling, herunder det mere differentierede arbejdsmarked, som faglærerne kommer fra. Alt andet lige kan det betyde, at underviserne i dag ikke af sig selv 'kommer til at trække i samme retning', i hvert fald ikke lige så let som tidligere. Samtidig er undervisningsopgaven blevet mere kompleks, og der er tilført nye typer af opgaver til lærerjobbet, fx rollen som kontaktlærer/vejleder. Det har ført til et stigende behov for koordinering og samarbejde i organisationen og dermed også til et større behov for pædagogisk ledelse.

Endelig har mål- og rammestyringen betydning for behovet for pædagogisk ledelse. Under mål- og rammestyringen skal skolerne selv udfolde og ekspliciterer formål og mål, sådan at de kan omsættes til konkrete undervisningsforløb. Mål- og rammestyringen giver altså skolerne et betydeligt ansvar i arbejdet med at omsætte formål og mål, så de kan blive til en del af den pædagogiske praksis. Ledelsen skal ikke løse denne opgave med fortolkning og udfoldelse af formål og mål alene, det skal ske i samarbejde med lærerne. Men lederen skal engagere sig og være synlig i denne proces og være i stand til at give medspil og modspil.

Dette indebærer også, at lederen skal være i stand til at organisere og tilrettelægge fortolkningsarbejdet og arbejdet med at omsætte de centralt opstillede formål og mål, og at han eller hun skal være i stand til at kvalificere og sikre en løbende pædagogisk dialog på skolen med inddragelse af elever og arbejdsmarkedet, fx via de lokale uddannelsesudvalg.

OK 13

Et perspektiv i interviewmaterialet har været, at behovet for pædagogisk ledelse skal ses i sammenhæng med arbejdet med at implementere OK 13. Den nye overenskomst, som træder i kraft i august 2014, stiller nogle nye krav til personaleledelse og giver dermed nye betingelser for pædagogisk ledelse, samtidig med at den giver ledelsen større handlerum. En af de interviewede tværgående ledere forklarer det på denne måde:

Der er ingen tvivl i min retning om, at der på EUD skal arbejdes på en højere grad af tilstedeværelse for lærerne. Vi skal arbejde på at få mere samarbejde og mere fælles ansvar, flere fælles opgaver, mindre af det, som nogle kalder den privatpraktiserende underviser. Det er noget af det, vi gerne vil skubbe på i forhold til organisationskulturen i forbindelse med OK 13. Vi skal levere mere for færre ressourcer, vi skal øge kvaliteten hos vores elever. Det kræver meget mere fælles løft og ansvar i forhold til opgaverne. Det betyder også, at hele team-tingen i princippet skal defineres på ny.

En uddannelseschef beskriver i den sammenhæng, hvordan de nye rammer vil stille lederne over for nogle nye udfordringer. Lederne vil i højere grad skulle udstikke rammer, og lærerne skal i større udstrækning til at arbejde sammen om at finde løsninger inden for disse rammer:

Jeg tror, der bliver skabt nogle andre muligheder, men det stiller også nogle andre krav den anden vej. Og der bliver det en udfordring for os som chefer at komme ud og turde stå på ølkassen på den enkelte brancheskole og sige, at sådan vil vi have det, og det her er de rammer, I har at spille inden for, få det til at lykkes.

En leder i et fokusgruppeinterview uddyber denne betragtning ved at beskrive, hvordan lederen derudover har en personaleledelsesmæssig opgave i at udfordre og motivere lærerne til at løfte og prioritere arbejdsopgaverne inden for de udstukne rammer:

Personaleledelsen bliver også anderledes. (...) Det bliver ikke kun rammerne, vi sætter for lærerne. Rammerne kan vi stadig sætte, men den enkelte underviser kan måske ikke levere lige så meget som andre. Den nye type af ledelse gør en helt ny magtbalance, og jeg skal kunne nogle helt nye ting med mine medarbejdere som leder. Jeg skal som leder ind og skabe engagement, få dem til at acceptere en uligevægt i løftningen af arbejdsopgaver og prioritere arbejdsopgaver på en helt ny måde.

Implementeringen af OK 13, herunder diskussionerne om, hvordan en tilstedeværelsespligt skal implementeres, må ifølge lederne ses i lyset af, at lærerjobbet ifølge deres opfattelse rummer nogle særlige træk. Det skyldes især de pædagogiske opgaver, som er forbundet med jobbet som lærer. En uddannelseschef udtrykker det på følgende måde:

Når man er på en skole, så er den daglige arbejdssituation anderledes, end hvis du er på et værksted. På et værksted får du en ordre, du skal efterleve, og man går hjem kl. 16, og så behøver man ikke tænke mere på arbejde. Det kan man ikke gøre, hvis man er pædagog. Så er man nødt til at tage nogle initiativer selv – en form for selvledelse i klasselokalet. Og der vil være mange tanker og forberedelser, som ligger uden for arbejdstiden.

Hvorfor har pædagogisk ledelse ikke været i fokus tidligere?

Interviewmaterialet peger på, at det stigende behov for pædagogisk ledelse ikke kun hænger sammen med udefrakommende forhold, fx den mere heterogene elevgruppe. Nogle interviewede nævner i den forbindelse, at pædagogisk ledelse egentlig ikke er noget nyt. I et fokusgruppeinterview formulerer en leder det på denne måde:

Jeg kan godt blive lidt provokeret af, at pædagogisk ledelse bliver italesat som noget helt nyt, for det synes jeg ikke, det er. Nogle gange kan man få indtryk af, at det er noget, man ikke har beskæftiget sig med tidligere – at lederne kun har arbejdet med det administrative, mens lærerne har passet undervisningen – og det er ikke rigtigt.

Men selvom pædagogisk ledelse ikke er noget nyt, fremgår det af datamaterialet, at området tidligere ikke har fået samme opmærksomhed på skolerne som nu, og at det derfor har været et noget forsømt område. Lederne overvejer især to typer af forhold, når de reflekterer over, hvorfor pædagogisk ledelse ikke tidligere har været i fokus i samme grad som i dag – dels at pædagogisk ledelse er blevet fortrængt af de øvrige dele af ledelsesarbejdet, dels at der har været behov for at udvikle de nødvendige kompetencer med hensyn til det pædagogiske ledelsesarbejde.

Pædagogiske ledelsesopgaver i skyggen af andre ledelsesopgaver

En forklaring på, hvorfor pædagogisk ledelse ikke tidligere har været i fokus, handler om, at andre ledelsesopgaver har fået lov til at fylde, bl.a. pga. en stærk ledelsesmæssig opmærksomhed på økonomien, som har været dominerende i en årrække. En uddannelseschef udtrykker det som "et uhørt fokus" på det driftsmæssige:

Jeg ser det jo sådan, at hvis du ikke har styr på økonomien, så har du slet ikke råderet over noget som helst i forhold til pædagogikken. Det er et fundament, der skal være i orden. Men når det er sagt, så er der kommet et helt uhørt fokus på det driftsprægede i erhvervsuddannelserne, og også et urimeligt fokus. Og det gør jo, at vi har svært ved at få hverdagen til at hænge sammen.

Ifølge en tværgående leder betyder et sådant fokus, at skolerne i en årrække ikke har været tilstrækkeligt "elevnære":

Vi har gennem en årrække, i hvert fald her på skolen, ikke været elevnære nok. Der er ikke blevet fulgt op på de rigtige ting. Der er blevet holdt godt øje med økonomi og budgetoverholdelse – og det skal også til – mens kerneydelsen, altså undervisning, fastholdelse og vejledning af eleverne, den har man overladt til teamene og sagt, at det klarer de nok. På lederniveau har der været meget drift og skemalægning, som naturligvis også er vigtige for

at skabe strukturerne. Men vi er nødt til at sige, at lederne skal have mere fokus på at skabe rammerne for den optimale læring for eleverne.

Det er således et gennemgående synspunkt i interviewmaterialet, at hensynet til økonomien og de daglige opgaver med driften opleves at have fyldt så meget på skolerne, at det har overskygget det pædagogiske ledelsesfokus. Der har været en oplevelse af, at kravene til økonomi og drift har været så store, at der ikke har været ret meget tid tilbage for lederen til arbejdet med kvaliteten og udviklingen af kerneopgaven.

Et andet perspektiv, som vi også finder i interviewene, er dog, at det stærke fokus på økonomi og drift på bekostning af opmærksomheden på pædagogisk ledelse også kan handle om en form for berøringsangst hos nogle ledere i forhold til de pædagogiske ledelsesopgaver. En lærer beskriver fx i et fokusgruppeinterview, hvordan nogle ledere mest sidder på deres kontor og kun i mindre grad følger med i, hvad der sker i afdelingerne. Ifølge denne lærer får disse ledere lærerne til at "ordne" tingene, når de selv "kører fast", og kommer derved uden om ledelsesmæssigt at tage hånd om udfordringerne:

De skal mere ind over det, som de leder. De skal ikke kun sidde på kontoret og kun tænke økonomi uden at vide, hvad der sker på de forskellige afdelinger – sådan er det primært. (...) Der er ledere, som gerne vil bestemme alt, men lige så snart de kører fast, så får de lærerne til at ordne mange af tingene. De burde tage mere hånd om det og være mere inde over tingene. (...) Man kan godt forvente, at lederne tænker teamene mere ind i det og kommer ned og ser, hvad der sker i afdelingerne og på værkstederne.

Ikke bare manglende tid, men også manglende vilje eller mod opleves altså som forhold, der kan stå i vejen for prioriteringen af de pædagogiske ledelsesopgaver.

Kompetenceudviklingsbehov

En anden forklaring på, hvorfor pædagogisk ledelse ikke tidligere har været så meget i fokus, handler om ledernes kompetenceudviklingsbehov. Nogle uddannelseschefer fortæller i interviewene om vigtigheden af kompetenceudvikling for at være i stand til at sætte pædagogisk ledelse i fokus og for at kunne honorere de krav, der stilles til dem som pædagogiske ledere. En af uddannelsescheferne beskriver det på denne måde:

Jeg synes, det er meget passende, at vi får pædagogisk ledelse i fokus. Jeg synes bare også, man skal være opmærksom på, at det er ikke sikkert, at vi er uddannet til det. For hvis jeg kigger på min viden om, hvordan pædagogik har udviklet sig de sidste år, og om pædagogisk ledelse, så har det været stærkt underprioriteret i uddannelsessektoren. Det har været et spørgsmål om, hvad det vil sige at være en organisatorisk leder, en økonomisk

tænkende leder osv., og flere og flere har fjernet sig fra pædagogik. Jeg mener, at man skal have meget stor indsigt i pædagogik og didaktik for at kunne udøve pædagogisk ledelse, og dvs. at der skal fokus på den del, når det handler om udvikling af ledere. Det kræver faktisk også, at man på nogle områder kan gå ind og metareflektere. Det følger ikke altid med i en hektisk, presset hverdag. Det er nogle andre kompetencer, man skal have der. Hvordan går man ind og understøtter pædagogisk ledelse i praksis, men også på et tilstrækkeligt teoretisk niveau, hvor det giver lidt større mulighed for at holde øje med, hvor vi skal hen. Og det synes jeg, kræver uddannelse.

De interviewede fortæller, hvilke former for pædagogisk indsigt de finder vigtige, og om betydningen af, at de nye undervisere på erhvervsskolerne skal have en pædagogisk uddannelse på PD-niveau. I den sammenhæng peger interviewmaterialet på en oplevelse af, at det er vigtigt, at ledelsen kommer på niveau med den uddannelse, som nye undervisere får. En uddannelseschef fortæller fx:

Jeg kan nogle gange godt savne, at vi får tid til at følge med i den pædagogiske udvikling og de tanker, der foregår der. Hvis man skal kunne sparre med lærerne om de pædagogiske udfordringer, de møder, så skal man også som leder kunne have den dimension med, og gerne på PD-niveau, som er det minimumskrav, vi stiller til vores medarbejdere i dag.

Tilsvarende synspunkter kommer også til udtryk i fokusgruppeinterviewene med lærerne, som det ses i dette citat:

Det hele starter i lærergerningen. Hvis du fx vil forhindre øget fravær, er det her, du skal diskutere pædagogik, men vores ledere er ikke klædt godt nok på til at kunne tage de nødvendige pædagogiske diskussioner.

Fra flere sider peges der således på, at der er behov for pædagogisk kompetenceudvikling, hvis behovet for pædagogisk ledelse skal kunne efterkommes, og hvis pædagogisk ledelse skal spille en central rolle i udviklingen af kvaliteten i undervisningen.

Ledernes kompetencer og kompetenceudvikling behandles nærmere i kapitel 7.

3.4 Opsamling

Nedenstående boks opsummerer de centrale pointer på baggrund af analysen i kapitel 3.

Centrale pointer

Samlet set peger analysen af interviewmaterialet på følgende pointer, med hensyn til hvad pædagogisk ledelse handler om:

- Pædagogisk ledelse handler om et særligt fokus på kerneopgaven, dvs. på undervisningen og elevernes læring, og om at udpege en retning herfor. Dette fokus har ikke tidligere fået samme opmærksomhed som nu, og den pædagogiske ledelse skal fortsat sikre, at ledelsesarbejdet holder fokus på kerneopgaven, da det forholdsvis let risikerer at drukne i andre ledelsesområder.
- De pædagogiske ledelsesopgaver omfatter arbejdet med at sætte mål for det pædagogiske arbejde og udvikle strategier for, hvordan skolen når derhen, hvor man gerne vil, herunder løbende at følge op på resultaterne. De pædagogiske ledelsesopgaver omfatter desuden at sætte rammer for og medvirke til at udvikle evnen til pædagogisk refleksion hos medarbejderne, at sikre, at lærerne har de nødvendige kompetencer, at sparre med lærerne om deres undervisning samt at sikre hensigtsmæssige rammer for undervisningen.
- Der er et stigende behov for og større krav til pædagogisk ledelse, bl.a. som følge af den mere heterogene elevgruppe, nye typer af opgaver i lærerjobbet og OK 13.

4 Pædagogisk ledelse organisatorisk set

De enkelte ledelsesniveaues ansvar og roller i forbindelse med pædagogisk ledelse kan ikke umiddelbart adskilles og må betragtes som afhængige størrelser. I dette kapitel ser vi derfor på placeringen af pædagogisk ledelse i forhold til de forskellige niveauer i skolernes ofte meget komplekse organisation.

Kapitlet omhandler også pædagogisk ledelse uden for den ledelse, der varetages af ledere med et personaleansvar i forhold til lærere. Det kan være ansatte, der varetager støttefunktioner i relation til pædagogisk ledelse, særlige ressourcepersoner blandt lærerne eller tværgående ledere med særligt ansvar for pædagogisk udvikling.

4.1 Skolernes organisering

Spørgsmålet om, hvor pædagogisk ledelse er placeret rent organisatorisk, skal ses i lyset af skolernes måde at organisere sig på.

De skoler, der har bidraget til undersøgelsen, fremviser meget forskellige organisatoriske løsninger. Forskellene er udtryk for forskellige strategiske valg på skolerne, men de afspejler desuden en række andre forhold, herunder:

- Skolens størrelse, fx målt i antal årselever og/eller antal fællesindgange
- Skolens geografiske struktur, fx målt i antal matrikler og deres indbyrdes afstand
- Skolens fusionshistorie.

De organisatoriske forskelle viser sig bl.a. i, hvor mange ledelsesniveauer skolen har mellem direktøren og lærerne. På direktørniveauet adskiller skolerne sig desuden ved, om de udover direktøren også har en vicedirektør eller en direktion.

På uddannelseschefniveau adskiller skolerne sig bl.a. ved, om ansvaret for pædagogisk ledelse er placeret hos cheferne for de enkelte afdelinger, eller om skolen desuden har en eller flere ledelsespersoner med særligt ansvar for pædagogisk udvikling på tværs af skolens forskellige faglige og geografiske afdelinger uden at have et direkte personaleansvar for lærere. Dette gælder de fleste skoler på nær de mindste.

Det kan tilføjes, at skoler, der også udbyder uddannelser inden for den merkantile fællesindgang, typisk har en særskilt chef for disse uddannelser, som evt. er placeret under en fælles chef for hele EUD-området. Andre skoler har valgt at placere ansvaret for de merkantile uddannelser sammen med ansvaret for det erhvervsgymnasiale område.

4.2 Ansvarsfordeling i relation til pædagogisk ledelse

Vi har spurgt de interviewede, hvor ansvaret for pædagogisk ledelse ligger på deres skole. Svaret er typisk, at den øverste ledelse har et strategisk ansvar i relation til pædagogisk ledelse, mens hovedansvaret for at udføre de daglige opgaver, der hører under pædagogisk ledelse, ligger hos den leder, der har personaleansvar for lærerne. Det vil som regel være en leder på uddannelseschefniveau. En uddannelseschef formulerer det på følgende måde:

Man kan sige, at overordnet har vi en strategi for pædagogisk ledelse, men det er jo min opgave at få den udmøntet hos de undervisere, vi har tilknyttet i den her afdeling. Det er min opgave at kigge på den, når vi fx lægger strategi for kompetenceudvikling.

På de skoler, hvor der findes endnu et ledelsesniveau under uddannelseschefen i form af en uddannelsesleder eller tilsvarende, kan det primære ansvar være forankret her, eller der kan være tale om et delt pædagogisk ledelsesansvar mellem uddannelseschef og uddannelsesleder.

En uddannelseschef fortæller i nedenstående citat om arbejdsdelingen mellem uddannelseschef og uddannelsesledere i relation til pædagogisk ledelse:

Uddannelseslederne er hver især skemalæggere – de har delt det op imellem sig. De har også typisk den nære kontakt med lærerne. Man vil typisk se, at lærerne står nede hos dem. Ofte er det skema og planlægning, de kommer med, og så bliver det naturligt uddannelseslederne, som man henvender sig til, før man går til mig. Hvis der er problematik omkring elever, er det ofte mig, der tager beslutningen, og så er det mig, de kommer ind til. Uddannelseslederne fungerer på den måde som en form for buffer i forhold til mig. Planlægning af lærermøder og temadage, kontakt til mestre og forældre, der ringer ind – det er ofte mig. (...) Hvis der har været elev-lærer-konflikter på værkstederne, vil det ofte være min opgave at få det udredt med forældrene. (...) Det har altid været mig, der holdt

MUS. Jeg ved, at det er en langsommelig proces (...), men jeg kan godt mærke, at jeg ellers kommer til at mangle nogle ting. De der fortrolige samtaler kommer jeg til at mangle, og det vil alligevel i sidste ende være mig, der træffer beslutning, om vi har de økonomiske midler og tid til det, hvis lærerne har ønsker om kursusaktivitet osv., og så er det rart, at jeg kender baggrunden for ønskerne.

Selvom de interviewede fortæller, at det primære ansvar for at løse de daglige pædagogiske ledelsesopgaver ligger hos de ledere, der har personaleansvar for lærerne, bliver det også fremhævet, at den enkelte leder ikke kan stå alene med ansvaret. Det gælder både vertikalt, dvs. i forhold til teamene og lærerne, og det gælder i forhold til den samlede ledelsesgruppe. En af de tværgående ledere, vi har interviewet, peger i den forbindelse på, at det er nødvendigt, at pædagogisk ledelse ikke kun bliver et område for en udvalgt del af ledelsesgruppen, men derimod et område, som – i vekslende grad naturligvis – berører hele ledelsesgruppen på en erhvervsskole:

Det nytter ikke noget, at de pædagogiske ledere arbejder på at have mere pædagogisk ledelse, hvis de andre bare fortsætter, som de plejer. Hvis der skal være øget fokus på pædagogisk ledelse, skal alle have det. It-afdelingen og deres ledere skal fx ikke kun finde ud af, hvordan vi får bedre it, men også, hvordan vi får et bedre læringsmiljø. Det samme med vores bygningsafdeling og dem, som holder de fysiske rammer ved lige, de er også nødt til at blive 'flyttet' til at tænke over, at de skal forbedre et læringsmiljø. Her på skolen skete der et gearskift, dengang vi besluttede på direktionsniveau, at vi skal have en pædagogisk strategi, og det er noget, som alle skal igennem og arbejde med, og som skal være fælles for alle.

Formelle ledere og uformelle støtter

På nogle skoler har der været en udvikling i retning af færre lederstillinger, hvor det typisk er ledelsesniveauet under uddannelseschefniveauet, der forsvinder, så uddannelseschefens ledelsesområde bliver større. I undersøgelsen indgår fx skoler, hvor uddannelseschefen kan have personaleansvar for mere end 50 lærere.

Denne udvikling har typisk baggrund i økonomiske hensyn, eller den kan hænge sammen med, at skolen har været igennem en fusionsproces. Endelig kan der ligge strategiske hensyn til grund for, at man vælger at have færre formelle ledere, fordi man dermed får færre "sturmænd". En direktør fortæller fx, at de på skolen har valgt at ansætte flere akademiske medarbejdere til at støtte lederne i stedet for flere ledere:

Vi kunne se, at vores omkostninger på ledelse pr. årselev var for store. Vi havde for mange stormænd, der gik rundt og styrede på det samme. Det gav for meget fnidderfnadder i organisationen, så vi lavede nogle organisatoriske forandringer, der handlede om, at vi redu-

cerede antallet af formelle ledere. Til gengæld har vi ansat flere akademiske medarbejdere i forskellige akademiske jobs som projektledere, koordinatore, akademiske stabsmedarbejdere osv., som supplerer ledergruppens evner til at kunne jonglere med kompleksiteten.

Der er således flere eksempler på, at skolerne har ansat medarbejdere, som udfylder forskellige former for støttefunktioner, og som på forskellig vis varetager opgaver, der hjælper de pædagogiske ledere.

Det kan også være i form af lærere, der varetager funktioner som pædagogiske konsulenter, som kan sparre med teams eller enkelte lærere om undervisningen. Eller det kan være i form af udviklingskonsulenter, der hjælper til med at gennemføre pædagogiske projekter i afdelingerne, eller en udvidet brug af PD-vejledere til også at vejlede lærere, der ikke er i gang med en PD. Endelig kan det være teamkoordinatorer, som i det daglige hjælper uddannelseschefen eller uddannelseslederen i kommunikationen med teamene. Desuden kan der være lærere, der løser en række mere praktisk betonedede opgaver, fx i forbindelse med skemalægningen eller arbejdet med at holde styr på elever, der forsømmer for meget.

En direktør fortæller fx, hvordan skolens pædagogiske konsulenter løser vigtige opgaver for ledere i forbindelse med pædagogisk vejledning af lærere:

Skolen har en gruppe på 7-8 lærere til rådighed og kan bruge dem som pædagogiske konsulenter ved vurdering af nye medarbejdere og sådan nogle ting. Der har vi haft en snak med vores tillidsfolk om, at de ikke skal være ledere. De skal kun vurdere den pædagogiske vinkel på nye medarbejdere – og for øvrigt også ældre medarbejdere. (...) Vi kan fx bede en konsulent være med eller overvære noget undervisning, og så kommer konsulentent tilbage til mig og har skrevet en rapport, kun på det pædagogiske, det performancemæssige. Og så tager lederen og konsulentent og medarbejderen en snak om, hvordan det hænger sammen, og så laver man efterfølgende en handlingsplan for, hvordan man kan forbedre det her.

En uddannelseschef på en anden skole beskriver, hvordan det har været nødvendigt at oprette teamkoordinatorstillinger, efter at der blev reduceret i antallet af lederstillinger på området. Uddannelseschefen sparrer med teamkoordinatorerne og inddrager dem i sin kommunikation med teamene:

Da de fire lederstillinger blev til to, og da to blev til én lederstilling, så begyndte det at blive – ja, så blev der meget. Så derfor har jeg, også for at give større mulighed for medbestemmelse, lavet fire teamkoordinatorstillinger. En for hvert af vores fag. For hvis jeg skal drøfte med alle, så bliver der en flaskehals her hos mig. Så det er dem, jeg oftest sparrer

med, når vi diskuterer ting og sager (...) Det er mere en sparring. Det er mig, der har personaleansvaret, og det er sådan en sparring for at få det til at køre bedst muligt.

Teamkoordinatorens rolle i forhold til lederen beskrives nærmere i kapitel 5 om teamorganisering.

De tværgående lederes rolle

De fleste skoler har som nævnt en eller flere tværgående lederstillinger som fx udviklingschefer eller lignende. Disse ledere varetager bl.a. opgaver i relation til pædagogisk ledelse, der går på tværs af afdelinger. De tværgående ledere er karakteriseret ved organisatorisk at være på samme niveau som uddannelsescheferne, men uden personaleansvar for lærerne. En af de tværgående ledere, som vi har interviewet, beskriver sin rolle på følgende måde:

Vi har en uddannelsesleder på hvert område, og de har personaleansvaret og dermed også det pædagogiske ledelsesansvar. Den opgave, jeg har, går et niveau op. Jeg leder gennem uddannelseslederne eller nogle nøglemedarbejdere, der fungerer som pædagogiske udviklingskonsulenter.

Ifølge denne leder er det vigtigt med en formel tværgående funktion med pædagogisk ledelsesansvar på en skole, fordi der er behov for en til at "holde gryden i kog" og være tovholder på pædagogiske projekter og for at sikre en fælles retning:

Vores erfaring er, at hvis ikke der er en, som holder gryden i kog og sørger for, at tingene bliver forankret, så dør det hen ad vejen. Hvis man skal tage det fra ministeriet alvorligt omkring det at have et fælles didaktisk og pædagogisk grundlag, så tror jeg, at man er nødt til at have en tovholder, som siger, hvad det er for en retning, man skal gå, og som skaber noget konsensus. Det er jo klart, at der altid vil være forskel fra team til team og fra lærer til lærer, det er jo ikke et metodediktatur, vi skal lave. Men det handler om både at forankre større udviklingsprojekter og kanalisere ressourcer derhen, hvor de gør bedst gavn, og at opsamle den gode praksis fra de forskellige afdelinger og systematisere det og sprede det ud. For det sker ikke i dag, hvis den enkelte uddannelsesleder sidder og eksperimenterer med noget, så bliver det ikke løftet op på et skoleplan. Det er noget af det, vi kan bruge funktionen til.

Denne tværgående leder understreger, at en forudsætning for, at en tværgående funktion kan løfte denne opgave, er, at der er opbakning fra de ledere, der har det direkte pædagogiske ledelsesansvar. Det fremgår, at denne form for opbakning fra ledere på samme niveau som den tværgående leder hænger tæt sammen med opbakningen fra den øverste ledelse til de tværgående ledelsesfunktioner. Mandatet fra den øverste ledelse har således afgørende betydning for, om de tværgående ledere kan løse de opgaver, de forventes at løse.

Endnu en forudsætning kan være, at man som tværgående leder hele tiden er i kontakt med skolens forskellige afdelinger. En tværgående leder fortæller fx, at det er vigtigt, at man i en tværgående stilling sørger for at følge med i, hvad der sker i afdelingerne:

Det er vigtigt at være ude og fornemme, hvad der sker i afdelingerne. Jeg skal passe på med ikke at blive muret inde på mit kontor og se verden derfra, men hele tiden være ude og forstå, hvad der sker i undervisningsafdelingerne, så det, jeg gør, ikke bliver fjernt fra virkeligheden. Det er min udfordring nogle gange – at fastholde, hvad der sker i afdelingen, så jeg ikke lever i min egen verden. Ting kan blive meget lette fra et skrivebord.

Ifølge denne tværgående leder spiller tilstedeværelsen af en tværgående funktion en afgørende rolle, hvis man som skole skal fremstå som en helhed:

Hvis man vil stå for noget fælles, så er man nødt til at have nogle fælles personer. For det, som afdelingerne meget hurtigt kan, er at lave deres helt egen skole. Det vil lynhurtigt kunne ske, og så får man skoler i skolen. Det er der muligvis også nogle, der vælger at have. For mig at se er det væsentligt at have en tværgående funktion, hvis man vil have, at skolen skal hænge sammen – hvis man vil gå ud og markere sig som én skole. Selvfølgelig vil afdelingerne være forskellige, fordi deres kulturer er forskellige, men derfor kan en skole jo godt fremstå som, at man er noget bestemt og vil noget bestemt.

Som citatet antyder, indebærer skolernes komplekse struktur en risiko for, at de forskellige ledelsesniveauer og afdelinger glider for langt væk fra hinanden til, at man kan tale om en fælles pædagogisk retning. Spørgsmålet om balancen mellem fælles fodslag og faglig autonomi diskuteres yderligere i kapitel 6 i forbindelse med skolernes arbejde med at formulere og implementere et fælles didaktisk og pædagogisk grundlag.

4.3 Opsamling

Nedenstående boks opsummerer de centrale pointer på baggrund af analysen i kapitel 4.

Centrale pointer

Samlet set peger analysen af interviewmaterialet på følgende pointer med hensyn til pædagogisk ledelse organisatorisk set:

- Selvom pædagogisk ledelse implicerer forskellige personalegrupper på forskellige måder og i forskelligt omfang, er det vigtigt, at pædagogisk ledelse tænkes som en fælles

forpligtelse for hele organisationen.

- Skolens øverste ledelse har et strategisk ansvar i relation til pædagogisk ledelse, mens hovedansvaret for at løse de daglige pædagogiske ledelsesopgaver er forankret hos de ledere, der har personaleansvar for lærerne, dvs. uddannelseschefer og uddannelsesledere eller tilsvarende.
- Det er vigtigt, at der er klarhed om, hvordan man konkret har valgt at fordele opgaver og ansvar i relation til pædagogisk ledelse på den enkelte skole, og at denne fordeling bakkes op af hele ledelsesgruppen, herunder af den øverste ledelse.

5 Teamorganisering og pædagogisk ledelse

Organisering af lærerne i teams omkring en gruppe af elever er standard på langt de fleste erhvervsskoler. Det er gennemgående i interviewmaterialet, at teams tillægges en vigtig rolle i forhold til arbejdet med at skabe fælles pædagogisk retning, og spørgsmålet om ledelse af teams fremstår derfor centralt i undersøgelsen.

I dette kapitel undersøger vi, hvordan ledere og lærere ser på teamorganiseringen på erhvervsuddannelserne. Vi undersøger, hvorfor arbejdet i teams anses som værdifuldt, hvordan status på teamsamarbejdet opleves i dag med hensyn til at opnå de gevinster, man gerne vil, og hvorfor det kan være vanskeligt at opnå dem. Til sidst redegør vi for ledernes overvejelser over nogle af de redskaber, de har til rådighed for at understøtte teamorganiseringen.

5.1 Hvorfor er det vigtigt at arbejde i teams?

Praktisk taget alle interviewede fortæller, at lærerne på deres skole er organiseret i teams, og det omtales som en positiv ting af både ledere og lærere. Teamorganisering bliver beskrevet positivt, da strukturen kan give lærerne medbestemmelse og få dem til at samarbejde, hvilket kan være med til at øge deres trivsel. Det giver dem også mulighed for at videndele og sparre med deres kollegaer, og dermed bliver teamorganiseringen et redskab til pædagogisk udvikling.

En tværgående leder udtrykker fordelene ved at arbejde i teams som det, at man i højere grad får fokus på eleverne og ser sin undervisning i sammenhæng med kollegernes:

Det gode ved at arbejde i teams er, at man ikke bare går ind og siger, at det er min undervisning, der har betydning, og bare den er god, så er alting godt, men at man tager og ser gruppen af elever her, og mere, hvad der sker for den enkelte elev. (...) Man får mere fokus på eleverne ved at arbejde i teams, hvor man ellers nemt kan få fokus bare på sin egen undervisning. Det synes jeg, er en af fordelene ved at arbejde i teams.

På den måde kan teamsamarbejdet give anledning til, at lærerne kommer tættere på hinanden, videndeler og opbygger en gensidig tillid, som gør, at de kommer til at arbejde mere sammen og se deres undervisning som en fælles opgave. Dermed vil lærerne være bedre i stand til at supplere hinanden fagligt. En lærer fortæller fx om, hvordan de i teamet arbejder med undervisningsmateriale som fælles produkter frem for noget, som de enkelte lærere arbejder med hver for sig:

Vi deler også undervisningsmateriale. Har jeg lavet noget, er det ikke mit, det er vores. Der er ikke noget, der er mit og dit, for ellers er det ikke til at holde ud. Så kan det være, at det, som jeg har, kan min kollega bruge, og så kan han ændre lidt på det, så det passer bedre. Og det er fint.

Netop det, at lærerne bliver fælles om det, de ellers er alene om, beskriver en uddannelseschef som en gevinst ved teamsamarbejde, fordi det bryder med tanken om den privatpraktiserende lærer:

Det er vigtigt, fordi vi på en eller anden måde er nødt til at få brudt med den privatpraktiserende lærer. At vi i højere grad får lærerne til – og nogle gør det allerede, skal det siges – i fællesskab at arbejde med det, vi kan kalde fælles forberedelse, fælles udvikling af materialer, fælles holdninger til, hvad det vil sige at undervise. Få dem til at kigge på vores standardevalueringer – hvordan er det, vi vil samle op på, om vi når målene, hvad er det for mål, vi kan sætte for eleverne, osv. Så det at få lærerne til at arbejde sammen i teams handler om at give dem nogle mindre enheder at arbejde i om det, de plejer at arbejde alene om.

Fordi teamorganiseringen, når den lykkes, skaber en struktur, der åbner for, at lærerne taler sammen om tilrettelæggelsen af undervisningen og bruger hinanden som sparringspartnere og på den måde finder sammen om en fælles koordinering og en fælles retning i undervisningen, kan den blive et centralt element i pædagogisk ledelse. Et velfungerende teamsamarbejde kan således være en nøgle for lederen til at komme tæt på udviklingen af kerneydelsen.

I interviewmaterialet ser vi desuden, at velfungerende selvstyrende teams bliver tillagt afgørende betydning i forbindelse med implementeringen af OK 13, hvor de hidtil gældende aftaler om arbejdstid falder bort. I denne tankegang forventes teamene at komme til at spille en vigtig rolle i den nærmere tilrettelæggelse af opgaverne inden for de rammer, som ledelsen udstikker, både ved, at man i teamet tilrettelægger undervisningen, og ved, at teamets medlemmer arbejder sammen om og afløser hinanden i forbindelse med undervisningens afvikling.

I forlængelse heraf kan teamorganiseringen også ses som en måde at effektivisere lærernes arbejde på, så skolen kan håndtere flere og mere komplekse opgaver. En direktør beskriver det på

den måde, at teamstrukturen er nødvendig, fordi opgavernes øgede mængde og kompleksitet kræver, at medarbejderne i højere grad end tidligere arbejder sammen og videndeler om opgaverne:

Når opgaverne bliver flere og mere komplekse, så skal vi – for at kunne overkomme og håndtere dem effektivt – arbejds- og videndele i højere grad end tidligere. Det er nødvendigt, hvis du skal løse de opgaver, der er, med den rette kvalitet.

5.2 Udfordringer for teamorganiseringen

Uanset de positive beskrivelser af teamsamarbejdet, der ses som noget helt naturligt, er det tydeligt, at erfaringerne varierer fra skole til skole og fra afdeling til afdeling og også fra team til team i den enkelte afdeling eller på den enkelte skole.

Forskellene kan fx ses i antallet af deltagere i et team. Vi har set eksempler på både teams med to medlemmer og teams med mere end 20 medlemmer, men mest almindeligt synes der at være tale om grupper på 3-10 lærere omkring undervisningen af en given elevgruppe på fx et grundforløb eller et hovedforløb.

Hertil kommer, at det på nogle skoler eller i nogle afdelinger i vid udstrækning er op til lærerne selv, i hvilket omfang de vil arbejde i teams. En uddannelseschef fortæller fx, at lærerne på vedkommendes skole selv beslutter, at de arbejder i teams, når de kan se pointen med det:

Der er skoler, som har valgt at top-down-styre teamdannelse, og det har vi valgt ikke at gøre. I den udstrækning, som lærerne kan se pointen i at arbejde i teams, så arbejder de i teams. (...) Det er meget forskelligt, om de vil det.

På andre skoler er det en ledelsesmæssig beslutning, at alle lærere skal arbejde i teams.

Det fremgår af datamaterialet, at selvom lærerne typisk er organiseret i teams, er det ikke givet, at de også arbejder som teams. Det lader således til, at teamsamarbejdet flere steder endnu ikke fungerer på en sådan måde, at den enkelte lærer faktisk ser sig selv som del af et team, hvor man er fælles om undervisningen og bruger hinanden som didaktiske og pædagogiske sparringspartnere. Det betyder, at teamsamarbejdet i det daglige mest er koncentreret om praktisk planlægning eller elevsociale forhold, fx fravær. Det kan også handle om koordinering, sådan at man kan undgå at sende forskellige signaler til eleverne om rammer og regler. Til gengæld handler det kun i mindre grad om selve undervisningens indhold, herunder pædagogiske metoder og elevernes læringsmuligheder og progression.

En tværgående leder fortæller fx, at teamene på vedkommendes skole mest bruger tid på "drift, indkøb og skema" frem for på at arbejde sammen om undervisningen:

Vores erfaring er, at der på teammøder bliver snakket meget drift, indkøb og skema. Det har ikke meget med teamsamarbejde at gøre, hvis man bare fordeler opgaver. (...) Der er rigtig mange af lærerne, der fortæller, at når de har teammøder, aftaler de bare, at "du gør det og det, og jeg gør det og det". Men der er ikke nødvendigvis sammenhæng i undervisningen, og eleverne oplever ikke, at de er i et team om undervisningen. Der er nogle grundlæggende forventningsafstemninger, der mangler i teamet, nogle grundlæggende diskussioner af, hvordan eleverne skal møde os som team – at vi skal have nogle fælles strukturer og regler, stille de samme krav osv. Det er noget af det, som kan blive bedre, siger eleverne i deres evalueringer. De har nærmest på fornemmelsen, at nogle lærere er uenige om, hvordan undervisningen skal foregå, og så har der jo ikke været et teamsamarbejde.

I forlængelse heraf kan det være relevant at overveje behovet på skolerne for at melde klare rammer ud om forventningerne til teamorganiseringen, fx i forhold til, om det er et krav, at lærerne skal arbejde i teams, hvor mange lærere der skal være i et team, og hvad indholdet i teamsamarbejdet skal være.

Det fremgår endvidere af interviewene, at flere forhold spiller ind og har betydning for, om de pædagogiske potentialer i teamsamarbejdet for alvor bliver indfriet. Nogle forhold knytter sig til selve omstillingen til teamsamarbejde fra en mere selvstændig arbejdsform, et andet forhold handler om rolleafklaringen mellem leder og lærer.

Teamsamarbejde i forhold til traditionelle arbejdsformer

Etableringen af et effektivt teamsamarbejde er et stort skridt i forhold til mere traditionelle arbejdsformer blandt lærerne, hvor den enkelte lærer arbejdede mere selvstændigt. Af interviewmaterialet fremgår det derfor også, at en årsag til, at teamsamarbejdet ikke fungerer på en sådan måde, at det optimale udbytte med hensyn til fællesskab omkring undervisningen opnås, er, at teamsamarbejdet stiller nogle krav, som ikke uden videre harmonerer med traditionelle og tilvante arbejdsformer. En uddannelseschef beskriver det på denne måde:

Vi har mange erfarne undervisere med 25 års erfaring plus. Der har nogle af dem det lidt svært med teams. De er nok flasket op med, at man gik ind til en klasse, og så lukkede man døren, og der var ikke mange, der vidste, hvad der skete, men hvis karaktererne var gode, og der ikke var for mange klager, så var det en succes. Hvor nogle af de yngre medarbejdere måske er mere åbne og har en anden tilgang.

Teamsamarbejde fordrer en vis fleksibilitet fra lærernes side i forhold til løsningen af de teamrelaterede opgaver. Der skal måske løses opgaver eller holdes møder, som kræver en højere grad af tilstedeværelse af lærerne. Der skal også, især i starten, investeres tid og kræfter for at få samarbejdet etableret, samtidig med at fordelene ved at være sammen om arbejdet måske først er synlige efter noget tid. En direktør udtrykker det på følgende måde:

Det er nogle store opgaver, som de skal håndtere i teamet. Men hvis man finder ud af, hvad der er at hente i et praksisfællesskab, så vil jeg sige, at man opdager, at det bliver nemmere. Der er dog en fase, indtil man opdager dét, hvor det er svært, og hvor det opleves som noget oveni ens øvrige arbejde. Hvor det kan se håbløst ud, og man ikke tror, at man kommer derhen, og hvor man tænker, at det var nemmere, da det hold gik ind i mit lokale og gjorde sådan.

Evt. skepsis over for teamsamarbejdet kan også handle om manglende mod eller vilje til at indgå i et fagligt fællesskab om undervisningen. Dels kræver det at skulle dele sine faglige erfaringer og arbejde sammen om undervisningen i et team et rimeligt niveau af gensidig tillid kollegerne imellem. Dels er ikke alle lærere ifølge lederne lige godt klædt på til eller interesserede i at arbejde med pædagogisk udvikling.

Lærerne på erhvervsskolerne kommer typisk med en håndværksmæssig baggrund og skal skifte identitet fra håndværker til faglærer. Dette identitetsskifte er nødvendigt ifølge lederne, men det er samtidig et vanskeligt skifte. En uddannelseschef fortæller:

De skal alle sammen have et identitetsskifte. De skal ikke se sig som håndværkere, de skal se sig selv som lærere med en faglig baggrund. Mange ser sig selv som håndværkere, i hvert fald i begyndelsen. Man kan ikke være håndværker og samtidig være underviser – men man kan godt være underviser og samtidig være håndværker.

Kravene til pædagogiske kompetencer hos lærerne har ændret sig og er blevet større med tiden, i takt med at elevgruppen på erhvervsuddannelserne er blevet mere differentieret. Dette kan være med til at forklare, hvorfor nogle af de interviewede ledere oplever, at de især møder skepsis i forhold til det at arbejde sammen om det pædagogiske blandt de ældre lærere.

Interviewmaterialet peger i den forbindelse på, at kravet om, at nyansatte lærere skal have en pædagogisk læreruddannelse svarende til en pædagogisk diplomuddannelse, har medført, at flere lærere i dag er klædt på til samarbejdet om didaktik og pædagogik. Lederne oplever således en stor udvikling og en stigende interesse for at arbejde med pædagogiske problemstillinger hos de lærere, der er i gang med PD'en, ligesom lærerne igennem uddannelsen trænes i at dele viden

og erfaringer fra undervisningen med andre. Dette virker også befordrende for lysten til at indgå i et teamsamarbejde om undervisningen.

Rolleafklaring mellem leder og team

En anden forklaring på, hvorfor teamorganiseringen ikke i alle tilfælde medfører det ønskede fællesskab hos lærerne omkring undervisningen, kan handle om, at der ikke altid er klarhed om ledelsesrummet og ansvarsfordelingen mellem leder og team.

Hos lærerne møder vi fx beskrivelser af, at det kan stå i vejen for teamorganiseringen, hvis lederen ikke er parat til at afgive ledelsesrum til, at det selvstyrende team kan træffe reelle beslutninger. Det opleves som demotiverende, hvis man kun er selvstyrende team af navn, men ikke af gavn.

Der er også lærere, der giver udtryk for, at de finder det problematisk, hvis lederen lægger hele sit lederansvar ud til teamet. De finder det fx ubehageligt, hvis de som lærere bliver tvunget til at påtage sig en disciplinerende rolle over for kollegaer i et team – en rolle, som de oplever, burde være lederens. En lærer beskriver dilemmaet på følgende måde:

Hvorfor må lederne på erhvervsskolerne ikke være ledere? Det synes jeg, er et stort dilemma, også omkring det her med teamstrukturene. Hvorfor skal jeg være stikker over for mine kollegaer? Vi ved alle, hvilke kollegaer der ikke laver nok. Man burde have en jurist til at sige, hvad lederne har mandat til at gøre, og hvad deres kompetenceområde er. Der er jo dårlige undervisere, hvordan kan man håndtere dem? Nu er det kollegaen, som skal håndtere det. Det er ikke meningen – det er lederens opgave. (...) Hvis der er nogle lærere, som til en MUS siger, at vi har et problem med den lærer, så må lederen gå ind og tage action på det, det er ikke meningen, at vi skal ødelægge teamene på det. Så kan man mene om teams, hvad man vil, men hvis det er det, skolen gerne vil have, så er det jo det, vi arbejder på.

Denne lærer efterlyser, at lederen tager ansvar for at hjælpe til med at løse problemer i teamet, og peger på, at lederen stadig har et ledelsesansvar over for den enkelte lærer, selvom han eller hun indgår i et selvstyrende team. En anden lærer mener derimod, at man bør kunne lægge ansvaret for at løse problemer om fx et teammedlems manglende bidrag til gruppens arbejde ud til lærerne i teamet. Når teamet ikke vil det, handler det i denne lærers øjne om berøringsangst:

Vi er i gang med at lave teams, da vi gerne vil lægge mere ud til lærerne. Det vil lærerne ikke røre ved, da de skal tage ansvaret, og man skal tage konfrontationer med sine kollegaer, som var det var dejligt, at det bare var lederen, som tog, så det var ham, der var bad

guy. Jeg synes, det er ærgerligt, at man ikke kan sige til sine kollegaer, at de laver for lidt på arbejdspladsen.

Diskussionen illustrerer vigtigheden af, at der fra ledelsens side er meldt klart ud om, hvordan opgavefordelingen mellem leder og team skal være, hvis teamorganiseringen skal fungere, uanset hvor stort et ansvar man vælger at give teamet.

5.3 Ledelse af teams

Der ligger en væsentlig pædagogisk ledelsesopgave i at udvikle og støtte teamene, så de kan komme til at fungere på den ønskede måde, og så lærerne i højere grad kommer til at få det indtenderede udbytte af hinanden og teamsamarbejdet.

Lederens rolle over for teamet

Lederens rolle over for teamet er sammensat i den forstand, at lederen skal balancere mellem forskellige hensyn. Lederen har fx et ansvar for at lede teamet som team, samtidig med at han også har et ledelsesansvar over for den enkelte lærer og herunder også et ansvar for at støtte ham eller hende som teammedlem. Lederen skal samtidig forene hensynet til teamets autonomi og dets muligheder for at finde sin egen form og sine egne løsninger med både behovet for en fælles koordinering på tværs af teams i afdelingen og behovet for at sikre, at teamene fungerer inden for og i samklang med det fælles didaktiske og pædagogiske grundlag på skolen. Det fremgår af interviewene, at det er vigtigt, at disse balancer og hensyn ikke opfattes som elementer i et nulsumsspil. Klare rammer og fælles retning kan i virkeligheden være med til at tydeliggøre og styrke de områder, hvor teamet kan nå frem til sine egne beslutninger.

En tværgående leder beskriver en leders rolle over for et team på den måde, at lederen både skal fralægge sig ledelse og alligevel skal ville lede:

Det er ikke nemt at lede et team. Man skal jo også finde ud af, hvordan det her team fungerer, hvad sker der under overfladen? Men det er sådan – man fralægger sig lidt af sin ledelse, og alligevel vil man godt lede. Så det er en anderledes måde at gøre det på. Man er nødt til at være meget fast i de rammer, man sender ud, med, hvad der skal foregå. Man er nødt til at være fast i de pædagogiske rammer. Hvad er det, jeg som leder vil have, hvad er det, vi har aftalt?

Som det fremgår af citatet, handler en del af lederens rolle over for teamet altså om at udstikke rammer og følge op på, om de aftalte opgaver løses i teamet. Det betyder, at lederen hele tiden skal følge med i teamets arbejde, gå i dialog med teamet og inspirere det – men også stå fast på de pædagogiske rammer og melde ud, hvad han eller hun vil have som leder, og følge op på det.

Lederen skal også hjælpe med at få samarbejdet i teamet til at fungere. I tråd med denne opfattelse beskriver en leder i et fokusgruppeinterview sin rolle over for teamet på følgende måde:

Man skal være tydelig i sine forventninger, men det er en balanceakt – man skal også samtidig være lyttende, så man kan få informationer. Så selvom man skal være god til at skære igennem og træffe beslutningerne, så skal det være uden at være tromlende, så det er en balancegang, da man skal etablere et samarbejde og en relation. At få teams til at arbejde sammen – så skal man være klar omkring det, man ser og oplever, og sætte ord på, fx gennem feedback, uden at komme til at tromle dem, så de stadig har lyst til at arbejde med det. Hjælpe til refleksion i teamet. Hvordan hjælper vi dem til at skifte position, så vi kan se tingene fra forskellige sider? Vi kan godt snakke meget varm luft, når vi snakker om, hvad vi skal kunne som ledere, men vi skal også konkret tænke ind, hvad vi skal kunne for at få dem til at arbejde sammen.

Ud fra denne synsvinkel handler det altså som leder om at være tydelig om sine forventninger til teamet og følge med i, hvad der foregår i teamet, på en sådan måde, at man kan understøtte deres samarbejde og gribe ind, hvis enkelte lærere eller teamet som sådan ikke lever op til deres forpligtelser.

Alle teams har brug for opbakning og opfølgning fra lederens side. Men da der kan være stor forskel på, hvilke dynamikker der er på spil i de enkelte teams, er det forskelligt, hvordan man som leder skal være til stede i de enkelte teams. En uddannelseschef beskriver forskelligheden på denne måde:

Der er forskellige grader af teams. Vi har nogle selvstyrende teams, som qua nogle ildsjæle og gode folk så at sige er meget selvkørende inden for de rammer, de får stukket ud, og helst vil have det sådan. Så har vi også nogle teams, der er sat sammen af tvang og nødvendighed, og det er jo ofte der, hvor man som leder er til stede, hvorimod de selvstyrende teams jo kun kalder på én, når der er uklarheder og udfordringer og særlige problemer.

Der vil altså være tale om en differentieret ledelse. Det kræver, at lederen kender sine medarbejdere og har en viden om, hvad der foregår i teamene, da det er på baggrund af denne viden, at lederen kan træffe beslutning om, hvordan han eller hun bedst understøtter det enkelte team. Under et af fokusgruppeinterviewene med ledere blev teamenes forskellige ledelsesbehov beskrevet på følgende måde:

Nogle teams skal vi som ledere agere over for på én måde, hvor andre er næsten helt selvkørende. Hos de selvkørende er man måske ikke så aktiv, hvor man er den observerende og reflekterende og tilbyder observationer. Så er der andre teams, som har konflikter eller

mange nye, og så skal man tage meget mere styring som leder – det er en konstant afvejning af, hvad teamet kan præstere i sig selv.

Redskaber i ledelsen af teams

Kendskabet til medarbejderne og generelle lederkompetencer bliver i materialet nævnt som væsentlige forudsætninger for at kunne lede et team. Til at støtte sig i deres ledelse af teamene fortæller lederne dog også om forskellige former for mere konkrete strategier og redskaber.

Teamkoordinatorer

En måde at støtte ledelsen af teams på er at oprette stillinger som teamkoordinatorer eller mere uformelt at udpege en lærer i teamet som tovholder, som kan hjælpe med nogle af de ledelsesmæssige opgaver i forhold til teamet.

Teamkoordinatoren varetager typisk opgaver af planlægningsmæssig karakter – at lægge skema, tilrettelægge teammøder osv. En uddannelseschef beskriver teamkoordinatorernes rolle på denne måde:

Teamkoordinatoren er én, som er med til at lave skemaerne og sikre, at de kender deres norm, og de gør det ud fra, hvad de har aftalt i teamet omkring, hvem der gør hvad. Så det er lidt en praktisk gris. Så sikrer de, at informationer fra mig kommer videre til resten af teamet, eller hvis der er nogle tilbagemeldinger eller lignende.

Men teamkoordinatoren har mange steder en rolle, der rækker ud over det rent praktiske, først og fremmest en funktion i forhold til at "holde ånden oppe". På forskellig vis kan teamkoordinatoren således understøtte, at samarbejdet i teamet fungerer, og på den måde hjælpe lederen med vedkommendes ledelse af teamet, selvom det er lederen, der har det pædagogiske ledelsesansvar. En uddannelseschef fortæller her, hvordan vedkommende på månedlige møder med teamkoordinatorerne videregiver informationer og sætter diskussioner i gang, som teamkoordinatorerne kan videreføre i teamene, og som skal føre til, at teamene trækker i samme retning:

Jeg har ca. en gang om måneden et møde med teamkoordinatorerne, som er fastlagt. (...) Det er der, hvor vi har en forlænget arm ud i teamene både til at informere og til at lægge drøftelser ud på tværs, at skabe en fælles forståelse af, hvad der foregår hos hinanden. De er i øjeblikket meget informationstunge. De skal i højere grad være et sted, hvor man kan foretage nogle drøftelser, og man kan sætte nogle diskussioner i gang, som efterfølgende fortsætter ude i teamene med tilbagemeldinger, så noget kan vedtages. Det er jo en tung vej at gå nogle gange, at få otte teams til at blive enige eller nå en enighed eller en fælles forståelse, men det er i virkeligheden det, bestræbelserne går på – både at sørge for informationer til teamene på lige vis, og at der er et forum, hvor vi kan samle op på, hvad

der foregår. Og det kunne jeg da godt tænke mig, bliver mindre informationstungt og mere et sted, hvor man foretog nogle drøftelser, satte gang i nogle diskussioner, som blev videreført i de enkelte teams, osv.

At opstille og følge op på mål for teamet

Et andet redskab i teamledelsen handler om at opstille mål for arbejdet i teamene og evt. den kompetenceudvikling, der skal finde sted. Dette giver lederen et grundlag for løbende opfølgning på teamets arbejde og fungerer i den forstand som en slags kontrakt i forhold til, hvad teamet skal beskæftige sig med eller opnå inden for en bestemt periode på fx et år.

En uddannelseschef beskriver arbejdet med årlige mål på følgende vis:

Det, jeg er i gang med lige nu (...), er at tale med teamene om deres mål for i år. De må nødvendigvis være forskellige. Dels er de med i nogle forskellige projekter, dels har vi noget kompetenceudviklingstid – det er ikke voldsomt meget, men det vil jeg gerne have, at lærerne i fællesskab prioriterer. Hvad er det, vi mangler her i teamet, hvad synes vi ikke, at vi er dygtige nok til? Det kan være rent faglige ting, man skal opgraderes på. Det er meget brugt, at lærere tager ud i virksomheder og undersøger, hvor de er henne. (...) Jeg vil gerne have, at teamet i fællesskab taler om: Hvad er det for opgaver, vi har, hvor er det, vi flytter os hen, hvad er vi særligt optagede af? Så de går ind og sætter fælles mål for i år – hvad er det, vi går ind og arbejder med? Og da vi ikke kan arbejde med det hele, så tale om, hvad vi vælger fra og hvorfor. Jeg vil også gerne have dem til at tale om, hvordan det er, vi har fordelt vores arbejdsopgaver.

At formulere konkrete mål for teamets arbejde og kompetenceudvikling kan være en metode for lederen til at afstemme forventninger med teamet, og det kan være et værktøj til at lede teamet i den retning, som lederen og skolen gerne vil. Der er også eksempler på, at man på nogle skoler har knyttet økonomiske incitamenter til målstyringen, så det enkelte team kan opnå en form for bonus, hvis de opfylder de mål, der er sat.

Teamudviklingssamtaler

Teamudviklingssamtaler (TUS) er også et redskab i ledelsen af teams. En TUS kan være et redskab i arbejdet med at opstille mål for udviklingen af teamene, ligesom en TUS kan fokusere på samarbejdsklimaet og løsninger af evt. udfordringer i den forbindelse. I et af fokusgruppeinterviewene beskriver to ledere, hvordan en TUS kan indgå:

Teamudviklingssamtaler har vi også. Her snakker vi om, hvilke opgaver og indsatsområder vi skal arbejde på i den kommende tid. Hvilke relationer og kompetencer der skal til det.

Det er altså en mere pædagogisk udvikling i en mere formel kontekst, hvor man leder teamet.

Noget af det, vi har på vej, det er at få afholdt teamudviklingssamtaler, hvor det er teamet, der er i fokus, og netop samarbejdet i teamet. Vores teams er egentlig på samme niveau med, hvor meget de har selv at køre med, men jeg kan også se, at der er nogle, som fungerer bedre end andre. Jeg kan også se, at der er nogle, der er gnidninger i, fordi det ikke er alle, der føler, at alle trækker lige meget og sådan noget. Der tænker jeg, at det er vigtigt med nogle strukturerede teamudviklingssamtaler for at få sat ord på de problemer, der måtte være, og få dem løst. Jeg ved ikke, om man kan komme ud til at skulle sige farvel til nogen i den sammenhæng, men i første omgang at få gjort synligt for alle i teamet, at det er noget, man godt må tale om.

Teamudviklingssamtalen kan også munde ud i en mere formel kompetenceafklaring og evt. plan for den videre kompetenceudvikling i teamet. En leder fortæller i et fokusgruppeinterview, hvordan det kan være en fordel at gennemføre kompetenceudvikling for teamet i fællesskab for at sikre, at lærerne i teamet har samme fokus og får blik for hinandens forskelligheder og styrker:

Vi har brugt mange af vores kompetenceudviklingsmidler de sidste par år på udvikling, der foregår i teamet. For hvis vi skal være klar til det, som kommer, så vil det være nødvendigt, at teamet har gennemgået nogle af de samme ting og har øje for nogle af de samme opgaver, og at man har øje for hinandens forskelligheder og styrker.

For at afklare, hvilke kompetencer der allerede findes i teamet, og hvilke der er behov for at udvikle, tager nogle ledere udgangspunkt i værktøjer som Belbins model for teamroller eller lignende. En direktør fortæller fx, at skolen i forbindelse med TUS har brugt et HR-profilværktøj til at analysere medarbejdernes roller i teamet og teamets samlede styrker og svagheder. Efterfølgende har man lavet en kompetenceudviklingsplan for teamet som et skridt på vejen til et bedre samarbejde og bedre udnyttelse af kompetencerne i teamet.

5.4 Opsamling

Nedenstående boks opsummerer de centrale pointer på baggrund af analysen i kapitel 5.

Centrale pointer

Samlet set peger analysen af interviewmaterialet på følgende pointer med hensyn til teamorganisering og pædagogisk ledelse:

- Lærerne er organiseret i teams på praktisk taget alle de skoler, der indgår i undersøgelsen. Teamene løser en række praktiske og planlægningsmæssige opgaver og har potentialet til at styrke samarbejdet omkring eleverne. Teamorganiseringen fører dog sjældent til et tæt samarbejde om undervisningens indhold, herunder arbejdet med pædagogiske metoder og elevernes læringsmuligheder og progression. Der kan derfor være behov for, at skolernes ledelser afklarer og melder ud til medarbejderne, hvad der er formålet med teamorganiseringen, og hvad indholdet i teamsamarbejdet skal være, og løbende følger op på resultaterne af teamsamarbejdet.
- Der er forskellige strategier og værktøjer til rådighed i ledelsen af teams i form af mulighederne for at udnævne teamkoordinatorer, at opstille mål for teamene samt afholdelse af teamudviklingssamtaler (TUS) og iværksættelse af fælles kompetenceudvikling. Disse strategier og værktøjer benyttes i forskelligt omfang på skolerne.
- Ledelse af og med teams er en del af pædagogisk ledelse på linje med ledelse af og med lærere. I den forbindelse kan der være behov for at melde klart ud om, hvordan opgavefordelingen mellem leder og team skal være for at sikre, at teamorganiseringen kan fungere så hensigtsmæssigt som muligt.

6 Redskaber i pædagogisk ledelse

Ledere og lærere oplever det som en vigtig pædagogisk ledelsesopgave at understøtte en fælles pædagogisk retning for undervisningen og arbejdet med eleverne på skolen.

Som det blev beskrevet i kapitel 5, kan organiseringen i teams være én metode til at sikre, at lærerne bliver fælles om undervisningen og får en fælles forståelse af, hvordan arbejdet med eleverne skal være. I dette kapitel undersøger vi, hvilke andre redskaber, ud over teamstrukturen, lederne ser som centrale i pædagogisk ledelse, når det handler om at skabe en fælles pædagogisk retning. Kapitlet fokuserer på det fælles didaktiske og pædagogiske grundlag, de lokale undervisningsplaner (LUP) samt undervisningsobservation og pædagogisk sparring.

6.1 Fælles didaktisk og pædagogisk grundlag

Erhvervsskolerne er forpligtede til at udarbejde og implementere et fælles didaktisk og pædagogisk grundlag, som skal fremgå af deres handlingsplan for øget gennemførelse. For de skoler, der indgår i undersøgelsen, betyder det, at grundlaget skal kunne favne flere forskellige fællesindgange og uddannelser.

Det fælles didaktiske og pædagogiske grundlag er et strategisk værktøj for skolen, der sætter retning og rammer for kerneopgaven. Samtidig kan grundlaget være et konkret redskab i pædagogisk ledelse, fordi det giver et grundlag og en fælles referenceramme for lederens dialog med lærerne om, hvordan man skal arbejde med undervisningen og eleverne i afdelingen.

På de skoler, der indgår i undersøgelsen, er det forskelligt, hvordan man har valgt at udforme det fælles didaktiske og pædagogiske grundlag. På nogle skoler tager grundlaget mest form af generelle pædagogiske retningslinjer, et pædagogisk værdigrundlag eller lignende, fx i form af formuleringer om, at man på skolen arbejder med en anerkendende tilgang over for eleverne. Andre skoler har mere handlingsanvisende pædagogiske retningslinjer, som fx kan indeholde krav om undervisningsdifferentiering. Endelig er der skoler, der har valgt et overordnet didaktisk koncept som fx cooperative learning eller læringsstilsbegrebet, som alle afdelinger skal arbejde med.

Gevinster ved et fælles didaktisk og pædagogisk grundlag

Det fælles didaktiske og pædagogiske grundlag kan som nævnt bruges som redskab i pædagogisk ledelse, da grundlaget kan udstikke nogle fælles retningslinjer som udgangspunkt for drøftelser og tilrettelæggelsen af arbejdet med undervisningen. På den måde kan et fælles grundlag etablere en fælles forståelse af den pædagogiske tilgang til skolens elever.

En uddannelseschef fortæller, hvordan det fælles grundlag er med til at øge bevidstheden hos både ledere og lærere om, hvordan man vil arbejde med eleverne på skolen – og det kan være med til at højne kvaliteten af undervisningen:

At man får en øget bevidsthed både ledelsesmæssigt og blandt lærerne. Stoltheden hos vores lærere og vores ledere skulle gerne være, at de er gode pædagoger, forstået på en positiv måde. Gode håndværkere indenfor pædagogikken, kunne man også sige. Det tror jeg, kunne højne den status. At være mere bevidst om de mekanismer, man sætter i værk over for vores elever og kursister, kan være med til at højne kvaliteten af undervisningen.

Supplerende fortæller en direktør, at en gevinst ved at arbejde med en fælles pædagogisk tilgang på vedkommendes skole har været, at lærerne på skolen har fået et fælles pædagogisk sprog, som rækker ud over den fag-faglige jargon.

Et fælles grundlag, der lægger den pædagogiske retning fast og giver lærere og ledere fælles værdier og et fælles pædagogisk sprog, er en støtte for den enkelte leders pædagogiske ledelsesarbejde, for så vidt som grundlaget giver nogle rammer at arbejde med undervisningen inden for. Samtidig kaster kravet om et fælles didaktisk og pædagogisk grundlag også opgaver af sig for den pædagogiske leder, fordi han eller hun nødvendigvis må spille en vigtig rolle i arbejdet med at implementere grundlaget.

Implementeringsarbejdet som en del af pædagogisk ledelse

At skolen formår at udbrede det fælles grundlag til alle afdelinger, teams, ledere og lærere, er en grundlæggende forudsætning for, at man som skole lykkes med at få et fælles pædagogisk ståsted at arbejde ud fra i dagligdagen. Arbejdet med at implementere grundlaget er stadig i gang på de fleste skoler, der har deltaget i undersøgelsen, og det er forskelligt, hvor langt de er kommet i dette arbejde.

De interviewede beskriver forskellige strategier til at udbrede grundlaget, der rummer både bottom-up- og top-down-elementer.

Som et eksempel på en bottom-up-tilgang i implementeringen fortæller en uddannelseschef, at de på skolen vil inddrage lærere i selve formuleringen af det fælles didaktiske og pædagogiske

grundlag. Derigennem vil de sikre, at lærergruppen får ejerskab til grundlaget, så de faktisk kommer til at bruge det i hverdagen:

Vi har taget initiativ til at nedsætte en idégruppe på tværs af fagene med lærerrepræsentanter fra hver af vores store brancheskoler, som har noget erfaring at komme med og tyngde rent elevmæssigt. Så der bliver lærerne i høj grad taget med på råd og inddraget i det. For det skulle gerne være noget, som lærerne kan spejle sig i og tage afsæt i til hverdag, og ikke bare være en eller anden ting, der er opfundet i dagens anledning.

På en anden skole har man valgt en mere top-down-præget tilgang til implementeringsarbejdet. Den interviewede direktør fortæller her om, hvordan de i ledelsen har truffet beslutning om at have en særlig pædagogisk tilgang til et fælles grundlag på skolen. Herefter har man arbejdet med først at forankre tilgangen hos lederne og dernæst hos lærerne gennem kurser:

Vi har haft hele ledelsen, inklusive mig selv, økonomi- og administrationschefen og rengøringslederen osv., på et forløb, som pkt. 1 handlede om at lære hele begrebsapparatet at kende, pkt. 2 handlede om at skabe nogle rum, hvor vi reflekterede over, hvordan det så er, man leder den proces, når vi folder den ud over for vores lærere. Så har vi sat et forløb i gang for vores lærere, hvor vi over en længere periode har et par kursusforløb, hvor der også bliver skabt rum for refleksion efterfølgende.

Direktøren fortæller videre, at man efterfølgende har arbejdet videre med at forankre grundlaget på den måde, at lederne sammen med lærerne har haft nogle seancer – refleksionsrum – hvor de i fællesskab har brugt tilgangen til at reflektere over cases fra dagligdagen.

På en anden skole beskriver en tværgående leder, hvordan pædagogiske udviklingskonsulenter hjælper med at forankre det fælles didaktiske og pædagogiske grundlag i teamene:

De pædagogiske udviklingskonsulenter skal ud og arbejde med praksissen i de enkelte teams for at få det fælles didaktiske og pædagogiske grundlag ud i alle hjørner. (...) Det er det, jeg skal forsøge sammen med uddannelseslederne og udviklingskonsulenterne: at skabe rum til refleksion i lærerteamene og give dem ro til, at de kan kigge på deres praksis og lave deres praksis om, hvis der er noget, som er uhensigtsmæssigt i forhold til vores mål.

Som det fremgår af citatet, er det ligesom i det foregående eksempel tanken, at grundlaget bedst indarbejdes, ved at man skaber rum, så lærerne får lejlighed til at reflektere over deres praksis i forhold til skolens mål og indholdet i det fælles didaktiske og pædagogiske grundlag.

Samlet set peger interviewmaterialet i retning af, at en vellykket implementering – ud over at stille krav til indholdet af grundlaget – fordrer både bottom-up- og top-down-elementer. Bottom-up-elementer er vigtige for at forankre grundlaget blandt lærerne, mens top-down-elementerne er vigtige både for at sikre en målrettet fremdrift i processen og ikke mindst for at sikre en bred og stærk forankring i ledelsesgruppen.

Anvendelse og opfølgning

De interviewede er overordnet positive over for at skulle arbejde med et fælles didaktisk og pædagogisk grundlag, og i fokusgruppeinterviewene har lærerne givet udtryk for, at de finder det positivt, når ledelsen melder konkrete pædagogiske retningslinjer ud, som de skal bruge i deres undervisning.

En lærer fortæller fx, at ledelsen på vedkommendes skole har meldt ud, at en bestemt undervisningsform fremover skal anvendes af alle lærere på skolen som en del af skolens fælles didaktiske og pædagogiske grundlag. De har efterfølgende været på kursus i metoden. Læreren er generelt positiv over for at skulle bruge den nye undervisningsform, men fremhæver, at det er vigtigt, at der er plads til frihedsgrader i den enkelte lærers brug af metoden:

Jeg havde aldrig fundet på de ideer, hvis ikke min leder havde sendt mig på et kursus. Jeg bruger de ting, som giver mening i min undervisning. De bruger måske nogle andre strukturerovre hos dem, som underviser i et andet fag. Det er en beslutning, som vores ledelse har taget og sagt: Det satser vi på.

Læreren savner dog, at ledelsen i højere grad, end det er tilfældet, følger op på, om og hvordan den pædagogiske tilgang og undervisningsform, som man har besluttet sig for, bliver anvendt i praksis af lærerne:

Det kommer oppe fra den øverste ledelse, at vi i vores anerkendende tilgang skal benytte os af den undervisningsform – det står i vores handlingsplan. Det ryger hen til vores nærmeste chef, og så er det dem, som har den pædagogiske ledelse og ansvar, og de giver det videre til os. Det er der, hvor man spørger: Hvor og hvornår starter den pædagogiske ledelse? For det er fint at sige, hvad man vil, men vi kan måske fornemme, at når den skal følges op, så er den pædagogiske ledelse fraværende. Der skal være noget opfølgning, hvis der fx er et team, hvor der er to, der hænger. Der skal være en konsekvens, hvis du ikke er anerkendende i din tilgang, når nu det er bestemt. Hvad er konsekvensen, hvis du ikke er?

En sådan form for opfølgning på, om lærerne følger de udmeldte retningslinjer og arbejder inden for skolens didaktiske og pædagogiske grundlag, opleves altså som en vigtig pædagogisk ledelsesopgave, i hvert fald så længe der også er plads til forskellige måder at arbejde med det fælles grundlag på i praksis. Tilsvarende har også ledere i undersøgelsen givet udtryk for, at det er vigtigt med ledelsesmæssig opfølgning på det pædagogiske arbejde.

Balancen mellem fælles fodslag og faglig autonomi

Både ledere og lærere beskriver interne kulturforskelle på deres skoler – mellem forskellige faglige områder og afdelinger. De interviewede giver udtryk for, at kulturforskellene mellem afdelingerne er et forhold, man som skole hverken kan eller skal lave om på, da de afspejler traditioner, der kendetegner de arbejdsmarkeder, de forskellige uddannelser uddanner til.

Men de interne forskelle mellem indgange, uddannelser og afdelinger stiller udfordringer til arbejdet med et fælles didaktisk og pædagogisk grundlag. Det skyldes, at arbejdet indebærer en vanskelig balancegang mellem på den ene side at gøre grundlaget tilpas detaljeret og så konkret, at det er anvendeligt, og på den anden side at udforme grundlaget så generelt, at det favner alle faglige retninger og giver plads til forskellighederne. Hensynet til denne balancegang kan gøre det svært at formulere og implementere et fælles grundlag.

De interviewede ledere har forskellige syn på, hvor grænsen går mellem det, man som skole skal være fælles om rent pædagogisk, og det, man som indgang eller afdeling skal have frihed til selv at bestemme.

En uddannelseschef mener fx ikke, at en skole inddelt i brancheskoler nødvendigvis behøver at følge fælles pædagogiske retningslinjer:

Vi er selvfølgelig fælles i en skole, men vi kører særskilt. Vi bliver også målt på vores resultater særskilt en gang om året. I dagligdagen kører brancheskolerne særskilt – de har ikke meget med hinanden at gøre, ud over at vi selvfølgelig mødes en gang imellem til chefmøder. Men ellers kører jeg økonomi og pædagogik – jeg har meget stor bevægelsesfrihed. Vi behøver ikke nødvendigvis at have fælles fodslag. Det synes jeg, er en force.

En direktør fra en anden skole vurderer til gengæld, at det fælles didaktiske og pædagogiske grundlag netop sætter rammerne for den metodefrihed, der gælder for de enkelte afdelinger og den enkelte lærer. På den måde bliver grundlaget et ledelsesværktøj til at opretholde en fælles pædagogisk linje og kvalitet på skolen:

Det er jo også et ledelsesværktøj for ledelsen at kunne sige: Kære venner, det er sådan her, det er. Jeg har jo somme tider måttet hive i det håndtag. Hvis der er afdelinger, hvor jeg

siger: "Det lyder meget smart, at du har været til den her konference eller læst denne her bog om pædagogik", eller der er et eller andet pædagogisk orakel, der rejser rundt på erhvervsskolerne. Det er jo meget godt, men der kan jeg godt hive i det håndtag og sige: "Det, du har sat i gang, ligger uden for rammerne af vores pædagogiske grundlag." Der har jeg et ansvar for en gang imellem at turde være leder. Jeg skal kunne se elever, forældre, branchens repræsentanter i øjnene.

En uddannelseschef fra en anden skole udtrykker det på den måde, at midlet til at nå målet kan være forskelligt fra det ene faglige område til det andet, men at retningen skal være den samme:

Der er voldsomt stor forskel på, hvordan man tænker fra maler til murer på, hvordan læring skal ind, fx, og hvordan man gør det. (...) Men det er også OK med forskel, for der er jo også et forskelligt elevgrundlag på de forskellige uddannelser. Det nytter jo ikke noget, hvis vi partout vil gøre det på samme måde, og der er stor forskel på eleverne. (...) Men vi bliver alligevel nødt til at diskutere det, så vi i hvert fald har samme retning. Så kan midlerne til at nå målet godt være forskellige.

Citaterne illustrerer en nødvendig afvejning, som den enkelte leder løbende skal foretage, af på den ene side en forpligtelse til at støtte op om skolens fælles pædagogiske retning og på den anden side et ønske om at give lærerne mulighed for at tilpasse deres undervisning til fagets kultur og den specifikke elevgruppe. I den sammenhæng peger interviewmaterialet på, at implementeringen af et fælles didaktisk og pædagogisk grundlag og etableringen af balancen mellem fælles fodslag på hele skolen og faglig autonomi i de enkelte faglige områder rummer særlige udfordringer på kombinationsskoler eller meget store erhvervsskoler med mange indgange og afdelinger, der er kendetegnet ved en særlig kompleksitet.

6.2 Lokale undervisningsplaner

Hvor det fælles didaktiske og pædagogiske grundlag formuleres for hele skolen og dermed skal omfatte eller være hævet over alle uddannelser og faglige retninger, adresserer de lokale undervisningsplaner primært indgangenes eller uddannelsernes faglige indhold. Det kan også udtrykkes på den måde, at det fælles didaktiske og pædagogiske grundlag sigter mod at knytte den pædagogiske praksis sammen med skolens værdier, mens de lokale undervisningsplaner ideelt set skal knytte det didaktiske og pædagogiske grundlag sammen med den pædagogiske praksis i konkrete fag og med de specifikke mål, der gælder for den pågældende uddannelse.

Det er skolen, der i samarbejde med det lokale uddannelsesudvalg fastsætter indholdet i den lokale undervisningsplan. Planerne skal give elever, aftagere og andre interessenter indsigt i uddannelsens opbygning og undervisningens organisering og gennemførelse. De skal således bl.a. in-

deholde en beskrivelse af det pædagogiske, didaktiske og metodiske grundlag for undervisningens gennemførelse.²

De lokale undervisningsplaner kan ses som et redskab i pædagogisk ledelse, når det handler om at skabe fælles retning i lærergruppen, i den forstand, at planerne sætter en ramme for den fælles undervisning i en afdeling. Desuden kan arbejdet med at udarbejde og løbende ajourføre planerne danne afsæt for det fælles arbejde med at fastlægge det pædagogiske og didaktiske grundlag for undervisningen, så det er i overensstemmelse med det fælles didaktiske og pædagogiske grundlag for skolen.

Vi har spurgt ledere og lærere, hvilken rolle de lokale undervisningsplaner spiller i de pædagogiske drøftelser og arbejdet med at udvikle undervisningen på skolen. Denne vurdering varierer meget fra skole til skole og også fra afdeling til afdeling på den enkelte skole. Det er generelt vores indtryk, at det er meget forskelligt, i hvilket omfang de lokale undervisningsplaner bliver brugt som afsæt for fælles drøftelser blandt lærerne om deres undervisningspraksis og dermed som redskab til at skabe fælles pædagogisk retning.

Det kan skyldes, at de lokale undervisningsplaner mest bliver set som et udefrakommende krav, dvs. som noget, man skal lave, frem for som et værktøj til gavn for skolen selv. Derfor bliver de ikke altid opdateret eller brugt som et aktivt dokument i afdelingen, men bliver i stedet noget, der står i en mappe i reolen. En uddannelseschef beskriver det på følgende måde:

Mange skoler arbejder med nogle forældede undervisningsplaner. De undervisningsplaner, som afspejler sig i elevplaner, afspejler selvfølgelig de krav, ministeriet stiller, også i forhold til at give karakterer i de rigtige fag, opdaterede fag osv. Men det er ikke altid, at det pædagogiske og didaktiske grundlag, der ligger til grund for dem, er opjusteret på samme måde. Der har vi et efterslæb.

Supplerende forklarer en leder i et fokusgruppeinterview, at det bl.a. er de lokale undervisningsplaners udformning, hvor man skal "være klog for at kunne læse dem", som står i vejen for, at de kan bruges af lærerne i arbejdet med eleverne:

Lige nu er det meget forskelligt, hvordan lærerne bruger det. At forholde sig til progression i forhold til den enkelte elev, det kan man ikke lige nu i mange LUP'er. Det er kloge folk, som har skrevet det, men man skal også være klog for at kunne læse dem. Det kunne være fedt, hvis lærerne kunne bruge det til andet end opfølgning. Det kunne være godt,

² Kravene til udarbejdelse af lokale undervisningsplaner fremgår af hovedbekendtgørelsens § 40 og 41.

hvis man kunne gøre det til et værktøj, hvor eleverne kunne se nogle strukturer og se, hvad de skulle arbejde med.

På nogle skoler har man dog fundet en måde at bruge de lokale undervisningsplaner på, som betyder, at lærerne faktisk kan bruge dem som værktøj i det daglige arbejde med undervisningen, og så planen derigennem også bidrager til at skabe en fælles pædagogisk retning. En tværgående leder fortæller således, hvordan man på vedkommendes skole er lykkedes med at gøre de lokale undervisningsplaner brugbare for underviserne:

Igennem mange år har vi brugt meget tid på dem, uden at særligt mange syntes, at vi fik dem brugt til noget. Der har været en fornemmelse af, at det var nogle, som blev skrevet til ministeriet. Efter hårdt slid fandt vi frem til, at hvis vi nu laver dem på en mere systematisk måde, så kan det blive til noget, vi selv kan bruge til noget. Det har også kostet blod, sved og tårer. For det første har vi lavet en skabelon, sådan at formen på dem er ens på hele skolen. Skridt to var at få dem skrevet operationelle, så den enkelte underviser kan bruge dem. De dokumenter skal jo gerne rette sig til både ministeriet, eleverne og virksomhederne – samt underviserne, hvis de skal bruges som et redskab. Det er kompliceret at ramme så mange målgrupper med et enkelt dokument. Der, hvor vi er nu, synes vi, at den primære målgruppe for de dokumenter er underviserne.

Som et andet eksempel på, hvordan de lokale undervisningsplaner bruges, fortæller en uddannelseschef, hvordan den lokale undervisningsplan på vedkommendes skole fungerer som et redskab til dialog mellem leder og lærerteam om tilrettelæggelsen af undervisningen:

Der, hvor man får allerstørst indsigt og viden om, hvad lærerne tænker, det er jo faktisk ved sammen med dem at dykke ned i den lokale undervisningsplan. Så når den bliver lavet, så er jeg rigtig tæt på. Vi diskuterer, hvad vi skal gøre, og hvad vi ikke skal gøre. (...) Jeg kan godt tillade mig at spørge om nogle trælse ting, som de aldrig selv ville have spurgt om. Altså: "Kan I begribe, hvorfor vi skal lave det her?" Det har jeg stor glæde og fornøjelse af – og det tror jeg faktisk også, at de har. Sådan en gang imellem at være djævelens advokat: "Fordi I nu har gjort det her og synes, det er en god idé – er I så sikre på, at eleverne også gør det?"

Et tredje eksempel på brugen af de lokale undervisningsplaner er hentet fra en skole, hvor man med afsæt i de lokale undervisningsplaner har gennemført såkaldte kvalitetsudviklingsbesøg. Her skal den enkelte underviser forholde sig til, hvad der står i den lokale undervisningsplan. En tværgående leder fra skolen beskriver initiativet på følgende måde:

Det foregår på den måde, at den ansvarlige leder i afdelingen indkalder en underviser og så vores konsulent til et møde. Meningen er, at de i fællesskab skal reflektere over den pågældende undervisers undervisning med udgangspunkt i en fast spørgeramme. Det betyder, at vi for første gang har en systematik, hvor vi tager undervisningsplanerne frem med en underviser og kræver, at underviseren forholder sig til det, der står i den lokale undervisningsplan. Foreløbig har halvdelen af underviserne været igennem et sådant besøg, og planen er, at hver underviser skal have et besøg ca. hvert andet år. Under disse besøg får vi mulighed for at komme tættere på undervisningen og den pædagogiske praksis, end vi normalt kan komme under de almindelige MUS-samtaler.

Som det fremgår, er udbyttet ved sådanne tilbagevendende kvalitetsbesøg bl.a., at ledelsen kommer tættere på selve undervisningen. Endvidere betyder kravet til lærerne om at forholde deres undervisning til de lokale undervisningsplaner, at planerne så at sige cementeres som retningsgivende dokumenter.

6.3 Undervisningsobservation og pædagogisk sparring

Pædagogisk sparring på baggrund af undervisningsobservation er et tredje redskab, som de interviewede peger på, når det handler om at skabe og understøtte en fælles pædagogisk retning for undervisningen og arbejdet med eleverne. Undervisningsobservation og pædagogisk sparring kan supplere de redskaber, der allerede benyttes på skolerne til undervisningsevaluering, fx elevtilfredshedsundersøgelser (ETU) og systematisk screening af karakterresultater.

Undervisningsobservation kan foregå ved, at den pædagogiske leder overværer en lærers undervisning og efterfølgende sparrer med ham eller hende om pædagogisk tilgang, brug af metoder, tilgang til eleverne mv. I et fokusgruppeinterview fortæller to ledere fra samme skole om deres erfaringer med at supervisere lærere på baggrund af undervisningsobservation. Den ene leder beskriver i nedenstående citat lederens rolle i supervisionen som observerende og reflekterende:

Vi har det mål, at alle medarbejdere skal prøve supervision i løbet af året. Det kunne blive til en meget dokumenteret ting, men vi prøver at sikre, at vi kommer ud og tilbyder det tredje øje, ikke som fagperson, men sådan, så vi som ledere kan sige, at det, som er vores fælles faglighed, er vores pædagogik. Vi som ledere skal være ude og stille nysgerrige spørgsmål og skabe tryk i lærergruppen. Vi tænkte, at der var mange lærere, som ville være forbeholdne, men tværtimod kan vi nærmest ikke komme nok ud. Det er nok også, fordi det går mere over og bliver til klassevandring frem for klassisk supervision. Hvor det bliver en mere naturlig del, sådan at eleverne kender os, og lærerne er vant til at åbne op for hinanden i kollegasupervision. Det er mere en observerende og reflekterende rolle for

på den måde at finde ud af, hvad der sker ude i klasselokalerne. Det giver nogle gode diskussioner med lærerne omkring deres praksis.

De to ledere har begge gode erfaringer med at overvære undervisning og supervisere lærerne. Det fremgår af citatet, at de oplever, at lærerne tager positivt imod det. Udbyttet har været en større viden hos lederne om, hvad der sker i undervisningen, og dermed et bedre fælles grundlag for at drøfte undervisningen. Lederne nævner dog også, at der kan ligge et dilemma i, at man på den ene side fortæller, at man observerer for at støtte og sparre, men på den anden side er forpligtet til at reagere, hvis man som leder ser noget, der ikke er i orden. Lederne fortæller dog, at denne form for dobbeltrolle "afmystificeres" i takt med udbredelsen af metoden.

I fokusgruppeinterviewene er der lærere, der har efterlyst mere undervisningsobservation fra deres leder. En lærer mener fx, at det ville være en styrke, hvis lederne på skolen vidste mere om, hvad der foregår i undervisningen, men oplever, at lederens fokus i højere grad er på økonomi og administration end på arbejdet med eleverne:

Vores ledelse har i høj grad koncentreret sig om at skulle håndtere økonomi. Jeg kunne godt tænke mig, at min leder havde eleverne mere i fokus. Jeg kunne faktisk godt tænke mig, at min leder kom forbi, når vi gik i praktikværkstederne hver dag, og så, hvad eleverne præsterede. Jeg kunne godt tænke mig, at han havde et klart billede af, hvad det er for en undervisning, vi udbyder hver dag. Jeg har en oplevelse af, at han faktisk ikke aner, hvad vi laver, fordi han bruger mere tid på sit kontor end på at understøtte sine lærere.

Undervisningsobservation er således ikke lige udbredt på alle skoler. Tiden og de øvrige ledelsesopgaver bliver også nævnt som barrierer for udbredelsen af undervisningsobservation og pædagogisk sparring i et af fokusgruppeinterviewene med ledere. En leder sætter desuden spørgsmålstegn ved, om det skal være lederen, der foretager observationen, eller om denne opgave evt. bedst varetages af en kollega, en lærer fra en anden afdeling eller en konsulent:

Spørgsmålet er, om det er os, der skal gøre det. Hvis vi har sat retningen for, hvilken pædagogik vi vil have, skal vi måske bruge konsulenter til at sikre, at det er det, der foregår ude i klasserummet. Netop fordi vi har travlt. Spørgsmålet er, om vi er kvalificerede nok. (...) Vi kan ikke rende rundt og observere samtlige af de lærere, vi har ansvaret for.

Som alternativ til, at det er den ansvarlige pædagogiske leder, der overværer undervisningen, har man således på nogle skoler erfaring med at lade en konsulent eller en særligt udpeget lærer observere undervisningen og efterfølgende tale med læreren og evt. lederen om sine observationer.

Generelt tyder datamaterialet på, at undervisningsobservation i dag særligt bruges over for nyan-
satte lærere eller evt. andre lærere, hvor lederen har behov for at vurdere kvaliteten af undervis-
ningen. I den forstand kommer undervisningsobservation til en vis grad til at være mere forbun-
det med ledelsesmæssig kontrol end med pædagogisk sparring. Det kommer fx til udtryk i føl-
gende citat, hvor en direktør fortæller om skolens erfaringer med undervisningsobservationer:

*Vi har i en periode ikke lavet bevidste undervisningsobservationer, men det gør vi nu med
samtlige nyansatte. Vi går ind og kigger deres undervisning igennem og noterer det ene
og det andet. Hvor vi dokumenterer og ser, hvordan de tager fat og griber det an. Det gør
vi, for hvis det ikke virker, så er det en afskedigelsessag, der skal på bordet, og der skal do-
kumentationen bare være i orden. For vi skal kunne dokumentere, hvad der ikke virker.
Det er heller ikke kun derfor, vi gør det. Vi gør det også, fordi så kan vi få en snak med
medarbejderne om, hvordan de underviser. For at få ændret eller justeret deres adfærd,
hvis vi synes, der er behov for det, og for at få den til at blive i overensstemmelse med sko-
lens værdier.*

Både ledere og lærere giver imidlertid udtryk for, at de godt kunne tænke sig, at undervisnings-
observation fremover blev mere udbredt, også i sparringsøjemed. Ikke bare i form af at lederen
eller en mere eller mindre ekstern konsulent overværer undervisning og giver sparring, men også
som redskab til sparring mellem kollegaer. Det beskriver en uddannelseschef på følgende måde:

*Jeg har en tro på og en drøm om – og det har jeg også fortalt – at vi skal blive rigtig meget
bedre til at have kollegial sparring og supervision. For det tror jeg, er vejen frem, for at alle
får en OK hverdag. De der store problemer, man oplever, man har – det kan være med en
klasse eller måske generelt – det kan være rigtig svært at få sparring på, når man sidder på
lærerværelset og tænker: "Det har de andre ikke."*

I tråd med dette fortæller en tværgående leder, at de på skolen arbejder med at etablere en kul-
tur, hvor det at overvære hinandens undervisning er en del af hverdagen:

*Der er vi nu ved at få lavet en kultur, hvor vi laver meget kollegial supervision, det med at
se og lære af hinandens undervisning. Så det bliver legalt for en at sige: "Jeg tager lige
rundt med dit hold et par dage." På nogle afdelinger er det noget, vi bruger meget struk-
tureret.*

En barriere for systematisk brug af undervisningsobservation er dog, at både ledere og lærere kan finde det grænseoverskridende at lukke døren til undervisningen op. Der kan i den forbindelse være behov for at skabe klarhed om retningslinjer for og formål med undervisningsobservationen og arbejde med at udvikle metoder og procedurer for forskellige former for observation, så både ledere og lærere kan føle sig trygge ved det.

6.4 Opsamling

Nedenstående boks opsummerer de centrale pointer på baggrund af analysen i kapitel 6.

Centrale pointer

Samlet set peger analysen af interviewmaterialet på følgende pointer med hensyn til redskaber i pædagogisk ledelse:

- Det fælles didaktiske og pædagogiske grundlag er et afgørende grundlag for pædagogisk ledelse, hvis potentiale endnu ikke er udnyttet fuldt ud. Grundlaget kan danne afsæt for fælles diskussioner og fungere som referenceramme for lederens kommunikation med lærerne. Det er i den forbindelse vigtigt, at det fælles didaktiske og pædagogiske grundlag har et konkret indhold, men samtidig er så åbent, at det kan bruges på alle indgange på skolen.
- Arbejdet med at etablere et fælles didaktisk og pædagogisk grundlag fremmes, når det bliver underbygget af strukturerede og inkluderende processer og konkrete værktøjer.
- De lokale undervisningsplaner kan bruges som ramme for den fælles undervisning i en afdeling. Ligeledes kan arbejdet med at udarbejde og løbende ajourføre planerne være afsæt for det fælles arbejde med at fastlægge det pædagogiske og didaktiske grundlag for undervisningen, så det er i overensstemmelse med det didaktiske og pædagogiske grundlag for skolen. Det er dog forskelligt fra skole til skole, og sandsynligvis også fra afdeling til afdeling, i hvor høj grad planerne bruges som et aktivt dokument i udviklingen og styringen af den pædagogiske praksis.
- Pædagogisk sparring på baggrund af undervisningsobservation kan bruges i arbejdet med pædagogisk udvikling og til at skabe en fælles pædagogisk retning for undervisningen som supplement til de redskaber til undervisningsevaluering, der i øvrigt benyttes på skolerne. Udbredelsen af undervisningsobservation er i dag begrænset, selvom både ledere og lærere giver udtryk for, at de ønsker at bruge det oftere. Anvendelsen

af undervisningsobservation kan understøttes gennem afklaring af mål og rammer og udvikling af procedurer og forskellige metoder til undervisningsobservation for at styrke den professionelle dialog mellem ledelse og lærere og internt mellem lærerne på skolerne.

7 Betydningsfulde erfaringer og kompetencer

Der er udbredt enighed om, at en leders erfaringer og kompetencer er afgørende for den pædagogiske ledelse, der udøves. Der kan imidlertid være forskellige vurderinger af, hvilke kvalifikationer og kompetencer der er de vigtigste.

Formelt stiller bekendtgørelsen for erhvervsuddannelser i dag krav om, at skolens ledelse tilegner sig pædagogiske ledelseskompetencer svarende til mindst 10 ECTS-point på en pædagogisk diplomuddannelse. På mange skoler er ledelsen derfor i øjeblikket i gang med at tilrettelægge og gennemgå pædagogisk kompetenceudvikling – enten som et fælles kursus for ledelsesgruppen eller som et kompetenceudviklingsforløb for lederne enkeltvis.

Dette kapitel handler om de erfaringsbaggrunde og kompetencer, som lederne tillægger betydning, når det handler om pædagogisk ledelse. Vi ser på, hvordan lederne er kommet til deres stilling, hvilke erfaringer der opleves som særligt vigtige at have med sig som pædagogisk leder, og hvilke kompetencer der opleves som betydningsfulde. Endelig undersøger vi ledernes brug af kompetenceudvikling og sparring.

7.1 Ledernes baggrund

Traditionelt er lederne på erhvervsskolerne rekrutteret inden for egne rækker, dvs. at de er begyndt som lærere, og efterfølgende er de gradvist avanceret i ledeshierarkiet på skolen.

Denne klassiske rekrutteringsvej er også den gængse blandt de ledere, som indgår i undersøgelsen. Hovedparten af de uddannelseschefer og direktører, vi har interviewet, er således rekrutteret internt fra skolen eller evt. fra en anden erhvervsskole. Med en faglig uddannelse eller en læreruddannelse som baggrund er de startet på den samme eller en anden skole som undervisere og er senere blevet ledende lærere eller lignende, typisk suppleret med efteruddannelse, fx en master i ledelse. Derudover har enkelte ledere en militærbaggrund.

Som alternativer til den klassiske rekrutteringsvej har vi mødt ledere med videregående uddannelse og derefter erfaring fra enten det private erhvervsliv eller andre dele af undervisningsverdenen, evt. som ledere.

For så vidt angår de tværgående ledere i materialet er de alle kommet til deres nuværende stilling efter i forvejen at have varetaget en tværgående funktion på skolen, fx som kvalitetskoordinator, evt. i kombination med undervisningserfaring.

Nye rekrutteringsmønstre

Til trods for at flertallet af de ledere, vi har talt med, selv har gået den klassiske rekrutteringsvej fra lærer til leder, er flere af dem af den opfattelse, at denne rekrutteringsvej i fremtiden vil udgå til fordel for en mere akademisk lederrekruttering.

En direktør vurderer, at denne udvikling kan være på vej, fordi lederjobbet i dag samlet set er mere komplekst og derfor stiller større krav til mere akademisk baserede ledelseskompetencer:

Jeg tror, man vil se en tendens til, at de topledere, man vil se på direktørniveau, vil være folk, man rekrutterer, med en akademisk tilgang til jobbet. Også ud fra, at bestyrelserne skal have en større sikkerhed for, at den her kompleksitet bliver styret af folk, der reelt har fx en formel økonomisk, administrativ eller ledelsesmæssig uddannelse, som sikrer, at styrmanden eller kaptajnen har det udsyn, der skal til for at manøvrere rundt. Det hænger sammen med den kompleksitet, der er i at drive erhvervsskoler i dag. Den ledelsesmæssige kompleksitet, der også er i at drive et partsstyret, et politisk styret organ – det kræver en stor erfaring med at manøvrere ledelsesmæssigt, økonomisk, eller at man har tilegnet sig disse kompetencer gennem uddannelse.

Også den kompleksitet, der ligger i de større skolers organisation, hvor lederen skal lede på tværs af faglige retninger, kalder ifølge nogle af de interviewede i højere grad på en leder med generelle ledelseskompetencer frem for en faglig baggrund. En uddannelseschef forklarer det på følgende måde:

Det er, fordi der er blevet stordrift. Før var der én leder for hver enkelt lille afdeling – for murerne, malerne, tømrerne osv., og det har man ikke mere. Så det har lidt at gøre med, at kronerne bliver færre, og vi bliver nødt til at finde en anden måde at køre det her på. Så kan man spare der, og så kan man have nogle andre typer. Nogle generalister, som kan lede, og som har noget personaleindsigt.

At lederne skal favne afdelinger inden for flere faglige områder, har den konsekvens, at det er svært at rekruttere ledere med kendskab til alle områder. En direktør fortæller, at han går efter personer med erfaring fra uddannelsesverdenen, når der skal rekrutteres ledere til skolen, men at det er svært at finde ledere, der har det specifikke branchekendskab:

Det vil indgå, at de har et vist kendskab til branchen. Men som det var i gamle dage, skulle man have en uddannelse inden for det fagområde, man skulle lede. På mit niveau kan man ikke finde en chef, der spænder så bredt – fx fra levnedsmiddel til frisør. Så det er svært at rekruttere en leder, der har det faglige udgangspunkt. Men det vil være et plus, hvis man har arbejdet med uddannelser fra bunden af.

Selvom lederne således fortsat ser en stor værdi i, at man som leder har en erfaringsbaggrund fra uddannelsesverdenen og også gerne har "det faglige udgangspunkt", så er det svært at forene med skolernes organisation i dag.

Konsekvenser af den fag-faglige baggrunds aftagende betydning

De uddannelseschef, der har en faglig baggrund, mærker også tendensen til, at den fag-faglige baggrund ikke har den samme betydning som tidligere i rekrutteringen af ledere, i kraft af at de mange steder skal dække flere indgange og uddannelser, end de selv er uddannet indenfor.

En uddannelseschef, der oprindelig er udlært inden for et bestemt fag, fortæller om sine erfaringer og om udfordringer og fordele ved, at den fag-faglige baggrund ikke spiller den samme rolle som tidligere:

Den fag-faglighed, jeg havde qua mit svendebrev (...), kan jeg jo ikke bruge til mine medarbejdere. Jeg kan ikke bruge den snævre faglighed inden for et fag til noget. Jeg kan så bruge nogle metoder og ting fra min uddannelse og min erfaring fra erhvervsskoleregiet. De metoder til at arbejde med et fag og en uddannelse, de er jo mere eller mindre ens. Uanset om det er murere eller smede, du er ansvarlig for, så er der jo en eller anden skabelon, man skal arbejde med – den lokale undervisningsplan, kompetenceplan osv. Og det er det, jeg har taget med – det er systematikken i at arbejde som chef for et område. Det er mere min faglighed som leder, der er i spil.

På spørgsmålet om, hvorvidt det er en fordel, at der ikke længere er den tætte sammenhæng mellem lederjobbet og en bestemt fag-faglig baggrund, svarer samme uddannelseschef:

Både-og. Hvis man er inden for det fag, man selv har undervist i, vil man i en overgangsperiode have nogle udfordringer ved at gå fra at være underviser til at være chef, dvs. der er nogle kollegiale udfordringer, når du lige pludselig skifter rolle. Er man i stand til at hæve sig over det, man før kaldte kollegiale hensyn, når man sidder som chef? Det andet er, at den fag-faglighed, man kunne dække sig ind under og bruge som skalkeskjul for dårlige dispositioner, den har man ikke længere, når du er chef for et fag, hvor du ikke selv er fag-fagligt forankret. Der er du nødt til at melde klart ud, at "jeg er chef for området, og jeg skal have det her til at køre. Vi har noget lovgivning osv., målsætninger, der skal opfyldes, og jeg er nødt til at bruge jer, der har de fag-faglige kasketter på, til at sikre, at vi har kvalitet i uddannelsen og de lokale undervisningsplaner osv." Så det er en helt anden måde at være leder på.

En leder på direktionsniveau på en anden skole fortæller ligeledes om, hvordan det at have den samme fag-faglige baggrund som medarbejderne kan være både en fordel og en ulempe for uddannelseschefen:

Der er fordele og ulemper ved det. Fordelene er, at man har en viden inden for sit fag og derved kan udfordre sine medarbejdere. Men der er jo også nogle fordele ved ikke at vide noget om det – og stille de dumme spørgsmål. Jeg har begge dele, og jeg kan ikke sige, at den ene fungerer bedre end den anden.

Under et af fokusgruppeinterviewene med ledere diskuterede deltagerne netop betydningen af at have en fag-faglig baggrund. En leder mente i den forbindelse, at det ikke så meget er den fag-faglige baggrund, der er vigtigt, men at det snarere er kendskabet til erhvervsuddannelsessystemet, der er en betydningsfuld erfaring at have med sig. En anden leder uden erhvervsfaglig baggrund oplevede dog ikke, at det manglende forhåndskendskab havde været et problem. Lederen pegede dog på, at man som ny leder uden fag-faglig baggrund til at begynde med kan have brug for vejledning til helt fagspecifikke beslutninger:

Jeg har ikke haft et problem med ikke at være faglig i mit fag. Så længe jeg respekterer dem og anerkender det. Jeg har også haft nogle til at hjælpe mig, da jeg ikke havde forstand på, hvad der skulle købes ind og lignende. Nu oplever jeg det ikke som et problem.

I forlængelse heraf fortæller en direktør, at det er vigtigt at være opmærksom på, at en leder uden en baggrund, der matcher afdelingens faglige område, har brug for en anden form for støtte, fx i form af en fagperson fra afdelingen til at tage medansvar for den faglige udvikling:

De, som ikke har den fag-faglige baggrund, skal skabe legitimitet på en anden måde end dem, der har den. Det er vi meget bevidste om. Det er tydeligt, at når man går ind i en sådan afdeling – der bliver man nødt til at få fordelt rollerne. Der er man nødt til at have en fagperson, som lægger noget faglig udvikling på, og så er det ledelsesopgaven, der er fokus på for uddannelseslederen.

Det opleves altså ikke nødvendigvis som en barriere, at man som leder kommer uden en specifik fag-faglig eller en erhvervsfaglig erfaringsbaggrund. Men det er vigtigt, at lederen i givet fald til en start har nogle til at hjælpe sig i de fagspecifikke spørgsmål.

7.2 Betydningen af undervisningserfaring

I tråd med diskussionen om betydningen af, at en leder har en erhvervsfaglig baggrund, har de interviewede også overvejelser over vigtigheden af at have undervisningserfaring som leder. Det er her et karakteristisk træk, at de interviewede direktører sjældent opfatter undervisningserfaring som en ufravigelig betingelse for at blive leder, selvom den tillægges stor betydning. På spørgsmålet om, hvorvidt det er vigtigt, at en leder har undervisningserfaring, svarer en direktør på denne måde:

Både ja og nej, det er både en fordel og en ulempe. Det er en fordel, da man kender den praksis, som lærerne står i. Dvs. at den umiddelbare reference og legitimitet er til stede, men det kræver også, at man kan frisætte sig fra den og abstrahere fra det, når man skal kigge på, hvordan det er, vi skal drive denne virksomhed. Der er begge elementer, men jeg synes primært, at det har været en fordel, da det giver en høj grad af legitimitet over for en personalegruppe, som har en høj grad af autonomi.

Direktøren peger på, at undervisningserfaring kan betyde, at lederen har en særlig indsigt i det, som lærerjobbet omfatter, og dermed umiddelbart har legitimitet i forhold til den gruppe, som han eller hun er leder for. Men undervisningserfaringen kan også være en udfordring, fordi man skal kunne abstrahere fra undervisertilgangen, når man skal drive skolen som virksomhed.

En direktør fra en anden skole er mere tilbøjelig til at lægge afgørende vægt på undervisningserfaringen, bl.a. fordi den pædagogiske baggrund giver en særlig indsigt i eleven. Denne direktør lægger ved rekrutteringen af ledere især vægt på, at lederne er gode udviklings- og personaleledere, herunder "at de har den pædagogiske dimension med sig". Det gør, at de kan forstå, hvad opgaven går ud på:

I forhold til at have lederjob på en skole er det værdifuldt, at du forstår, fra eleven kommer ind, til eleven kommer ud – den proces, hvad sker der med eleven? (...) Jeg har selv været nede og have fat i det praktiske – jeg startede som faglærer. Jeg har været med til at planlægge, skemalægge og lave pædagogiske projekter, som kunne støtte vores undervisning. Det er givtigt at have med som leder – at du har været med helt fra bunden og op. Jeg ved godt, det er moderne i dag at sige, at du ikke behøver at vide noget om noget, bare du har en akademisk uddannelse. Det er jeg uenig i.

Blandt de interviewede uddannelseschef er erfaringen med at undervise den erfaring, der i særlig grad ses som værende vigtig at have med sig, når man er leder. Dette begrundes typisk med, at det er en fordel som leder at have indsigt i elevtyperne og kende til den situation, som de lærere, de skal lede, står i til daglig i undervisningen. En uddannelseschef formulerer det på følgende måde:

Det, som er min styrke, er, at jeg har prøvet at stå i alle de situationer, som mine undervisere kan komme i. Jeg kan selv relatere mig til de problematikker, og det hjælper en stor del. Så jeg kan gå ind til det med en meget anerkendende profil, da jeg kender problematikkerne og selv kan følge dem. Det hjælper mig i forhold til en, som ikke har undervist så meget.

Undervisningserfaring kan på den måde hjælpe lederen til at forstå sine lærere og give ham eller hende en konkret indgang til dialogen med læreren om undervisningen. Også fra lærerside har vi mødt oplevelsen af, at det er værdifuldt, at lederen selv har prøvet at undervise. Det kommer fx til udtryk i nedenstående citat:

Nu har jeg fået ny uddannelsesleder, og umiddelbart virker det godt. Han er tidligere faglærer, så han ved, hvad det handler om. Ledelsen skal vide, hvad den snakker om. De skal vide noget om, hvad vi går rundt og laver.

Citatet peger således på, at det kan give lederen en form for umiddelbar legitimitet over for lærerne, hvis han eller hun selv har været lærer – en legitimitet, som lederen måske i højere grad skal kæmpe for at opnå, hvis dette ikke er tilfældet.

7.3 Generelle ledelseskompetencer

Udover de konkrete erfaringer peger de interviewede på forskellige mere generelle ledelseskompetencer, som de oplever som betydningsfulde i pædagogisk ledelse. Disse kompetencer fordeler sig i grove træk inden for det, man kunne kalde strategiske kompetencer, personlige og sociale kompetencer og kommunikative kompetencer.

Strategiske kompetencer

En type af kompetencer, som de interviewede opfatter som betydningsfuld i forhold til pædagogisk ledelse, kan beskrives som strategiske kompetencer. Det handler om lederens kompetencer til at se sammenhængen mellem skolens mål og afdelingens arbejde og om at bidrage til formuleringen af skolens strategi, værdier og mål og formidle disse, så strategien opleves som meningsfuld, og så den omsættes i konkrete handlinger hos lærerne.

En leder i et fokusgruppeinterview beskriver netop mellemlederens strategiske ansvar som det at forankre retningen og skabe mening for teamene:

Jeg tænker meget retning og at lave en strategi. Så er vores opgave som mellemledere, at retningen kommer ned i teamene – at skabe mening for medarbejderne i forhold til den retning, der bliver lagt, og vise dem, hvorfor chefgruppen vælger, som den gør. Vi som mellemledere skal sørge for at få de overordnede tilgange til at passe ind og lade medarbejderne forstå, hvorfor der er prioriteret, som der er.

På den måde indtræder uddannelseschefen eller uddannelseslederen som oversætter af skolens strategi, ikke mindst den overordnede pædagogiske strategi, og som ansvarlig mellemmand, der skal få strategien implementeret i afdelingen og teamene.

En lærer beskriver i et fokusgruppeinterview kravene til den nærmeste leder i relation til skolens strategi på følgende måde:

Retningen fra vores leder skal være omsættelig i det praktiske hos os lærere. (...) Den strategi, som de har på øverste niveau, skal kunne omsættes på nederste niveau og omsættes til undervisning. Fx i form af ensartet kvalitet i en afdeling. Mellemlederen skal kunne omsætte strategierne til noget, som vi kan omsætte til eleverne.

Med til de strategiske kompetencer hører også lederens beslutningskompetence og det at kunne vurdere, hvornår man fx skal igangsætte indsatser, og hvornår man skal følge op på dem. Det beskriver en uddannelseschef på følgende måde:

Udfordringen er at sætte sig ned nogle gange og fundere over, hvor lang tid man skal give en særlig indsats, før man vurderer, om den virker eller ikke virker. Det kan være svært – hvad virker, og hvad virker ikke, med alle de her initiativer? Og balancen mellem, hvor mange initiativer man sætter i gang, inden man sikrer sig, at de andre ting enten er døde eller evalueret til ikke at give noget.

Det er en udbredt opfattelse i interviewene, at strategiske kompetencer er en central faktor i pædagogisk ledelse.

Personlige og sociale kompetencer

Både ledere og lærere fremhæver betydningen af lederens personlige og sociale kompetencer, når de skal pege på, hvad der gør en god pædagogisk leder. Disse kompetencer dækker bredt over kompetencerne til at arbejde med relationer samt evnen til at motivere og engagere.

Især relationskompetencer omtales som betydningsfulde i forhold til pædagogisk ledelse, når det gælder lederens arbejde med at opbygge og understøtte teamsamarbejdet, så lærerne arbejder for fælles pædagogiske mål. Men det kan også være i forbindelse med generel personaleledelse eller konflikthåndtering. En leder i et fokusgruppeinterview beskriver således netop kompetencen til at skabe relationer som det allervigtigste, en leder skal kunne:

Det, som man skal kunne mest, og som er den vigtigste egenskab, det er at skabe relationer. Det er den allervigtigste. Det med driften er noget, som man kan få hjælp til, men relationsarbejdet er en selv.

En anden leder uddyber, at arbejdet med relationer handler om både at kende sine medarbejdere og at kunne vurdere, hvem der har brug for særlig ledelsesmæssig støtte, men også om at få teamene til at fungere:

Jeg skal også kunne kigge på min stab og se, hvem der har brug for hjælp, og hvem der ikke har, og få det bedste frem i dem. Det handler altså også om at kunne se, hvor der er behov for hjælp, og kunne justere. At sikre, at ens team fungerer ordentligt. Så kan det godt være, at der er seks mand i et team, som ikke arbejder sammen. Det er et arbejde, som ikke må gå i stå – at få dem til at arbejde sammen.

Også kompetencer til at kunne motivere og inspirere sine medarbejdere, så de trives fagligt og er motiverede for deres arbejde, fremhæves som betydningsfulde kompetencer i pædagogisk ledelse. En lærer fortæller fx i et fokusgruppeinterview, hvordan det at føle sig hørt af sin leder betyder meget for motivationen:

At give indflydelse og lytte – det er vigtigt, at en leder kan det. Når jeg snakker med min leder, og hun giver mig tid til at snakke, så kan det godt være, at jeg ikke får ret, men hun giver mig en fornemmelse af, at jeg har en betydning og har indflydelse.

Videre fortæller en direktør, hvordan det at kunne facilitere samarbejdet mellem lærerne og at kunne motivere og engagere betyder meget i rekrutteringen af nye ledere. Disse kompetencer er ifølge denne direktør mere vigtige end mere klassiske administrative kompetencer, når lederen skal lede de selvledende lærere:

Masser af mennesker her er selvledende nu pga. de selvstyrende teams, så det er jo ikke det, de har brug for en leder til. Det, de har brug for en leder til, er faciliteringen. Det er, når konflikterne er ved at opstå, det er til at sætte de visionære retningslinjer, bringe os ind på en kurs, motivere, engagere.

De sociale og personlige kompetencer fremstår på baggrund af interviewmaterialet som meget vigtige i pædagogisk ledelse. Disse kompetencer beskrives som noget, den enkelte leder har med sig som person, dvs. som noget, der er svært at tilegne sig fx på et kursus, men som man dog kan videreudvikle gennem sit lederjob.

Kommunikative kompetencer

I sammenhæng med både de strategiske kompetencer og de sociale og pædagogiske kompetencer fremhæver de interviewede også lederens kommunikationskompetencer som vigtige i pædagogisk ledelse. Det er både vigtigt for ledernes evne til at formidle skolens strategi, rammer, mål og forventninger til lærerne og vigtigt i samspil med de personlige og sociale kompetencer i forhold til fx at opbygge gode relationer til og imellem medarbejderne. En uddannelseschef fortæller her om betydningen af kommunikative kompetencer:

Jeg tænker, at pædagogisk ledelse rigtig meget handler om kommunikation. Det handler rigtig meget om, hvordan vi taler sammen, hvordan vi søger at forstå hinanden og gøre hinanden klart, hvad vi føler og tænker. Hvordan vi i høj grad er anerkendende over for hinanden – altså lytter til, hvad den anden har noget at sige om, hvad er det vigtigste i det her, og hvad er det, jeg gerne vil have, at der skal komme ud af det her? Så hvis jeg skal være konkret, så handler det om kommunikation. Og det handler rigtig meget om, hvad det er for relationer, man får skabt. Hvad er det for et tillidsforhold, der kan opstå, både mellem mig og mine medarbejdere, og mellem mine medarbejdere internt, så de har en fornemmelse af, at de kan gå ud og gøre det, de skal gøre?

Konkret fortæller en leder i et fokusgruppeinterview, hvordan ledelsen på skolen har arbejdet med sprogbrug og udviklingen af gode spørgeteknikker:

Hvordan man bruger sproget og spørger, er vigtigt. Vi har arbejdet med sproget i forhold til spørgeteknikker, hvilket jeg ser som essentielt for en leder, da det kan hjælpe til at æn-

dre folks perspektiv. Jeg tror, at mange af os skal træne sproget, hvis vi skal kunne tilbyde vores observationer og nudge ordentligt.

I denne leders øjne er evnen til at bruge sproget afgørende for den pædagogiske leders mulighed for at sparre med lærerne og motivere dem til at følge en fælles retning.

Som et eksempel på, hvordan en bestemt måde at formulere sig på kan opleves som betydningsfuld, beskriver en lærer i et fokusgruppeinterview god pædagogisk ledelse på følgende måde:

Min tidligere leder sagde altid: "Kunne man lege med en anden tanke ... ?" – og det var en fantastisk måde at lede på. Jeg kan godt lide pædagogisk ledelse. Vores leder er god til at give os plads, og det kan jeg godt lide ved en leder, samtidig med at de kan give én et klart svar.

I dette perspektiv er det at kunne kombinere en åben tilgang med klare svar vigtigt i en leders kommunikation med sine medarbejdere.

7.4 Ledernes kompetenceudvikling og sparring

I forbindelse med overvejelserne over, hvilke erfaringer og kompetencer der er betydningsfulde for pædagogisk ledelse, har vi spurgt de interviewede ledere om deres muligheder for løbende kompetenceudvikling og deres adgang til sparring i forbindelse med de udfordringer, de møder i hverdagen.

Betydningen af formel kompetenceudvikling

I forhold til formel kompetenceudvikling fortæller lederne, at de har haft gavn af at gennemføre forskellige former for efteruddannelse inden for ledelse. Det kan fx være en master eller diplomuddannelse i ledelse eller lignende. Men det kan også være kurser inden for pædagogik på linje med de tilbud, som lærerne på erhvervsuddannelserne får.

I forhold til udbyttet af formel kompetenceudvikling fortæller en uddannelseschef fx, hvordan en diplomuddannelse inden for vejledning har været brugbar både i forhold til arbejdet med eleverne og i forhold til personaleledelse:

Jeg har her inden for de seneste tre år taget en diplomuddannelse, og den har jeg brugt rigtig meget. Det har faktisk været en vejledningsuddannelse, og det har det været, fordi jeg ofte oplever, at mit kontor er sidste sted, inden eleverne skal udmeldes. Så tænkte jeg, at det må vi kunne gøre lidt bedre end det, vi har gjort. Og den kan jo også bruges rigtig meget i forhold til personaleledelse, tænker jeg. Hvis du vejleder folk – om du vejleder en

elev, eller du vejleder en medarbejder, det er ikke det samme, men man skal jo have blik for det.

Supplerende beskriver en anden uddannelseschef udbyttet af efteruddannelse inden for ledelse og pædagogik som det at få ny inspiration til, hvordan man som leder takler forskellige situationer:

Det kan være en måde at fremlægge tingene på, det kan være en ny måde at implementere tingene på, idéer til at tackle bestemte typer af medarbejdere – det kan være stort set alt. Det er rart at komme ud og lære noget nyt og blive inspireret.

Nogle uddannelseschefer fortæller, at de oplever det som værdifuldt, at de som pædagogiske ledere selv er opdaterede i forhold til pædagogisk viden, så de kan sparre kvalificeret med lærerne, og så de matcher det kompetenceniveau, som findes hos de lærere, der har gennemført en pædagogisk diplomuddannelse.

I den forbindelse er der, som det fremgik af kapitel 3, ledere, der efterspørger flere muligheder for mere pædagogisk kompetenceudvikling, end de har i dag, fordi de oplever, at de specifikke pædagogiske kompetencer er nødvendige, hvis de skal efterkomme det stigende behov for pædagogisk ledelse.

Derfor ser lederne gennemgående positivt på bekendtgørelsens krav om, at der i ledelsesgruppen skal være pædagogiske ledelseskompetencer svarende til minimum 10 ECTS-point på en pædagogisk diplomuddannelse. I den sammenhæng bliver værdien af at gennemføre efteruddannelse og kompetenceudvikling sammen med sine kollegaer i ledelsen fremhævet i materialet. På mange skoler har man således også organiseret det kompetenceløft i ledelsen, som er formålet med bekendtgørelsens krav, som et fælles kompetenceudviklingsforløb for hele ledelsesgruppen. En direktør beskriver det på denne måde:

Vi tager de 10 ECTS-point sammen. Det er, for at vi sammen får givet hinanden de redskaber og værktøjer, der skal til – og holdninger ikke mindst – for at holde sammen på medarbejderstaben og teams.

Ifølge lederne er udbyttet af at gennemføre kompetenceudvikling inden for pædagogisk ledelse, at der etableres et fælles sprog og et fælles refleksionsrum i ledelsesgruppen i forhold til skolens pædagogik. Det kan bidrage til at styrke det fælles fodslag i ledelsesgruppen omkring skolens didaktiske og pædagogiske grundlag.

Sparringsmuligheder

Som supplement til den formelle kompetenceudvikling kan den enkelte leder have glæde af mere uformel videndeling eller sparring med andre ledere. Det kan være både i forhold til pædagogisk udviklingsarbejde og i forhold til mere generelle udfordringer, man kan møde i jobbet som leder.

Lederne fortæller således, at de sparrer med deres kollegaer i ledelsen gennem fx faste chefmøder, hvor der også kan tages pædagogiske emner op. Nogle uddannelseschefer fortæller ligeledes, at de sparrer på tomandshånd med nogle af deres chefkollegaer. Desuden kan der foregå en vertikal sparring mellem fx direktør og uddannelseschef eller mellem uddannelseschef og uddannelsesleder.

En uddannelseschef fortæller, at den interne sparring mellem lederne på skolen er med til at sikre en vis ledelsesmæssig ensartethed på tværs af afdelingerne:

Vi sparrer jo rigtig meget. Vi er en ledergruppe på 10 på samme niveau som mig. Der er jo altid nogen, man sparrer bedre med end andre, men vi er faktisk nogle stykker, der sparrer rigtig meget. Og det er jo også for at sikre en vis ensartethed, så man ikke oplever vidt forskellige forudsætninger i de enkelte afdelinger.

Et andet eksempel på intern sparring handler om supervision. En direktør fortæller fx, hvordan vedkommende bruger undervisningsobservation som afsæt for supervision af den enkelte leder i forbindelse med hans eller hendes pædagogiske ledelse:

Jeg er også med inde og se noget af undervisningen og tage en dialog med lederen om, hvordan han performer som pædagogisk supervisor for sin medarbejder. Så han tager den pædagogiske ledelse, men jeg superviserer ham i forhold til hans pædagogiske ledelse i hans supervision af en medarbejder. (...) Vi kan både have en pædagogisk teoretisk diskussion, og jeg kan have en mere praksisnær feedbackfunktion. Så er der den underliggende, værdimæssige menneskesynsdiskussion – hans holdning til, hvordan underviseren tacklede eleven, der var besværlig eller spurgte hele tiden. Det er hele paletten, som vi har en dialog om.

Andre ledere fortæller, at de primært sparrer med eksterne, enten i form af ledere på et tilsvarende niveau på en anden skole eller med personer fra deres personlige faglige netværk.

I forhold til sondringen mellem intern og ekstern sparring fortæller en tværgående leder, hvordan skolen har arbejdet med faglig videndeling i chefgruppen, og peger på, at der kan

ligge et uudnyttet potentiale gemt her, som kan bringes i spil, hvis man i højere grad udnytter de ressourcer, der findes internt i organisationen, frem for at købe sig til eksternt sparring:

Vi har haft mange seancer i chefgruppen, hvor vi hører, hvad man gør af gode ting rundt omkring. Jeg tror, vi har rigtig mange kompetencer inden for skolens rammer, som vi ikke altid får sat godt nok i spil. Vi har meget med, at man skal købe kompetencer uden for skolen, men vi har jo mange ressourcer i en sådan organisation. En del af den pædagogiske ledelse er jo også at få igangsat interne kompetenceled, hvor vi bruger nogle af dem, som rykker i dag, til at klæde andre på.

Samlet set antyder interviewmaterialet, at ledere faktisk kan mangle sparringsmuligheder. Ud over de mere formelle møder i chefgruppen er der således ikke mange skoler, som har udviklet mere systematiske metoder til at sikre, at lederne får sparring, og nogle ledere beskriver ligefrem deres job som til tider ret ensomt. En uddannelseschef fortæller fx:

Alle har nok en forventning om, at hvis lærerne har problemer, så går de til uddannelseslederen, og hvis han ikke løser det, så går de videre til den næste, og så har jeg så ikke andre tilbage end direktøren at gå til. Det er sjældent, at jeg får mange løsningsmodeller derfra på det uddannelsesmæssige. Derfor ender den som regel hos mig. Et eller andet sted er det ensomt. Men det har jeg det fint med – om det så er, fordi jeg har vænnet mig til det.

En direktør supplerer beskrivelsen af forholdet på denne måde:

Jeg kan bruge mine ledere på et niveau. Jeg kan dog ikke dele alt med dem, eftersom jeg er deres chef. Det tænker jeg meget over. De er enormt gode til at læse mig, de kan se, når jeg er trængt op i en krog. De er gode til at spørge ind til ting, men jeg kan ikke fortælle alt eller dele alt med dem. Så på den måde har jeg et udækket behov med ting, som jeg en gang imellem godt kunne tænke mig at vende med nogen.

Dette kunne pege i retning af, at der kan være behov for at afklare, hvordan man på skolerne kan gøre mere for at støtte den enkelte leder, og evt. hvordan ledelsesgruppen kan udnytte hinanden bedre, hvis pædagogisk ledelse fremover skal spille en så stærk strategisk rolle, som der lægges op til.

7.5 Opsamling

Nedenstående boks opsummerer de centrale pointer på baggrund af analysen i kapitel 7.

Centrale pointer

Samlet set peger analysen af interviewmaterialet på følgende pointer med hensyn til betydningen af lederens erfaringer og kompetencer:

- Pædagogisk ledelse stiller krav til lederens strategiske kompetencer, personlige og sociale kompetencer og kommunikative kompetencer.
- Opbygningen af pædagogiske kompetencer kan blive et vigtigt redskab i udviklingen af pædagogisk ledelse på skolerne. De interviewede ledere fremhæver i den sammenhæng værdien af at gennemføre efteruddannelse og kompetenceudvikling sammen med sine kollegaer i ledelsen. Det er samtidig vigtigt, at skolernes ledelser gør sig klart, hvilke kompetencer der er behov for i ledelsen for at udvikle skolen i den retning, man gerne vil.
- Lederens muligheder for kompetenceudvikling og tilgang til sparring er vigtige for pædagogisk ledelse på skolerne. I den forbindelse er der behov for at se på, om og hvordan man kan styrke både sparringen og den tætte dialog mellem lederne på skolen og evt. mulighederne for ekstern sparring eller coaching af lederne.

8 Perspektiver på tværs

I dette kapitel vil vi på tværs af pointerne i de foregående kapitler fremlægge overvejelser og perspektiver, som samler op på, hvad der med udgangspunkt i undersøgelsens resultater kan ses som centrale elementer i pædagogisk ledelse og betydningsfulde forhold for muligheden for at løfte de pædagogiske ledelsesopgaver. I forlængelse af opsamlingen vil vi pege på nogle indsatsområder, som kan være relevante for skolernes fremtidige arbejde med pædagogisk ledelse.

8.1 Pædagogisk ledelse: et strategisk og et operationelt spor

Som det fremgik af kapitel 3, indebærer pædagogisk ledelse et særligt fokus i ledelsesarbejdet, nemlig et fokus på kerneopgaven i form af undervisningen og arbejdet med eleverne. Inden for dette fokus har rapportens kapitler fremdraget flere forskellige elementer, som ledere og lærere oplever som centrale i pædagogisk ledelse på erhvervsuddannelserne. Sammenfattende tegner disse elementer et billede af pædagogisk ledelse i to gensidigt afhængige spor: et strategisk og et operationelt spor. I praksis kan disse to spor ikke adskilles. For overskuelighedens skyld vil vi dog i det følgende præsentere dem enkeltvis for dernæst at beskrive, hvordan de kan hænge sammen.

Strategisk pædagogisk ledelse

Det strategiske spor i pædagogisk ledelse er kendetegnet ved det ledelsesarbejde, der handler om at udpege retning i forhold til kerneopgaven. Det omfatter dels at sætte mål for det pædagogiske arbejde, som skolen er fælles om, dels at udvikle strategier for, hvordan skolen samlet set kommer derhen, hvor man gerne vil, fx ved at udvikle en beskrivelse af det pædagogisk ståsted, skolen skal stå for, og at lægge en plan for, hvordan man vil arbejde med at forankre dette bredt i organisationen.

Et andet element af strategisk pædagogisk ledelse handler om at sætte og styrke de organisatoriske rammer for arbejdet med kerneydelsen, fx i form af mål og retningslinjer for teamorganiseringen. I kapitel 5 fremgik det således, at der kan være behov for fra ledelsens side at melde både formål med og forventninger til indholdet i teamarbejdet ud til medarbejderne, ligesom der kan

være behov for at melde klare linjer ud om, hvordan opgavefordelingen mellem leder og team skal være, så teamorganiseringen kan fungere mere hensigtsmæssigt.

Operationel pædagogisk ledelse

Det operationelle spor i pædagogisk ledelse handler om alle de konkrete pædagogiske ledelsesopgaver, som lederen skal løfte for at komme tæt på og lede kerneopgaven. Vejen hertil går igennem lærerne, og derfor handler operationel pædagogisk ledelse om at lede lærerne og lede med lærerne – både den enkelte lærer, den samlede gruppe af lærere og teams af lærere.

Som det fremgik af kapitel 3, omfatter de konkrete pædagogiske ledelsesopgaver at sætte de specifikke rammer for og medvirke til at udvikle evnen til pædagogisk refleksion hos medarbejderne, at sikre, at lærerne har de nødvendige kompetencer i forhold til kerneopgaven og den vej, man gerne vil, at skolen skal udvikle sig pædagogisk, at sparre med lærerne om deres undervisning samt at sikre hensigtsmæssige rammer for undervisningen, herunder tidsmæssigt og med hensyn til fysiske faciliteter.

Gennem disse konkrete opgaver skal den operationelle pædagogiske ledelse sørge for, at lærerne arbejder i samme retning i forhold til kerneopgaven – nemlig den retning, som er fastlagt strategisk. Hertil har lederen forskellige redskaber til rådighed. Det, at lærerne arbejder i teams, kan ses som én metode til at få lærerne til i højere grad at se deres undervisning som en fælles opgave og til at arbejde sammen i en fælles retning.

Hertil kommer de redskaber, som er beskrevet i kapitel 6. Det drejer sig for det første om det fælles didaktiske og pædagogiske grundlag, der – udover som dokument at udgøre en form for pædagogisk strategi – i det daglige kan tjene som afsæt for fælles diskussioner og som referenceramme for lederens kommunikation med lærerne.

Også de lokale undervisningsplaner udgør et redskab i pædagogisk ledelse, når det handler om at skabe fælles retning i lærergruppen. Planerne kan sætte en ramme for den fælles undervisning i en afdeling, og arbejdet med at udarbejde og løbende ajourføre planerne kan bruges som afsæt for det fælles arbejde med at fastlægge det pædagogiske og didaktiske grundlag for undervisningen, så det er i overensstemmelse med det didaktiske og pædagogiske grundlag for skolen.

For det tredje kan den pædagogiske leder bruge undervisningsobservation og pædagogisk sparring som redskab til at skabe og understøtte en fælles pædagogisk retning for undervisningen og arbejdet med eleverne. Undervisningsobservation og pædagogisk sparring kan supplere de redskaber, der allerede benyttes på skolerne til undervisningsevaluering, fx elevtilfredshedsundersøgelser (ETU) og systematisk screening af karakterresultater.

Også observation og sparring fra kollegaer, særligt udpegede lærere fra en anden afdeling eller evt. konsulenter nævnes som metoder til at understøtte pædagogisk udvikling og fælles kultur omkring undervisningen.

Ansvarsfordeling i relation til pædagogisk ledelse

Som det fremgik af kapitel 4, peges der i materialet på, at det er skolens øverste ledelse, som er hovedansvarlig for den strategiske del af pædagogisk ledelse, mens det primære ansvar for operationel pædagogisk ledelse er forankret hos de ledere, der har personaleansvar for lærerne, dvs. uddannelseschefer, uddannelsesledere eller tilsvarende.

De ledere, der er tættere på praksis, vil imidlertid også have et ansvar i relation til det strategiske spor i pædagogisk ledelse. Særligt vil ledere på uddannelseschefniveau og uddannelseslederniveau spille en væsentlig rolle i forbindelse med formidlingen og implementeringen af den fælles pædagogiske retning blandt lærerne.

Også tværgående ledere med et særligt ansvar for pædagogisk udvikling kan have et ansvar i forbindelse med pædagogisk ledelse. Desuden kan ressourcepersoner blandt lærerne eller andre ansatte varetage forskellige former for støttefunktioner i relation til pædagogisk ledelse.

Det er vigtigt, at der på skolen er klarhed om, hvordan man fordeler ansvar og opgaver i pædagogisk ledelse, og at denne fordeling bakes op af hele ledelsesgruppen.

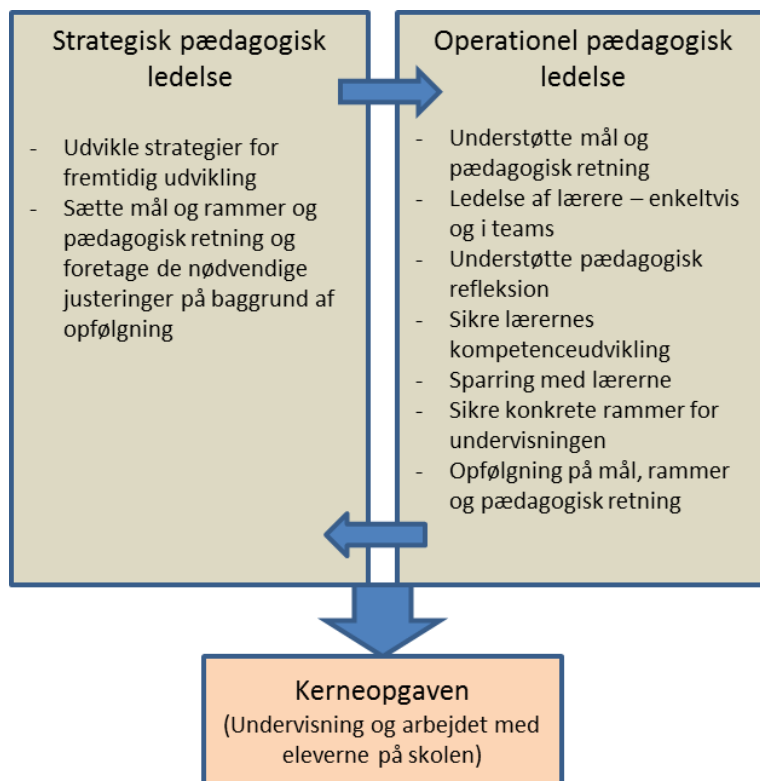
Sammenhængen mellem strategisk og operationel pædagogisk ledelse

Det strategiske og det operationelle spor i pædagogisk ledelse hænger sammen på den måde, at det ene ikke kan tænkes uafhængigt af det andet. Det strategiske arbejde med at sætte mål og rammer for pædagogikken er med andre ord et vigtigt afsæt for konkrete pædagogiske ledelsesopgaver som prioriteringen af lærernes kompetenceudvikling, at give pædagogisk sparring og at understøtte pædagogisk refleksion. Og hvis den pædagogiske leder skal implementere og understøtte en fælles retning blandt lærerne, er det ligeledes en forudsætning, at der er truffet strategiske beslutninger om, i hvilken pædagogisk retning skolen vil gå – i hvert fald hvis man ønsker, at skolens afdelinger har et fælles pædagogisk ståsted.

Det operationelle spor leder tilsvarende tilbage til den strategiske del af pædagogisk ledelse på den måde, at arbejdet med fx at forankre mål og rammer, så de omsættes i konkrete handlinger hos lærerne, kan synliggøre evt. behov for strategiske justeringer. Det er således også gennem den operationelle del af pædagogisk ledelse, at opfølgningen på de fælles mål og strategier finder sted og kan føre tilbage til den strategiske ledelses videreudvikling af disse.

De to spor i pædagogisk ledelse og deres indbyrdes sammenhæng er illustreret i nedenstående figur.

Figur 1
Strategisk og operationel pædagogisk ledelse



Figuren viser sammenhængen mellem det strategiske og operationelle spor i pædagogisk ledelse. De to spor er parallelle, men gensidigt afhængige, og udgør et samlet ledelsesmæssigt fokus på kerneopgaven i form af undervisningen og arbejdet med eleverne på skolen. Samtidig viser figuren, hvad der i punktform kan karakteriseres som centrale elementer i hhv. strategisk og operationel pædagogisk ledelse. Det skal bemærkes, at de enkelte punkter til en vis grad er overlappende.

Med til billedet hører også de forskellige forhold, som undersøgelsen har vist, har betydning for den konkrete udøvelse af pædagogisk ledelse. Disse forhold opsamles i det følgende.

Forhold med betydning for pædagogisk ledelse

De interviewede oplever en række forhold som betydningsfulde for pædagogisk ledelse. Kapitel 3 pegede på, at lærernes traditionelle selvstændige arbejdsform har skabt en høj grad af selvledelse og en opfattelse af undervisningen som et personligt anliggende hos lærerne, hvilket har medvirket til en hidtil begrænset efterspørgsel efter pædagogisk ledelse. Imidlertid har forhold som den stadig mere differentierede elevgruppe betydet, at behovet for og efterspørgslen efter pædagogisk ledelse er stigende. Et stort fokus på andre dele af ledelsesarbejde, især økonomien, samt behov for udvikling af ledernes pædagogiske kompetencer har dog gjort, at pædagogisk ledelse endnu ikke har været så meget i fokus, som det er ønsket, at det skal være fremover. I den forbindelse nævner flere, at OK 13, som træder i kraft i august 2014, stiller nogle nye krav og giver nye betingelser for pædagogisk ledelse, som samtidig giver et større handlerum for ledelsen.

Kapitel 7 fremlagde, hvilke erfaringer og kompetencer der anses som vigtige for en leder, der skal udøve pædagogisk ledelse. Som det fremgik, fremstår undervisningserfaring og faglig erfaring som væsentlige erfaringer i materialet, men det tillægges ikke nødvendigvis afgørende betydning. Til gengæld er det et gennemgående synspunkt, at lederens mere generelle ledelseskompetencer er afgørende. Det drejer sig om lederens strategiske kompetencer til at sætte afdelingens arbejde i sammenhæng med skolens mål og til at deltage i formuleringen og formidlingen af den pædagogiske retning. Det handler også om lederens personlige og sociale kompetencer til at motivere og engagere medarbejderne og til at arbejde med relationer. Og endelig drejer det sig om lederens kommunikative kompetencer, som han eller hun skal bruge i samspil med de øvrige kompetencer, fx i formidlingen af strategien og i forbindelse med det konkrete relationsarbejde.

Den enkelte leders sammensætning af sådanne erfaringer og kompetencer opleves som betydningsfuld for pædagogisk ledelse i dagligdagen. Set i dette lys er ledernes konkrete muligheder for og brug af kompetenceudvikling samt tilgang til og brug af sparring også forhold, som må regnes som betydningsfulde for pædagogisk ledelse på skolerne.

Endelig viser undersøgelsen, at forskellige ydre faktorer har betydning for, hvordan pædagogisk ledelse er organiseret på skolerne. Kapitel 4 pegede således på, at skolerne har valgt forskellige organisatoriske løsninger, der bl.a. afspejler skolens størrelse og antallet af fællesindgange, skolens geografiske struktur og antallet af fysiske adresser samt skolens fusionshistorie. De organisatoriske forskelle har betydning for, hvor mange ledelsesniveauer skolen har mellem direktøren og lærerne, og for, om skolen har en eller flere ledelsespersoner med særligt ansvar for pædagogisk udvikling på tværs af skolens afdelinger – hvilket dog gælder de fleste skoler på nær de mindste.

Samlet er de forhold, der opleves som betydningsfulde for pædagogisk ledelse, vist i nedenstående figur.

Figur 2
Forhold med betydning for pædagogisk ledelse



Figur 2 viser en samlet oversigt over forskellige typer af forhold, som opleves som betydningsfulde for pædagogisk ledelse. Nogle typer af forhold har den enkelte leder ingen eller kun begrænset indflydelse på – det drejer sig om rammeforhold som beslutningen om OK 13, de træk, som i særlig grad kendetegner lærerjobbet, elevgruppens sammensætning og skolens organisation. Andre forhold har lederen større mulighed for selv at påvirke – selvom der selvfølgelig også vil være elementer heri, der er uden for den enkelte leders indflydelse. Det drejer sig om mulighederne for kompetenceudvikling og sparring, lederens egen sammensætning af erfaringer og kompetencer samt prioriteringen af pædagogiske ledelsesopgaver i forhold til andre dele af ledelsesarbejdet, herunder økonomistyring og administration.

Som det fremgår, er der tale om forhold af meget forskellig karakter og med forskellige former for betydning for pædagogisk ledelse. Nogle af de fremhævede forhold har således indflydelse på behovet for pædagogisk ledelse, andre påvirker vilkårene for pædagogisk ledelse, og endelig er der forhold, der har betydning for den enkelte leders mulighed for at udøve pædagogisk ledelse. De er alle forhold, der er væsentlige at holde sig for øje i det videre arbejde med pædagogisk ledelse.

8.2 Vigtige indsatsområder

Både medarbejdernes øgede efterspørgsel efter pædagogisk ledelse og den vigtige rolle, som pædagogisk ledelse fra centralt hold er tiltænkt i det fremtidige arbejde med at udvikle kvaliteten af erhvervsuddannelserne, gør det relevant at overveje, hvordan pædagogisk ledelse kan styrkes

på skolerne. Med afsæt i de pointer, vi har fremdraget i rapportens kapitler, vil vi i dette afsnit pege på nogle vigtige indsatsområder for dette videre arbejde.

En helt overordnet pointe i den forbindelse er, at hvis det fokus på kerneopgaven, som er kernen i pædagogisk ledelse, skal fylde mere, så er det afgørende, at pædagogisk ledelse prioriteres aktivt i forhold til de øvrige områder af ledelsen på skolerne.

Undersøgelsen peger på, at andre områder som fx økonomi og administration flere steder har krævet så meget plads, at pædagogisk ledelse er blevet trængt i baggrunden. Både fordi man fra den øverste ledelses side har sat økonomistyring i højsædet, og fordi den enkelte leder har prioriteret ledelse af driften over pædagogisk ledelse.

Det synes derfor at have stor betydning, at en opprioritering har tilslutning fra alle ledere på de forskellige niveauer i skolens organisation, hvis skolen ønsker, at pædagogisk ledelse skal fylde mere. Det ledelsesmæssige arbejde med at understøtte og udvikle undervisningen må således være et fokus både for den øverste ledelse, som primært har et strategisk ansvar i relation til pædagogisk ledelse, og for den leder, der primært har ansvar for den operationelle del af pædagogisk ledelse.

Viljen til at prioritere dette fokus er i undersøgelsen blevet kædet sammen både med det, at ledere skal turde kaste sig ind i rollen som fx pædagogisk sparringspartner for læreren, og med lederens kompetencer til at gå i dialog med lærerne om deres undervisning. Det er derfor vigtigt, at en evt. opprioritering af pædagogisk ledelse følges af overvejelser over, hvordan man på skolen kan klæde lederne bedst muligt på til at løfte de pædagogiske ledelsesopgaver.

Det er også vigtigt, at man fra ledelsens side følger op på, hvordan pædagogisk ledelse udnyttes i organisationen, for at få viden om, hvilke behov ledere og lærere evt. har for kompetenceudvikling og støtte til arbejdet med undervisningen, så man sikrer, at skolen kommer i den ønskede pædagogiske retning.

At sikre lederens kompetenceudvikling og sparringsmuligheder

Både kompetenceudvikling og sparring med andre om ledelsesopgaverne kan være med til at støtte den enkelte leder i at udøve kvalificeret pædagogisk ledelse. Som det fremgik af kapitel 7, har lederne således i dag forskellige muligheder for formel kompetenceudvikling, og flere får aktuelt tilbudt kompetenceudvikling i forbindelse med skolernes indsats for at efterkomme bekendtgørelsens krav om, at ledelsesgruppen har pædagogiske ledelseskompetencer svarende til mindst 10 ECTS-point på en pædagogisk diplomuddannelse. Mere uformelt benytter lederne sig også af sparring med primært andre ledere på skolen, ledere fra andre skoler eller personer fra deres personlige faglige netværk.

Der er imidlertid ledere i undersøgelsen, der efterlyser bedre muligheder for kompetenceudvikling, ligesom der er ledere, der giver udtryk for, at de savner sparring.

Samtidig gør den kompleksitet, der kendetegner erhvervsskolernes organisation i dag, hvor flere ledere skal favne store afdelinger med mange medarbejdere, ofte fordelt på flere forskellige faglige områder, at det er svært at få hele paletten af ønskede kompetencer med, når der skal rekrutteres nye ledere.

Undersøgelsen peger således på, at der kan være behov for at afklare, hvordan man på skolerne kan gøre mere for at støtte den enkelte leder med kompetenceudvikling og sparring, hvis pædagogisk ledelse fremover skal få en mere central plads, fx i relation til skolernes arbejde med et fælles didaktisk og pædagogisk grundlag og arbejdet med at sikre erhvervsuddannelsernes kvalitet. Der kan i den forbindelse være behov for at sikre en tæt dialog mellem lederne på skolen – både vertikalt, mellem den øverste ledelse og de pædagogiske ledere og på tværs mellem ledere på samme organisatoriske niveau – ligesom flere tilbud om ekstern sparring eller coaching af lederne kan overvejes.

Der kan også være behov for at gøre noget for, at gruppen af ledere på skolen er mere sammen og bruger hinanden mere, så de udnytter hinandens kompetencer bedre gennem sparring, erfaringsgrupper osv.

At understøtte og udvikle lærernes teamsamarbejde

Det er også relevant at overveje, om de strukturer og redskaber, der allerede findes, kan udnyttes bedre i det pædagogiske ledelsesarbejde. Det drejer sig bl.a. om teamsamarbejde.

Lærerne på erhvervsuddannelserne arbejder i teams på praktisk taget alle de skoler, der har deltaget i undersøgelsen, om end der lader til at være forskel på udbredelsen af og indholdet i teamsamarbejdet på skolerne.

De interviewede oplever teamorganisering positivt, da strukturen kan få lærerne til at samarbejde mere og giver dem medbestemmelse, hvilket kan øge deres trivsel. Det giver dem også mulighed for at videndele og sparre med deres kollegaer, og dermed kan teamorganisering blive en vej til pædagogisk udvikling.

Undersøgelsen peger dog på, at der kan ligge et udviklingspotentiale i brugen af teams i pædagogisk ledelse. Det gælder indholdet i teamenes arbejde, så det i højere grad koncentrerer sig om kerneopgaven, dvs. undervisningen og arbejdet med eleverne, frem for at teamene mest varetager opgaver af planlægningsmæssig karakter. Her kan der ligge et potentiale i ledelsesmæssigt at

understøtte teamene i at blive velfungerende arbejdsfællesskaber, hvor lærerne i højere grad arbejder sammen om undervisningen.

Det gælder også potentialet i en mere systematisk brug af teamstrukturen i den pædagogiske ledelse af lærerne, så teamene udnyttes som lederens indgang til dialogen med lærergruppen om afdelingens og skolens pædagogiske arbejde.

Der kan være behov for, at skolernes ledelser afklarer og melder ud til medarbejderne, hvad formålet med teamorganiseringen er, hvad indholdet i teamenes arbejde skal være, hvilke rammer der gælder for teamene, og hvad rollefordelingen mellem leder og team skal være.

Fælles mål og rammer for teamorganiseringen vil være med til at støtte lederen i hans eller hendes ledelse af lærerteams, som de interviewede beskriver som en vanskelig opgave. Opgaven er vanskelig, da lederen skal mestre en balancegang mellem på den ene side at give teamet plads og på den anden side være til stede og understøtte teamets samarbejde, følge op på teamets arbejde og gribe ind, hvis der opstår problemer af fx personalemæssig karakter.

I den forbindelse peges der i undersøgelsen på forskellige strategier og redskaber, som lederen kan benytte sig af i ledelsen af teams. Nogle skoler har valgt at udpege teamkoordinatorer, som hjælper lederen i hans eller hendes ledelse af teamet ved at understøtte samarbejdet i teamet, så det fungerer. Der er også ledere i undersøgelsen, der fortæller om erfaringer med at bruge formuleringen af mål for teamet som forventningsafstemning mellem leder og team og som udgangspunkt for løbende opfølgning. Endelig er der ledere, der bruger tilbagevendende teamudviklingssamtaler (TUS) som grundlag for at styrke udviklingen af samarbejdet i teamene, fx som afsæt for fælles kompetenceudvikling i teamet eller som platform for evt. konfliktløsning.

At bruge det fælles didaktiske og pædagogiske grundlag i pædagogisk ledelse

Det fælles didaktiske og pædagogiske grundlag er et afgørende grundlag for pædagogisk ledelse. Der ligger et potentiale i at bruge grundlaget mere aktivt som redskab i pædagogisk ledelse. Grundlaget kan danne en fælles referenceramme for lederens dialog med lærerne om arbejdet med undervisningen og elevernes læring i den enkelte afdeling. Dette vil understøtte en fælles pædagogisk retning – i den specifikke lærergruppe og på skolen samlet set.

En forudsætning for, at det fælles didaktiske og pædagogiske grundlag kan bruges som en meningsfuld ramme for arbejdet med kerneopgaven, er dog, at grundlaget forankres bredt i skolens organisation og omsættes i de enkelte afdelinger og teams på skolen. Det er vigtigt, at der har været en fælles proces omkring grundlaget, hvis det skal få status som et fælles og bindende dokument. Og det er vigtigt, at implementeringen af grundlaget støttes gennem fx fælles kompetenceudvikling, arbejde med konkrete modeller eller lignende. Endelig er det væsentligt, at hele

ledelsesgruppen bakker op om grundlaget, hvis det faktisk skal blive et fælles grundlag for hele skolen.

I den forbindelse er der behov for en løbende ledelsesmæssig opfølgning på, hvordan grundlaget implementeres og omsættes i det daglige arbejde. Dette både for at sikre, at grundlaget faktisk bruges, og for at få viden om evt. behov for videreudvikling og justeringer.

At udnytte potentialet i de lokale undervisningsplaner

Også de lokale undervisningsplaner kan ses som et redskab, som lederen kan benytte sig af i sin pædagogiske ledelse, når det handler om at understøtte en fælles retning for lærernes arbejde med undervisningen.

Undersøgelsen viser, at det er meget forskelligt, i hvilket omfang de lokale undervisningsplaner bliver brugt som afsæt for fælles drøftelser blandt lærerne om deres undervisningspraksis. Der ligger derfor flere steder et potentiale i at udbrede brugen af de lokale undervisningsplaner på skolen som ramme for teamenes fælles undervisning og som bindeled mellem skolens fælles didaktiske og pædagogiske grundlag og undervisningen på de enkelte uddannelser og indgange. Fx kan lederen bruge planerne som afsæt for dialog med lærerne om deres undervisning og som ramme for opfølgning.

Et mere aktivt arbejde med de lokale undervisningsplaner vil også være et godt udgangspunkt for i højere grad at udnytte mangfoldigheden i kulturer og faglige områder på skolen, fx ved at lade afdelingerne sparre med hinanden i udarbejdelsen af planerne.

Erfaringen fra de skoler, der har arbejdet med at gøre de lokale undervisningsplaner til mere aktive dokumenter i det daglige arbejde, viser, at der kan være behov for at se på selve udformningen af planerne, så de fx er skrevet i en mere tilgængelig form.

At foretage undervisningsobservation og pædagogisk sparring

Endelig peger undersøgelsen på brugen af undervisningsobservation og pædagogisk sparring som redskaber, lederen kan benytte sig af i pædagogisk ledelse som supplement til de redskaber, der allerede benyttes på skolerne til undervisningsevaluering, fx elevtilfredshedsundersøgelser (ETU) og systematisk screening af karakterresultater.

Undervisningsobservation kan foregå ved, at den pædagogiske leder enten selv observerer undervisningen og sparrer med læreren efterfølgende, eller ved at lade andre, fx særligt udpegede lærere, gøre det.

Som metode til refleksion lærere imellem nævnes ligeledes muligheden for, at kollegaer overværer hinandens undervisning og bruger dette som grundlag for kollegasupervision.

Hvor lederens observation og supervision mere direkte kan tjene som et redskab for lederens ledelse af den enkelte lærer i forhold til den pædagogiske retning, skolen vil gå i, kan brugen af kollegasupervision være med til at understøtte en kultur i lærergruppen, hvor man i højere grad er fælles om undervisningen.

Undersøgelsen peger på, at hverken undervisningsobservation og sparring fra lederside eller kollegasupervision er særligt udbredt på skolerne. Det forekommer desuden, at undervisningsobservation, når den finder sted, primært tjener som et middel til kontrol frem for som en vej til læring. Både undervisningsobservation, pædagogisk sparring fra lederen og kollegasupervision er dog noget, der anses som værende en god idé af både ledere og lærere som en metode til i højere grad at arbejde sammen om kerneopgaven og forankre et fælles pædagogisk ståsted.

Der lader således til at være et ønske blandt både ledere og lærere om at udbrede brugen af undervisningsobservation og pædagogisk sparring – både mellem leder og lærer og blandt lærerne indbyrdes. I den forbindelse kan der være behov for at arbejde videre med at opstille rammer, mål og procedurer for samt metoder til observation og sparring, så det bliver tydeligt, hvad formålet er, og hvilke regler der gælder. Dette vil kunne være med til at sikre en rolleafklaring lærere og ledere imellem, som kan medvirke til at gøre begge parter mere trygge ved at lukke døren til undervisningen op.

Appendiks A

Projektbeskrivelse

Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) igangsætter som led i sin handlingsplan for 2013 en undersøgelse af pædagogisk ledelse på erhvervsuddannelserne, dvs. de dele af ledelsesarbejdet, der handler om at sikre og udvikle kerneopgaven på skolerne. Denne projektbeskrivelse beskriver baggrunden for undersøgelsen og gør rede for undersøgelsens formål, metode og organisering.

Baggrund

Pædagogisk ledelse på erhvervsuddannelserne er blevet et fokusområde. Med aftalen om finansloven for 2013 blev det fastsat, at erhvervsskolerne skal vedtage og implementere et fælles didaktisk og pædagogisk grundlag, og i hovedbekendtgørelsen for erhvervsuddannelserne stilles der i dag krav til ledernes pædagogiske ledelseskompetencer. Der er i den forbindelse afsat midler til kompetenceudvikling for lederne på erhvervsuddannelserne.

Pædagogisk ledelse på erhvervsuddannelserne er særlig interessant, fordi opgaven skal løftes på et felt, der er præget af en høj og stigende grad af differentiering og kompleksitet. Det kommer til udtryk på flere måder. For det første omfatter erhvervsuddannelserne en bred vifte af mere end 100 forskellige uddannelser fordelt på 12 fællesindgange. Uddannelserne er vidt forskellige både mht. til fagligt indhold og kultur og mht. det arbejdsmarked, eleverne uddannes til.

For det andet er institutionsstrukturen i sektoren differentieret og kompleks. Institutionerne er statsligt selvejende, men de adskiller sig fra hinanden mht. størrelse og uddannelsesudbud. Udbuddet på de enkelte skoler varierer således fra et udbud på to eller tre uddannelser til et udbud, der omfatter mere end 25 forskellige uddannelser. Skolernes udbud er ofte placeret på forskellige adresser, i nogle tilfælde også på adresser i forskellige byer. Hertil kommer, at mange skoler har været igennem fusionsprocesser, der har bragt forskellige afdelinger og kulturer sammen under én hat.

For det tredje skal ledelsen styre på en sådan måde, at skolen bidrager både til, at samfundet i fremtiden har tilstrækkeligt med kvalificeret faglært arbejdskraft, og til, at målsætningen om, at

95 % af en årgang skal gennemføre en ungdomsuddannelse, bliver realiseret. Uddannelserne skal derfor tilrettelægges og gennemføres inden for et spændingsfelt, hvor ledelsen på en gang skal arbejde for at øge fastholdelse og gennemførelse blandt eleverne og for at sikre, at den faglige kvalitet i uddannelserne er i top.

Formål og afgrænsning

Undersøgelsen skal analysere forskellige perspektiver i relation til den pædagogiske ledelse, og den skal pege på vigtige indsatsområder i den fortsatte udvikling af den pædagogiske ledelse på erhvervsuddannelserne. Undersøgelsens resultater skal således kunne bruges af lederne på skolerne i den fortsatte udvikling af det pædagogiske ledelsesarbejde.

I det følgende vil vi først redegøre for undersøgelsens afgrænsninger for så vidt angår emne, skoletyper og ledelsesniveau. Dernæst præsenteres de spørgsmål, som undersøgelsen vil tage afsæt i.

Hvad er pædagogisk ledelse?

Pædagogisk ledelse er ikke et entydigt eller veldefineret begreb. Overordnet må pædagogisk ledelse imidlertid handle om de dele af ledelsesarbejdet, der specifikt bidrager til at sikre og udvikle kerneopgaven på skolerne. Det vil sige det ledelsesarbejde, der handler om at styrke den professionelle dialog om den pædagogiske praksis på skolerne, kvalificere undervisningen og støtte underviserne i deres arbejde med eleverne.

Da der ikke findes en fælles og bredt anerkendt definition på, hvad pædagogisk ledelse helt konkret er, vil vi ikke på forhånd lægge os fast på en bestemt forståelse af begrebet. Vi vil i stedet lægge vægt på at inddrage de forskellige perspektiver på pædagogisk ledelse, som vi møder på de skoler, der indgår i undersøgelsen.

Hvilken type skoler indgår?

Undersøgelsen vil inddrage erfaringer fra skoler, der udbyder uddannelser inden for mere end én fællesindgang, for at koncentrere opmærksomheden omkring de skoler, der er kendetegnet ved en høj grad af kompleksitet. Da det drejer sig om mere end 30 erhvervsskoler, er der dog også inden for denne afgrænsning tale om et bredt felt af indbyrdes forskellige skoler med erfaringer, som også vil være relevante for skoler, der er kendetegnet ved en mindre grad af kompleksitet.

Hvilket ledelsesniveau er i fokus?

Vi undersøger pædagogisk ledelse gennem et bestemt ledelsesniveau på erhvervsskolerne, nemlig det niveau, som typisk udgøres af ledere med titlen uddannelseschef eller tilsvarende.

Dette ledelsesniveau kan karakteriseres som øverste ledelsesniveau med et specifikt erhvervsuddannelsesansvar, som samtidig rækker ud over enkelte uddannelser. Ledere på dette niveau har en nøglerolle i arbejdet med at etablere sammenhæng mellem skolens overordnede strategi og den pædagogiske praksis på uddannelserne.

Såvel titler som ansvarsfordeling mellem ledelsesniveauerne kan variere fra skole til skole. Vi vil dog for nemheds skyld konsekvent bruge betegnelsen uddannelseschef i det følgende.

Undersøgelsens fokusområder

Undersøgelsen vil fokusere på følgende spørgsmål:

- Hvilke opgaver og udfordringer ser uddannelseschefer som centrale i relation til den pædagogiske ledelse på erhvervsuddannelserne?
- Hvilke redskaber, kompetencer og forhold har betydning for uddannelseschefernes muligheder for at løfte deres pædagogiske ledelsesopgaver? Herunder:
- tilgængelige styringsredskaber, fx den lokale undervisningsplan og personaleledelsværktøjer
- arbejdsdeling og samarbejde med andre aktører, fx uddannelsesledere, kvalitetschefer og lokale uddannelsesudvalg
- mulighed for kompetenceudvikling.

Undersøgelsesspørgsmålene vil blive analyseret gennem forskellige metodeelementer, som præsenteres i det følgende.

Undersøgelsen af den pædagogiske ledelse på erhvervsuddannelserne skal ses i sammenhæng med tilsvarende projekter, EVA har gennemført i de senere år – om ledelse hhv. i folkeskolen og i det almene gymnasium (stx).

Fremgangsmåde og datagrundlag

Undersøgelsen indledes med en forundersøgelse, som skal udvide og nuancere vores forståelse af feltet. Forundersøgelsen skal således bruges til at indkredse forståelsen af begrebet pædagogisk ledelse og hjælpe os med at identificere relevante udfordringer.

Forundersøgelsen skal give viden om følgende forhold:

- Rammer og vilkår for ledelse på erhvervsskolerne
- Skolernes organisations- og ledelsesstruktur
- Centrale udfordringer i den pædagogiske ledelsesopgave.

Forundersøgelsen vil omfatte en gennemgang af lovgrundlag og relevante undersøgelser og litteratur på området samt pilotinterviews med uddannelseschefer og møder med relevante interes-

senter. Desuden vil vi gennemgå skolernes hjemmesider for at få indsigt i variationerne i de måder, skolerne har valgt at organisere ledelsen af erhvervsuddannelserne på.

På baggrund af forundersøgelsen vil vi foretage relevante tilpasninger af analysestrategi og design, fx i form af justeringer i undersøgelsesspørgsmålene eller brugen af datakilder.

Selve undersøgelsen vil inddrage følgende datakilder:

- Interview med uddannelseschefer
- Interview med topledere
- Fokusgruppeinterview med uddannelsesledere og undervisere.

Undersøgelsen vil således bero på kvalitativt datamateriale, som giver mulighed for en dybtgående og nuanceret undersøgelse af forskellige erfaringer og oplevede udfordringer med den pædagogiske ledelse på erhvervsuddannelserne, og herigennem fx kunne identificere forskellige strategier for at håndtere den kompleksitet, som uddannelsescheferne skal praktisere deres pædagogiske ledelse inden for.

Omfanget af interview er fastsat ud fra et ønske om at nå ud på så mange som muligt af de skoler, der indgår i undersøgelsesfeltet, når der samtidig tages hensyn til, at topledere og uddannelseschefer fra samme ledelsesgruppe ikke indgår i undersøgelsen. Sidstnævnte hensyn tages for at kunne fokusere på de principielle aspekter i udfordringerne og mulighederne i den pædagogiske ledelse på erhvervsuddannelserne.

Interview med uddannelseschefer

Der gennemføres 12 interview med uddannelseschefer. Formålet er at indhente uddannelseschefernes egne beskrivelser af deres opgaver og rolle i relation til den pædagogiske ledelse på erhvervsuddannelserne. Interviewene skal også afdække, hvilke redskaber og forhold uddannelsescheferne ser som betydningsfulde for deres mulighed for at løfte de pædagogiske ledelsesopgaver. Endelig skal interviewene bidrage til at belyse evt. potentialer for udvikling i den pædagogiske ledelsesopgave.

Interviewpersonerne rekrutteres, så der så vidt muligt tages højde for skolernes forskellighed i forhold til størrelse, uddannelsesudbud og geografisk placering.

Interview med topledere

Der vil blive gennemført interview med otte topledere (direktører) fra forskellige erhvervsskoler for at afdække det overliggende niveaus krav og forventninger til de opgaver, som uddannelseschefen skal varetage i relation til pædagogisk ledelse.

Formålet med interviewene med toplederne er at indhente beskrivelser af forventningerne til uddannelseschefens rolle i den pædagogiske ledelsesopgave fra uddannelseschefernes chefer.

Fokusgruppeinterview med uddannelsesledere og undervisere

For at afdække de underliggende niveauer oplevelser af, hvad uddannelseschefens rolle er i relation til pædagogisk ledelse, vil vi foretage i alt fire fokusgruppeinterview:

- To fokusgruppeinterview med uddannelsesledere
- To fokusgruppeinterview med undervisere.

Fokusgruppeinterviewene har til formål at indhente uddannelsesledernes og undervisernes overvejelser over uddannelseschefens rolle i relation til pædagogisk ledelse, ligesom fokusgruppeinterviewene skal bruges til at identificere evt. behov for udvikling i den pædagogiske ledelsesopgave.

Fokusgruppedeltagerne rekrutteres fra skoler, der varierer med hensyn til størrelse, uddannelsesudbud, organisation og geografisk placering, for at sikre, at en bred vifte af erfaringer indgår i undersøgelsen.

Organisering

Undersøgelsen gennemføres af en projektgruppe fra EVA. En ekspertgruppe vil blive tilknyttet undersøgelsen.

Ekspertgruppe

EVA nedsætter en ekspertgruppe med 3-4 medlemmer. Gruppen skal samlet besidde viden om pædagogisk ledelse på erhvervsuddannelserne, som også omfatter viden baseret på praksiserfaringer. Ekspertgruppen skal bidrage til undersøgelsen ved at kvalificere dataindsamlingen og analysearbejdet.

Projektgruppe

EVA's projektgruppe er ansvarlig for at gennemføre undersøgelsen. Projektgruppens medlemmer er:

- Evalueringskonsulent Sigrid Hansen (projektleder)
- Specialkonsulent Bo Söderberg
- Metodekonsulent Lluís Armangué
- Kommunikationskonsulent Anne Breinhold Olsen

Der vil desuden blive tilknyttet en evalueringsmedarbejder til undersøgelsen.

Produkter og tidsplan

Undersøgelsen vil blive afrapporteret i en elektronisk tilgængelig rapport, der offentliggøres på EVA's hjemmeside. Herudover vil undersøgelsens resultater blive formidlet til relevante interessenter, fx gennem en konference.

Tidsplan

Undersøgelsen vil forløbe i 4 faser:

- Forundersøgelse (august-oktober 2013)
- Dataindsamling (november 2013 – januar 2014)
- Analysefase (februar-april 2014)
- Rapportskrivning (maj-juni 2014)

Appendiks B

Undersøgelsens metode

Undersøgelsen bygger på kvalitative data indsamlet med bidrag fra i alt 29 skoler. Materialet omfatter enkeltinterviews med ledere, fokusgruppeinterview med ledere samt fokusgruppeinterview med lærere.

Udvælgelse

Vi har interviewet 21 ledere fra forskellige skoler, som varetager forskellige ledelsesmæssige funktioner. De interviewede omfatter:

- Syv ledere, som indgår i direktionen – typisk direktører, vicedirektører eller uddannelsesdirektører
- Elleve ledere, som har en stilling som uddannelseschef
- Tre ledere, som varetager en tværgående funktion i relation til pædagogisk udvikling på deres skole, dvs. ledere på uddannelseschefniveau, som ikke har personaleansvar for undervisere, og som ikke indgår i direktionen.

Omfanget af interview er fastsat ud fra et ønske om at nå ud på så mange som muligt af de skoler, der indgår i undersøgelsesfeltet, når der samtidig tages hensyn til, at ledere på direktionniveau og uddannelseschefer fra samme ledelsesgruppe ikke indgår i undersøgelsen. Sidstnævnte hensyn er taget for at kunne fokusere på de principielle aspekter i udfordringerne og mulighederne i pædagogisk ledelse på erhvervsuddannelserne.

I udvælgelsen af interviewpersoner har vi lagt vægt på at sikre en variation med hensyn til skolestørrelse, antallet af udbudte fællesindgange og geografi. Vi har tilstræbt, at de tre ledertyper, vi har interviewet, fordeler sig inden for disse parametre.

I de fire fokusgruppeinterview har alle skoler bidraget med to deltagere, dog på nær i et enkelt tilfælde, hvor det af praktiske årsager ikke kunne lade sig gøre. I de to fokusgruppeinterview med ledere deltog hhv. fem ledere fra i alt tre skoler og seks ledere fra i alt tre skoler. I de to fokusgruppeinterview med lærere deltog hhv. seks og otte lærere fra hhv. i alt tre og i alt fire skoler.

Antallet af deltagere i fokusgrupperne er fastsat under hensyn til dels at sikre volumen og grundlag for drøftelserne i gruppen, dels at bevare muligheden for, at alle deltagere kunne komme til orde.

I udvælgelsen af ledere til fokusgruppeinterviewene har vi lagt vægt på at rekruttere ledere helt tæt på praksis. Pga. skolernes forskellige måder at organisere sig på, herunder forskelle i antallet af ledelseslag og den interne arbejdsdeling mellem disse, indgår der derfor både ledere med titler som uddannelseschefer eller tilsvarende og ledere med titler som uddannelsesledere eller tilsvarende.

I rekrutteringen af lærere til fokusgruppeinterviewene har vi tilstræbt, at de to lærere, der skulle deltage fra samme skole, kom fra forskellige afdelinger. Dette er lykkedes på nær i et enkelt tilfælde.

Nedenstående boks viser en oversigt over de 29 skoler, der på en eller i enkelte tilfælde to måder har bidraget til dataindsamlingen, herunder deltaget i den indledende runde af pilotinterview. Skolerne har velvilligt stillet sig til rådighed for at deltage og har derfor på afgørende vis bidraget til undersøgelsens datamateriale.

Skoler i undersøgelsen:

- Campus Bornholm
- CELF
- CPH West
- Erhvervsskolerne Aars
- Erhvervsskolen Nordsjælland
- EUC Lillebælt
- EUC Nord
- EUC Nordvest
- EUC Nordvestsjælland
- EUC Sjælland
- EUC Vest
- Hansenberg
- Herningsholm Erhvervsskole
- Københavns Tekniske Skole
- Mercantec
- Selandia
- Skive Tekniske Skole

- Svendborg Erhvervsskole
- Syddansk Erhvervsskole
- TEC
- Tech College Aalborg
- Teknisk Skole Silkeborg
- Tradium
- Uddannelsescenter Holstebro
- UddannelsesCenter Ringkøbing Skjern
- Uddannelsescenteret i Roskilde - Slagteriskolen
- Viden Djurs
- Zealand Business College
- Aarhus Tech

Dataindsamling

Enkeltinterviewene med lederne har været ca. en time. 12 af interviewene er gennemført som face-to-face-interview på lederens skole, mens de resterende ni interview er gennemført som telefoninterview. Interviewene har taget udgangspunkt i en interviewguide med spørgsmål inden for temaer, som vi identificerede som relevante ud fra pilotinterviewene i forundersøgelsen. I interview-situationen har vi dog lagt vægt på at forfølge den enkelte leders oplevelser, erfaringer og perspektiver.

Fokusgruppeinterviewene har alle været to timer. Der er gennemført et fokusgruppeinterview med lærere og et fokusgruppeinterview med ledere i Jylland samt et fokusgruppeinterview med lærere og et fokusgruppeinterview med ledere på Sjælland. Fokusgruppeinterviewene har taget afsæt i en interviewguide inddelt i temaer, som gik igen i interviewene med lederne.

Analyse

Analysen har taget form af en kategorisering af udsagn fra de interviewede og en efterfølgende analytisk tematisering. Dette har resulteret i de temaer, som i vid udstrækning afspejles i titlerne på rapportens kapitler.

Enkeltinterviewene med ledere fylder mest i datamaterialet og således også i analysen, mens fokusgruppeinterviewene i højere grad er inddraget som supplerende materiale i forhold til ledernes udsagn.

**DANMARKS
EVALUERINGSINSTITUT**

Østbanegade 55, 3.
2100 København Ø

T 35 55 01 01

F 35 55 10 11

E eva@eva.dk

H www.eva.dk

Danmarks Evalueringsinstitut udforsker og udvikler kvaliteten af dagtilbud for børn, skoler og uddannelser. Vi leverer viden, der bruges på alle niveauer – fra institutioner og skoler til kommuner og ministerier.

Læs mere om EVA på vores hjemmeside, www.eva.dk.
Her kan du også downloade alle EVA's udgivelser
– trykte eksemplarer kan bestilles via en boghandler.

ISBN: 978-87-7958-770-0



9 788779 587700

**DANMARKS
EVALUERINGSINSTITUT**

Østbanegade 55, 3.
2100 København Ø

T 35 55 01 01
F 35 55 10 11

E eva@eva.dk
H www.eva.dk

Danmarks Evalueringsinstitut udforsker og udvikler kvaliteten af dagtilbud for børn, skoler og uddannelser. Vi leverer viden, der bruges på alle niveauer – fra institutioner og skoler til kommuner og ministerier.

Læs mere om EVA på vores hjemmeside, www.eva.dk.
Her kan du også downloade alle EVA's udgivelser
– trykte eksemplarer kan bestilles via en boghandler.

ISBN: 978-87-7958-770-0

