

Udvikling af pædagogisk ledelse på erhvervsskoler

Paraplyprojekt – tværgående analyse

René Nordin Bloch, Marianne Riis & Jørgen Theibel Østergaard

December 2014

| Kolofon

Dato

19. december 2014

**Udvikling af pædagogisk ledelse på erhvervsskoler
Paraplyprojekt – tværgående analyse****Forfattere:**

René Nordin Bloch, Marianne Riis & Jørgen Theibel Østergaard

NCE, Professionshøjskolen Metropol

FoU-projektnr. 136267

Projektet er finansieret af Undervisningsministeriet

Indhold

Forord.....	4
Resumé	5
1. Indledning	8
1.1. Projektets formål og undersøgelsesspørgsmål	9
1.2. Projektets design, metoder og datagrundlag.....	9
1.3. Oversigt over rapportens indhold.....	11
2. Erhvervsskolernes indsatser og værktøjer/metoder.....	12
2.1. Oversigt over skolernes indsatser.....	12
2.2. Oversigt over pædagogiske ledelsesværktøjer/-metoder	15
3. Tværgående temaer om pædagogisk ledelse	17
3.1. Konturer af pædagogisk ledelse	17
3.2. Nyt samspil og nye roller	20
3.3. Den pædagogiske leders opgaver	22
3.4. Kulturudvikling	24
3.5. Organisatoriske tiltag på skolerne for at styrke det pædagogiske ledelsesrum	26
3.6. Udfordringer i pædagogisk ledelse	28
3.7. Nye kompetencebehov for pædagogiske ledere	30
3.8. Transaktiv- og transformativ pædagogisk ledelse	32
3.9. Opsummerende om pædagogisk ledelse og skolerne som lærende organisationer	35

Forord

I denne rapport fremlægger Nationalt Center for Erhvervspædagogik (NCE), Professionshøjskolen metropol, resultaterne af forsøgs- og udviklingsparaplyprojektet "Udvikling af generaliserbar viden om udvikling af pædagogisk ledelse på erhvervsskoler". Formålet med projektet har været at udvikle ny praksisforankret viden om pædagogisk ledelse og pædagogiske ledelsesværktøjer/-metoder.

NCE har varetaget rollen som paraplyorganisation, hvilket betyder, at arbejdet i projektet har været opdelt i to sideløbende spor. I spor A har NCE stået for at organisere erfaringsudveksling mellem 11 deltagende erhvervsskoler, der i perioden fra september 2013 til medio 2014, har arbejdet med udvikling af pædagogisk ledelse i lokale forsøgs- og udviklingsprojekter. I spor B har NCE stået for at opsamle og generalisere skolernes erfaringer med udvikling af pædagogisk ledelse, herunder pædagogiske ledelsesværktøjer/-metoder, og det er denne viden som fremlægges i rapporten.

Rapportens analyser tager udgangspunkt i projektets undersøgelsesspørgsmål, der på forskellig vis har søgt at indkredse skolernes arbejde med forskellige indsatser og metoder med henblik på udvikling af pædagogisk ledelse. Samtidig har vi identificeret en række tværgående temaer, der har vist sig at være dominerende i skolernes udviklingsarbejde. Endvidere har vi i NCE samarbejdet med professor Christian Helms Jørgensen (RUC) i forbindelse med projektet.

Vi håber med denne rapport at kunne bidrage til den fortsatte diskussion og udvikling af pædagogisk ledelse på erhvervsskolerne i deres bestræbelser på at udvikle sig til lærende organisationer.

Vi vil gerne benytte lejligheden til at takke Christian Helms Jørgensen for godt samarbejde og ikke mindst de deltagende pædagogiske ledere, fordi de så modigt og åbenhjertigt har givet os et spændende indblik i deres arbejde på skolerne.

René Nordin Bloch, Marianne Riis & Jørgen Theibel Østergaard
Nationalt Center for Erhvervspædagogik

Resumé

Projektets formål og undersøgelsesspørgsmål

I denne rapport fremlægges resultaterne af forsøgs- og udviklingsparaplyprojektet "Udvikling af generaliserbar viden om udvikling af pædagogisk ledelse på erhvervsskoler". Formålet med projektet har været at udvikle ny, praksisforankret viden om pædagogisk ledelse og pædagogiske ledelsesværktøjer/-metoder. Rapportens analyser tager udgangspunkt i projektets undersøgelsesspørgsmål, der på forskellig vis har søgt at indkredse skolernes arbejde med forskellige indsatser og metoder med henblik på udvikling af pædagogisk ledelse. Samtidig har vi identificeret en række tværgående temaer, der har vist sig at være dominerende i skolernes udviklingsarbejde.

Projektets design, metoder og datagrundlag

Projektet er gennemført som et kvalitativt studie, hvor der er indsamlet data gennem reflekterende samtaler og semi-strukturerede interviews med lederne. Endvidere udgør skolernes beskrivelser af deres indsatser og afrapporteringer af lokale projekter, samt vores feltnoter fra de forskellige møder, en del af datagrundlaget.

Erhvervsskolernes indsatser og værktøjer/metoder

I de 11 lokale projekter omkring udvikling af pædagogisk ledelse har skolerne arbejdet med forskellige indsatsområder, hvilket betyder, at der er blevet sat fokus på forskellige forhold vedrørende pædagogisk ledelse, og dermed er der også taget forskellige værktøjer og metoder i brug i projekterne. Selv om der er tale om meget forskellige lokale indsatser er det, efter vores vurdering, muligt at uddrage en række fælles indsigter på baggrund af erfaringer fra disse indsatser. Rapporten giver et overblik over, hvilke typer af indsatser skolerne har arbejdet med og hvilke fælles erfaringer, der kan udledes på tværs af projekterne.

Tværgående temaer om pædagogisk ledelse

På tværs af skolerne har vi identificeret en række temaer, som bidrager til forståelsen af, hvordan skolerne har oplevet arbejdet med udvikling af pædagogiske ledelse. Disse temaer omfatter de forskellige aktører, der har været involveret i skolernes bestræbelser på at udvikle pædagogisk ledelse. Herudover vises det gennem de forskellige temaer, hvorledes de pædagogiske ledere har igangsat forskellige aktiviteter og herigennem anvendt forskellige pædagogiske ledelsesværktøjer og -metoder.

Konturer af pædagogisk ledelse

Et gennemgående tema, der har optaget lederne meget i projektet, er spørgsmålet om hvorledes pædagogisk ledelse adskiller sig fra traditionel ledelse. Koblingen mellem pædagogik og ledelse og med 'pædagogisk' før ledelse sender et signal. Det nye er, at det er genstandsfeltet *pædagogik*, der skal ledes på. Dette skal indarbejdes i erhvervsskolernes praksis i form af de pædagogiske foki, som den nye erhvervsuddannelsesreform lægger op til at både ledere og lærere arbejder med, f.eks. differentiering, klasseledelse, digitale medier og sammenhæng mellem skole og praktik.

I forbindelse med EUD-reformen indføres en lang række parametre omkring pædagogikken, som skolerne nu bliver målt på; eksempelvis antallet af frafaldstruede elever, antallet af højniveaufag

eleverne består, talentklasser, overgange osv. Derfor er det at lede pædagogikken nu blevet en opgave som alle niveauer af ledere i højere grad skal interessere sig for og være med til at finde løsninger på.

Nyt samspil og nye roller

Et centralt tema blandt lederne har været den måde, hvorpå udvikling af pædagogisk ledelse har haft betydning for deres samspil med især lærerne. For mange af lederne har det øgede fokus på den pædagogiske del af ledelsesopgaven resulteret i, hvad der bliver opfattet som en ny lederrolle. I vores samtaler med lederne kom det ofte frem, at de anser det for vigtigt at bevæge organisationen ind i en ny kultur, hvor der er større rum og tradition for pædagogisk samarbejde og overvejelser i relation til udvikling af undervisningen.

Den pædagogiske leders opgaver

Det er vigtigt at påpege, at vi her taler om tendenser, og at lederskabet opleves meget forskelligt på de respektive skoler og for den enkelte leder. Mange af de udfordringer, som opstår i at sikre eleverne den bedst mulige undervisning, kræver at den pædagogiske leder forstår at *gå på tværs af organisationens strukturer*. Nye grundforløb og eux nævnes som eksempler på opgaver, som stiller disse krav til lederen.

Disse udfordringer betyder, at den pædagogiske leder ikke kun skal kunne udpege en retning for det pædagogiske arbejde. Han/hun skal også bidrage til, at lærerne bliver en aktiv del af dette arbejde. Lederen skal altså være en person, der er villig til at se pædagogisk ledelse som en proces, der skal sikre, at lærerne kan bidrage aktivt til den fælles udvikling af undervisningen. Den pædagogiske leder skal blande sig, hvilket signalerer, at han/hun skal gå fra en rolle, der førhen kunne være meget baseret på administration og delegering, til en rolle hvor han/hun går meget tættere på lærerne.

Kulturudvikling

Den kulturudvikling som lederne italesætter, drejer sig om organisatoriske tiltag, nye roller og samarbejdsformer mellem lærere og elever, lærerne indbyrdes og ikke mindst ændret lederadfærd. Der er en forventning om, at skolernes stærke driftsorganisation også geares til i højere grad at være en udviklingsorienteret organisation, med øget opmærksomhed på pædagogik, lærernes samarbejde, elevernes læring og trivsel på skolerne. Der tegner sig et billede af, at lederne arbejder hen imod en mere samarbejdsorienteret og fællesskabsorienteret kultur.

Organisatoriske tiltag på skolerne for at styrke det pædagogiske ledelsesrum

Fælles for de 11 erhvervsskoler i projektet er, at de alle i større eller mindre omfang har implementeret organisatoriske tiltag, der alle har haft til formål at styrke det pædagogiske ledelsesrum på skolen. Generelt har de styrket deres strategiske ledelsesarbejde på det pædagogiske område. Især direktionserne ser ud til at have indtaget en større del af det pædagogisk-strategiske rum, for at kunne gennemføre organisatoriske tiltag, der kan understøtte den platform, som lederne kan agere fra i udøvelse af pædagogisk ledelse. En tilbagevendende organisatorisk debat har også drejet sig om behovet for tværgående ledelsesfunktioner, for herigennem at give både ledere og lærere mulighed for at bryde vanetænkningen.

Udfordringer i pædagogisk ledelse

Ledelsesmæssige udfordringer har altid eksisteret, men i projektet er vi stødt på dilemmaer, der

er gået igen på mange skoler og som er blevet kraftigt aktualiseret af den nye dagsorden om pædagogisk ledelse. Her kan nævnes eksempler på udfordringer: hvorvidt lederen skal være i besiddelse af pædagogisk viden om sit område, hvordan lærerteams får fælles fokus på didaktik og pædagogik, hvordan lederen kan være mere synlig ift. at sikre kvaliteten af undervisningen og hvordan lederen skal tackle kompetenceudviklingen af lærerne, både pædagogisk og fagligt.

Nye kompetencebehov for pædagogiske ledere

Udover hovedbekendtgørelsens formelle kompetencekrav til pædagogisk ledelse, er der generelt kommet et øget fokus på området. Det skyldes især det eksplicite krav til skolerne om implementering af et fælles didaktisk pædagogiske grundlag, de omfattende ændringer af indholdet af arbejdstiden ifm. overenskomstforhandlingerne 2013 (OK13), som stiller nye krav til samarbejde mellem lærerne og de pædagogiske ledere, og ikke mindst de nye krav om brug af bestemte pædagogiske metoder ifm. reformen, f.eks. differentiering, klasseledelse og digitale medier. Alt dette stiller krav til de pædagogiske ledere om ny viden og nye kompetencer.

Transaktiv- og transformativ pædagogisk ledelse

Mange af de værktøjer og metoder som lederne har brugt i projektet, har både et indhold af transaktionsledelse og af transformationsledelse. Overordnet set har lederne brugt værktøjerne og metoderne haft til formål at udvikle en fælles forståelse og standard for udvikling af undervisningen og pædagogik på skolerne. De udvalgte værktøjer og metoder har haft forskellige funktioner på skolerne. Nogle af disse har haft karakter af undersøgelser blandt elever og lærere omkring kvaliteten i undervisningen, andre er dialogoplæg til brug mellem lærere, lærerteams og ledere. Sidst, men ikke mindst, er der også værktøjer og metoder, som har fokus på strategiske samtaler og kulturudvikling. Her har der typisk været fokus på forholdet mellem ledere og lærere omkring kompetenceudvikling, udfordringer i undervisning og muligheden for at forbedre denne på kortere og længere sigt.

1. Indledning

Med aftale om finansloven 2013 blev det fastsat, at erhvervsskolerne skulle vedtage og implementere et fælles didaktisk og pædagogisk grundlag, hvilket ifølge Undervisningsministeriet (UVM) kræver:

(...) en stærk pædagogisk ledelse, der engagerer sig i den enkelte lærers undervisning og muliggør en løbende konstruktiv debat om løsning af skolens pædagogiske og didaktiske udfordringer. (UVM, 2013, s. 4¹)

I forlængelse heraf igangsatte Undervisningsministeriet et såkaldt inspirationsprogram, der har til formål at skabe ny viden om pædagogisk ledelse på erhvervsskoler. Karakteristisk for et inspirationsprogram er iflg. ministeriet (UVM, 2014²), at det:

- bliver sat i gang på områder, hvor der typisk kun eksisterer begrænset viden
- bidrager til at høste bred erfaring med, hvordan indsatser på et område virker

Nærværende inspirationsprogram om ”Udvikling af generaliserbar viden om udvikling af pædagogisk ledelse på erhvervsskoler”, har haft som formål at give viden om og inspiration til, hvordan pædagogisk ledelse kan praktiseres, når den forandring, der ønskes er, at pædagogisk ledelse indgår tydeligt i skolernes daglige aktiviteter. Som en del af inspirationsprogrammet blev der i efteråret 2013 igangsat en række lokale indsatser i form af forsøgs- og udviklingsprojekter på 11 erhvervsskoler. Nationalt Center for Erhvervspædagogik (NCE) ved Professionshøjskolen Metropol, fik i denne forbindelse til opgave at fungere som paraplyorganisation med ansvar for at igangsætte, bistå og indsamle viden fra skolernes forsøgs- og udviklingsprocesser. Nærværende rapport opsummerer og fremlægger resultaterne af det samlede projekt, hvor følgende skoler har deltaget:

- Handelsskolen Silkeborg
- Niels Brock
- Svendborg Erhvervsskole
- Roskilde Handelsskole
- Selandia - CEU
- Mercantec
- EUC Nord
- EUC Nordvest
- Skive Tekniske Skole
- Kold College
- Frederikshavn Handelsskole

¹ Undervisningsministeriet (2013) *Kvalitetsinitiativer 2013*.

http://www.uvm.dk/~media/UVM/Filer/Udd/Erhverv/PDF13/130125%20Kvalitetsinitiativer_eud_2.pdf

² Undervisningsministeriet (2014) *Strategi for forsøg og udvikling i Undervisningsministeriet*.

http://www.uvm.dk/~media/UVM/Filer/Udd/Folke/PDF14/Feb/140210%20FOU_strategi.pdf

Det skal indledningsvist nævnes, at NCE i samme periode har fungeret som paraplyorganisation for et andet inspirationsprogram om "Udvikling af generaliserbar viden om implementering af et fælles didaktisk pædagogisk grundlag"³. Flere af skolerne har deltaget i begge programmer sideløbende, og der planlægges et fælles opsamlingsseminar med alle skolerne i foråret 2015.

1.1. Projektets formål og undersøgelsesspørgsmål

Paraplyprojektet er et udviklingsprojekt, hvor formålet har været at indsamle viden om, hvordan pædagogisk ledelse kan udvikles og praktiseres på erhvervsskoler, når skoleledelserne arbejder med at udvikle og synliggøre sådanne initiativer og aktiviteter i dagligdagen med henblik på at udvikle sig til lærende organisationer.

Som paraplyorganisation har NCE arbejdet i to spor. I spor A (konsulentsporet), har NCE stået for at organisere erfaringsudveksling mellem 11 deltagende erhvervsskoler, der i perioden fra september 2013 til medio 2014, har arbejdet med udvikling af pædagogisk ledelse i lokale forsøgs- og udviklingsprojekter.

I spor B (generaliseringssporet), har NCE stået for at opsamle og generalisere skolernes erfaringer med udvikling af pædagogisk ledelse, herunder pædagogiske ledelsesværktøjer/metoder, og det er primært denne viden som fremlægges i rapporten. Overordnet har projektet søgt svar på følgende undersøgelsesspørgsmål:

- **Hvilke indsatser og værktøjer/metoder fremmer udvikling af pædagogisk ledelse under hensyntagen til de ønskede forandringer – og hvordan?**

Dette overordnede spørgsmål, der knytter an til de indsatsteorier, som skolerne har arbejdet med i deres lokale forsøgs- og udviklingsprojekter (beskrives i kapitel 2), er søgt konkretiseret gennem følgende underspørgsmål:

1. Hvilke indsatser og værktøjer/metoder har skolerne benyttet med henblik på at involvere relevante aktører i skolens afdelinger i udviklingsprocessen?
2. Hvilke indsatser og værktøjer/metoder har skolerne benyttet med henblik på at sikre, at aktørerne har kunnet mærke ledelsens engagement i og prioritering af didaktisk pædagogisk udvikling i dagligdagen?
3. Hvilke indsatser og værktøjer/metoder har skolerne benyttet med henblik på at udvikle sig til lærende organisationer?

Ud over at komme med bud på disse spørgsmål, har vi gennem arbejdet med skolerne også identificeret ni temaer, der går på tværs af ovenstående, og som derfor også vil blive beskrevet i rapporten.

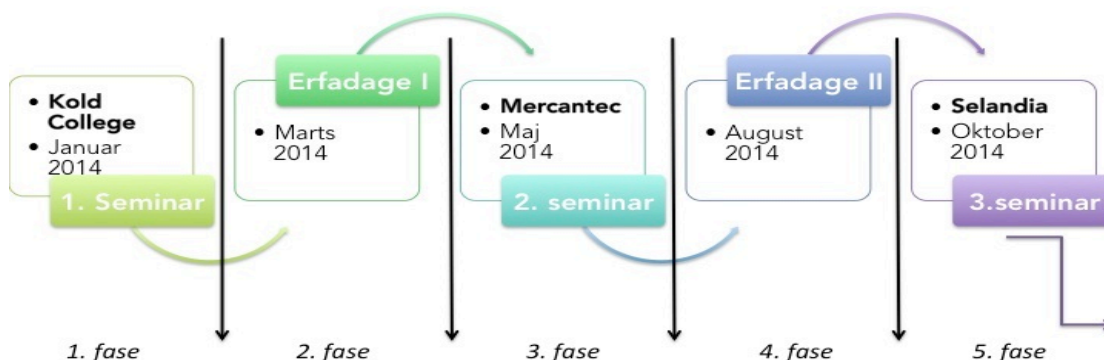
1.2. Projektets design, metoder og datagrundlag

I dette afsnit redegøres kort for projektets design, metoder og datagrundlag. 11 erhvervsskoler har deltaget i projektet med fokus på hver deres indsatsområde ift. udvikling af pædagogisk

³ Udvikling af generaliserbar viden om implementering af et fælles didaktisk og pædagogisk grundlag. Suna Christensen. NCE, Professionshøjskolen Metropol, 2014.

ledelse lokalt. Vi har i løbet af projektperioden haft forskellige typer af møder med skolerne, der alle har bidraget til vores indsamling af viden, som illustreret i figur 1.1. nedenfor.

Udvikling af pædagogisk ledelse på erhvervsskoler - vidensindsamlingsprocessen



Figur 1.1. Oversigt over vidensindsamlingsprocessen.

I hver fase har der været fokus på indsamling af data gennem forskellige metoder:

1. fase – her blev afholdt et fælles seminar på Kold College, hvor alle 11 skoler deltog. På seminaret var der fokus på opstart af projektet, skolernes indsats teorier, de første overvejelser om pædagogisk ledelse og feedback på hinandens ideer.
2. fase – her blev afholdt tre lokale møder, såkaldte erfadage, hvor 3-4 skoler deltog pr. møde. På disse møder var der fokus på skolernes arbejde med indsatserne og generel erfaringsudveksling.
3. fase – her blev igen afholdt et fælles seminar, denne gang på Mercantec, hvor alle 11 skoler deltog. På seminaret var der fokus på justering og evaluering af indsatserne.
4. fase – her blev igen afholdt tre lokale møder, hvor 3-4 skoler deltog pr. møde. På disse møder var der fokus på skolernes arbejde med konkrete ledelsesværktøjer/-metoder og generel erfaringsudveksling.
5. fase – her blev afholdt fælles afslutningsseminar for alle skolerne på Selandia CEU. På dette seminar præsenterede vi foreløbige resultater fra projektet med henblik på generel erfaringsudveksling og justering. Endvidere bidrog professor Christian Helms Jørgensen med et forskningsoplæg om erhvervspædagogisk ledelse.

Projektet er gennemført som et kvalitativt studie, hvor der er blevet indsamlet data gennem reflekterende samtaler og semi-strukturerede interviews med lederne. Endvidere udgør skolernes beskrivelser af deres indsatser og afrapporteringer af lokale projekter, og vores feltnoter fra de forskellige møder, en del af datagrundlaget.

I forbindelse med erfaringsudveksling i anden fase er der gennemført 11 reflekterende samtaler. Her deltog typisk to ledere fra tre-fire skoler og tre konsulenter fra NCE. Formålet med disse samtaler var at støtte de enkelte ledere i at se de udfordringer, der var forbundet med deres indsatser og at se disse i et nyt perspektiv, som derigennem kunne give anledning til nye ideer og handlemuligheder. Endvidere gav selve samtalestrukturen anledning til erfaringsudveksling på tværs af skolerne.

I forbindelse med erfaringsudveksling i fjerde fase er der gennemført 11 interviews. I disse interviews deltog typisk to ledere fra tre-fire skoler og to konsulenter fra NCE. Formålet var at blive klogere på og vidende om brug af forskellige ledelsesværktøjer/-metoder.

Afgrænsning

I projektet har vi kun indhentet data via de deltagende pædagogiske ledere, hvilket betyder, at vi ikke kan sige noget om virkningen af skolernes forskellige indsatser for øvrige involverede aktører ud over, hvad disse ledere selv har meldt tilbage.

1.3. Oversigt over rapportens indhold

Rapporten indeholder to kapitler ud over denne indledning. I kapitel 2 beskrives de indsatser og værktøjer/metoder, som erhvervsskolelederne har taget i anvendelse med henblik på at udvikle pædagogisk ledelse.

I kapitel 3 udfolder vi en række dominerende temaer, der er gået på tværs af skolernes udviklingsarbejde og foretager en opsamling set i lyset af Undervisningsministeriets forventninger til pædagogisk ledelse.

2. Erhvervsskolernes indsatser og værktøjer/metoder

I de 11 lokale projekter om udvikling af pædagogisk ledelse har skolerne arbejdet med forskellige indsatsområder, hvilket betyder, at der er blevet sat fokus på forskellige forhold vedrørende pædagogisk ledelse, og dermed er der også taget forskellige værktøjer og metoder i brug i projekterne. Selv om der er tale om meget forskellige lokale indsatser er det, efter vores vurdering, muligt at uddrage en række fælles indsigter på baggrund af erfaringer fra disse indsatser. Dette kapitel giver et overblik over, hvilke typer af indsatser skolerne har arbejdet med og hvilke fælles erfaringer, der kan udledes på tværs af projekterne.

2.1. Oversigt over skolernes indsatser

Af de 11 skoler har to arbejdet sammen, således at der i det følgende kun refereres til 10 selvstændige projekter.

Alle skoler har gennem projektet arbejdet med indsatsteori (EVA, 2009⁴), der kan betegnes som en metode, som har til formål at skabe overblik over forskellige mål, aktiviteter, trin på vejen samt forventede resultater og virkninger i en forandringsproces. Indsatsteorien kan således både fungere som styrings- og som evalueringsredskab. Styrken ved at opstille en indsatsteori er, at den kan være med til at skabe overblik over centrale elementer i en given proces, men dette kan så til gengæld være på bekostning af den kompleksitet og uforudsigelighed, som reelt præger praksis. Således har alle skoler oplevet, at den indsatsteori, som blev opstillet i starten af projektperioden, har måttet revideres undervejs. En pædagogisk leder skriver således i afrapporteringen:

Dette FoU-projekt har haft et væld af aktiviteter og en emergerende karakter, hvilket betyder, at vi har ændret i projektaktiviteterne undervejs, men synes egentlig samlet set, at vi er kommet tættere på en definition og en arbejdsform i vores organisation omkring pædagogisk ledelse.

I tabel 2.1. vises en oversigt over skolernes indsatser.

Oversigt over skolernes indsatser	
1	"Udvikling af pædagogisk ledelse med fokus på det fælles didaktisk-pædagogiske grundlag som styringsredskab" Skolen har bl.a. arbejdet med: <ul style="list-style-type: none">- Udvikling af kompetenceudviklingsplan for ledere- Formel kompetenceudvikling af ledere- Fælles tema-/videndelingsdage for ledere

⁴ En lærerig vej til resultater. Håndbog i evaluering ved hjælp af indsatsteori. Danmarks Evalueringsinstitut, 2009.

	- Nye funktionsbeskrivelser
2	<p>"Styrkelse og udvikling af den pædagogiske ledelse gennem øget fokus på medledelse"</p> <p>Skolen har bl.a. arbejdet med:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Udvikling af fælles pædagogisk forståelse og sprog - Etablering af en ny faglig kultur - Etablering af praksisfællesskaber - Nedsættelse af pædagogisk udvalg
3	<p>"Pædagogisk ledelse af læringsmiljøet"</p> <p>Skolen har bl.a. arbejdet med:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Udvikling af hvad pædagogisk ledelse betyder lokalt - Udvikling af Fælles Didaktisk-Pædagogisk Grundlag (FDPG) - Udvikling af funktionsbeskrivelser for både ledere og teams - Intern lærerqualificering og teamudvikling
4	<p>"Ledelse af pædagogiske medarbejdere med det formål at udvikle en rummelig og innovativ pædagogisk praksis på erhvervsuddannelserne"</p> <p>Skolen har bl.a. arbejdet med:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Udvikling af fælles forståelse af pædagogisk ledelse blandt ledere - Udvikling af principper for pædagogisk ledelse - Udvikling af værktøjer til pædagogisk ledelse - Opgavebeskrivelser for lærerteams og den pædagogiske ledelse
5	<p>"Implementering af fælles didaktisk og pædagogisk grundlag på erhvervsskolerne"</p> <p>Skolen har bl.a. arbejdet med:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Udvikling af pædagogisk ledelse og implementering af FDPG på baggrund af principperne i Ny Nordisk Skole - Identifikation af pædagogisk ledelsesværktøjer/-metoder - Udvikling af ledelsesstrategi - Sikring af fælles forståelse i organisationen
6	<p>"Udvikling af pædagogisk ledelse på erhvervsuddannelserne"</p> <p>Skolen har bl.a. arbejdet med:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Forskellige typer af møder mellem pædagogiske ledere og lærere mhp. udvikling og implementering af FDPG - Undervisningsobservation i kombination med medarbejderudviklingssamtale (MUS) - Virksomhedspraktik for lærere
7	<p>"Situationsbestemt pædagogisk ledelse"</p> <p>Skolen har bl.a. arbejdet med:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Etablering af balance mellem fælles og lokale indsatsområder - Udvikling af feedbackkultur på alle niveauer i organisationen - Kompetenceudvikling af ledere og lærere - Brug af elevtrivselsundersøgelse (ETU) som ledelsesværktøj

8	<p>"Tag eleverne med på råd"</p> <p>Skolen har bl.a. arbejdet med:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Styrkelse af evalueringskultur - Kompetenceudvikling af lærere - Lederdeltagelse i faggruppemøder - Virksomhedspraktik for lærere
9	<p>"Udvikling af pædagogisk ledelse med fokus på højtydende undervisningsteam – via undervisningsdifferentiering"</p> <p>Skolen har bl.a. arbejdet med:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Screening af lærerprofiler bl.a. gennem MUS - Screening af teams - Kompetenceudvikling af lærere - Teambuilding
10	<p>"Kompetenceudvikling og facilitering af pædagogisk ledelse"</p> <p>Skolerne har bl.a. arbejdet med:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Kompetenceudvikling af pædagogiske ledere - Afholdelse af videndelingsmøder - Udvikling af strategi for og implementering af FDPG - Udpegning af pædagogiske ambassadører blandt lærerne

Tabel 2.1. Oversigt over skolernes indsatser

Det fremgår af tabellen, at skolerne har arbejdet med bredt anlagte tiltag som eksempelvis udvikling af fælles forståelse af pædagogisk ledelse og/eller fælles didaktisk-pædagogisk grundlag på tværs i organisationen, men også med mere specifikke tiltag som eksempelvis undervisningsobservation og MUS.

Udvikling af pædagogisk ledelse har vist sig at være en kompleks proces, idet den ideelt set sigter efter at få involveret aktører på flere forskellige niveauer i organisationen (ledere, lærere og elever, samt evt. administration). Det er et fællestræk for skolerne, at de ikke har arbejdet med en isoleret medarbejdergruppe. Imidlertid kan der på tværs af skolerne skelnes mellem, hvorvidt arbejdet har været igangsat enten med udgangspunkt i ledelse eller med udgangspunkt i pædagogik. Disse forskelle skyldes forskellige overordnede formål med de indsatser og de forandringer, som skolerne har ønsket og stræbt efter i deres lokale projekter.

I seks af projekterne har udgangspunktet for den lokale indsats været selve den pædagogiske ledelse, og i disse projekter er der typisk blevet arbejdet med:

- Udvikling af fælles forståelse af pædagogisk ledelse på ledelsesniveau
- Udvikling af strategi og implementeringsplan for pædagogisk ledelse
- Kompetenceudvikling af forskellige typer af pædagogiske ledere
- Funktionsbeskrivelser for pædagogiske ledere
- Beskrivelser af pædagogiske ledelsesværktøjer/-metoder

I fire af projekterne har udgangspunktet for den lokale indsats været pædagogikken, typisk

forstået som skolens fælles didaktisk-pædagogiske grundlag (FDGP) eller udvalgte dele heraf. I disse projekter er der typisk blevet arbejdet med:

- Udvikling af fælles forståelse af et pædagogisk indsatsområde blandt lærere og pædagogiske ledere
- Udvikling af strategi og implementeringsplan på lærerniveau
- Kompetenceudvikling af lærere/teams
- Funktionsbeskrivelser for lærere med særlige pædagogiske funktioner (f.eks. pædagogiske ambassadører eller pædagogiske konsulenter)
- Beskrivelse og udvikling af pædagogiske værktøjer/metoder

Selv om skolerne således har arbejdet med forskellige udgangspunkter, har der på tværs af skolerne været fokus på både ledelsesaspektet og på pædagogikken og adskillelse heraf tjener primært analytiske formål.

2.2. Oversigt over pædagogiske ledelsesværktøjer/-metoder

I forbindelse med udvikling af pædagogisk ledelse har skolerne arbejdet med en række forskellige ledelsesværktøjer/-metoder, som vist i tabel 2.2. nedenfor.

Oversigt over pædagogiske ledelsesværktøjer/metoder

- Strategi for udvikling af pædagogisk ledelse
- Strategi for udvikling og implementering af Fælles Didaktisk-Pædagogisk Grundlag (FDPG)
- Elevtrivselsundersøgelser (ETU)
- Medarbejdertrivselsundersøgelser (MTU)
- Medarbejderudviklingssamtaler (MUS)
- Teamorganisering
- Funktionsbeskrivelser for pædagogiske ledere og lærere med særlige pædagogiske funktioner
- Kodex for god undervisning
- Observation af undervisning
- Kollegial supervision
- Seminarer, dialog- og erfaringsudvekslingsmøder
- Udvikling af pædagogiske værktøjs/-metodekasser (ressourcer)
- Jobswob/virksomhedspraktik
- Kompetenceudvikling af ledere og lærere
- Nye arbejdstidsaftaler

Tabel 2.2. Oversigt over pædagogisk ledelsesværktøjer/-metoder

En række af de ovennævnte værktøjer/metoder hører til hvad man kunne karakterisere som traditionelle ledelsesværktøjer/-metoder. I forbindelse med skolernes indsats i forhold til udvikling af pædagogisk ledelse, er disse værktøjer/metoder imidlertid blevet brugt på nye pædagogisk orienterede måder. Eksempelvis har flere skoler arbejdet med at tilføre ETU'en nye didaktisk-pædagogiske spørgsmål, som kan komme både ledere og lærere til gavn i den fremtidige og fælles kvalitetssikring og udvikling af undervisning og læreprocesser. Fælles for de ovennævnte værktøjer/metoder er også, at anvendelsen heraf ikke har været forbeholdt lederne, men at lærerne i langt højere grad end tidligere har været involveret. Værktøjerne/ metoderne har således typisk været anvendt som dialog- og tænkeværktøjer mellem ledere og lærere.

I alle projekterne har der været arbejdet med involvering af relevante aktører, og afhængig af udgangspunktet for indsatsen, har der igen været forskel på hvilke aktører, der først og fremmest har været involveret. På de involverede skoler har der også været forskel på, hvilke typer af medarbejdere, der har været betragtet som en del af den pædagogiske ledelse. Typen af pædagogiske ledere spænder fra uddannelseschefer til projektkonsulenter, og denne forskel har dermed også haft indflydelse på hvem, der har været involveret og hvordan. I forlængelse af de ovennævnte værktøjer/metoder er der også forskel på, i hvor høj grad disse har medvirket til at relevante aktører har kunnet mærke den pædagogiske ledelses engagement og prioritering af didaktisk pædagogisk udvikling i dagligdagen. Igennem projektet har vi ydermere set tegn på, at de lokale indsats har bidraget til, at der har været fokus på at lære af erfaringer. Det er således tegn på, at skolerne har (videre-)udviklet sig i retning af lærende organisationer.

På tværs af skolerne har vi endvidere identificeret en række temaer, som bidrager til forståelsen af, hvordan skolerne mere konkret har oplevet arbejdet med udvikling af pædagogisk ledelse. Disse temaer præsenteres i det efterfølgende kapitel.

3. Tværgående temaer om pædagogisk ledelse

På tværs af skolerne har vi identificeret en række temaer, som bidrager til forståelsen af, hvordan skolerne har oplevet arbejdet med udvikling af pædagogiske ledelse. Disse temaer omfatter de forskellige aktører, der har været involveret i skolernes bestræbelser på at udvikle pædagogisk ledelse. Herudover vises det gennem temaerne, hvorledes de pædagogiske ledere har igangsat forskellige aktiviteter og herigennem anvendt forskellige pædagogiske ledelsesværktøjer og -metoder. Kapitlet har således til formål at give et dybere indblik i skolernes arbejde, bl.a. ved at inddrage relevante citater fra de involverede ledere.

3.1. Konturer af pædagogisk ledelse

Et gennemgående tema der har optaget lederne meget i projektet, er spørgsmålet om hvorledes pædagogisk ledelse adskiller sig fra traditionel ledelse. Er det overhovedet relevant med en sådan sondring og hvorfor? I det følgende vil vi forsøge at tegne konturerne af et svar, som munder ud i et bud på en egentlig definition, af hvad pædagogisk ledelse kan være.

Vores intention er ikke at gennemføre en stringent analytisk afdækning af agendaer og/eller teoretiske perspektiver på begrebet pædagogisk ledelse, men snarere at levere et svar, som kan være genstand for en debat – især på skolerne. En debat som vi håber kan bidrage til en nærmere afklaring af ledernes og medarbejdernes roller og opgaver under dette nye paradigme.

Koblingen mellem pædagogik og ledelse og med 'pædagogisk' før ledelse sender et signal. Det nye er, at det er genstandsfeltet *pædagogik*, der skal ledes på. Lidt provokatorisk kan man måske hævde, at ledelse af pædagogikken på erhvervsskolerne ofte har været en opgave, som især undervisere, pædagogiske konsulenter og til dels udviklingschefer har taget sig af. Selve driftsledelsen af skolen har den øvrige ledelsesgruppe taget sig af.

En leder beskriver paradigmeskiftet over mod fokus på pædagogisk ledelse på denne måde:

(...) det her med, at skifte fra at styre på drift og teams til at styre på indhold og visioner, det er en meget større øvelse end jeg havde troet for fire år siden. Det indebærer en organisatorisk forandring, det indebærer en strategisk forandring, det er os alle, der skal ændre vores måde at være på. Det er nok derfor jeg blev lidt stille, fordi det egentlig er sværere, end jeg havde regnet med.

En anden leder peger på, at ændringerne i retning af mere pædagogik er blevet vigtigere, både ift. rekruttering af ledere og som videnskæssigt afsæt over tid:

For en 15-20 år siden, der blev det meget almindeligt, at når man ansatte, det var dengang man gik fra ledende lærere til rigtige ledere, der blev det meget populært at ansætte sådan nogle hardcore ledere fra erhvervslivet og militæret; det er vi heldigvis lidt på vej væk fra igen, og (nu skal) man altså også vide noget om

pædagogik, der skal noget mere tid. Det er også derfor at det er fint, at man fra ministeriets side sætter krav til, at man som leder skal have noget viden om pædagogik.

Indhegning af det pædagogiske ledelsesarbejde – et paradigmeskift

En lang række forhold har de senere år betydet at det pædagogiske ledelsesarbejde er blevet kraftigt styret og reguleret. Den videnskabelige og politiske debat har flyttet fokus fra undervisning til læring⁵ og den evidensbaserede dagsorden udtrykt bl.a. med John Hatties bog om Visible Learning med evidensbaserede forskningsresultater⁶ udstikker retningslinjerne for, at bestemte sider af pædagogikken bidrager til større effekt i relation til eleverne læring end andre. I bogen Konkurrencestaten peger Ove Kaj Petersen⁷ på, at styringsorienterede ledelsesteorier som eksempelvis Principal Agent-teorien er fremherskende i konkurrencestaten. Statens driftsinstitutioner indhegnes nu af informations-, kvalitetssikrings- og evalueringssystemer. Målet med en omfattende regulering er at skabe incitamentstrukturer til at sikre, at de opportunistiske agenter, her erhvervsskolesektorens ansatte, handler i tråd med politikernes, eller i overensstemmelse med den fællesinteresse, som den offentlige medarbejder er sat til at varetage. Uden disse reguleringer vil de opportunistiske medarbejdere kun sjældent handle i overensstemmelse med de fælles interesser, de er sat til at varetage⁸. Alle disse nye perspektiver ses i erhvervsskoleverdenen bl.a. i form af de pædagogiske foki, som er indarbejdet i den nye erhvervsuddannelsesreform i form af pædagogiske områder, som erhvervsskolerne og underviserne skal arbejde med, f.eks. differentiering, klasseledelse og digitale medier, fordi vi fra evidensstudier ved, at her er der stor synlig effekt at hente for elevernes læring.

Samtidig indføres der i forbindelse med EUD-reformen en lang række Key Performance Indicators omkring pædagogikken som skolerne nu skal performe på og bliver målt på; eksempelvis antallet af frafaldstruede elever, hvor mange højniveaufag eleverne består, talentklasser, overgange osv. Derfor er det at lede pædagogikken nu blevet en opgave, som alle niveauer af ledere i højere grad skal interessere sig for og være med til at finde løsninger på. Således er der i højere grad blevet tale om en delt ledelsesopgave, et Shared Leadership⁹, hvor det tidligere var et delegeret lederskab i forhold til pædagogikken, som primært lå hos lærerne:

Så kom jeg til at tænke på, at vi skal jo have installeret en leder som i stedet for kun at se på teknologi, også begynder at kigge på kvaliteten af undervisningen. Jeg er stolt fordi min afdeling laver noget undervisning, hvor eleverne trives og er glade og får høje karakterer, så det ikke kun er teknologien. Sådan så der er nogle kulturer og mønstre, som jeg ikke tror vi har taget alvorligt nok.

⁵ "From Teaching to Learning: A New Paradigm for Undergraduate Education" Robert B. Barr and John Tagg [Change, Vol. 27, No. 6 \(Nov. - Dec., 1995\), pp. 12025](#)

⁶ Visible Learning. Hattie 2013

⁷ Konkurrencestaten. Ove Kaj Petersen s. 208 – 238. Hans Reitzels Forlag 2011 1. udgave 3. oplag.

⁸ I Konkurrencestaten ved Kaj Ove Petersen med henvisning til public-teori Downs 1957; Buchanan & Tullock 1962 samt Olesen 1962 samt Huber & Shipan 2002.

⁹ Shared Leadership. *Reframing the How's and Whys of Leadership*. Craig L. Pearce and Jay A. Conger 2002. Sage Publications Inc.

Lederen erkender her vigtigheden af at sikre en samspilskultur blandt lærerne og en kvalitetskultur, der beskæftiger sig med indholdet af undervisningen og især med elevtrivsel. Samlet set viser vores undersøgelse, at lederne generelt er mere optaget af en samspilsorienteret tilgang til ledelse end af et styringsorienteret forhold til ledelse. Igennem mange af vores interviews med lederne og ved præsentation af vores definition på pædagogisk ledelse på vores andet fælles seminar, vendte lederne hele tiden tilbage behovet for at se lærerne sammen med lederne som medskabere af nye aktiviteter og målsætninger.

En leder taler om, at pædagogisk ledelse kalder på behovet for en ledertype, der ser sig selv som medskaber af et kompetenceløft for organisationen og underviserne. Han siger:

Vi er nogle ledere der bare tror på denne her måde at være leder på – med at prøve at være medskaber af det her kompetenceløft.

En anden leder peger på den samskabende pædagogiske ledelsestilgang, der lægger vægt på at ledere og lærere kun i fællesskab kan løse opgaven med at skabe mere kvalitet i undervisningen.

Hvis vi kun forholder os til ledelsesgerningen og hvordan vi løser den, så bliver man noget skyklapagtig, man er nødt til at få nogle indikatorer på hvordan det lykkedes.

Gøres det ikke, så kan det resultere i, at lederne ikke får fornemmelse af kvaliteten af deres ledelsesarbejde og betydningen for den pædagogik, som praktiseres på skolen. Samskabelse får dermed en central betydning ift. det pædagogiske ledelsesgrundlag, og det understreges måske ligefrem af, at en skole har gjort denne tankegang til et centralt element for skolens samlede fælles ledelsesgrundlag. En leder fra denne erhvervsskole påpeger således:

Vi har taget den socialkonstruktivistiske forståelse af meningsskabelse og relationsdannelse, den ønsker vi så at knytte den pædagogiske ledelse an til.

Dermed erkender skolens ledelse behovet for, at der skal være fokus på det relationelle mellem især de uddannelsesnære ledere og lærerne. Der er behov for daglige dialoger om pædagogik, kvalitet, samarbejde, strukturer og praksis.

Et bud på en definition

Pædagogisk ledelse er en samlet fælles retning for uddannelsesinstitutionen og den er relationelt forankret til omverdenen.

Pædagogisk ledelse er, når lederen direkte eller indirekte arbejder med kvalitativ og kvantitativ udvikling af undervisning og elevernes læring, der bygger på praktisk og forskningsbaseret viden.

Pædagogisk ledelse har både et organisatorisk fælles afsæt og et personligt afsæt. Pædagogisk ledelse sker i samarbejde mellem lærere, ledere, elever og eksterne interessenter, samt ved brug af teknologiske og strukturelle tiltag.

3.2. Nyt samspil og nye roller

Et centralt tema blandt lederne har været den måde, hvorpå udvikling af pædagogisk ledelse på skolerne har haft betydning for ledernes samspil med især lærerne. For mange af lederne har det øgede fokus på den pædagogiske del af ledelsesopgaven resulteret i, hvad der bliver opfattet som en ny lederrolle. En leder taler her om, hvad vedkommende anser som sin rolle i relation til pædagogisk ledelse og samspillet med medarbejderne, hvor ledelsesopgaven nu består i:

(...) at bevæge medarbejderne fra en rolle, hvor de er i opposition til ledelsen omkring udvikling af indhold og rammer i undervisningen til en rolle, hvor de er med-produserende omkring kvalitet og effektivitet.

Denne bevægelse peger på nye samarbejdsformer mellem lederne og deres medarbejdere. I vores forskellige samtaler med lederne kom det ofte frem, at lederne anser det for vigtigt at bevæge organisationen ind i en ny kultur, hvor der er større rum og tradition for pædagogisk samarbejde og overvejelser i relation til udvikling af undervisningen. En leder sammenfattede denne udvikling ved at pege på, at hun så sin rolle som:

(...) at skabe legitimitet i organisationen, på lærerværelset lærerne imellem og blandt teams omkring diskussion af pædagogik og pædagogisk udvikling af undervisningen.

En udfordring ved dette arbejde er, at lederen skal finde måder og samarbejdsformer, der opleves som relevante for både lærerne og lederne selv. I det hele taget skal lederne arbejde for at:

(...) komme så tæt på lærerne og undervisningen, at de kan stille krav til pædagogisk praksis.

Udviklingsprocessen har imidlertid for mange ledere vist sig at være vanskelig og tidskrævende. Især bevægelsen fra udvikling over implementering til egentlig drift, hvor selve den pædagogiske ledelse bliver en naturlig del af dagligdagen på skolerne, har vist sig at være en længerevarende proces. Således peger flere ledere på at udvikling af pædagogisk ledelse kræver fortsat opmærksomhed for at undgå, at processen stopper. Som en leder påpeger:

(...) det er jo hele den der implementeringsfase. Nu bliver vi nødt til at arbejde videre med at få det længere ud i yderste led, det har vi manglet, det har haltet på vores skole.

I denne forbindelse taler en leder om, at der ligefrem er et "rockwool lag" af ledere på en række erhvervsskoler. Hermed hentydes til ledere, som ikke bevidst stopper en udvikling, men som omvendt heller ikke aktivt bidrager til, at den finder sted.

Flere ledere taler om, at der har været mange samtaleprocesser i gang, men også, at det nu er tid til at fokusere mere konkret på handlinger. En leder understreger dette ved at påpege:

(...) at vi gerne vil sikre os, at det her ikke bare blev noget vi sagde, men noget vi gjorde.

Selv om der har været ført mange samtaler, kan der stadig være tvivl om, hvad det præcis er, der skal ske i hverdagen:

Vi definerede for lang tid siden, at nu skulle vi have de her teams, som i højere grad skulle være fælles om at planlægge undervisningen, og lederne skulle gå i sparring i teamene, og det er som om at det bliver ved med at være en overraskelse for uddannelsescheferne.

Indtrykket af at udviklingsprocesser risikerer at gå i stå, fremhæves her af en anden leder, som dog har fokus på arbejdet i teams:

Vi havde faktisk en rigtig god proces, hvor vi havde nogle medarbejdere ude i de forskellige teams, som skulle hjælpe med at starte det op. De skulle lave deres egne grundlove, definere deres grundlag, aftale hvornår de skulle mødes mv. og alle de der forskellige ting. Men det er ligesom ... tingene går i stå.

På tværs af skolerne oplever flere ledere, at lærerne generelt er nysgerrige overfor nye tiltag med hensyn til udvikling af pædagogiske ledelse. Som en leder siger:

Vi blev overraskede over hvor mange der sagde, det er en god idé, og så kom det der med, hvem skal lave det, den ledende lærer lavede før, hvordan samarbejder vi osv.

Generelt er lederne bevidste om, at der også er lærere, som er kritiske eller har behov for afklaring af deres (lærernes) nye rolle, herunder grænser for hvad de kan, skal og ikke skal. Lederne nævner, at lærerne har spørgsmål til timeregistrering og opgaveudførelse, samt kvalitet i opgaveudførelsen. Lærerne er ligeledes optaget af, hvad teamene skal lave i de organisationer, hvor det er nyt og hvordan samarbejdet skal foregå. En leder nævner ligeledes, at efter at han er begyndt at involvere sig tættere i lærernes arbejde, har han haft utroligt mange samtaler på gangene. Her har der ofte været tale om samtaler, hvor lærerne direkte eller indirekte har søgt svar, på hvad de fremover skal involvere ledelsen i. Således oplever lederne samstemmende, at der har været stort behov for at italesætte og præcisere, hvad der af alle aktører opfattes som nye roller, funktioner og ansvar.

Tillidsmændene nævnes også som en faktor, der bidrager til lærernes perspektiv på lederens tættere involvering i undervisningen. Som en leder påpeger:

(...) hvis man tænker på, da det blev lanceret, det der med som leder at træde ind på deres (lærernes, red.) scene, der var da nogle tillidsmænd, der ikke var glade, fordi det blev oplevet som kontrol.

Endvidere fortæller samme leder også, at stemningen i hans afdeling, ifølge egen vurdering, er ændret, idet medarbejderne nu oplever lederens aktive involvering:

(...) som rigtig god sparring og mulighed for at få den her pædagogiske ledelse ift. hvad er det for nogle udfordringer, man står overfor.

På tværs af skolerne har lederne således tilkendegivet, at de ser en udvikling i lederrollen på erhvervsskolerne. Beskrivelserne varierer fra skole til skole, og er både afhængig af skolernes størrelse, den interne organisering af arbejdsområder, antallet af ledelseslag og stillingskategorier. Samlet betragtet er det fælles fokus, at indsatser omkring pædagogisk ledelse i høj grad opfattes som et anliggende mellem mellemlederne og lærerne og til dels eleverne.

3.3. Den pædagogiske leders opgaver

I det følgende vil vi redegøre for de overvejelser, lederne har om den pædagogiske leders opgaver og udvikling af samme. Det er vigtigt at påpege, at vi her taler om tendenser, og at lederskabet opleves meget forskelligt på de respektive skoler og for den enkelte leder.

Alle deltagere i projektet har ytret sig om de nye ledelsesopgaver, og samlet set peges der på følgende opgaver i forbindelse med pædagogisk ledelse:

1. sikre at der hele tiden er fokus på læreprocesser og understøtte lærerne i at få sat ord og pædagogiske begreber på undervisningen
2. Være åben overfor at gå på tværs i organisationen med pædagogiske projekter
3. Fungere som konsulent og procesleder omkring pædagogiske initiativer
4. Skal blande sig i og facilitere pædagogiske samtaler i organisationen, i lærerteamene og mellem lærerne
5. Sikre at der skabes refleksioner over undervisningen
6. Bidrage til at der opstår en ny evalueringskultur i og omkring undervisningen
7. Sikre en god bundlinje på kvaliteten af undervisningen
8. Sikre lærernes pædagogiske kompetenceudvikling og understøtte deres lyst til at prøve nye tiltag i undervisningen
9. Være i stand til at arbejde med afsæt i forskellige afdelingers undervisningskulturer.

Med *udbredelse af læringsprocesser* menes, at den pædagogiske leder skal sikre, at lærerne lærer af hinanden, at de har mere fokus på elevernes læreprocesser og at dette arbejde resulterer i bedre undervisning til gavn for eleverne. Den pædagogiske leder skal have blik for hvor, hvornår og hvem, som er involveret i læreprocesser. Sidst men ikke mindst ses den pædagogiske leder som en, der kan hjælpe med at få sat ord og pædagogiske begreber på undervisningen for alle involverede aktører.

Mange af de udfordringer som opstår i at sikre eleverne den bedst mulige undervisning, kræver at den pædagogiske leder forstår at *gå på tværs af organisationens strukturer*. Nye grundforløb og eux nævnes som eksempler på opgaver, som stiller disse krav til lederen.

Den nye lederrolle omtales i høj grad som en rolle, hvor proces- og konsulentkompetencer er påkrævet. En leder siger det på denne måde:

Så skal vi have nogle konsulentkompetencer og være procesledere og være bevidste om hvordan, hvis jeg skal have noget til at ske, har jeg så overvejet processen sammen med en lærer?

Disse overvejelser peger også i retning af, at den pædagogiske leder ikke kun skal kunne udpege en retning for det pædagogiske arbejde. Nok så vigtigt vil det være også at bidrage til, at

lærerne bliver en aktiv del af dette arbejde. Lederen skal altså være en person, der er villig til at se pædagogisk ledelse som en proces, der skal sikre at lærerne kan bidrage aktivt til den fælles udvikling af undervisningen. Generelt tyder det på, at teamorganisering og tanken om et fælles didaktisk pædagogisk grundlag kan bidrage til, at den pædagogiske leders opgaver rettes mere mod lærernes *fælles indsats* for forbedring af undervisning og mindre mod den enkelte undervisers bidrag. En leder fortæller meget konkret, hvordan han ser gode pædagogiske ledere:

(...) de kan blande sig i de snakke, der er på læreværelset om undervisningen. De skal deltage i teammøderne; gå ud i undervisningen, se hvad læreren gør og gå i dialog. I undervisningen skal de kigge på lærerens praksis, og så skal de også snakke med eleverne, følge op på eleverevaluering og sikre, at der bliver lavet undervisningsevaluering. Så jeg mener det faktisk, når jeg siger snakke.

Den pædagogiske leder skal blande sig, hvilket signalerer, at lederen skal gå fra en rolle, der førhen kunne være meget baseret på delegering, til en rolle hvor han/hun går meget tættere på lærerne. En leder på en teknisk skole argumenterede for, at lederen måtte optræde som en form for delingsfører, der også tør anvise, hvordan lærergerningen skal/ikke skal udføres for at opnå god kvalitet. Lederen argumenterede også med, at hvis lærere er opdraget i et mesterlæresystem, skal de turde gå nye veje. Her er det vigtigt, at lederen tør gøre det samme og på den måde både vise sin sårbarhed som leder og legitimere:

(...) at det at prøve sig frem er helt lovligt og de må godt se et billede af, at selvom man er leder, så rammer man ikke nødvendigvis plet hver gang.

Den pædagogiske leder vil også i nogle tilfælde kunne drage nytte af at gå foran rent fagligt, men for nogle ledere med lang tids ledelseserfaring kan det være en udfordring, hvis han/hun er kommet lidt væk fra faget. Denne udfordring og ydmyghed overfor den pædagogiske ledergerning, udtrykker en leder ved at pege på, hvorledes kravene fra især yngre lærere påvirker ham:

(...) der er mange yngre lærere eller med lille anciennitet, som forventer, at en leder også har autentisitet til det specifikke fagområde og det er ikke altid man kan levere det, hvis man har været leder i 16 år eller mere. Jeg kan i allerhøjeste grad ikke genkendende til det der med ydmyghed eller følelsen af at være lille ift. udfordringen.

Flere af deltagerne i projektet opfatter det at lærerne tør, vil og kan prøve noget nyt som et afgørende realitetstjek på, om den pædagogiske leder har succes med sit lederarbejde. For at få lærerne bragt derhen, er det vigtigt for den pædagogiske leder:

(...) at udruste lærerne med kompetencer til at bevæge sig væk fra den trampede sti og udvide deres råderum, deres evner og beføjelser til at folde lærerrollen endnu længere ud.

Et andet vilkår for god pædagogisk ledelse er, hvad der kan karakteriseres som lederens følsomhed overfor de forskellige faglige afdelingers særlige kulturer. Der skitseres en bevægelse fra en situation, hvor lederne har en tendens til at finde konceptuelle svar på pædagogiske problemstillinger. I forlængelse heraf påpeges vigtigheden af, at den pædagogiske leder i fremtiden:

(...) har fornemmelse for og kan arbejde med afsæt i den kultur, der er i den uddannelsesafdeling, hvor det (nye, red.) skal foldes ud.

Der er blandt lederne generelt et ønske om, at skolernes stærke driftsorganisation også geares til i højere grad at være udviklingsorienteret med øget opmærksomhed på pædagogik, lærernes samarbejde og elevernes læring og trivsel.

3.4. Kulturudvikling

Der er mange vinkler på ønsker til kulturudvikling på skolerne. Dermed udtrykkes både kendetegnene ved den eksisterende eller gamle kultur og kendetegnene ved ønsker til en ny kultur. Det skal igen bemærkes, at det er ikke alle ledere, der har disse forventninger. Det ser vi eksempelvis hos en leder, der taler om ledere i organisationen:

(...) der vil tegne en forsikring på dem selv og deres funktion.

I denne sammenhæng forstået på den måde, at de pågældende ledere ikke ønsker en nævneværdig ændring af jobindholdet. I det nedenstående skema er disse beskrivelser kondenseret med en overskrift og et citat.

Gammel kultur	Ny kultur ønsker
<p>Lærernes undervisningspraksis er individuel</p> <p>"Det er okay at man underviser i 30 timer om ugen eller 36 timer om ugen, og det kan man sagtens gøre i 10 uger, og det synes jeg er fantastisk flot."</p> <p>"Man mødes ikke og snakker sammen om eleverne og de her ting, fordi der er simpelthen ikke energi til det."</p>	<p>Tid og rum og et system der gør, at lærere og leder kan tale sammen om pædagogik og didaktik:</p> <p>"Det vi skal arbejde med er at have tid og rum til at tage de snakke og få italesæt de her ting, og når vi skal snakke pædagogisk didaktisk grundlag og undervisningsplan, så skal der være tid til det; og vi skal også have lavet et system, så tiden ikke bare er efter klokken halv fire om eftermiddagen, men at man får planlagt sin undervisning, så man også kan mødes midt på dagen."</p>

<p>Der er kun i ringe grad en tradition for snak mellem lærerne om pædagogik i afdelingerne</p> <p>"Den der pædagogiske snak, er der ikke rum til eller tradition for. Lige pludselig har man kørt sit hold færdig, så puster man ud, restituerer på sofaen eller i haven i et stykke tid, det er den kultur."</p>	<p>Der hersker en fælles evalueringskultur og fælles praksis for forbedring af undervisningen.</p> <p>"Det kunne være rigtig dejligt, hvis der var en kultur, hvor man også var på skolen, når der ikke var undervisning, hvor der var tid til at have de her fælles refleksioner, hvor man snakker om, hvordan går det, hvad kan vi sætte i gang for at, så videre og så videre. Vi har en elev, der klarer sig dårligt, hvad kan vi gøre her? Plus, at det også er en udbredelse af en god evalueringskultur, hvor man evaluerer på det, både i forhold til et enkelt hold, men også på den lange bane. Når de her 10 klasser alle siger, at der er for koldt i klasseværelset, så er der nok noget om det. Altså få den her viden samlet ind og agere ift. det."</p>
<p>Mangel på fællesskab hos eleverne</p> <p>"Der er mange af vores elever, som savner at have et elevfællesskab, et trivselsfællesskab."</p>	<p>Elevfællesskab og trivselsfællesskab for elever og lærere</p> <p>"En skole hvor der er aktivitet og faglig fordybelse, hvor man er optaget af at nørde med motoren, måske også efter skoletid, hvor der er samarbejde og trivsel omkring det her håndværk. Det der med, at man ville synes det var sjovt at arbejde sammen lærere og elever, faglige aktiviteter af forskellige typer, som gør, at man også sætter sig på lærerværelset og arbejder sammen om, hvad der kunne være sjovt at lave med den her gruppe. Ville man skulle få en vision på skolens vegne, ville det være det."</p>
<p>Lederen har fokus på drift administration mv.</p> <p>".... en leder der har fokus på flekskema, økonomi, lokaler og drift."</p>	<p>At lederne synes pædagogik er rigtig spændende</p> <p>"....uddannelsescheferne synes, at pædagogik er rigtig spændende og relevant at beskæftige sig med. Hvis uddannelsescheferne brænder for pædagogik, så er der også en chance for, at der sker noget udvikling i afdelingen."</p> <p>"Jeg var inde ved den øverste direktør, vi begyndte at tale om, at det var sku lidt fedt, at vi kan snakke pædagogik og snakke om, hvad det er der er vigtigt ude ved eleverne. Det er jo det det handler om."</p>

<p>Samtale om regler og rammer mv. efter undervisningen</p>	<p>Samtaler om det, der sker mens undervisningen foregår</p> <p>”Jeg ville ønske mig, at vi havde flere samtaler om hvad der sker, mens undervisningen foregår.”</p>
<p>En driftorganisation med mindre fokus på udvikling</p>	<p>En organisation der understøtter pædagogisk udvikling</p> <p>”Det er en af mine kæpheste, jeg synes ikke altid vi er organisatoriske nok” (i relation til udvikling, at kunne understøtte lærere og ledere i pædagogisk udviklingsarbejde, red.)</p>

Som det fremgår af tabellen, handler kulturudviklingen, som lederne italesætter, om organisatoriske tiltag, nye roller og samarbejdsformer mellem lærere og elever, lærerne indbyrdes og ændret lederadfærd.

Der er et ønske om, at skolernes stærke driftsorganisation også geares til i højere grad at være udviklingsorienteret med øget opmærksomhed på pædagogik, lærernes samarbejde, læring og elevernes trivsel. Der tegner sig et billede af at lederne arbejder hen imod en mere samarbejdsorienteret og fællesskabsorienteret kultur.

3.5. Organisatoriske tiltag på skolerne for at styrke det pædagogiske ledelsesrum

Fælles for de 11 erhvervsskoler i projektet er, at de alle i større eller mindre omfang har implementeret organisatoriske tiltag, der alle har haft til formål at styrke det pædagogiske ledelsesrum på skolen.

Nedenstående er en opstilling af de organisatoriske tiltag, vi er stødt på.

- Administrative medarbejdere overtager administrative ledelsesopgaver
- Styrkelse af kvalitetschefens rolle
- Teamorganisering for ledere og medarbejdere
- Udnævnelse af teamkoordinatorer/temledere
- Udvikling af ledermøder til også at have fokus på sparring om pædagogiske spørgsmål
- Lederne får tværgående ledelsesansvar, der er pædagogisk forankret
- Justering af jobfunktionsbeskrivelser for ledere og medarbejdere, hvor et pædagogisk fokus og kvalitetsudvikling indarbejdes
- Anvendelse af pædagogiske tværgående konsulenter, der kan understøtte lederne i samarbejdet med lærerne
- Udvikling af samspillet mellem på den ene side dataproduktion om kvaliteten i undervisningen, og på den anden side undervisere og afdelingsledere

- Overvejelser om hvorvidt direktionen skal styrkes med en person, der har særligt fokus på kvalitet og/eller pædagogik
- Ansættelse af flere ledere tæt på uddannelsesproduktionen
- Kapacitetsopbygning omkring pædagogiske kompetencer via udviklingsforløb, kompetencedage, bærende uddannelsesforløb og interne kurser med interne og eksterne aktører.

Som det fremgår af oversigten er det et bredt udvalg af organisatoriske tiltag, skolerne har satset på. Tiltagene er efter deltagernes egne udsagn tilpasset den enkeltes skoles størrelse, nuværende ledelsesmæssige organisering, ledelsesmæssige kompetencer og en didaktisk-pædagogisk strategi. En vigtig faktor for skolernes valg af organisatoriske tiltag har ligeledes været, hvor mange geografiske områder, lederne er placeret på, samt i hvor høj grad lederne har haft egne driftsområder.

Det lader til at skolerne generelt har styrket deres strategiske ledelsesarbejde på det pædagogiske område. Især direktionerne ser ud til at have indtaget en større del af det pædagogisk-strategiske rum, for at kunne gennemføre organisatoriske tiltag, der kan understøtte den platform, som lederne kan agere fra i udøvelse af pædagogiske ledelse.

Flere ledere peger på, at der kan være et fornyet behov for organisatorisk at tage stilling til den enkelte leders interesser og styrker set i lyset af organisationens pædagogiske opgaveløsning. En følsomhed overfor dette aspekt taler en leder om ved at påpege, at der er behov for et:

(...) fælles afsæt i og forståelse for, at vi som ledere også er vidt forskellige og vi måske også som ledere skal have forskellige funktioner og roller ude i pædagogisk ledelse, sådan at vi også differentierer på ledergerningen ... Lige såvel, at vi prædiker om, at vi gerne ser, at vore lærere bruger hinanden i komplementære sammenhænge, det kunne vi bare gøre så meget bedre som ledere også; vi har mange af de samme funktioner, men det er ikke os alle, der er lige gode til dem alle – der kunne vi måske godt hjælpe hinanden.

En anden leder foreslår i samme samtale, at der med fordel kan arbejdes med tre ledelsesperspektiver, der indbefatter en opdeling af ledelsesopgaven i hhv. økonomi og rammer, fagligheden/håndværket og pædagogisk ledelse.

En tilbagevendende organisatorisk debat har også drejet sig om behovet for tværgående ledelsesfunktioner. Fordelen er efter en leders vurdering, at lærer og leder herigennem får mulighed med at bryde vanetænkningen. I eksemplet nævnes en afdeling, hvor lederen har samme faglige baggrund som læreren, hvorved han deler lærerens holdninger omkring hvad god faglighed er, hvad god undervisning/pædagogik er og hvordan det praktiseres. Her bemærker lederen, at tværgående ledelsesfunktioner kan være vigtige ved at sige:

(...) hvis man prøver at kigge lidt mere på lederfunktionerne, også på tværs af afdelingerne, så er du også med til at udvande den der indavl og snæversynethed i tænkningen i, at det er da oplagt, at det skal være sådan, det kunne da ikke være anderledes.

3.6. Udfordringer i pædagogisk ledelse

Ledelsesmæssige udfordringer har altid eksisteret, men i forbindelse med ledelsesinterviewene, er vi dog stødt på nogle dilemmaer, der er gået igen på mange skoler og som er blevet aktualiseret af dagsordenen omkring pædagogisk ledelse. Her vil vi præsentere de væsentligste. Et dilemma kan være, i hvor høj grad lederen skal vide noget om pædagogik og didaktik for at kunne agere som pædagogisk leder. Domænekendskab eller ej, er et klassisk ledelsesdilemma, som også ses mange andre steder i private og offentlige virksomheder. Det har også været et dilemma på erhvervsskoler tidligere, men med både nye krav og forventninger til lederen om viden om didaktik og pædagogik, kræver det noget af de ledere, der ikke har en pædagogisk baggrund. Det kan så løses igennem kompetenceudvikling, men stiller også nogle udfordringer til skolerne ift. fremtidig rekruttering af ledere.

De deltagende skoler i projektet har alle i et eller andet omfang arbejdet med teams for lærergrupperne, også længe før begrebet pædagogisk ledelse kom på banen. De forskellige skoler har organiseret deres teams i forskellig struktur, nogle har f.eks. gjort det pr. uddannelse/indgang andre pr. fag, f.eks. dansk- eller engelsklærere. I forbindelse med projektet har vi kunnet konstatere nogle nye udfordringer for teamene. Overenskomstforhandlingerne i 2013 (OK13) har ført til et behov for en ny afklaring af afgrænsningen mellem lederen og teamene. Nye spørgsmål opstår om, hvad hhv. lederens og teamets/lærerens nye opgaver er. En leder siger herom:

En af de ting, der ikke altid er tilfredshed med, det er at jeg udpeger teamkoordinatorerne. Det er ikke til diskussion, og der har man ind imellem spurgt mig, om det bliver lavet om, og så har jeg sagt nej. (...) En lærer fra teamet kommer ind og er frustreret overfor migvi kan ligesom ikke få ham der med, hvor jeg så siger til ham, nu må I finde ud af, om det er noget I kommer ind og fortæller mig formelt eller uformelt, så jeg kan bruge det eller ikke. Så må I tage det med den pågældende, og det gør de så nogle gange og nogle gange ikke. Men jeg prøver at holde det til, at det er et selvstyrende team.

En anden udfordring vi har bemærket er, hvordan teamet nu skal samarbejde efter OK13. Der er en ledelsesmæssig udmelding og forventning om et tættere fagligt og pædagogisk samarbejde mellem lærerne, og i den forbindelse efterspørger teamene så en tydeligere ledelsesmæssig tilstedeværelse, f.eks. i forbindelse med konflikter mellem lærere, der skal forberede sig sammen, hjælp til prioritering af arbejdsopgaverne, forberedelsen og behovet for ledelsesudmeldinger omkring det fælles didaktisk pædagogiske grundlag.

En leder nævner, at skolen ønsker at:

(...) ophæve underviserens rum som privatkonsulterende underviser og at der er behov for at skabe legitimitet i organisationen og på lærerværelserne omkring diskussion af pædagogik og pædagogisk udvikling af undervisningen.

Mange ledere giver udtryk for at der de senere år har været tendens til, at de har fået mere og mere administrativt arbejde, hvilket betyder at:

(...) vi skal gå fra bygninger og regneark til fokus på undervisningens indhold og gennemførelse.

Denne udfordring ønsker lederne at løse ved at opgradere de administrative stillinger, så der bliver mere tid til pædagogisk ledelse. Eksempelvis ønsker en strategisk leder:

(...) at lederne kommer så tæt på lærerne og undervisningen, at de kan stille krav til den pædagogiske praksis. Jeg vil i hvert fald godt have dem (uddannelseslederne, red.) til, mere eksplicit at sige, hvad er det så, vi skal i vores team, hvad er det for nogle ting som fylder hos os pædagogisk set.

Større ledelsesmæssig synlighed i undervisningsrummene er ikke altid enkelt. Mange års traditioner fra begge parter om en "urørlighedszone" skal der gøre op med i et eller andre omfang, og det kræver noget af begge parter. Lederen skal turde træde ind i undervisningsrummet med nogle overordnede ledelsesmæssige holdninger til pædagogik og didaktik, og lærerne skal åbne deres undervisning for kolleger, men også for ledelsen, og det giver nye udfordringer. I den kontekst skal der findes nye grænser og samarbejdsformer for hvor tæt og hvor meget lærerne skal opleve, at lederen er synlig i læringsrummene.

Fokus på pædagogisk ledelse på erhvervsskolerne skal ses i sammenhæng med, at de første lærere med Diplomuddannelse i Erhvervspædagogik (DEP) nu er færdige. Dermed er der begyndt at ske en påvirkning af lærerteamene med øget fokus på pædagogik og didaktik. Desuden indgår der nu i både den nye bekendtgørelse og det fælles didaktisk-pædagogiske grundlag krav og forventninger om deciderede pædagogiske metoder, der bygger på evidens om hvad, der virker. Alt dette stiller krav til både lærere og ledere om viden om pædagogiske og didaktiske emner. Det får en af de interviewede ledere til at stille spørgsmålet: "Gør vi det, der virker?" Spørgsmålet afspejler en erkendelse af, at skolerne ikke altid har haft en eksplicit evalueringskultur, der sikrer en sådan viden, men også en gryende forståelse af, at der er behov for en større viden om pædagogiske og didaktiske metoder og virkninger heraf. Som en leder udtaler det:

Det er sjovere at være uddannelseschef, når medarbejderne kender forskel på pædagogik og didaktik.

Det interessante er her, at flere af lederne i projektet taler om pædagogisk ledelse som en opgave, der dels handler om at sætte rammerne for lærernes aktivitet i undervisningen, dels om etablering af processer mellem lærerne, hvor der opnås en kvalitativ udvikling af undervisningen gennem et tættere lærersamarbejde. Et eksempel på dette er en leder, der taler om det afgørende i at kunne:

(...) sætte nye ord på (pædagogiske udviklingsaktiviteter), når der er arbejdet med et emne i en periode, så kan det være lederens opgave at genopfinde en ny vinkel på det samme, men under en ny overskrift for at motivere lærergruppen til videre arbejde.

Et andet eksempel på at det fremover ikke er nok kun at udøve rammesættende ledelsesarbejde, understreges af, at flere ledere har oplevet store udfordringer i forbindelse med kravet i den nye overenskomst om at lærerne skal være fuldt til stede på arbejdspladsen.

Fuld tilstedeværelse fremmer ikke i sig selv vidensdelingen og kvalitetsudviklingen af undervisning og derfor må lederne nu indgå meget mere aktivt i en dialog med lærerne om deres forberedelse og øvrige arbejdstid:

(...) men det her med, at fordi man laver tilstedeværelse, om det så er 9-16 så giver det ikke nødvendigvis mere vidensdeling eller fælles forberedelse, for det har vi i hvert fald oplevet.

Omvendt peger flere ledere på, at lærerne faktisk gerne vil ledes, som denne leder udtrykker det:

(...) nogle gange tror jeg også gerne at lærerne vil ledes, det er noget af det, vi har oplevet med vores, vi har sat mange ting i gang, og så har vi regnet med, at de selv ville jonglere videre med det. Det bliver ofte efterspurgt, hvad er det, der forventes?

For nogle ledere betyder dette, at de som pædagogiske ledere må involvere sig aktivt i diskussioner med lærerne om undervisningens indhold og gennemførelse. En pædagogisk leder, der går tæt på undervisningen og dens gennemførelse, vil aktivt skulle forholde sig til samspillet mellem elever, lærere og det stof og de opgaver, der indgår i undervisningen. Det medfører også, at lederne skal gøre sig klart, hvad de selv forstår ved god undervisning og samtidig være åbne overfor, at man som leder skal kunne acceptere, at de enkelte lærere eller lærerteams har andre og lige så gyldige opfattelser af, hvad god undervisning er.

Vigtigheden af lederens syn på god undervisning, har vi set i projektet ved at flere ledere har italesat, at det ikke kun er rammerne for god undervisning, der har betydning, men at de også har forholdt sig konkret til lærernes arbejde, bl.a. gennem undervisningsobservationer, MUS-samtaler mv. Lederne fortæller, at de nu forholder sig anderledes kritisk til lærernes arbejde. Eksempelvis med kommentarer til lærernes arbejde som: "ikke så revolutionerende"; "ikke så tosset"; "kunne I ikke noget mere". Her bliver det vigtigt, at lederne er i stand til også at forholde sig til samspillet mellem lærernes arbejde, stoffet, opgaverne og eleverne. Yderligere forsøger lederne at undgå, at de bliver "overdommere", men også er kritiske overfor deres egen forståelse af god undervisning og er åbne overfor andre fortolkninger.

3.7. Nye kompetencebehov for pædagogiske ledere

Udover hovedbekendtgørelsens formelle kompetencekrav til pædagogisk ledelse¹⁰, er der generelt kommet et øget fokus på området. Det skyldes især det eksplicite krav til skolernes om implementering af et fælles didaktisk pædagogiske grundlag, de omfattende ændringer af indholdet af arbejdstiden ifm. overenskomstforhandlingerne 2013 (OK13), som stiller nye krav til samarbejde mellem lærerne og de pædagogiske ledere, samt ikke mindst de nye krav om brug af bestemte pædagogiske metoder ifm. reformen, som f.eks. differentiering, klasseledelse og brug af digitale medier. Alt dette stiller krav til de pædagogiske ledere om ny viden og nye kompetencer.

Vi har ud fra vores interviews og øvrige iagttagelser fundet frem til fire kategorier, hvor vi mener skolerne skal være opmærksomme og evt. yde en indsats ift. kompetenceudvikling af de pædagogiske ledere.

¹⁰ <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=164802#Kap3>

De fire kategorier er

- A) Pædagogisk og didaktisk viden
- B) Pædagogiske forhandlingskompetencer
- C) Pædagogisk ledelse af udviklings- og forandringsprocesser
- D) Pædagogisk ledelse af læringsprocesser.

A) Pædagogisk og didaktisk viden

Ledernes kompetencemæssige baggrunde er meget forskellige. Nogle har en baggrund som faglærer og har derfor også typisk gennemført en Pædagogisk Grunduddannelse (PG) eller anden pædagogisk uddannelse. Omvendt har en del andre ledere helt andre baggrunde og har derfor ikke nødvendigvis et stort kendskab til pædagogik og didaktisk og heller ikke erfaring med undervisningspraksis. Uanset om lederne har pædagogisk baggrund eller ej, så er hele det pædagogiske felt et område, hvor der sker rigtigt meget nyt i disse år. Flere og flere lærere gennemfører Diplomuddannelse i Erhvervspædagogik og kommer tilbage med krav og forventninger til deres ledere om pædagogisk sparring. Den nye EUD-bekendtgørelse stiller nu en række meget konkrete krav til bestemte pædagogiske metoder, som skal anvendes i undervisningen, i de lokale undervisningsplaner og på hele skolen. I det hele taget kommer der på det pædagogiske område mere og mere videnskabelig litteratur og flere rapporter, man som pædagogisk leder skal tage stilling til og hvor resultaterne ofte skal implementeres i praksis.

Så samlet set er der en række nye krav og forventninger, der ifølge en af lederne går ud på:

at lederne kommer så tæt på lærerne og undervisningen, at de kan stille krav til den pædagogiske praksis.

B) Pædagogiske forhandlingskompetencer

Kravene om at den pædagogiske leder i dagligdagen skal være tættere på undervisningen, tættere på lærerne og tættere på praksis stiller alt sammen krav om nye kompetencer for mange af lederne. Der er nu langt flere relationelle opgaver i løbet af dagen, hvor lederen skal udfordre, rådgive, sparre og ind imellem korrigere lærernes virke. Det er det nye rum for ledelse, som især OK13 giver, og som forudsætter det som Ove Kaj Pedersen kalder decentrale og spontane "øje-til-øje-forhandlinger"¹¹ med lærerne. Det stiller krav om, at lederne kan forhandle, vurdere, motivere og sætte mål for hvad der sker hos den enkelte lærer, hos lærerteamet og i resten af afdelingen, som denne leder udtrykker det. For nogle ledere skaber de nye krav og skærpede forventninger også udfordringer, idet lederen skal kunne gennemføre f.eks. en svær samtale om undervisningens kvalitet.

C) Pædagogisk ledelse af udviklings- og forandringsprocesser

Pædagogisk ledelse stiller også krav om styring af udviklings- og forandringsprocesser i afdelingerne i langt højere grad end før. Det kan både være krav oppefra og udefra, men det kan omvendt også være krav fra lærerne om at mål og forventninger meldes ud og ikke mindst, at der ledelsesmæssigt følges op på det. Et eksempel på dette er fra en skole, hvor alle lærere havde en samlet opgave om en årligt tilbagevendende aktivitet, men da lederen var bortrejst i et stykke tid, blev opgaven ikke sat i gang:

¹¹ Konkurrencestaten. Ove Kaj Petersen s. 208 – 238. Hans Reitzels Forlag 2011 1. udgave 3. oplag.

(...) så stoppede det. Så legede alle struds. Det er lidt tankevækkende - om ikke andet så troede jeg, at teamkoordinatorerne vil sige, er det ikke ved at være nu?

Forventningerne er også, at de forskellige lærerteams deltager mere aktivt i den pædagogiske udvikling, og det stiller også krav til lederens proceskompetencer om "at skabe et samarbejdsklima, hvor lærerne er medproducerende omkring kvalitet og effektivitet". Et andet eksempel udtrykkes således:

Vi er glade for vores årshjul, at vi har nogle faste holdepunkter, hvor vi siger, nu evaluerer vi, nu følger vi op, nu fortolker vi på resultaterne, nu sætter vi nogle nye indsatsområder i gang, nogle nye projekter om kompetenceudvikling. Igen stilles der krav om lederens initiativ og pædagogiske overblik og styring af processer.

D) Pædagogisk ledelse af læringsprocesser

Den fjerde kategori af nye lederkompetencer har vi valgt at kalde læringsledelse eller videnledelse. Her peges på behovet for at lærere i langt højere grad skal trække på hinandens ressourcer, men dette opfattes som vanskeligt i praksis. En skoleleder siger:

Vi har skrevet (i vores FPDG, red.), at lærerne har en stor værktøjskasse, der er rigtig mange paletter, men det er ikke alle der kan bruge det, det er meget spredt, hvad man er god til, og man er måske ikke så god til at lære af hinanden.

Pædagogisk ledelse handler derfor også om at organisere videndeling og udvide begrebet til at det omfatter mere end opgavebytning. Videndeling er også at organisere kollegial supervision, udfordre lærerteam og at sætte lærere med forskellig undervisningspraksis sammen, så det ikke kun er dem, der samarbejder godt, der er i team sammen.

Men ellers den der snak i faggrupperne om, at hvis man får synliggjort et overblik i de her faggrupper over, hvad har vi: du kan noget, du kan noget og du kan noget, hvis vi får synliggjort, hvad vi har af kompetencer og hvordan kan vi så sprede. ... hvor er vi så i f.eks. IT-faggruppen rigtig gode, og hvor har vi nogle udfordringer, og hvordan kan vi komme videre?

Eller som en anden leder siger:

Jeg tror faktisk, at det er vores største svaghed, at vi er gode til mange ting, men lad os få det gjort systematisk, og så lad os gøre det alle sammen, dermed ikke sagt, at vi skal være ens, men at vi har nogle ting, som vi gør hos os. Så det er nok vores største udfordring.

3.8. Transaktiv- og transformativ pædagogisk ledelse

I det følgende vil vi benytte begrebsparret transaktiv og transformativ ledelse (Burnes, 1978; Bass, 1985 og House, 1997¹²) til at se nærmere på de pædagogiske ledelsesaktiviteter, som er iværksat på de 11 skoler for at indfri organisationernes målsætning om pædagogisk ledelse via

¹² Bass, Bernard M. (1985). *Leadership and Performance beyond Expectations*. New York: Free Press.
Bass, Bernard M. & Ronald E. Riggio (2006). *Transformational Leadership*. 2. udg. New Jersey: Taylor & Francis

Van Knippenberg, Daan & Sim B. Sitkin (2013). "A Critical Assessment of Charismatic- Transformational Leadership Research: Back to the Drawing Board?", *The Academy of Management Annals*, 7 (1): 160.

de udvalgte indsatser. Inspirationen til denne beskrivelse tager sit afsæt i Rockwool Fondens publikation om styring, ledelse og resultater på ungdomsuddannelserne.¹³

Transaktiv ledelse	Transformativ ledelse
<p>Lederen specificerer forventninger og klargør ansvar.</p> <p>Lederen har fokus på strukturerne omkring den/ de ansatte, hvorved lederen:</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> forhandler aftaler <input type="checkbox"/> leverer anerkendelse og belønning, når de forventede mål nås 	<p>Lederen kommunikerer et billede af en kollektiv fremtid med det formål at overbevise andre om at realisere den fremtid.</p> <p>Lederen har fokus på udvikling af den/de ansatte, hvorved lederen:</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> udfordrer den måde individet/gruppen tænker på og udfører sit arbejde på <input type="checkbox"/> hjælper de ansatte med at nå større mål, end hvad de troede var muligt

Pædagogisk ledelse i et transaktivt- og transformativt perspektiv

De transformativt aspekter af pædagogisk ledelse, som lederne har været særlig opmærksomme på, handler om fremtidens lærerprofiler, lederprofiler og lederskab, hverdagen for eleverne, lærer- og ledersamarbejdet, en uddannelseskultur, hvor samskabelse er den drivende kraft og om kvalitetssikring på nye måder.

Mange af de værktøjer og metoder, som lederne har brugt i projektet, har både et indhold af transaktionsledelse og transformationsledelse. På afslutningsseminaret diskuterede vi værktøjerne og metoderne med lederne. Her blev det synligt, at jo mere procesarbejde, der var forbundet med indsatserne, jo mere opfattede lederne deres ledelsesarbejde som værende af transformativ karakter.

Overordnet set har ledernes brug af værktøjer og metoder haft til formål at udvikle en fælles forståelse og standard for udvikling af undervisningen og pædagogikken. De udvalgte værktøjer og metoder har haft forskellige funktioner på skolerne. Nogle af disse har haft karakter af undersøgelser blandt elever og lærere omkring kvaliteten i undervisningen, andre er dialogoplæg til brug mellem lærer, lærerteams og ledere. Sidst, men ikke mindst, er der også værktøjer og metoder, som har fokus på strategiske samtaler og kulturudvikling. Her har der typisk været fokus på forholdet mellem ledere og lærere om kompetenceudvikling, udfordringer i undervisning og muligheden for at forbedre denne på kortere og længere sigt.

¹³ | Styring, ledelse og resultater på ungdomsuddannelserne. Rockwool Fondens Forskningsenhed Syddansk Universitetsforlag. Kapitel 5 Det ledelsesmæssige fundament: ledelsesstruktur, ledelsesstrategi og strategisk ledelse. Af Christina Bøtcher Jacobsen et al. s.93-110.

Pædagogisk ledelse i et transformativt perspektiv

Hvad angår transformativ ledelse, så tegner lederne et billede af en ønsket fremtid der har fokus på følgende emner:

- lærerprofil
- en lederprofil og et lederskab
- en hverdag for eleverne
- et lærersamarbejde
- et leder-lærersamarbejde
- en kultursamskabelse som drivende kraft
- kvalitetssikring på nye måder

Det følgende er en uddybende beskrivelse af de forskellige transformativt aspekter:

- En lærerprofil med et større metodisk beredskab og en villighed til at eksperimentere
- En lærerprofil hvor faglig dygtighed er en selvfølge, suppleret med evnen til god klasseledelse og dygtigt relationsarbejde
- En lederprofil og et lederskab, hvor lederen både skal sikre sorte tal på bundlinjen og på kvaliteten af lærernes undervisning og på den anden side kan bidrage til nye samarbejdsformer mellem ledere, lærere og elever om kvalitetsudvikling af undervisningen
- En hverdag hvor eleverne møder differentieret undervisning med større metodemangfoldighed og en lærergruppe, der har et fælles mål med deres undervisning, som eleverne kan se
- Et lærersamarbejde, der er kendetegnet ved større samspil mellem lærerne om udvikling af kvaliteten i undervisningen, i den didaktiske planlægning og valg af nye aktiviteter
- Et leder-lærersamarbejde, der er kendetegnet ved flere dialoger og aktiviteter med fokus på kerneopgaven: at udvikle og forbedre elevernes læring
- En kvalitetssikring på nye måder, hvor der tænkes i to sideløbende spor på skolerne. Et spor som bidrager til afrapportering til interessenter og omverdenen, og et internt spor som knyttes tættere sammen med den allerede eksisterende viden om undervisningen og eleverne.

Deltagerne i projektet giver flere eksempler på, hvorledes ledergrupperne på tværs af organisatoriske strukturer og på samme måde lærerne på tværs af fag og indgange, alle kan bidrage til den samlede udvikling omkring elevernes læring. I den forbindelse påpeger flere ledere, at der er behov for, at de i højere grad deler deres lederskab med andre ledere i organisationen, især på det transformativt område.

Denne tværgående tænkning skal efter ledernes udsagn bidrage til en ny kvalitetskultur, hvor der eksperimenteres mere med undervisningen, evalueres med eleverne på nye måder og videreudvikles lærerteams, der har fokus på pædagogiske projekter. Samtidig er der behov for, på tværs i organisationen, at sprede værktøjer og metoder og arbejde med didaktisk planlægning og pædagogisk praksis. De pædagogiske ledere anser dette som afgørende for at forankre didaktiske og pædagogiske ideer og visioner i et reelt "fælles grundlag", herunder at skabe en sammenhæng med de pædagogiske intentioner, der er i den nye erhvervsuddannelsesreform.

Generelt er det vores vurdering, at lederne og skolerne som samlede organisationer med fordel kan styrke formidling af deres transformativt budskaber om en ønsket fremtid. Som et eksempel på dette kan det nævnes, at en leder efter en gruppesamtale for ledere bemærkede, at han var

blevet endnu mere opmærksom på formidlingsarbejdets vigtighed. Dette understregede vedkommende bla. ved at påpege:

(...) og så skal man gøre meget ud af at formidle, hvorfor er initiativet sat i verden, man skal skære det ud i pap, tænker jeg.

Pædagogisk ledelse i et transaktivt perspektiv

I oversigtsform omtaler lederne følgende transaktive ledelsesmæssige krav eller handlinger:

- Samtaler om og funktionsbeskrivelser for alle ledere og lærerniveauer i forhold til pædagogisk ledelse
- Udarbejdelse af effektfaktorer for god undervisning
- Lærerne skal mødes med hinanden x antal gange om ugen og arbejde med kvaliteten af undervisningen
- Lederne deltager på x antal teammøder for at sikre nye samarbejdsformer mellem lærerne
- Lærerne skal på teammøderne skiftes til at fremlægge et undervisningsforløb, de har planlagt og endnu ikke har afholdt, for at få inspiration inden undervisningen afprøves
- Lærerne skal observere hinandens undervisning x antal gange pr. skoleår og arbejde med sammenhæng mellem den didaktiske planlægning, hvad der skete i undervisningen og de intenderede mål
- Lederen skal lave aftaler med alle lærere om at observere deres undervisning og evt. inddrage erfaringer herfra i MUS-samtalen.

Generelt er det vores vurdering, at lederne og skolerne med fordel kan styrke sammenhængen mellem deres transaktive tiltag og understøtte disse med flere transaktive tiltag.

Det har også været et gennemgående tema for lederne, at deres praksis udfordres af mange politiske forventninger og tiltag, som regulerer skolerne. De mange eksterne krav kan gøre det udfordrende for lederen at formulere egentlige transaktive strategier som er langtidsholdbare og kompleksitetsreducerende for både ledere og lærere.

3.9. Opsummerende om pædagogisk ledelse og skolerne som lærende organisationer

I det følgende vil vi sammenfattende se nærmere på skolernes indsats rettet mod pædagogisk ledelse. I forlængelse af finanslovsaftalen 2013 om "Bedre erhvervsuddannelser og styrket uddannelsesgaranti" igangsatte Undervisningsministeriet en række kvalitetsinitiativer, herunder udvikling af fælles didaktisk-pædagogisk grundlag og kompetenceløft af både ledere og lærere (UVM, 2013¹⁴). I denne forbindelse opstillede ministeriet fire bud på, hvilke opgaver den pædagogiske ledelse kan tage sig af, og disse bud har også dannet udgangspunkt for vores undersøgelsesspørgsmål. Ministeriets bud lyder som følger:

¹⁴ Undervisningsministeriet (2013) *Kvalitetsinitiativer 2013*.
http://www.uvm.dk/~media/UVM/Filer/Udd/Erhverv/PDF13/130125%20Kvalitetsinitiativer_eud_2.pdf

1. At de relevante medarbejdergrupper løbende deltager aktivt i den didaktiske og pædagogiske udvikling på skolen.

Vi har gennem projektet observeret, at de deltagende pædagogiske ledere har benyttet forskellige strategier og handlinger til at inddrage relevante medarbejdergrupper. Afhængig af om skolernes overordnede indsatser rettede sig mod ledelsen eller lærerne, har forskellige grupper været involveret. Uanset udgangspunkt, har de pædagogiske ledere i vid udtrækning inkluderet lærerne på forskellige tidspunkter og ifm. forskellige initiativer, handlinger og opgaver i udviklingsprocessen.

2. At denne udvikling sker systematisk blandt andet gennem løbende inddragelse af nyeste viden om, hvilken didaktik/pædagogik der virker for hvilke elevtyper. Endvidere at udviklingen understøttes praktisk f.eks. ved at etablere fora og skabe tidsmæssigt rum for, at de relevante medarbejdergrupper reflekterer over skolens pædagogiske og didaktiske praksis, og på denne baggrund videreudvikler denne praksis.

Vi har gennem projektet observeret, at de pædagogiske ledere har haft stort fokus på kompetenceudvikling af både ledere og lærere. I nogle tilfælde har skolerne suppleret intern kompetenceudvikling med formelle efter- og videreuddannelses tiltag. Dette fokus på kompetenceudvikling har ofte været italesat som en mulighed for netop at sikre inddragelse af nyeste viden. Vi har også iagttaget, at de pædagogiske ledere har haft stort fokus på at skabe rum for fælles udvikling gennem eksempelvis interne seminarer, dialogmøder, strukturerede teamsamtaler o.l.

3. At ledelsens engagement i og prioritering af didaktisk og pædagogisk udvikling tydeligt mærkes af såvel skolens ansatte som eleverne, f.eks. ved at ledelsen indimellem deltager i undervisningen og/eller indgår synligt i det daglige læremiljø på skolerne.

Som tidligere nævnt, har vi i dette projekt udelukkende talt med de pædagogiske ledere, og har derfor kun mulighed for at forholde os til ledernes egne oplevelser af effekten af deres forskellige tiltag. Gennem projektet har vi dog observeret, at flere af lederne specifikt har arbejdet med at synliggøre den (nye) pædagogiske ledelse, eksempelvis gennem deltagelse i undervisning og på tematiske afdelings- eller temamøder om didaktiske og pædagogiske emner.

4. At skolen er en lærende organisation, hvor medarbejdernes udførelse af arbejdsopgaver i hverdagen indgår som en mulighed for at lære og udvikle sine kompetencer, og hvor medarbejderes kompetenceudvikling, f.eks. i form af kurser eller virksomhedspraktik, overføres og anvendes i udvikling af skolens faglige, didaktiske og pædagogiske praksis.

Samlet set har vi gennem projektet observeret, at skolerne i vid udstrækning har arbejdet ud fra principper, der kan knyttes til forestillinger om den lærende organisation. De pædagogiske leders fokus både på kompetenceudvikling og forskellige former for erfaringsudveksling, ser vi som klart tegn på en vilje til netop at lære af erfaringer og på dette grundlag videreudvikle den didaktisk-pædagogiske praksis i fællesskab. Ledernes opmærksomhed omkring og systematiske brug af nyligt opkvalificerede lærere til at inspirere og igangsætte initiativer for

kolleger er et andet eksempel, der peger på at mange af skolerne arbejder som lærende organisationer. Her bør det afslutningsvis pointeres, at de deltagende skoler samstemmende opfatter udvikling af pædagogisk ledelse som en proces, der kun lige er begyndt.



Professionshøjskolen Metropol
www.phmetropol.dk