

Udviklingsprojekter som læringsrum

Potentialer og barrierer for skoleudvikling i det
almene gymnasium

Jens Dolin

DIG, Syddansk Universitet

Erik Lauersen

Institut for Læring, Aalborg Universitet

Peter Henrik Raae

DIG, Syddansk Universitet

Ulla Senger

Nørresundby Gymnasium & HF

Gymnasiepædagogik

Nr. 54. 2005

GYMNASIEPÆDAGOGIK

Nr. 54

Februar, 2005

Redaktør: Erik Damberg (DIG)

Tel: (+45) 65 50 31 30

Fax: (+45) 65 20 28 30

E-mail: erik.damberg@dig.sdu.dk

Udgivet af

Dansk Institut for Gymnasiepædagogik

Syddansk Universitet

Campusvej 55

5230 Odense M

Tryk: Syddansk Universitets Trykkeri

Oplag: 700

ISSN: 1399-6096

ISBN: 87-7938-057-3

Indhold

Indledning.....	5
Problembeskrivelse	5
Sammenfatning og forskningsspørgsmål	7
Rapportens opbygning.....	8
1. Samlede konklusioner og anbefalinger.....	11
1.1. Konklusioner.....	11
1.2. Anbefalinger	17
2. Metodiske refleksioner	21
2.1. Udvælgelse af skoler.....	21
2.2. Empiri	22
3. Forandringspres og udviklingstendenser.....	25
3.1. Undervisningsdifferentieringsprogrammet – den interne og eksterne begrundelse	25
3.2. Udviklingsprogrammet – det øgede fokus på den eksterne begrundelse	26
3.3. Gymnasireformen i 2005	28
3.4. Pædagogikum og professionalisering.....	29
4. De fire skoler og deres udviklingsprojekter	31
4.1. A-gymnasiet.....	31
4.2. B-gymnasiet.....	35
4.3. C-gymnasiet	39
4.4. D-gymnasiet.....	44
5. Lærerne og udviklingsprojektet.....	49
5.1. Forsøgsarbejde og ændringer i holdning til undervisning og fag.....	49

5.2	Forsøgenes påvirkninger af praksis	53
5.3	Lærerperspektiver på udviklingsarbejde	67
6.	Samarbejde og teamorganisering.....	81
6.1.	Nye samarbejdsformer	85
6.2.	Teamorganiseringsprincipper	90
6.3.	Teamorganisering og selvregulerende praksis i et ledelsesperspektiv.....	95
6.4.	Teamorganisering og selvregulerende praksis i et lærerperspektiv	101
6.5.	Teamorganisering og skoleudvikling.....	110
7.	Ledelsen og udviklingsprojektet.....	115
7.1.	Projekternes baggrund, formål og intentioner i ledelsesperspektiv.....	117
7.2.	Strategi og stil i forbindelse med projektets implementering	129
7.3.	Ledelsesfunktion i relation til prioritering og kontrol.....	143
7.4.	Udviklingsprojekt, ledelsesfunktion og ledelsesstruktur.....	152
7.5.	Konkluderende	156
8.	Udviklingsprojektet og organisatorisk læring	161
8.1.	Læringsperspektivets relevans.....	161
8.2.	Kundskaber, læringsstøtte og organisationsforandring.....	164
8.3.	Projektstruktur og læring.....	178
8.4.	Projekternes rammer: Omfang, status og forskellighed	185
8.5.	Projekternes baggrund og dannelse	191
8.6.	Medløbs-, problem- og koncept- projekter	203
8.7.	Problemer i projekterne – og hvorfor der ikke læres	206
8.8.	Opsummering: Projekterne som rammer for læring	211
	Bilag.....	217
	Litteratur	229

Forord

Strukturelle og pædagogiske fornyelser bl.a. som led i *Udviklingsprogrammet for fremtidens ungdomsuddannelser* (Undervisningsministeriet 1999) har i de senere år medført et fokusskift hvad angår problemstillinger vedrørende undervisningsudvikling i de gymnasiale uddannelser. Fra at være en aktivitet, der fortrinsvis planlægges, gennemføres og evalueres af læreren individuelt, bliver det i stigende omfang aktiviteter, der foregår på gruppe- og organisationsniveau. Deraf følger, at undervisningsudvikling i stadigt større omfang må forstås som og knyttes an til processer set på niveau af skolen som organisation.

I en sådan overgang gør der sig naturligt nok en række problemer gældende. En del af disse er af mere teknisk art og vil umiddelbart kunne løses – andre stikker imidlertid dybere, og en løsning af disse vil sandsynligvis forudsætte nye kundskaber og færdigheder blandt lærere og ledere.

Denne rapport er et resultat af et forskningsprojekt finansieret af Undervisningsministeriet. Det er rapportens sigte at bidrage med viden til løsning af disse grundlæggende problemstillinger.

Problembeskrivelse

Faglærer – læreren som organisationsmedlem

I *Fleksible arbejdsrammer og udvikling* og *Fleksible arbejdsrammer og praksis* (Damberg e.a. 2000 & 2001), der var en af de tidlige evalueringer under Udviklingsprogrammet, peges på en række konstaterede konfliktområder i de deltagende skolars arbejde med udviklingsprojekter

hovedsageligt omhandlende ny tilrettelæggelse af undervisningen. Konflikterne synes ikke mindst at opstå idet det individuelt praktiserede fag udsattes for et pres i retning af, hvad man kunne betegne som den kollektivt reflekterede faglighed. Denne konflikt involverer således både fagsyn og kollegialitet.

En anden undersøgelse i denne sammenhæng er *Forsøgsarbejde i gymnasiet – som lærerne ser det* (Dolin & Ingerslev 2002). Undersøgelsen udbygger disse iagttagelser. Den viser, hvordan initiativet til forsøgsarbejdet på den ene side især tages på individ- eller smågruppeniveau ud fra et personligt ønske om at blive bedre lærere, og den viser, at den enkelte lærer derved tillige oplever, at forsøgsundervisningen har stor indvirkning på vedkommendes øvrige undervisning. På den anden side har forsøgsarbejdet ifølge lærerne kun i ringe grad betydning for skolen som helhed, og undersøgelsen viser, at erfaringsudveksling tillige foregår på et lavt systemiseret niveau (samtaler på lærerværelset etc.). *Forsøgsarbejde i gymnasiet – som lærerne ser det* beskriver en professionel selvforståelse, hvor professionel udvikling snarere opfattes som et individuelt anliggende end som et tillige organisatorisk spørgsmål.

Den pædagogiske ledelsesfunktion

Rapporterne *Fleksible arbejdsrammer* peger endvidere på ændrede vilkår for styring- og ledelse: I det omfang, årnormbestemmelsernes mulighed for fleksible tilrettelæggelser udnyttes til tværfaglig undervisning og projektor organiseret elevarbejde, opstår der forandrede koordinationsbehov på nye organisatoriske niveauer. Dette viste sig tydeligt i og omkring lærerteam. Dette aktualiserer ledelsesproblemet i to henseender – dels lærernes evne til at indgå i kollegialt ledede strukturer, dels den formelle skoleledelses evne til at understøtte denne proces og forankre den i skoleorganisationen.

Den sidste evaluering af forsøgs- og udviklingsarbejder inden for det Udviklingsprogrammet, *Udviklingstendenser i det almene gymnasium* (Beck e.a. 2003 a&b) refererer til lignende iagttagelser i afsnittet om skolekulturer. Man noterer sig her, at skoleledelserne snarere opfatter undervisningsudvikling som isolerede aktiviteter end som løsning af problemer i forbindelse med ændringer i skolens samlede

opgaveløsning – dvs. som aktiviteter, der kræver stor ledelsesopmærksomhed, og som indtænkes i en samlet forestilling om skolens strategiske udvikling.

Samlet peger undersøgelserne på et behov for pædagogisk ledelse, der tillige omfatter et organisationsudviklingsperspektiv.

Sammenfatning og forskningsspørgsmål

Såvel Udviklingsprogrammet som Undervisningsministeriets redegørelse *De gymnasiale uddannelser* (Undervisningsministeriet 2003) fremhæver nødvendigheden af at udvikle gymnasiets undervisning som led i gearingen af uddannelsessystemet til at løse nye opgaver stillet af overgangen fra industri- til videnssamfundet. I gymnasierformen tænkes det gennemført ved at øge samspejlet mellem fagene og islættet af 'selvstændiggørende arbejdsformer'. Dette synes at forudsætte ændringer på helskoleniveau. Der er med andre ord god grund til at antage, at lærernes og ledernes praksisudvikling vil blive et kerneområde i lyset af det aktuelle udviklingspres.

Det er på denne baggrund, der spørges til, hvorledes *gymnasielæreres og -lederes praksisforståelse forandres i skoleudviklingsprojekter, hvor skolernes organisationsstrukturer ændres i retning af mere udbredt lærersamarbejde om undervisningen.*

Skoleudviklingsprojekter indikerer at forskningsprojektet omfatter forandring af struktur og af undervisningen af en art og i et omfang, så det organisationsmæssige niveau vil være centralt.

Med ændring af *praksisforståelse* hentydes her til såvel iagttagelige ændringer i lærernes og ledernes praksis som til ændringer af de pågældendes implicite såvel som eksplicite opfattelser af deres undervisnings- og ledelsespraksis. Projektet vil således bevæge sig på såvel individuelt niveau, på lærerteamniveau som på ledelsesniveau, og det vil på denne baggrund søge at udvikle en begrebsramme for, hvordan de deltagendes læreprocesser i forbindelse med udviklingsprojekter på organisatorisk niveau kan understøttes

Som sådan er projektet et led i en konkretisering af læring i gymnasiale organisationer. De opnåede indsigter vil kunne indgå i grundlaget for overvejelser over hvilke tiltag, der kan facilitere den skoleudvikling, bl.a. gymnasireformen lægger op til.

Rapportens opbygning

Det efterfølgende afsnit indeholder undersøgelsens hovedkonklusioner opstillet i pointeret form. De følger de fire niveauer, der har struktureret analysen af datamaterialet, nemlig lærerne, teamet, ledelsen og endelig udviklingsprojekter som ramme om læring i organisationer.

I forbindelse med disse konklusioner nævnes vore anbefalinger på de nævnte områder samt nogle bud på, hvor der er behov for en fremtidig forskningsindsats.

Kapitel 2 indeholder en redegørelse for metoden. Derefter følger i kapitel 3 en kort redegørelse for hovedtendenser, som har præget den danske gymnasieudvikling de sidste 10 år. Det drejer sig især om kompetenceorienteringen af uddannelsen og om de øgede koblinger mellem undervisnings- og organisationsniveauet. Denne beskrivelse udgør en ramme om fællestrækkene i de fulgte udviklingsprojekter.

I kapitel 4 findes beskrivelserne af de fire gymnasier, som har været genstand for vores undersøgelser. Her er skolernes særtræk og på kort form hovedtrækkene i projekterne beskrevet.

Herefter følger i kapitel 5-8 rapportens 'brødtekst', analyserne af de indsamlede data.

Kapitel 5 omhandler, hvorledes lærernes praksis og holdninger til fag og praksis er ændret af de respektive forsøg. Desuden analyseres på tværs af skolerne sammenhænge mellem forskellige karakteristika ved forsøgene og lærernes holdninger til fag og undervisning, ejerskab til forsøgene, forhold til ledelsen, meningsfuldhed mm.

I kapitel 6 belyses temaer, knyttet til de nye samarbejdsformer, der er et centralt omdrejningspunkt for alle udviklingsprojekterne. Forskellige praksis om teamorganisering diskuteres og der redegøres for, hvilke muligheder og problemer teamstruktureringen indebærer. Konkluderende påpeges en række faldgruber og muligheder set i relation til, om teamene skal fungere som organisatoriske læringsfora.

De fire skoleleders forståelse og håndtering af de pågældende udviklingsprojekter er kernen i kapitel 7. Her undersøges forskellige ledeshåndteringer med hensyn til strategien for implementeringen af projekterne og med hensyn til ledelsesopgaver angående etablering af et fokus samt prioritering og kontrol.

Kapitel 8 samler trådene fra de tre foregående kapitler for på et mere overordnet niveau at diskutere udviklingsprojekterne som rammer for organisatorisk læring. Der opstiles her et begrebsapparat om projekter som læringsrum, og de fire projekter analyseres.

To ting er det forskningsgruppen magtpåliggende at fremhæve:

Forskningsprojektets interesse er på baggrund af de undersøgte projekter at udvikle viden om, hvordan skoleudviklingsprojekter bedst muligt kan udnyttes som rum for læring. Undersøgelsen har været problemorienteret, og vi har været optaget af de muligheder, bagklogskabens analyse kan vise, man er gået glip af. Der er med andre ord ikke tale om en evaluering, der på nogen måde hævder at kunne uddele karakterer for bedre eller dårligere udført arbejde. Fremstillingerne af de enkelte projekter er derfor ikke søgt afbalanceret, så styrkesider og svagheder er afvejet mod hinanden for en helhedsbetragtning, ej heller med henblik på en indbyrdes rangordning.

Endvidere er den empiriske undersøgelse 'i marken' foretaget over nogle måneder, i alt godt og vel et halvt år. De studerede udviklingsprojekter forløber over flere år. Forskningsprojektet gør derfor ikke krav på en fuldstændig fremstilling af forløbet. I stedet skal det ses som et snit i et længere forløb, der tematiserer en række problem-

stillinger, som knytter sig til etableringen af mere omfattende skoleudviklingsprojekter. Da den empiriske undersøgelse især foregik i projekternes tidlige udfoldelsesfaser, vil en række elementer – evalueringer, korrigerende indsatser og andet, der mere improviserende måtte opstå efterhånden som det enkelte projekt når længere i sit forløb – ikke være en del af analysen. Også af den grund kan denne fremstilling ikke gøre krav på at være en realistisk afbildning af de undersøgte projekter.

Afslutningsvis skal hermed bringes en tak til de lærere og ledere, der i en travl hverdag afsatte tid til at udfylde spørgeskemaet og lade sig interviewe.

1. Samlede konklusioner og anbefalinger

I det følgende anføres gruppens konklusioner på analysekapitlerne 5-8, efterfulgt af anbefalinger og forslag til fremtidige forskningsområder.

1.1. Konklusioner

Lærerne og udviklingsprojektet (kap. 5)

- Helskoleforsøg med et generelt/strukturelt sigte opfattes af lærere som vanskelige at oversætte til deres undervisningsmæssige praksis. Der er tale om to forskellige diskurser, der brydes: Udviklingsdiskursen og faglighedsdiskursen. Forsøgene opleves endog i et vist omfang som trusler mod fagligheden, hvorfor lærere enten dekobler i forhold til de opstillede formål eller beklager sig over den manglende faglighed.
- Lærere føler sig således ofte i et krydspres mellem de generelle forsøgskrav og de specifikke faglige krav. De har svært ved at opfylde både de overfaglige krav, såsom udviklingen af generelle kompetencer, og de faglige krav, som lærerne tolker dem fra læreplanerne.
- Dette betyder, at forsøgenes umiddelbare betydning for undervisningen ikke altid står mål med de investerede ressourcer.
- Følelsen af ejerskab er central for læreres accept af udviklingsprojekter. Oplevelse af ejerskab kan understøttes gennem inddragelse i udviklingen og gennemførelsen af forsøg, men synes dog tillige at hænge sammen oplevelsen af projektets mening, jf. nf.

- Lærereengagement i udviklingsprojekter er knyttet til den meningsfuldhed, lærere oplever projekter giver. Meningsfuldhed hænger sammen med graden af overensstemmelse mellem forsøgets praksis og den enkeltes værdigrundlag og tolkningsramme.
- Ofte er den øgede vægtning af ledelse i relation til helskoleprojekterne set fra lærerside et forstyrrende fremmedelement. Ledelsen har ikke legitimitet ift. kerneydelsen undervisning, men beslutningerne i forbindelse med helskoleprojekterne griber alligevel ind i denne. Det opleves – af især ældre lærere – som et tab, et tab af suverænitet og ejerskab. Omvendt kan konstateres, at vælger ledelsen en 'lav profil' i relation til helskoleprojekterne, efterlyser lærerne mere pædagogisk ledelse/en klarere linje.
- Ledelsesinitierede forsøg giver – måske derfor – mindre umiddelbart praksisgennemslag end lærerinitierede.
- Alle udviklingsprojekter initierer en debat mellem forskellige fora af skolens lærere, som samlet må antages at kvalificere skolens pædagogiske kundskaber. Derimod bredes diskussionerne ikke nødvendigvis ud blandt samtlige lærere, ligesom der ikke nødvendigvis opstår øget tilslutning til udviklingsmålene.
- Helskoleforsøg kan give anledning til magtforskydninger i lærergruppen. Traditionelle magtpositioner trues og nye opstår.
- Mange lærere oplever deres arbejdssituation som stresset. Det kan skyldes en konkret øget arbejdsbelastning eller et oplevet pres i retning af nærmest konstant at skulle præstere forandringer, samt at skulle leve op til nye, anderledes krav. Der er en utilfredshed over den manglende tid til at nå at rutinisere det ene tiltag, før det næste skal implementeres. Endelig stresses man af modsætningen mellem forsøgskravene og de oplevede muligheder for at opfylde disse krav.
- På trods af stress og krydspres igangsætter udviklingsprojekter en refleksion hos den enkelte lærer og kan fremme en mere eller mindre frugtbar debat mellem lærere og mellem lærere og ledelse. Herigennem kan projekter på langt sigt medvirke til praksisændringer.

Samarbejde og teamorganisering (kap. 6)

- Skolernes ledere reflekterer i meget forskelligt omfang over sammensætningen af team ud fra effektivitets- og kvalitetsovervejelser. Ledelsesgrupperne gør sig desuden sjældent overvejelser over konsekvenserne af indførelsen af teamorganisering. De synes at være uforberedte på følgerne af restruktureringen, hvilket har betydet, at de ikke har tilrettelagt skoleinterne efteruddannelsesforløb, der kan sikre lærerne organisatoriske kompetencer til deltagelse i teamorganisering.
- Teamorganisering skaber nye arenaer og ledelsesmæssige udfordringer – især i form af nye asymmetrier i de kollegiale relationer. Lærere og ledelser er delvis uforberedte på konflikter i den sammenhæng.
- Der opstår i kølvandet på teamorganisering nye kraftfelter i organisationen. Teamene bliver arenaer for konkurrerende faglige og pædagogiske diskurser. Der bliver behov for mere konfliktløsning og forhandling. Teamstrukturen skaber nye organisatoriske spændingstilstande mellem lærernes traditionelle fagidentitet og de nye kompetencekrav og i relation til teamorganiseringens reformulering af organisationens ledelsesforhold både vertikalt og horisontalt. Det er spændet mellem disse, der udgør nærmeste udviklingszone og en potentiel læringskontekst.
- Forbindelsen mellem projekternes overordnede beskrivelse og praksisrealisationen på skolerne er svag. Teamet har i princippet mulighed for at fungere som et sammenhængsskabende og reflektivt, generativt forum for lærerprofessionalisering, hvor fx ildsjælenes ressourcer kunne udnyttes i forhold til innovation i organisationen. Dette sker kun i begrænset grad. Dette hænger bl.a. sammen med, at der ikke er udmøntet krav om teamudvikling og til opgaveløsning iværksat af teamet i relation til en målrettet organisatorisk udvikling.
- Teamorganisering bliver alt i alt ofte et mål i sig selv snarere end et redskab til at effektivisere og kvalitetsudvikle skolens udførelse af dens kerneopgave: undervisning af eleverne.
- Teamstrukturen kan modvirke stress, fordi strukturen skaber tryghed, anerkendelse, kollektivisering af erfaringer. Omvendt kan den skabe stress gennem øget mødeaktivitet og nedbryd-

ning af vanemæssige praksisformer. En medvirkende årsag er at administrative og koordinerende opgaver ofte bliver store tidsrøvere på bekostning af mere refleksive og generative formål.

- Teamorganiseringen kan også opleves som kraftfelt for udvikling. Teamet giver kollektiv vidensdeling, der kan rumme overskud til eksperiment og udvikling. Der finder en kundskabsdifferentiering sted med den nye organisering, idet en række lærere øger deres pædagogiske refleksion.
- Ved etableringen af den nødvendige kundskabsudvikling i organisationen i forbindelse med projekterne lægges vægten i vidt omfang på en intern videns- og erfaringsdeling inden for teamorganisering. Men teamorganisering i organisationskulturer præget af tavs professionsviden udgør et særligt problem i relation til udvidede krav om koordinering og samspil, der fordrer italesættelse af metodiske, didaktiske og pædagogiske forhold. Eksterne konsulenter kunne inddrages for at sikre den nødvendige kundskabsbase.
- Forandringspresset medfører, at nye pædagogiske erfaringer og praksisformer, i det omfang de faktisk realiseres, ikke fastholdes og forankres organisatorisk. Erfaringerne når ofte ikke at bundfælde sig og blive rutineret – Dette forhold forstærkes af, at teamstrukturen kun har en begrænset varighed; de fleste team fungerer kun et enkelt skoleår.

Ledelsen og udviklingsprojektet (kap. 7)

- Både ledelserne og lærerne oplever kun i ringe grad et afsæt for projekterne i de daglige arbejdsrutiner. Den strategiske modsætning, der formulerer projekternes udviklingsmål, opstår derimod gennem sammenligningen mellem skolens eksisterende praksis og forskellige moderne forestillinger ('organisationsopskrifter') om hvorledes en moderne skole bør agere og fremtræde.
- For ledelserne opleves et projektmål meningsfuldt, der er afledt af brede og tidstypiske moderniseringsmål, mens et sådant opleves mere tvetydigt af lærerne.
- De anvendte organisationsopskrifter forudsætter et udvidet lærersamarbejde og en decentralisering af flere ledelsesfunk-

tioner. Dette stiller samtidig nye krav til ledelsesfunktionen, herunder ledelsens evne til at skabe et fælles fokus for organisationens udvikling.

- Ledelserne er imidlertid ikke i stand til at understøtte en fælles opgaveforståelse i forbindelse med projekterne gennem skabelsen af en stærk og forståelig sammenhæng mellem de overordnede udviklingsmål, resultatmålene, samt de metoder, der skal indgå som midler.
- Ledelsen ved de fire skoler griber deres ledelsesopgave forskelligt an i forbindelse med udviklingsprojekterne. Der kan skelnes mellem decentraliserende og centraliserende ledelsesformer. Hvad de centraliserende former angår spreder de sig i spektret mellem den offensivt-dynamiske ledelsesstil og den tilbageholdende, medierende. Gennemgående er ledelserne stærkt involverede i projekternes udfoldelse.
- Der peges dog på, at den stærke centralisering og ledelsesinvolvering også skaber en for stor afhængighed af ledelsen og dermed modvirker, at medarbejderne oplever det ejerskab eller den selvstyring i relation til projekterne, der ofte er et udtalt ønske fra lederside. Dette synes ikke at være et problem i den decentraliserede form.
- I ingen af de undersøgte tilfælde understøttes projekternes udfoldelse af et tydeligt formuleret fokus. Den decentraliserede styringsform, kombineret med det uklare fokus, får som konsekvens en manglende afgrænsning af projekterne samt en uklarhed omkring projekternes målopfyldelse. Den centraliserede form giver imidlertid mulighed for at kompensere det uklare fokus ved at udmønte projektet i delopgaver. Det betyder nok en aktivitetsmæssig prioritering, men fungerer ikke fokus-skabende som en operationalisering af udviklingsmålene ville gøre det.

Udviklingsprojektet og organisatorisk læring (kap. 8)

- Det er karakteristisk for de fire udviklingsprojekter, at metoderne og koncepterne får en meget central betydning for det enkelte projekt, så anvendelsen og beherskelsen af en given metode bliver det egentlige udviklingsmål.
- Mens mindre, 'lokale' projekter og forsøg ofte har præg af at

være ildsjæle- og medløbsprojekter, så er helskoleprojekterne omvendt ofte koncept-projekter med en relativt svag forankring i driftsrelaterede problemer samt i skolernes 'ildsjælemiljøer'.

- Problem-, koncept- og medløbsprojekter har alle deres respektive styrker og svagheder, men konceptprojekter, der ikke relaterer sig til både 'medløb' og almindeligt anerkendte problemer i forbindelse med organisationens kerneydelse får undertiden problemer med motivationen og legitimiteten.
- I alle fire projekter er der en tendens til at nye emergerende træk hos skoleledelsen bliver artikulert og forstærket, uanset om dette er en del af forsøget eller ej. Som konsekvens heraf er reorganiseringen af relationerne mellem ledelse og medarbejdere et væsentligt men også implicit tema, der ikke indgår i de formulerede udviklings- og resultatmål.
- De fire udviklingsprojekter har kun i ringe grad baggrund i en fælles forståelse på skolen af væsentlige faktorer som omverden, interne problemer og styrker samt forsøgets baggrund og strategiske sigte.
- Resultaterne og konsekvenserne af at anvende og implementere nye metoder og praksisformer er ofte vanskelige umiddelbart at iagttage for deltagerne i projekterne.
- Lærings-støtten i projekterne etableres i overvejende grad gennem 'sidemandslæring' medarbejderne imellem, med et typisk udgangspunkt i 'fælles uvidenhed'. Omvendt har egentlig undervisning fra ekstern lærer kun været gennemført i begrænset omfang.
- De kundskabsbehov, som projekterne rejser, og den form, læringsstøtten med fordel kan antage, bliver kun i sparsomt omfang diskuteret og præciseret i forbindelse med forberedelse af projekterne.
- De måder, en skole vælger at håndtere de forstyrrelser, og den modstand, der opstår i forbindelse med gennemførelse af udviklingsprojekter, har en afgørende indflydelse på, hvad og hvor meget skolen lærer gennem projekterne.
- I flere tilfælde reageres der på problemer opstået i projekterne ved simpelthen at opgive den pågældende opgave eller aktivitet uden efterfølgende refleksioner eller organisatorisk erfaringsdannelse.

1.2 anbefalinger

Udviklingsprojekters forankring

I forbindelse med helskolerettede udviklingsprojekter bør man se næst i projektets indledningsfase sikre sig, at projektets udviklingsmål opleves som meningsfulde og acceptable af centrale grupper blandt medarbejderne, fx ved at adressere eksisterende problemer i forhold til skolens kerneopgaver. Det er vigtigt, at projektet afvikles på grundlag af en fælles opfattelse indenfor skolen af omverden, overordnede mål for organisationens udvikling, interne problemer samt forsøgets sigte.

Organisationsudviklende projekter bør implementeres på en måde, så der etableres en tydelig forbindelse mellem de organisationsrettede udviklingsmål (nyttemål), praksisændrende resultatmål og de anvendte metoder. Resultatmålene skal af medarbejderne opleves som en 'forbedring'.

Det bør ved projektstarten klarlægges hvilke kundskabsbehov, projektet skaber, og der bør formuleres en strategi for, hvorledes de skal dækkes, herunder hvilken læringsstøtte der skal etableres.

Helskoleprojekter bør have elementer af både problemprojekter og medløbsprojekter, selvom deres bærende element almindeligvis vil være et konceptprojekt. For den konceptorienterede udviklingsdel er det vigtigt at etablere en forbindelse til organisationens styrkesider, herunder dens ildsjæle og deres mere fremdriftsrettede aktiviteter (medløb).

Projekterne bør følges, udvikles og evalueres løbende.

Ledelsesudvikling

For at leve op til ovenstående bør skoleledelsens strategiske kompetence udvikles.

Lederne må tilføres viden om og indsigt i teoretiske modeller for strategisk tænkning og analyse, der sætter dem i stand til at identificere de vigtige eksterne og interne forandringspres og formulere dem som udviklingsmål, der relaterer sig til skolens kerneopgaver, og som forbinder dem med strategiske forestillinger, der overskrider det enkelte projekts rammer.

Denne analyse synes endvidere at afdække behovet for at udvikle ledernes evne til at varetage funktioner i forbindelse med sikringen

af en reflektiv parallelorganisation (team og andre udviklingsfora, jf. nf.) – her tænkes specielt på coachende og responsgivende funktioner, der knytter de nyskabende aktiviteter til udviklingsmål for projektet og til de langsigtede strategiske forestillinger.

Ledelsens kompetence til pædagogisk analyse bør styrkes. Pædagogisk ledelse indebærer også, at mål og visioner formuleres i pædagogiktermer fælles for skolens medarbejdere, der kan understøtte den professionaliseringsudvikling, der er en del af forandringspresset på gymnasiet og som er led i etableringen af en tilstrækkelig fælles omverdensopfattelse.

Teamorganisering

Som led i lærerefteruddannelse synes en indføring i teamorganisering i organisationer påkrævet, således at forandringsprojekter ikke stranded på, at strukturen bliver opgaven.

Det må sikres at administrative og koordinerende aktiviteter ikke fjerner fokus fra pædagogisk reflektive og generative aktiviteter. Det kan ske ved at udvide det pædagogiske kommunikationsrum gennem en reflektiv parallelorganisation med afsæt i den konkrete opgaveløsning.

Der må opstilles klare resultatmål for team og udvikles procedurer for en løbende intern evaluering af teamets arbejde og resultater.

Lærerprofessionalisme

Der skal generelt ske en udvikling af lærernes fagdidaktiske kompetence som grundlag for udvikling af undervisning og organisation. Begreber som læring, faglighed, kompetence etc. skal meningsættes i en praksiskontekst og gives betydning i skolens organisatoriske ramme. Det kan ske ved at den enkelte lærer opbygger et pædagogisk/didaktisk begrebsapparat, som kobler til egen forestillingsverden om fx lærings- og faglighedsopfattelse, og som relaterer sig til udviklingsdiskursen.

Skolerne skal opbygge fora, hvor der kan bygges bro mellem udviklingsdynamikkens nøgleord og den undervisningsmæssige praksis. Disse fora skal både facilitere praksisudveksling, teoretisk oprustning og kollegial støtte, og deltagerne skal have støtte til at få foraene til at fungere.

Fremtidig forskning

Der bør forskes i, hvorledes forskningsresultater fra undervisningssektoren kan nyttiggøres i praksis inden for området.

Der bør opbygges viden om, hvad der sker efter udviklingsprojekters afslutning. Gennem longitudinale, komparative studier bør man analysere forskellige projektudformningers blivende spor i organisationerne.

Der skal udvikles et efteruddannelseskoncept, som sætter læreren i stand til at forholde sig reflektivt til egen praksis, evt. i form af skolebaserede aktionsforskningsprogrammer.

Der mangler viden om hvorledes lærerprofessionalisme udvikles i individuelle, organisatoriske og teammæssige sammenhænge med fokus på læreres udvikling af pædagogisk teori og afledte praksisændringer.

Konsekvenserne af det forøgede strategiske pres på skolerne, som er en følge af reformen, bør følges. Det bør undersøges, hvordan udspændtheden mellem det strategiske centraliseringspres og en traditionelt flad, videnstung organisationsstruktur håndteres.

2. Metodiske refleksioner

Det har været arbejdsgruppens opgave at analysere hvorledes gymnasiale udviklingsprojekter, der berører alle aktører på en skole, påvirker såvel praksis som praksisopfattelse hos lærere, ledelse og dermed hele organisationens rutiner. Formålet har været at oparbejde en forståelsesramme for de registrerede forskydninger og påpege nogle centrale problemfelter ved udvikling på helskoleniveau. Det har desuden været hensigten, at analyseresultaterne kan bruges som afsæt til at formulere mulige interventioner og efteruddannelses tiltag i forbindelse med implementeringen af gymnasireformen.

Rapporten er baseret på undersøgelse af udviklingsprojekter på fire almene gymnasieskoler. Der er tale om fire casestudier, der individuelt behandles i dybden gennem en kombination af metoder, ligesom de analyseres på tværs. Der er således tale om et casestudie af typen 'one multi study' (studie af flere af 'samme type' af felter eller personer på tværs af tid og/eller sted). Sigtet er dels en differentieret forståelse af mønstre i enheden gennem fokus på flere og forskellige fænomener, dels på analytisk generaliserbarhed. Her dog tænkt sammen med det kvantitative studies repræsentative udsigelseskraft.

2.1 Udvalgelse af skoler

Vi har begrænset os til fire gymnasier. Det giver mulighed for en dybteborende analyse af den enkelte skole og en sammenligning mellem alle fire samtidig med, at det muliggør en vis spredning. Skolerne er for det første udvalgt, så initiativerne på de enkelte gymnasier med rimelighed kan betegnes som helskoleforsøg. De skal have et

omfang og en organisatorisk gennemslagskraft, så man kan antage, at relevante fænomener på koordinationsniveau vil vise sig. For det andet ønskede vi en vis spredning over bestemte kriterier. Dels hvad angår skolernes erfaring med forsøg på helskoleniveau. Skolerne er udvalgt, så der er gymnasieskoler, der har længere erfaring med forsøgs- og udviklingsarbejde på dette niveau, og som har forholdt sig systematisk hertil i større eller mindre grad, samt skoler, der måske nok har deltaget i forskelligt forsøgs- og udviklingsarbejde, men hvor dette i højere grad har foregået i kollegiale øer og ikke har haft videre strukturelle og dermed bredt koordinationsmæssige implikationer. Endelig er søgt en vis regional spredning, her under en spredning med hensyn til arten af gymnasiets optageområde; der skulle såvel indgå et gymnasium placeret i et område med en vis konkurrence i denne henseende, ligesom der skulle indgå et gymnasium, hvor området af geografiske årsager forekommer relativt stabilt.

2.2 Empiri

For at indfange de meget komplekse forhold, som ligger til grund for udviklingsprojekters udfoldelsesdynamik på en skole, har vi anvendt tre forskellige typer empiri:

- spørgeskema
- interview af ledelse og udvalgte lærere
- skriftlig dokumentation i øvrigt i relation til skoler og udviklingsprojekter.

Disse data er anvendt til såvel en kvalitativ som en kvantitativ analyse af udviklingsforsøgenes dynamik og betydning, ligesom det har muliggjort metode- og datatriangulering.

Spørgeskemaundersøgelse

Et spørgeskema blev sendt til alle lærere og ledere på de fire gymnasier. Der blev spurgt til en række baggrundsvARIABLE (alder, køn, fag, undervisningserfaring etc.) og til respondenternes holdning til undervisning, til det undersøgte forsøg, til forsøgsvirksomhed, til en lang række forhold på deres skole (kollegiale, ledelsesmæssige og organisatoriske forhold), til forsøgets forankring i skolen etc. (se

bilag). Skemaerne med påtrykt navn blev sendt til respondenternes privatadresser med returnering direkte til DIG. Navnet gjorde det muligt at rykke for svar og for at udvælge lærere til de efterfølgende interview. Skemaerne blev ved modtagelsen anonymiserede, så kun én person kendte identiteten, og videre bearbejdning foregik anonymiseret. 3-5 lærere udtrykte utryghed ved at aflevere en navngiven besvarelse af spørgsmål, der vedrørte deres forhold til ledelsen. De ville være helt sikre på, at deres svar ikke blev gjort ledelsen bekendt. Den samlede svarprocent er 83 %, hvilket er højt for en spørgeskemaundersøgelse. Vi har ikke fundet grundlag for at antage, at de manglende besvarelser repræsenterer et bestemt udsnit af lærerne (fx lærere med modvilje mod forsøgene), så de 83 % anses for at udgøre en repræsentativ fordeling af lærerne på de fire skoler.

Skemaerne blev behandlet i programmet SPSS. De åbne svar blev skrevet ind og kodet i kategorier, så 85-95 % af svarene var kategoriserede. Denne kodning muliggjorde en statistisk behandling af de åbne svar. Skemaerne er totaloptalt, og der er foretaget kørsler af de enkelte skoler sammenlignet med gennemsnittet af de fire skoler, og der er foretaget krydstabuleringer af de variable, hvor det giver mening.

Resultaterne af spørgeskemaundersøgelsen er integreret i analysearbejdet med interviewene.

Interview

Der blev udvalgt 4-6 lærere og 2-3 ledere på hver skole til interview. Lærerne er formålsbestemt valgt ud fra deres besvarelser på spørgeskemaerne, så de repræsenterer forskellige holdninger til forsøgsarbejdet, lederne efter deres position i forhold til projektet. Interviewene var semistrukturerede og eksplorative og hver af ca. 45-90 minutters varighed, og de fandt alle sted på skolerne under ugenerte forhold. Interviewguiden var delt i fire blokke:

- Projektet som arbejdsrum
 - involvering i projektet, projektets konsekvenser for hverdagen etc.
- Normaliteten
 - lærerens involvering i skolen, pædagogiske grundholdninger, forhold til ledelse etc.

- Projektets udfoldelsesdynamik
 - hvorledes opstod projektet, hvis projekt er det etc.
- Projektet som perspektiv
 - stærke/svage sider, projektet som mulighed i forhold til nuværende vanskeligheder, indflydelse på skolens fremtid etc.

Interviewene blev gennemført af forskergruppen samt en række personer tilknyttet projektet. De blev optaget på bånd og senere transskriberet. Som det første bearbejdningsniveau blev der for hver interviewperson samlet karakteristiske udsagn inden for interviewguidens punkter, samt øvrige udsagn, der tydeligvis var af vigtighed for personen. Herefter blev udsagnene samlet på tværs af personer i kategorier, der sammenfatter dem på et mere overordnet niveau. Dette svarer til de to første niveauer af grounded theory-metoden, nemlig beskrivelses- og fortætningsniveauet.

Interviewene samt det skriftlige materiale er desuden fortolket gennem en tekstanalytisk hermeneutisk tilgang, der fokuserer på afdækningen af centrale positioner/perspektiver, identiteter og tematiseringer. Interviewene er også blevet bearbejdet gennem en diskursanalyse for at afdække organisationernes komplekse meningsdannelsesprocesser og arenaer. I alle arbejdsrapporter, der har ledt frem til den endelige forskningsrapport, er de udsagn, som beskrivelser og fortolkninger er baseret på, angivet ved skole/ navn/ sidetal, for at sikre pålideligheden og udsagnets repræsentativitet. Analyser og fortolkninger er blevet udformet for den enkelte organisation, men også på tværs af organisationerne og sammenholdes med den kvantitative analyse. Analyser og fortolkninger er i de senere analyser relateret til forskellige teoriperspektiver.

3. Forandringspres og udviklingstendenser

Vi skal i dette kapitel redegøre for vigtige træk i det sidste 10-15 års gymnasieudvikling. Kapitlet kontekstualiserer en række af de afgørende elementer og problemstillinger i de udviklingsprojekter, der behandles i dette forskningsprojekt. Det gælder såvel de metoder og koncepter, der indtages, som det generelt forøgede fokus på skolens organisatoriske niveau.

3.1. Undervisningsdifferentieringsprogrammet – den interne og eksterne begrundelse

I 1992 påbegyndtes i det almene gymnasium et pædagogisk udviklingsarbejde om undervisningsdifferentiering. Det var en nyhed i sin organisation, idet det blev arrangeret centralt, men som et tilbud om støtte til lokale udviklingsinitiativer i form af efteruddannelse og tid. Som sådan var det det første eksempel på programstyring på det gymnasiale område. I den sammenfattende rapport om forsøgs- og udviklingsarbejde fra 1996 *Forsøg nu!* (Baandrup e.a. 1996), anfører man som begrundelse for projektet det forhold, at elevgruppen i stigende omfang blev oplevet som en uhomogen gruppe af lærerne og derfor vanskelige at undervise.

Samme rapport registrerer imidlertid en forskydning i forsøgs- og udviklingsarbejdet i de tre år, det løber. Fra primært at have taget udgangspunkt i en snæver betydning af undervisningsdifferentiering – udarbejdelse af undervisningsstof og alternative organiseringer af elevernes arbejde med det – inddrages projekterfaringer fra andre nationaliteter, der i højere grad orienterer sig mod læreprocessen i bred forstand. Dette gælder især to projekter, det australske PEEL-

projekt og det norske (nationale) AFEL.¹ Fokus på det praksisnære udgangspunkt i undervisningen og diskussionen af elevernes af undervisningsudbytte ved forskellige undervisningsformer udvides nu med begrebet *active learning* (se fx Ingerslev 1995). I begrundelserne for forsøgene er ønsket om at 'effektivisere indlæringen ved at aktivisere eleverne og udvikle elevernes (med)ansvar for og i undervisningen' en hyppigt forekommende formulering (se således Baandrup e.a. 1996). Men med denne udvidelse optræder nu andre typer af forsøgsbegrundelser, der refererer til krav fra en bredere omverden til skole og undervisning, idet der henvises til ændrede kvalifikations- og kompetencekrav (Dolin og Ingerslev 1994).

Undervisningsdifferentieringsprogrammet skal nævnes i denne sammenhæng af følgende grunde:

For det første sætter UVD-programmet lys på kerneydelsens procesforhold. Lærerpraksis forstået som lærerens individuelt praktiserede fag blev sat til diskussion i den gymnasiale sammenhæng, en diskussion, der involverer såvel *faglighedsbegreb* som holdning til *undervisning* – forhold, der traditionelt befinder sig inden for området af lærerens selvbestemmelse.

For det andet peger programmets dobbelte begrundelse frem mod temaer, der karakteriserer forandringspresset på gymnasiet omkring årtusindskiftet. Ud over begrundelsen ved 'forstyrrelse' eller destabilisering af undervisningens rutiner (de spredte deltagerprojekter) er det ændrede *kompetencekrav*, som med tiltagende tydelighed træder frem i diskursen om udvikling af undervisningen.

For det tredje var UVD-programmet det første eksempel på såkaldt *programstyring* i det almene gymnasium. I relation til det efterfølgende program (se nf.) er dets organisation imidlertid bemærkelsesværdig. Programmet er centralt udbudt, men lærere og lærergrupper søger individuelt. Det betyder, at de projekter, der opstod, var besluttet af lærere enkeltvis eller i grupper – såkaldt 'ildsjæleprojekter'.

UVD-projektet betegner dermed en vigtig overgang.

3.2. Udviklingsprogrammet – det øgede fokus på den eksterne begrundelse

I *Udviklingsprogrammet for fremtidens ungdomsuddannelser fra 1999* (Undervisningsministeriet 1999) begrundes moderniseringspresset

på uddannelserne ved globaliseringstendenser i markedsøkonomien. I forslaget til folketingsbeslutningen om programmet motiveres det med den overordnede målsætning for forslaget, at

ungdomsuddannelserne hver for sig og samlet skal udvikles således, at de tilgodeser de behov, der er i et samfund, der står over for store teknologiske og globale udfordringer (Undervisningsministeriet 1999: 53).

Den overordnede målsætning udmøntes i intentioner om modernisering og effektivisering af ungdomsuddannelserne på tre områder:

For det første en *skarpere profilering* af uddannelserne, som har til hensigt at øge uddannelsens effektivitet og derved bl.a. at mindske frafaldet. Det betyder for det almene gymnasium en mere konsekvent orientering mod længere videregående uddannelser.

For det andet indførelse af *kompetence som nøglebegreb*. Kompetencebegrebet udgør nu et egentligt skift i udviklingsdiskursen og er et relativt vidtgående forsøg på at ændre det faglighedsbegreb, der hidtil har præget gymnasiet. Det har konsekvenser, der rækker fra undervisningen i klasserummet til lærernes indbyrdes koordinering. Active learning-begrebet, der præsenteredes ovenfor (s. 25), sættes nu i forbindelse med krav til fremtidens arbejdskraft. Active learning og elevernes selvstændighed i læringsmæssig henseende kobles med problemorientering og tværfaglighed eller i det mindste stærkt øget fagligt samspil, hvilket igen stiller krav om øget lærersamarbejde og alternativ lærerorganisering (lærerteam). Pædagogisk udvikling knyttes derved til *forandret organisation*, hvorved der lægges op til udvikling med et tydeligt organisatorisk aspekt.

Og dette skoleudviklingsaspekt er just det tredje punkt, der introduceres i Udviklingsprogrammet: det fastslås, at der netop er tale om et udviklingsprogram og ikke et forsøgsprogram. Forandringen skal ses som led i den *løbende praksisændring* på de enkelte institutioner. Der skal gives de enkelte skoler større individuelt råderum med henblik på strategisk udvikling af egen profil.

Som UVD-programmet betoner Udviklingsprogrammet kerneydelsens procesforhold og orienterer sig dermed mod forhold, der traditionelt befinder sig inden for lærerens autonomi. Men hvor UVD-projekterne var ildsjæleprojekter, der øjensynlig tog udgangspunkt i enkeltlæreres eller grupper af læreres oplevede 'forstyrrelser', tager

Udviklingsprogrammet mere entydigt udgangspunkt i de eksterne krav til uddannelsen i relation til kompetencedagsordenen. Ud over ved dette eksterne afsæt adskiller Udviklingsprogrammets projekter sig fra UVD-programmets ved at omfatte hele skoleorganisationen, dvs. alle lærere. Dette stiller nye og ganske store krav til projekter og projektledelse, nu som led i skoleorganisationens samlede strategiske udvikling.

3.3. Gymnasireformen i 2005

Gymnasireformen i 2005 bygger i vidt omfang videre på ideer og erfaringer fra Udviklingsprogrammet. Argumentationen bag reformen ligner stærkt udviklingsprogrammets begrundelse,² og kompetenceforankringen af moderniseringstiltagende er nu evident.

En række nykonstruktioner skal ses i forlængelse af målsætningen om det kompetenceudviklende. Et *grundforløb* på et halvt år skal markere overgangen fra folkeskole til gymnasium og signalere en særlig gymnasial arbejdskode. I begrundelsen for det efterfølgende *studieretningsforløb* angives muligheden for øget fagligt samarbejde, og i den strukturelle nyskabelser *Almen Studieforbereelse* skal undervisningen på langs ad det samlede gymnasiale forløb lægges særligt tilrette med henblik på tværfaglig indsigt og overblik for derved at understøtte en udvidelse af »uddannelsernes målsætning til at omfatte såvel fagligheden i sig selv som evnen til at anvende det lærte i relevante situationer«, som der står i bemærkningerne, pkt. 5.5. Ud over *Almen Studieforbereelse* indføres *Almen Sprogforståelse* og *Naturvidenskabeligt Grundforløb*, som *tværgående forløb*, der skal sikre samspil og sammenhæng mellem fag.

Generelt gør der sig en forskydning gældende *fra indholds- til målbestemmelse* af fagene. På den ene side fastholdes kontrolfunktionen, særligt for fagenes kernestof. På den anden side fremhæves øget frihed »til inden for visse, centralt fastsatte rammer selv at bestemme, hvordan undervisningen – såvel indhold som form – skal gennemføres« (Bemærkninger, pkt. 4.3). Princippet om målbestemmelse – og princippet om at sondre mellem faglige kerneområder og andre faglige områder – skal i højere grad give rum for alternative tilrettelæggelser og undervisningsformer.

Reformen lægger tydeligt vægt på undervisningens *procesaktivitet*. Bl.a. skal der sættes rammer for anvendelsen af nye undervisnings- og arbejdsformer, og det er en bestemmelse i loven, at undervisningen skal tilrettelægges, så eleverne møder variation og progression i disse (§ 10). Dette søges underbygget ved bestemmelser om *lærerteam* for fag og klasser – teamene har en række tværgående opgaver (evaluering, progression, kompetencer m.v.).

En anden vigtig nyskabelse i denne henseende er overgangen fra bestemmelser om fagenes ugentlige timetal til *årsnorm*, der trådte i kraft 1999. Derved bliver der skabt mulighed for radikale skemaomlægninger, hvilket kan understøtte anvendelsen af eksempelvis IT og projektarbejde, evt. på tværs af fagene.

Reformen i 2005 vil øge råderummet for det enkelte almene gymnasium. Alle skoler skal tilbyde et minimum af studieretninger, men studieretningens sammensætning af fag og den profil, det samlede udbud af studieretninger udgør, vil åbne for strategiske overvejelser. Skolerne kan og skal nu i øget grad konkurrere på forhold, der er forbundet med kerneydelsen undervisning, dvs. både faglig profil og på undervisningens form og tilrettelæggelse. Man vil kunne forestille sig gymnasier, der tilbyder særlige naturvidenskabelige linjer kombineret med meget projektor organiseret undervisning eller lignende, andre, der specialiserer sig i medier etc.

Samtidig vil overgangen til selveje og aktivitetsafhængig finansiering føre til øget markedsafhængighed og også derigennem konkurrence, dels mellem de almene gymnasier indbyrdes, dels mellem de forskellige gymnasiale uddannelser.

Den 'eksterne nødvendighed' vil dermed markere sig som et markant tydeligere vilkår for skolerne og sætte øget tryk på den strategiske udvikling af undervisning og skoleorganisation.

3.4. Pædagogikum og professionalisering

Vi skal kort omtale en anden vigtig reform i denne forbindelse, nemlig Pædagogikumreformen fra 2002. I en evaluering af den tidligere ordning finder man, at denne uddannelse kun i ringe grad udruster kandidaterne til at varetage opgaverne i det gymnasium, der nu er under opsejling. Det drejer sig bl.a. om de nye undervis-

nings- og tilrettelæggelsesformer og om det øgede samspil mellem fagene (Undervisningsministeriet 2002). Med det ny pædagogikum introduceres et nyt og bredere begreb om undervisningsfærdighed, et begreb, der omfatter færdighed i samarbejde med andre lærere om undervisning og indsigt i skole- og organisationsudvikling med henblik på løbende udvikling af hele skolen.

Pædagogikumreformen kan tydeligvis ses som en refleks af moderniseringskravene til såvel uddannelse som profession og organisation. Her er en lang række af de elementer, der er centrale metoder og koncepter i reformen, blevet en del af uddannelsen.

Man kan forestille sig, at pædagogikumreformen efterhånden vil betyde et vist skel i lærergruppen i henseende til forudsætninger for at indgå i den type projekter, der her er genstand for nøjere undersøgelse.

De udviklingsprojekter, der studeres i de følgende kapitler, relaterer sig alle til den udviklingsdiskurs, hvis omrids her er tegnet. Dermed må man antage, at de foregriber en række problematikker for de kommende år – såvel på det individuelle lærerniveau, på teamniveau og på ledelsesniveau. Og ikke mindst vil skolernes evne til at lære af projekterne her stå centralt.

4. De fire skoler og deres udviklingsprojekter

I det følgende skal de fire gymnasier, der indgår i vores undersøgelse, kort omtales – med henblik på dels at give et indtryk af skolerne som baggrund for projekternes udfoldelse, dels at beskrive den forandringsdagsorden, udviklingsprojekterne udgør.

4.1. A-gymnasiet

Gymnasiet er et lille provinsgymnasium med ca. 300 elever og ca. 35 lærere. En nyere til- og ombygning har givet rare og velfungerende rammer. Skolen har sit eget elevopland, som ikke er stort, og man arbejder på at øge gymnasiefrekvensen for at opnå et rimeligt elevtal. Gymnasiet skal kæmpe for at opretholde sin fjerde klasse og dermed mindske amtets tidligere annoncerede luknings-trusler.

Skolen lægger i sin egen præsentation vægt på faglighed, nærhed og et velfungerende miljø, og undervisningskulturen ligger tæt på gymnasiets gennemsnitlige. Eleverne omtales i interviewene som velfungerende, og A-skolen er den af de fire skoler, hvor relativt flest lærere mener, der ikke er elevgrupper, der skaber problemer i undervisningen.

Skolen har (ud over en række standardforsøg) kun haft enkelte forsøgs- eller udviklingsprojekter (en særlig linje), og forsøget ved A-gymnasiet kan ses som ledelsens forsøg på at få skolen 'med på vognen' i forhold til at indføre bl.a. større variation med hensyn til arbejdsformer. A-gymnasiet er den af de fire skoler, hvor lærerne har deltaget mindst i tværfaglige aktiviteter i skoleåret 2002/2003.

Forsøgets formål og tilblivelse

Forsøget er ledelsesinitieret. Et tilsvarende udviklingsprojekt, hvor tværfaglighed og projektarbejde indgik, har tidligere været nedstemt i Pædagogisk Råd, så rektor har presset på for at få dette forsøg givet legitimitet i hele lærerkorpset. Det formelle initiativ til forsøget blev taget af et Udviklingsudvalg med rektor som leder – udvalget var åbent for alle. Det konkrete indhold i forsøget blev valgt ud fra overvejelser om, at et undervisningsnært forsøg kunne få så mange lærere som muligt engageret i forsøget, men set fra ledesside er det primære formål med forsøgsvirksomheden at få oparbejdet en udviklingsdynamik i skolen, og det kunne i og for sig være baseret på et hvilket som helst forsøg. Denne høje prioritering af lærerinddragelse har betydet, at man har måttet indgå en række kompromisser hvad forsøgets organisering og gennemførelse i øvrigt angår.

Formålet med forsøget er at løse valggymnasiets strukturelle problemer med samarbejde på tværs af fagene ved at lære alle elever at arbejde projektorienteret og tværfagligt. Herved vil man uddybe elevernes studiekompetence ved faglig fordybelse og træning af personlige og sociale kompetencer. Det formuleres således i forsøgsansøgningen: »At uddybe elevernes studiekompetence ved faglig fordybelse og træning af personlige og sociale kompetencer med særlig vægt på selvstændighed og samarbejdsevne.«

Eleverne skal i 3.g. gennemføre et tværfagligt, gruppebaseret projektforsøg, som bedømmes, og bedømmelsen indgår i eksamensbeviset som en ekstra medtællende årskarakter. Forsøget vil udvikle en model for, hvorledes eleverne gennemløber den nødvendige progression fra 1. til 3.g., som sikrer de nødvendige kompetencer til 3.g.- projektet, samt en model for den praktiske afvikling af projektforsøget, som strækker sig over fire uger.

I forbindelse med forsøgets tilblivelse var efteruddannelsesaspektet endvidere et erklæret formål for lærerne, idet mange kunne forudse, at kompetence indenfor tværfaglighed og projektarbejde ville blive en nødvendighed for lærere i fremtidens gymnasium.

Valget af strukturforsøg med deltagelse af samtlige elever og lærere var udtryk for et ønske om netop at gøre forsøget til et udviklingsprojekt for hele skolen, ikke kun for en gruppe særligt interesserede lærere og udvalgte klasser. Udfordringen bestod i at udvikle en fælles forståelse lærerne imellem om, hvad de mente, når de talte om

problemorientering og projektorganisering, og at opbygge en fælles forståelse af de anvendte begreber.

Forsøgets organisering

Der blev til forsøgets implementering nedsat en styregruppe af Pædagogisk Råd til koordinering af udviklingsområderne, informationsarbejdet og den kursusvirksomhed. Styregruppen skulle forberede lærerne på de nye opgaver, som forsøget medførte. Gruppen var åben for alle og bestod efterhånden af knap 1/3 af lærerne. Rektor var (om end modvilligt) medlem af styregruppen, men så gerne, at forsøget i mindre grad kørte så afhængigt af ledelsen ud fra en intention om at give skolen (underforstået: lærerne selv) ejerskab til forsøget.

Der blev nedsat seks emnegrupper for at involvere så mange lærere som muligt. Ikke alle disse grupper har fungeret godt.

Projektforsøget er ikke i sig selv integreret i skolens øvrige undervisningsliv. Der er således ikke strukturelle koblinger til fag eller andre udviklingsaktiviteter.

Ved at reducere timetal og pensum i 3.g med 6 % blev der frigivet ni dage til projektet. Timerne blev skemalagt med halve dage til studier og vejledning, samt en uge til afslutning af projektet inklusive mundtlig fremlæggelse.

Forsøget har ikke haft ledelsesmæssige/organisatoriske konsekvenser i øvrigt. Forsøget er koordineret og evalueret af Styregruppen med løbende tilbagemelding til Pædagogisk Råd.

Forsøgets gennemførelse

Styregruppen har initieret pædagogiske dage, dels til evaluering af forsøgsårgangens projekter inden årsprøven i 3.g, dels til forberedelse af lærerne, der alle var potentielle vejledere på et projekt i 3.g. Fem kurser, hvor alle lærere har deltaget, har handlet om en tillempet Kubusmodel³ som styringsredskab, om projekterfaringer, om kompetencebegrebet, om lærerroller i projektforsløb og om lærersamarbejde.

Forsøget er blevet diskuteret på en lang række pr-møder. Der er blevet udarbejdet en række papirer til afklaring af centrale begreber, såsom de enkelte fags faglighedsopfattelser og bud på, hvad der kan forstås ved tværfaglig kompetence.

Eleverne er løbende blevet orienteret om forsøgets form og indhold, og alle har været til møde sammen med deres forældre, hvor fagenes samarbejde i projekter og forsøgets afvikling blev fremlagt og diskuteret. Der er desuden udarbejdet en folder til eleverne.

Som optakt til forsøget har 3.g'erne (der blev færdige sommeren 2004) gennemført projektførløb i såvel 1.g som i 2.g. Progressionen gik fra lærerstyret emnearbejde til elevstyret problemorientering. Til at øve forskellige sider af projektarbejdsformen blev der udviklet en særlig projekt-værktøjskasse. Der blev gennemført to tværfaglige projekter i 1.g. I 2.g lå et projekt i valgfagene – hvor det kun i ét tilfælde lykkedes at arbejde tværfagligt før 'generalprøven', som lå inden påskeferien.

Selve projektførløbet i 3.g var nøje diskuteret og planlagt. Projekterne skulle kunne inddrage alle de fag, som eleverne havde i 3.g, og som de havde haft og afsluttet i 1. og 2. g, og eleverne skulle kunne danne grupper på tværs af stamklasser. Der var krav om tværfaglighed, og om at projektet skulle indeholde mindst ét fag på A-niveau, samt en række andre krav, og der var udarbejdet procedurer for gruppedannelse, vejledning, eksamensforløb mm.

Evaluering

Forsøget er evalueret relativt grundigt. Både lærere og elever udfyldte spørgeskemaer efter 2.g projektet, og efter afslutningen af 3.g. projektførløbet blev der igen udfyldt spørgeskemaer fra alle lærere og 3.g. elever samt foretaget interview af udvalgte lærere. Lærerne evaluerede forsøget overvejende positivt. Der var dog uenighed om elevernes faglige udbytte af projektarbejdet. En række lærere problematiserede overførselsværdien til den daglige undervisning. Flere udtrykte en bekymring for de omkostninger, som projektforsøget har medført, fordi der er faldet timer bort fra den almindelige faglige undervisning. Nogle udtrykte bekymring for, om projektarbejde medfører en større differentiering i elevgruppen end ved traditionel undervisning.

Til gengæld var der en udbredt enighed om, at projektarbejdet styrker andre væsentlige kompetencer som faglige helhedsforståelser, samarbejdsevner, selvstændighed samt forskellige delkompetencer i stof- og emnebearbejdning som strukturering, udvælgelse og prioritering samt kildebevidsthed.

Projektet har initieret en række pædagogiske diskussioner og aktiviteter, som har haft betydning for hele skolen, og som har haft indflydelse ud over projektet selv. Som eksempel kan nævnes overvejelser over, hvorledes evalueringen af elevernes personlige og sociale kompetencer foregår, og om indlæringen af projektkompetencer og projektværktøjer skal være knyttet til det enkelte fag og være indeholdt i fagets timer, eller om opgaven er fælles og derfor skal foregå i timer hentet fra alle klassens fag.

Der er i lærerkollegiet sket en tydelig holdningsændring i forhold til projektarbejdsformen i løbet af forsøgsforløbet. Mange lærere har nu haft de første erfaringer med tværfagligt projektarbejde og vurderer disse positivt; lærerne opfatter også, at tværfaglige projekter i højere grad vil blive en del af deres praksis efter reformen, derfor er det meningsfyldt at udvikle indsigt i denne undervisningsform.

4.2. B-gymnasiet

Skolen ligger i udkanten af en af de større danske byer i et område med både villabyggeri og stort almennyttigt boligbyggeri. Dens historie strækker sig et par hundrede år tilbage, men omkring 1970 flyttede den fra alt for små bygninger i nærheden af byens centrum ind i nybygninger, der blev opbygget efter faggymnasiets plan. Siden er den igen udvidet et par gange. Der er både gymnasium og hf, i alt 27 klasser, mellem 650 og 700 elever og omkring 80 lærere, hvortil kommer en ledelse på fire personer.

Skolen optager bredt – både fra byen og fra dens opland. Det er, så vidt man kan skønne, den af de fire skoler der har størst islet af elever af anden etnisk herkomst. Som følge af skolens hf-kursus er også den sociale spredning stor.

Skolen har i 1990'erne læreransættelsesmæssigt været noget presset af den demografiske udvikling. Den demografiske udvikling slog tydeligt igennem på denne skole, fordi den er placeret i udkanten af byen og ikke helt central trafikalt, og det afspejler sig stadig i aldersprofilen blandt skolens ansatte, til trods for at elevsøgningen ændrer sig i disse år. Ca. $\frac{1}{4}$ af lærerne er under 40. Det svarer stort set til C-skolen, men er en del lavere end D- og A-skolen. Blandt de fire skoler er det den skole, der har flest over 60 – godt og vel det antal,

der også findes på D-skolen. Over 50 % af lærerne har mere end 16 års ansættelse på skolen og mere end 20 års undervisningserfaring. Det er den af de fire skoler, der har flest lærere med højest anciennitet på samme skole og mest undervisningserfaring i det hele taget.

Forsøgs- og udviklingsaktivitet

Nedgangen i elevsøgningen og lærerbeskæftigelsestruslen var stærkt medvirkende til, at skolen satte allehånde, også større pædagogiske udviklingsarbejder i gang. Lærerinitiativer blev kraftigt fremmet af ledelsen og er siden søgt faciliteret ved udbygning af en særlig intern timepulje. Ved det muligvis nok mest omfattende forsøg, der omhandlede nye principper for skemalægningen af årets arbejde, var ledelsen dog den oprindelige initiativtager. Denne struktur har givet det efterfølgende udviklingsarbejde gode vilkår.

Der var flere mål med de mange forsøgs- og udviklingsarbejder. Dels skulle de bidrage til at udvikle skolens profil som udviklingsorienteret og dermed tiltrække flere elever, dels og samtidig indgik de amtslige og ministerielle forsøgsmidler i lærerfastholdelse.

Den aktive forsøgs- og udviklingslinje synes at fortsætte, også efter at lærerfastholdelsespresset er aftaget i de senere år. Det er derfor den skole i undersøgelsen, der har den største tradition for forsøgs- og udviklingsarbejde, men også for *omfattende* forsøgs- og udviklingsarbejder, dvs. projekter, der involverer alle eller store grupper af lærerne. I en registrering af forsøgs- og udviklingsaktivitet fra 1994 til og med 2003 optælles der ca. 150 større eller mindre projekter, der har været tilført eksterne og interne midler. Kun ca. 10 % heraf er fra før 1999. De 90 % finder med andre ord sted i den sidste femårige periode.⁴

Et vigtigt omdrejningspunkt med hensyn til forsøgs- og udviklingsaktiviteterne er iflg. interviewene, at skolen i 1998 på ledelsesinitiativ påbegyndte et forsøg med ændrede principper for skolens skema. Disse principper er nu permanentgjort. Forsøget havde til formål dels at øge undervisningens gennemførelsesprocent, dels at gøre skemaet mere fleksibelt, så inddragelse af alternative undervisningsformer i højere grad blev muliggjort, såsom ud af huset aktiviteter, projektilrettet undervisning etc. De enkelte lektioner blev forlænget med et antal minutter, og den længere skoledag gav mulighed for en række såkaldte fleksuger, hvor klassens

lærerteam efter ønske fik lagt særligt skema. Året efter blev dette forsøg udbygget pædagogisk-metodisk med krav til lærerne om, at alle elever i 1. og 2. g samt 1. hf skulle have afprøvet projektarbejdsformen.

Gennemgående i skolens mange registrerede forsøg er forsøg med tværfaglig undervisning og projektarbejde og eksamensforsøg i tilknytning hertil. Langt de fleste omfatter to til fire-fem lærere, men der findes også projekter, der omfatter hele lærergrupper eksempelvis om en klasse, fx alle 2.g-lærere eller alle fællesfagslærere på hf. Forsøgene kan dog være mere eller mindre indgribende. Eksempelvis omfatter et helt årgangsforsøg et afgørende opbrud af det eksisterende skema i perioder med undervisning i fælles emner på tværs af klasser. Et andet forsøg omfatter alle 1.-klassers lærere og omhandler øget inddragelse af IT. Blandt de omfattende forsøg er også en klasse i et særligt fagpakkeforløb, hvori der indgår nye fag, anderledes organisering af undervisningen, praktik og ændrede eksamensformer (nu på 4. gennemløb). Det ses da også, at over 60 % af lærerne har deltaget i flere tværfaglige aktiviteter i skoleåret 02/03, hvilket er det højeste tal blandt de fire skoler.

Forsøg 2003-04

Efter indførelsen af det fleksible skema er den samlede forsøgs- og udviklings-projekt-mængde steget stærkt, herunder også projekter, der inddrager større grupper af lærere. Der er ikke, som på de andre skoler, tale om et særligt forsøg, der så at sige er 'skolens forsøg her og nu'. Overordnet har man dog beskrevet en række indsatsområder for skolen, der for undervisningens vedkommende udpeger

- faglig og tværfaglig fordybelse
- variation i tilrettelæggelses- og evalueringsformer
- systematisk anvendelse af IT
- inddragelse af globale problemstillinger og styrkelse af elevernes internationale bevidsthed
- tilrettelæggelse af undervisningen med henblik på elevernes oplevelse af størst mulig helhed

Spændvidden i de konkrete forsøg er stor, og der er ikke nødvendigvis en sammenhæng mellem det enkelte forsøg og indsatsområderne.

Alt i alt viser registreringen, at stort set ingen projekter gør krav på betegnelsen forsøg, hvis det eksperimenterende alene består i ændret fagligt indhold. Forsøgene omfatter især metodiske forhold, og i næsten alle indgår et lærersamarbejde, til tider også mellem større grupper af lærere. Fra 2003-04 kan (af i alt 14 registrerede forsøg, hvortil kommer en antal mindre ikke-registrerede) eksempelvis nævnes fem med (evt. tværfagligt) projektarbejde (med henh. 8, 9, 5, 4 og 2 lærere), fire omhandlende integration af IT (med deltagelse af henh. 8, 2, 1 og 10 lærere) og undervisningsdifferentiering (8 lærere om en klasse). Hertil kommer så klassen formeret om den tidligere omtalte fagpakke, der nu er i sit 4. gennemløb.

Forsøgsvirksomhedens udviklingshistorie

Ser man over den tiårige periode er det umiddelbart svært at konstatere et decideret fokus i forsøgenes tematik. Spændvidden er som sagt meget stor, hvilket både kan ses i sammenhæng med et ledelsesformuleret 'decentralt skolekoncept' og en stærk tradition for Pædagogisk Råds bifald til de enkelte forsøg. Det sidste er en følge af, at forsøg som følge af den nye skemastruktur i mindre grad 'røver timer' fra ikke-involverede fag. Kun et enkelt større forsøg om en særlig linjeetablering, stærkt støttet af ledelsen, er blevet forkastet. Alle forsøg for interne midler er vedtaget.

Kun få forsøg (to) er egentligt ledelsesinitierede. De er / var til gengæld omfattende. Det ene omhandlede indførelsen af den fleksible skemastruktur. Dette forsøg kan ses i perspektivet af det 'decentrale skolekoncept', idet den ny skemastruktur faciliterer den aktive forsøgslinje: Her lægges op til alternative undervisningsmetoder. Det andet gjaldt linjeforsøget. De øvrige, også store forsøg er opstået i lærerkredsen. Det 'decentrale princip' understreges strukturelt og procedurelt. Der oprettes ingen eller kun sparsom struktur særlig tilknyttet forsøgene, og evt. styregrupper til omfattende forsøg søges hurtigt overflødiggjort og nedlagt, idet projekter betegnes som permanentgjorte. Efter 96-overenskomsten er der overflyttet midler fra den individuelle forberedelsestid til en større intern forsøgspulje, og fra 2003 overflyttes et mindre antal forlods til hver lærergruppe om en klasse, hvortil der kan ansøges. Dette indebærer lettelser omkring procedurer, idet godkendelse ikke er nødvendig i Pædagogisk Råd, og styrker det decentrale.

Alle forsøg evalueres og afrapporteres. Men der findes ingen samlet analyse af forsøgsvirksomhedens udviklingshistorie.

4.3. C-gymnasiet

Gymnasiet er placeret i et udkantsområde i en mindre by i provinsen, hvor det rekrutterer elever dels fra provinsbyen selv, dels fra et ret stort opland. Det er et mellemstort gymnasium med ca. 62 lærere og 500 elever. Der er to linjer ved gymnasiet samt en hf-afdeling. Således er der seks gymnasiale spor og to hf spor. Gymnasiet har til huse dels i gamle, dels nye bygninger – og er placeret centralt i byen. Alle klasser bortset fra afgangsklasserne har et fast klasselokale. Ledelse og administration er fysisk placeret i en bygning, der ligger isoleret i forhold til resten af skolen. Ledelsesgruppen fungerer som ledelsesteam.

I byen eksisterer der kun ét andet gymnasialt tilbud, nemlig handelsgymnasiet, der er skolens eneste konkurrent. Men oplandseleverne kan dog vælge et nærliggende gymnasium i en lidt større by. Skolen opfatter sig ikke som i en egentlig konkurrencesituation.

Gymnasiets faglige og pædagogiske profil beskrives af respondenter og forsøgsrapport som traditionel, hvor udbuddet af fag og anvendelse af pædagogiske metode svarer til konventionen. Undervisningen har været fag- og klasseorienteret. Og undervisningens tidligere indhold og organisering karakteriseres kritisk af ledelsen som værende usammenhængende. Det er denne skoleramme, som forsøget skal ses i relation til.

Hidtidige forsøg har indtil 2003 fungeret som ø-dannelsesprojekter internt i gymnasiet, hvor ildsjæle har iværksat mindre forsøg båret af personligt og fagligt engagement. Disse forsøg har ikke haft nogen større spredningseffekt. Organisationskulturen beskrives i interview af ældre såvel som af nye kollegaer som familiær, der er en social omgangstone, lærerne beskriver sig som engagerede i skolen og i det kollegiale samspil. Der er noget opbrud i de sociale relationer, da skolen i disse år oplever afgang, og derfor kommer nye kollegaer til. I undersøgelsesmateriale er skolen den skole, hvor gennemsnitsalderen er højst. Således er 45 % af lærergruppen i dag mellem 51 og 60, 29 % er mellem 41 og 50. En række af responden-

terne fremhæver, at skolens relative geografiske isolation forstærker de sociale relationer.

I forsøgsansøgningen fremstiller skolen sig som omstillingsparat og lægger vægt på, at de har et godt organisatorisk fundament for større sammenhæng i skoleudvikling. De satser netop på at skabe sammenhæng og progression i undervisningen og i elevernes kompetenceudvikling. Omstillingsparatheden baserer sig ifølge ledelsen især på organisationskulturen samt på ret udbredte erfaringer med Intranet.

Elevgruppen karakteriseres også gennemgående som motiverede og ordentlige. Forældre og elever har et positivt syn på uddannelse og tager ifølge lærere og ledelse skolearbejdet alvorligt. Der er kun ubetydelige motivationelle og disciplinære problemer på skolen, hvilket også ses af den kvantitative undersøgelse, ligesom det fremgår af lærerinterview.

Forsøget ved C-gymnasiet

Gymnasiets ansøgning og interne referater beskriver forsøget som en fælles vision for skolen, hvormed der signaleres, at der er tale om et pædagogisk helskoleforsøg med integrativt sigte. Det overordnede mål er at sikre eleverne – specifikt gymnasieeleverne – de kompetencer og kvalifikationer, der beskrives som nødvendige for at klare sig i et videre uddannelses-/studieforløb og på arbejdsmarkedet. Vægten lægges især på udvikling af studiekompetencer, herunder sociale og personlige kompetencer, der knyttes til studiekompetencen. I tilknytning hertil er målet at skabe en sammenhængende skole-, lærer- og elevudvikling, hvor vægten er lagt på metalæring, samarbejde, organisering af tværfaglige projekter og integration af IT. Herunder accentueres nødvendigheden af at skabe et virtuelt miljø, som sikrer og udvikler undervisnings- og læringssituationen på skolen, og som ideelt set bidrager til at skabe en helhedsorienteret fælles udviklingshorisont. Fokus er på at skabe et samarbejdende og vidensdelende miljø. Især fremhæves behovet for at organisere et tværfagligt samarbejde mellem lærerne, hvor der er vidensdeling med henblik på udvikling af nye arbejdsformer og pædagogiske strategier.

Forsøget omfatter både elever og lærere, men forsøget har også konsekvenser for ledelsen. Det sidste forhold er dog ikke ekspliciteret

i forsøgsansøgningen, men tematiseres gennem interview. Ledelsens opgave i relation til forsøget beskrives direkte som at organisere og skabe rammer for lærerteam og sætte fokus på vidensdeling og erfaringsudveksling.

For at sikre de overordnede mål agter skolen at anvende forskellige metoder og værktøjer.

Her fremhæves især restruktureringer, hvor teamstrukturen skal bidrage til en øget medbestemmelse og øget selvledelse blandt lærerne, der får større ansvar for koordinering og evaluering. Dette teamsamarbejde skal konkret koordinere det styrings- og udviklingsværktøj, der beskrives som elevernes kompetenceplaner – et elektronisk skema, hvor elevens kompetencer beskrives. Dette skema anvendes til at tilrettelægge kompetenceudviklingen og anvendes som udgangspunkt for mentorsamtaler med elever samt for evaluering. I forbindelse med dette tiltag indføres ud over teamfunktionen en mentorfunktion. Endvidere anvender skolen elevportefolio og elev logbog. Disse restruktureringer og værktøjer skal sikre en kvalificering af samarbejdet. Teamet skal desuden i samarbejde med klassens øvrige lærere planlægge tværfaglige forløb og anvendelse af varierede undervisningsformer samt sikre pædagogisk og faglig vidensdeling.

I forbindelse med vidensdelingsproblematikken fremhæves især brugen af elektroniske konferencer og brug af hjemmesider. For at sikre disse værktøjer og mål peger man i ansøgningen på in- og ekstern efteruddannelse med fokus på teamsamarbejde, tværfaglighed og projektarbejde, ligesom den fortsatte udbygning af lærernes IT-kompetence nævnes.

Både strukturer og værktøjer skal som led i realisation af skolens overordnede pædagogiske mål udvikles, således de selv indgår som delmål. En styregruppe samt en række såkaldt virtuelle konsulenter skal aktivt støtte teamfunktionen og den virtuelle vidensdeling.

Forsøgets genese og udviklingshistorie med særligt henblik på ledelsens rolle

Skolen var i sin egen selvforståelse i 2002 allerede godt i gang med en lovende omstillings- og udviklingsproces, der primært var fokuseret på IT, dels strukturelt, dels pædagogisk, og på lærersamarbejde – herunder teamdannelse. Disse aktiviteter blev internt støttet gen-

nem faglig og pædagogisk efteruddannelse, herunder IT-didaktisk, samt gennem kvalifikationsløb. Karakteristisk var det dog, at disse projekter var knyttet til enkeltklasser eller forsøgsgrupper på skolen, der ikke havde en fælles vision og skoleudviklingsplan. I foråret 2002 opfordres skolen fra eksternt hold til at udbygge en forsøgsansøgning, der primært fokuserer på kompetenceudvikling hos eleverne, og at kombinere denne med de skoleudviklingstanker, der ligger i rapporterne om Det Virtuelle Gymnasium. Dette indspark, der kommer fra Undervisningsministeriet, giver grobund for, at ledelsen formulerer et mere ambitiøst og sammenhængende forsøg, der dog i høj grad opfattes som et top-down projekt.

Især rektor tilskrives stor betydning for forsøget. Han er ansat inden for den sidste årrække og peger selv i et interview på, at hans ansættelse netop skulle bidrage til at skabe skoleudvikling og innovation på skolen. Ved ansættelsen blev der lagt vægt på forandringspotentialitet. I samtlige interview tilskrives han sammen med ledelsesteamet stor betydning for udviklingen og implementeringen af forsøget. Og ledelsesteamet kredser selv om den topdown-styrede proces, der er karakteristisk for dette forsøg. Den relativt nyansatte rektor ser muligheden for at koordinere de eksisterende forsøg under en fælles ramme og med gennemslag i den samlede organisation, hvor alle enkeltmedlemmer uanset deres placering forudsættes at udvikle nye kompetencer. Projektet bliver udviklet internt i ledelsesteamet, og rektor samt to af de pædagogiske inspektorer tager initiativet til at implementere et forsøg, der skal samordne de mange løse ender til et egentligt skoleudviklingsprojekt. Rektor ser det især som sin rolle at have bidraget til helhedstænkningen og det integrative element, mens inspektorerne har formuleret de overordnede indholdsmæssige linier. Og de peger på, at ledelsen gennem en stærk og entydig top-down styring har ført projektet ind i organisationen. Top-down styringen tematiseres i høj grad også hos lærerne som central for projektets gennemslagskraft. I den sammenhæng peger de på, at ledelsen også rent fysisk gennem sin placering i en bygning for sig har skabt en tydeligere distance og direkte styring fra oven/ude fra. Heri ligger nogle kritiske diskurser antydning. Ledelsen planlægger som reaktion på dette aktuelt at flytte ind i selve skolebygningen, så den i fremtiden får en tydeligere forankring i skolens hverdag og opleves som lettere tilgængelig end i dag.

Ledelsen giver forsøget legitimitet på forskellige niveauer. Dels argumenteres der for, at omverdensforandringer skaber nye kompetencekrav, hvor det især fremhæves, at det ikke længere er tilstrækkeligt at beherske et givent fagligt område, men den faglige viden skal kunne omsættes i åbne sammenhænge. I relation til dette fremhæves informationsteknologiens udbredelse og dertil knyttet et voksende krav fra ungdommen om øget indflydelse, mere variation og aktiverende undervisningsformer samt differentiering, der muliggør individuel vejledning. Dels argumenteres der med, at gymnasiet står over for interne restruktureringer og en redefinition af de faglige krav med en kommende reform. Endelig argumenteres der med, at det vil skabe et tiltrængt overblik, der kan sikre inspiration og fjerne frustration.

Forsøget behandles i pædagogisk råd over en periode i foråret 2002. Af de interne referater fremgår, at forsøget har vind i sejlene, selvom der skelnes mellem: »de, der brænder for det, de tilbageholdende og de modstræbende, der har den antagelse, at forsøget vil smadre deres fag«. Og i april 2002 vedtages det at ansøge om forsøget med 34 ja stemmer, syv nej og en blank. Projektet anses organisationsinternt som legitimt og relevant.

Som led i implementeringen af forsøget indfører ledelsen en række virtuelle konsulenter, der rekrutteres organisationsinternt. I den forbindelse observerer man konflikter om nye roller og funktioner i organisationen. Ved et pædagogisk rådsmøde bliver en modstand, der både kan ses som modstand over for nye asymmetrier mellem lærere og som modstand mod forsøget, synlig. En række virtuelle konsulenter vælger som reaktion på en kritik af dem som 'ledelsens marionetter' at gå af. Forsøget har således ført til interne kollegiale konflikter.

Også pædagogisk udvalg skal fungere som inspiration og støtte og vejlede de enkelte team i deres arbejde med planlægning, afvikling og evaluering af undervisningen. Ligesom beslutningskompetencer lægges ud i lærerteam, der får større ansvar for koordinering og evaluering. Medarbejder- og teamsamtaler indgår som ledelsesværktøj i relation til løbende at analysere kompetenceudviklings- og vidensdelingstrategier. Ligesom udviklingssamtaler på såvel faggruppe, team- og individ niveau bidrager til ledelsens organisationskulturelle forståelse og strategiudvikling. Desuden

skal konferencesystemet fungere som platform for udbygning af vidensdeling og bidrage til effektivisering af samarbejde og koordinering.

Aktuelt huserer der organisationsinternt flere og modsatrettede diskurser. Her vil vi kun udpege enkelte diskurser, der dominerer i interview og florerer organisationsinternt. En diskurs peger på forsøget som den løftestang, der har sikret gymnasiet at være på niveau med reformens og omverdens udfordringer i almindelighed. Organisationen beskrives som 'klædt på' til fremtidens udfordringer. I relation hertil beskrives udviklingen af nye lærerroller og nye relationer til eleverne. Derudover huserer der diskurser, der problematiserer forsøget. Forsøget kritiseres således for at skabe stress som resultat af en øget arbejdsbyrde, nye rolledefinitioner og håndtering af flere informationer. Dette bekræftes tendentielt af spørgeskemaundersøgelsen. Desuden peger en række lærere i interview på, at forsøgets koordinerende og integrative aspekt resulterer i en uniformering af lærerne, der videre resulterer i forringet kvalitet i undervisningen. For det kvalitative udfald for eleverne hersker der nogen tvivl jf. spørgeskemaet spørgsmål 20.

4.4. D-gymnasiet

Skolen, der er grundlagt for mere end 100 år siden, er centralt beliggende i en af landets større byer. Den har til huse fortrinsvis i gamle bygninger, hvor det kniber med at rumme de omkring 400 elever. Plads er et af de centrale spørgsmål i skolens hverdag: klasselokalerne er gennemgående små, og man må udnytte skolens etageareal fuldt ud; i skolegården er der bygget et nyt faglokale, og man har lokaler i nabobygninger til skolen. Stadig er lokalestyringen dog stram. Men det mylder, der er af mennesker overalt, er blevet en del af skolens image og gør den ikke mindre populær. Til trods for flere konkurrerende uddannelsesstilbud – her under også andre almene gymnasier – inden for få kilometers radius, er elevsøgningen større end kapaciteten. Rektor har indvilliget i at tage en ekstra klasse ind, så antallet af klasser nu er oppe på 19.

Der er ansat omkring 60 lærere, inkl. rektor og fem inspektorer. Det er den af de fire skoler, der har flest ansatte under 40 år (knap 40 %)

og flest nyansættelser (ca. 30 % er ansat inden for to år). Det typiske mønster er dog, at de nyansatte har et par års undervisningserfaring inden ansættelsen. Til gengæld er midtergruppen (40-50-årige) lidt tyndere sammenlignet med de øvrige.

For fire år siden fik skolen ny rektor. I forbindelse med ansættelsen blev der lagt stor vægt på rektors kvalifikationer og ambitioner med hensyn til udvikling af skolens pædagogiske og faglige profil. Og det fremgår tydeligt på skolen, at man oplever et 'før' og et 'efter' i forbindelse med denne ansættelse. Rektor har tydeligt markeret sine interesser i pædagogisk udvikling, og i interviewene omtales da også omfattende ledelsesmæssige initiativer som nye tiltag, der gør den organisatoriske dimension af forsøgs- og udviklingsarbejdet langt mere fremtrædende.

Rektor ansatte for to år siden den nuværende ledende inspektør, der var ansøger 'udefra'. Også pædagogisk inspektør, der har en lang karriere i forsøgs- og udviklingsarbejde, er tiltrådt efter rektorskiftet.

Ifølge interviewene har gymnasiet med hensyn til repræsentation af den ungdomskulturelle variation ry for at være placeret 'hen over midten', sådan at forstå, at mange varianter er repræsenteret, men det er mainstream, der er fremherskende – hvilket øjensynligt også indgår i elevernes begrundelse for at søge gymnasiet. Dets rekrutteringsområde er da også stort, når man tager i betragtning, at det er et by-gymnasium, hvilket – på trods af mainstream – kan tages som udtryk for, at skolevalget er aktivt. Det er den af de fire skoler, der kommer nærmest på betegnelsen 'livsstilsgymnasium'. Til trods for det aktive valg angiver omkring en fjerdedel af lærerne, at der findes problematiske elevgrupper på skolen – flere end på de to provinsgymnasier, A- og C-skolerne.

Forsøget

I november 2002 godkendte Undervisningsministeriet et struktur-forsøg på skolen – et forsøg, der også kunne indgå i de udmeldte og støttede indsatsområder i amtet. Overordnet er det forsøgets intention at skabe større helhed i elevens forløb på skolen. Dette søges gjort ved at fokusere undervisningen på elevens generelle kompetence-udvikling gennem det treårige forløb og fører i ansøgningen til fem indsatsområder:

1. projektarbejde
2. skoledemokrati
3. udvikling af almene kompetencer
4. evalueringsformer
5. det virtuelle gymnasium

– dog sådan, at især 1 og 3-5 er sammenkædet med det overordnede mål om kompetenceudvikling. Det fremgår af forsøgsansøgningen, at strukturforsøget både omfatter elever og lærere. Hvad eksempelvis indsatsområde 1, projektarbejde angår, skal alle elever i 1. og 2. g opøves i arbejdsformen efter en bestemt progressionsbeskrivelse, hvilket samtidig vurderes at forudsætte en bred opkvalificering af skolens lærere. Dette fører videre til, at målet, kompetenceudviklingen, nærmere må beskrives og evalueringsformen udvikles, så den er sensitiv for det, der ønskes opnået. Som led i forsøget udvikles derfor en evalueringsmodel, der skal indarbejdes som *formen* for skolens evaluering af eleverne, og som omfatter både den faglige og den individuelle evaluering samt evalueringen af elevprojektgruppernes arbejde (område 3 og 4). Endelig inddrages IT i projektarbejdet, idet skolens konferencesystem indgår i kommunikationen mellem ledelse, lærer og elev (opbygning af et internt informationssystem, vejledning, opgaveaflevering og -retning).

Indsatsområde 2 er ikke organisatorisk integreret i de øvrige (styrkelse af elevrådsfunktion m.m.).

Til hvert af de fem indsatsområde knyttes organisatorisk en gruppe bestående af tre-fire lærere og tre elever samt et medlem fra Pædagogisk Udvalg. Disse grupper betegnes fokusgrupper. Der er udarbejdet kommissorier for disse grupper, ligesom det i ansøgning er skitseret, hvad der skal evalueres: Det skal beskrives, hvordan eleverne har arbejdet 'kompetenceorienteret', her under med projektarbejdsformen; hvordan henholdsvis lærere og elever opfatter muligheder og begrænsninger i de nye forløb; endelig skal udviklingen af de generelle kompetencer måles ved nye prøveformer, såsom gruppeeksamen og synopsiseksamen.

Forsøgets udviklingshistorie

Der er tradition for et vist forsøgsarbejde på skolen, men projekterne er hidtil opstået på baggrund af enkelte læreres eller lærergrupper

interesser. Lærerrådet, subsidiært Pædagogisk Råd har altovervejende været positivt indstillet. Bredden har været stor, fra rent enkeltfaglige forsøg til fagligt samarbejde i mindre målestok. I 1999 indførtes skemamoduler til afløsning af enkelttimer samt en række uger med blokdage à otte timer, men det var ifølge interviewene så som så med en egentlig udnyttelse heraf i form af pædagogisk fornyelse.

Med strukturforsøget ændrede skolens forsøgs- og udviklingsarbejdet imidlertid afgørende karakter.

Dels kom initiativet 'oppefra'. Det er rektor støttet af Pædagogisk Udvalg, der udformede ansøgningen og som fastholdt den trods en vis modstand og nogen uenighed i Pædagogisk Råd. Forsøget vedtoges dog ifølge mødereferatet med godt halvdelen for, en femtedel imod og lidt flere blanke.

Dels betegnede strukturforsøget en afgørende ændring ved sine konsekvenser og forpligtende karakter for lærerne. I et delmål i forsøgsansøgningen hed det således, at »alle lærere kan og vil anvende projektarbejde såvel i det enkelte fag som i tværfag samt at administrationen gennem skema- og årsplanlægning skaber mulighed for projektarbejde og at lokale- og edb-forhold udvikles, så det understøtter projektarbejde som arbejdsform.«

Endelig indebar det en både aktivitetsmæssig og ressourcemæssig prioritering af forsøgs- og udviklingsaktivitet og efteruddannelse knyttet hertil. Skolens fællespædagogiske kurser var således temabestemte i relation til det overordnede fokus.

Ledelsesinitiativer på forsøgs- og udviklingsområdet blev således meget tydeligere for lærerne. Rektor oprettede i samme periode en funktion som pædagogisk inspektør. Der rekrutteredes blandt lærerne en til jobbet, der har erfaring med forsøgs- og udviklingsarbejde i kollegial sammenhæng. Det var et led i at styrke ledelsens pædagogiske position og linje.

Den ekstra klasse og nogle læreres afgang betød ansættelse af omkring tyve lærere. Også disse nyansættelser ændrede forudsætningerne for projektets gennemførelse – i hvert fald lagde rektor vægt på spørgsmål om 'udviklingsorientering' i ansættelsessamtalerne. Rektor og pædagogisk inspektør er, efter forsøget er startet, overalt meget fremtrædende i fastholdelse af mål, mens lærerne i fokusgrupperne udmøntede det indhold, der skal være rettesnor for skolens medarbejdere. Der følges ledelsesmæssigt op på flere måder:

- Ledelsen indgår aktivt i Pædagogisk Udvalgs arbejde. Rektor er formand, men også pædagogisk inspektor er medlem. Rektor arbejder tæt sammen med pædagogisk inspektor, der lægger mange ressourcer i udvalgets arbejde. Udvalget har en person siddende som særlige 'ressourceperson' i hver af fokusgrupperne. Pædagogisk Udvalg er i perioden blevet mere indflydelsesrigt i modsætning til fx økonomisk udvalg, der mere skal koncentrere sig om driftsmæssige spørgsmål.
- Der knyttes midler til arbejdet i fokusgrupperne, og de står til ansvar for resultater i relation til kommissorium. En begivenhed, der optræder i et par af interviewene er således, at en fokusgruppe stilles til regnskab for manglende resultat.
- Ledelsessamtaler inddrages i processen. Det gælder medarbejdersamtalen og faggruppesamtalen, der dog på det sidste er delvis afløst af samtale med fokusgrupperne, ifølge ledelsen for også derved at flytte opmærksomheden over på 'læreren som projektmedarbejder'. Teamsamtaler er på pædagogisk inspektors foranledning – uformelt og med små skridt – vokset frem og er nu en del af den samlede styring
- Team sammensættes nu strategisk. I følge rektor er tiden med kærlighedsteam forbi, og man sammensætter team med henblik på at sikre erfaringsspredning
- Rektor 'myldrer'. De mange døre til rektors kontor står oftest åbne i skoletiden. Rektor søger at finde lejlighed til at tale med mange, mange steder i organisationen

Der har været og er stadig ind imellem konflikter. Kun en mindre gruppe skønnes på baggrund af spørgeskema og interview decideret at være imod, en større gruppe på mellem en fjerdedel og en tredjedel er aktivt for, men den største gruppe er stadig usikker. Der har været deciderede sammenstød i Pædagogisk Råd, og i interviewene omtales (rygter om) et par sygemeldingers mulige baggrund i pres og konflikter i forbindelse med projektet. Ifølge ledelsesinterviewene synes konflikterne dog at tage lidt af, fordi sammenhængen mellem strukturforsøget og gymnasireform 2005 er så oplagt.

5. Lærerne og udviklingsprojektet

Vi vil i dette afsnit undersøge hvorledes udviklingsprojekterne har påvirket lærernes arbejde, både deres almene arbejdsbetingelser og den konkrete undervisning, og hvilke perspektiver lærerne har på udviklingsarbejdet.

Som en ramme for lærernes udsagn uddrager vi nogle resultater af evalueringen af Udviklingsprogrammet, hvor et større sample af forsøgslærere blev spurgt hvorledes deltagelse i forsøg ændrede deres undervisning. Herefter gennemgås for hver skole for sig, hvorledes forsøgene har ændret lærernes undervisning og dette sammenfattes, bl.a. for at se hvorledes forskellige forsøgstyper har påvirket forskelligt. Til sidst samles de perspektiver på udviklingsarbejderne, som de interviewede lærere gav udtryk for på tværs af skoler. Lærernes udsagn samles i temaerne: Holdninger til fag og pædagogik, ejerskab, forhold til ledelsen, arbejdsvilkår, meningsfuldhed og livssyn.

5.1 Forsøgsarbejde og ændringer i holdning til undervisning og fag

Udviklingsprogrammet for fremtidens ungdomsuddannelser (Undervisningsministeriet 1999) har etableret en væsentlig del af grundlaget for gymnasiereform 2005 og også for udviklingsarbejdet på de fire undersøgte skoler. Som led i udviklingsprogrammet blev der iværksat et stort antal forsøgs- og udviklingsarbejder, og projekterne på de fire skoler har sine rødder her, og de har meget stor overensstemmelse med udviklingsprogrammets udviklingsarbejder. De konsekvenser, som udviklingsprogrammet havde for lærerne på forskellige områder såsom undervisningsændringer, fagopfattelse etc., er i vid udstræk-

ning også gældende for lærerne på de fire undersøgte skoler. Det er derfor relevant at inddrage erfaringer fra Udviklingsprogrammet når de generelle konsekvenser af helskoleforsøg skal vurderes, og vi vil kort opridse disse erfaringer som en ramme om de fire skolars udviklingsarbejder.

Udviklingsprogrammet blev vedtaget af Folketinget i april 1999 med angivelse af at dets hovedaktiviteter skulle gennemføres i perioden 2000-2003 og blev evalueret af en forskergruppe fra DIG i efteråret 2002 (Beck e.a. 2003). Vi har adgang til dataene fra denne evaluering og har uddraget nogle resultater som kan danne klangbund for vores eget materiale. Evalueringen af Udviklingsprogrammet omfattede interview af over 100 lærere (såvel forsøgslærere som ikke-forsøgslærere) på 9 skoler med omfattende forsøgsvirksomhed samt en spørgeskemaundersøgelse med besvarelse af 140 forsøgslærere fordelt på 17 skoler. Evalueringen analyserede hvorledes arbejde med tre temaer:

- undervisningens organisering
- faglig udvikling og fordybelse
- samspillet mellem fagene

havde konsekvenser for tre områder af skolernes virke:

- ændringer i praksis
- faglighed og fagenes rolle
- elevernes kompetenceudvikling.

Vi vil her fremdrage de ændringer i lærernes praksis, der er kommet ud af arbejdet med de tre temaer, med henblik på at afdække sammenhænge mellem tema og praksisændring.

Generelle forhold

De følgende sammenhænge angives relativt skematisk, idet en mere udfoldet version kan læses i selve evalueringsrapporten.

Siden indførelsen af årsnorm i 1999 har der været eksperimenteret meget med fleksibel undervisningsplanlægning. Evalueringen viser, at der er sket et skift i arbejdsformer og at tværfagligt samarbejde er blevet en almindelig del af undervisningen på de fleste skoler.

83 % af forsøgslærerne siger at de bruger meget mindre eller mindre tid på klasseundervisning, og resten siger at de bruger uforandret tid på klasseundervisning. Ingen angiver at have brugt mere eller meget mere tid på klasseundervisning. 84 % siger at de bruger meget mere eller mere tid til gruppearbejde, resten siger uforandret. Tallene er de samme for projektarbejde som for gruppearbejde, men her er der dobbelt så stor andel, der bruger meget mere tid på projektarbejde, nemlig 31 %, end ved gruppearbejde. Hovedtendensen er altså mindre klasseundervisning, mere gruppebaseret arbejde og meget mere projektarbejde. Desuden er der væsentlig mere procesevaluering og øget inddragelse af IT. Der er dog ikke udviklet en didaktisk kompetence, som sikrer en faglig og didaktisk sammenhæng mellem flexperioder / perioder med tværfagsprojekter og den øvrige undervisning. Såvel de nye organiseringsformer af undervisningen som samspillet mellem fagene har skabt behov for øget kommunikation mellem lærerne, og der er typisk udviklet forskellige former for teamsamarbejde. Deltagelse heri har medvirket til en mere procesbetonet undervisning hos teammedlemmerne. Det er ikke altid sket på et velfunderet pædagogisk / didaktisk grundlag, så der er behov for at udvikle samarbejdsformer som styrker såvel teamets som de enkelte læreres didaktiske refleksion. For 80 % af de adspurgte lærere har samarbejdet med klassens øvrige lærere bestået i faglig koordinering og fælles pædagogiske diskussioner, mens 60 % angiver, at de samarbejdende lærere har udviklet fælles pædagogiske holdninger.

Indførelse af lærerteam kan medføre nedprioritering af faggruppesamarbejdet, hvilket især blev fremført af naturvidenskabelige lærere, som også omtalte, at der ved faggruppemøder ofte foregik en opprioritering af almindidaktiske problemstillinger (fx gruppearbejdsproblemer) på bekostning af fagdidaktiske (fx gennemgang af nyt apparatur). Fagene bliver i denne proces mere orienterede mod en pædagogisk praksis, hvilket af nogle lærere opleves at ske på bekostning af fagenes traditionelle videnskabstilknytning. Der er en svag tendens til at lærerne inddrager fagenes traditionelle kerne mindre, mens man i vid udstrækning ændrer sin pædagogiske praksis. Men fagopfattelser er stabile størrelser. 2/3 synes ikke forsøget har ændret deres opfattelse af de i forsøget indgåede fag og forsøget har kun for 30 %'s vedkommende medført en ændring af fagindhold i forhold til normalundervisningen.

Indsatsområder og læreropfattelser

Det er interessant at undersøge, hvilke faktorer der så rent faktisk får lærere til at ændre opfattelse af deres fag og fagligt indhold. Vi har krydstabuleret forsøgenes indsatsområde – om de primært omhandler undervisningens organisering, udvikling af fag eller samspil mellem fag – med ændring i lærernes opfattelse af de fag, der indgik i forsøget, ændringer i fagindhold og ændringer i, hvor meget kernefag, der er medtaget. Det fremgår heraf, at der er

- ingen sammenhæng mellem arbejde med undervisningens organisering og ændrede læreropfattelser og fagindhold
- heller ingen sammenhæng mellem at arbejde med faglig udvikling og ændrede læreropfattelser og fagindhold.

Derimod er der

- sammenhæng mellem vægtning af indsatsområdet samspillet mellem fagene og læreropfattelse af fagene, idet høj vægtning af samspil mellem fagene giver mindre inddragelse af kernefaglighed og omvendt.

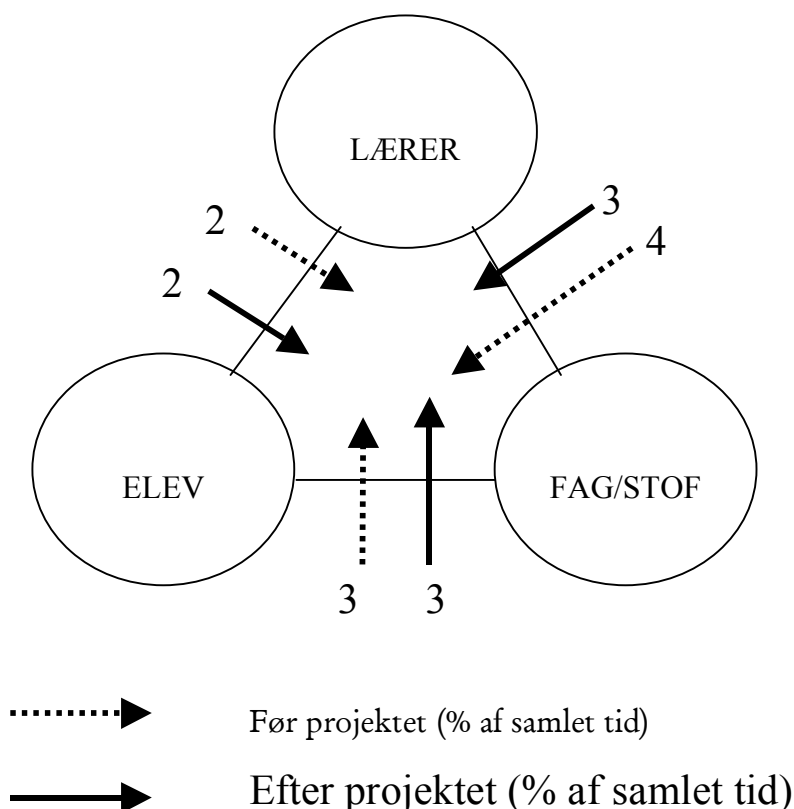
Det ser ud til at forsøg med ændrede arbejdsformer i faget og arbejde med intern fagudvikling foregår på fagets egne præmisser og derfor ikke rækker grundlæggende ved givne forestillinger om faget. Det er primært i samspillet med andre fag at ens eget fag problematiseres i en grad, så lærerne er nødt til (eller interesserede i) at ændre fagsyn fx hvad angår fagets kerneområder eller formål.

Lærernes praksisændringer

Lærerne blev spurgt om hvorledes deres undervisning ændrede sig på grund af forsøgsarbejdet. De blev bedt om at angive, hvor stor en andel af samlet tid de brugte på

- lærerens gennemgang af stof
- elevernes eget arbejde med faget
- lærerens pædagogiske arbejde med eleverne

henholdsvis før og efter forsøget. Det giver følgende grafiske billede:



Man ser, at der er sket et skred fra lærerens gennemgang af stoffet hen imod elevernes arbejde med stoffet, mens tiden brugt på pædagogiske forhold er uforandret. Her har vi utvivlsomt en af årsagerne til mange af de stress-symptomer, som lærerne giver udtryk for. Ethvert skift væk fra kendte arbejdsrutiner er utryghedsskabende og arbejdsbelastende, og mindskning af den effektive lærerformidling af stof kan give ængstelse for om pensum og det faglige niveau nås.

Disse meget generelle ændringer i lærerpraksis er altså fælles for lærere, som deltager i forsøgs- og udviklingsarbejde. Vi vil i næste afsnit undersøge, i hvilket omfang de kan genfindes hos lærerne på de fire undersøgte skoler, og vi vil især koble lærernes praksisændringer med det organisatoriske niveau.

5.2 Forsøgenes påvirkninger af praksis

A-gymnasiet

A-skolen er et lille provinsgymnasium med en veldefineret og homogen elevgruppe. Skolen har ikke tradition for mange eller om-

fattende udviklingsprojekter, hvilket bl.a. betyder, at der er opstået en generationskonflikt mellem de ældre lærere og en gruppe yngre lærere, der ønsker større pædagogisk aktivitet.

Det undersøgte projekt er meget veldefineret, nemlig indførelsen af et projektarbejde i 3.g med selvstændig karakter på eksamensbeviset. Der bygges op til dette projekt gennem de tre år, med projektforsløb i 1. og 2.g. Det er et relativt afgrænset udviklingsprojekt, som alligevel fylder meget i skolens pædagogiske liv, og som har givet anledning til mange pædagogiske diskussioner.

En gruppe lærere mener ikke, at projektarbejdet er *fagligt* nok. En lærer siger i et interview, at »Det lærer eleverne ingenting af og det bruger for megen tid i forhold til udbyttet«. Ofte er det grundet i en generel modvilje mod pædagogisk tænkning: »... jeg kan bedre lide at arbejde med klasserne, end jeg kan lide og sidde der og tænke store pædagogiske linier ...«. Disse lærere giver ikke udtryk for at have ændret undervisningspraksis ud over de tvungne projektforsløb. Alligevel giver projektet også hos disse lærere anledning til refleksioner over hvad faglighed er og hvad kvalitet i undervisningen er, og hvorledes projektarbejde kan fremme kvaliteten. Især tages *lærerrollen* op til overvejelse. Der er opstået bevidsthed om de forskellige lærerrollers begrænsninger og behovet for at beherske flere lærerroller som fx konsulenten og vejlederen. Der er dog generelt problemer med at skelne mellem vejledning og formidling: »Jeg synes det er svært at få dem til at gøre arbejdet selv. ... og så kommer de og kan ikke få det til at hænge sammen, og så ender det som regel med at jeg gør det for dem«. Det er svært som lærer at slippe kontrollen. Den store ansvarsfølelse over for eleverne og for, at der kommer et godt produkt ud af projektet, gør det svært at gennemføre en vejlederrolle og derigennem lære eleverne selv at styre processen.

Der er, som en lærer siger, »brugt ekstremt lang tid på at indøve sådan noget man kunne kalde værktøjer og forskellige kompetencer«, hvilket en stor del af faggrupperne oprindeligt mente ville gå ud over fagligheden. Men selv tidligere modstandere udtrykker nu tro på at projektarbejdet har givet større *overførsel mellem fagene* af almene færdigheder såsom opgaveteknik, måske fordi lærerne »er tvunget til at bruge nogle af de samme begreber.« Sammenhængende hermed har udviklingsprojektet nødvendiggjort en vis *koordinering* af det faglige indhold. Eleverne ser gennem tværfaglige projekter

at ting hænger sammen, som én siger, »at faget har haft betydning i andre sammenhænge end bare sådan noget, man skal lære udenad, fordi man skal til eksamen efter 1.g.«

Mange lærere er blevet tvunget til at definere hvad der er vigtigt i deres eget fag, og et sådant udgangspunkt har givet en frugtbar *kollegial diskussion*. Og nogle

... har lært det der med at turde kaste sig ud af den der fag-faglighed, og man har lært at se, at kompetencebegrebet, som jo var et fy-ord langt hen ad vejen, har noget andet i sig, som man kan bruge til noget. ... De har oplevet at den særfaglighed, de havde, ikke nødvendigvis behøver at være sådan.

Men det har været en meget lang proces »over 5 år – og mange afvisninger i PR, frem og tilbage, frem og tilbage, så det har da været sejt«.

Selv om projektperioderne ligger som øer i den almindelige undervisning, så gælder det for nogle, at de »mere og mere i den daglige undervisning er begyndt at tage ved lære, om jeg så må sige, få nogle projektarbejdsformer ind i den daglige undervisning«. Altså en vis transfer, men i ret begrænset omfang.

Enkelte, især yngre, lærere er ret kritiske over at projektet ikke er radikalt nok. En lærer finder, at

... vi har udvandet det tidsmæssigt så meget, at der reelt ikke er ret meget tilbage ... vi prioriterer fagligheden, hvor de faktisk lærer noget om de faglige ting ... men den der, hvad skal man kalde det, projektfornemmelse, at man virkelig samarbejder og at det er problembaseret og man beslutter noget og man har alle de der processer undervejs, hvor man sidder og diskuterer – det er der ikke tid til på halvanden dag.

Dette illustrerer meget godt det dilemma, som er knyttet til gennemførelsen af et udviklingsprojekt som A-skolens: Hvis det radikalt bryder med gængs undervisningspraksis, vil en stor gruppe lærere tage afstand fra det og have svært ved at realisere dets intentioner, men hvis dets intentioner ikke tages alvorligt af flertallet af lærerne, vil det på den andens side ikke kunne opfylde sine egne målsætninger.

Et specielt aspekt ved A-skolens projektforsøg er, at det er dét projekt, der gennemsyrrer skolen – projektet. Al udviklingssnak centrerer

om dette projekts forhold og alle erfaringer vedrørende pædagogisk udvikling uddrages herfra. Dette giver en noget ensidig udviklingsdiskurs. Hvis der havde været flere forskellige udviklingsprojekter ville der have været flere forskellige diskurser, og dermed en større pædagogisk mangfoldighed.

Men i et langsigtet skoleudviklingsperspektiv kan udviklingsprojektet alligevel have berettigelse ud over dets aktuelle, konkrete betydning ved at være løftestang for den ønskede praksisændring. Desuden har det mindsket generationskløften, hvilket en af interviewpersonerne tilskriver det tvungne samarbejde, der nødvendigvis har betydet opbrud i faste samarbejdsgrupperinger.

Af spørgeskemaundersøgelsen fremgår det, at relativt flere lærere på A-skolen forventer at få udbytte af forsøget i deres fremtidige undervisning, hvilket måske afspejler, at det er et direkte undervisningsrelateret forsøg. De uddybende kommentarer påpeger projekttarbejdets faglige og pædagogiske muligheder.

B-gymnasiet

Der er ganske mange forskellige forsøg i gang på B-skolen, så det er ikke helt entydigt, hvad lærerne konkret henviser til. Men der er stor bevidsthed hos lærerne om at man er på en skole med en lang forsøgstradition, en frontløberskole, hvor forsøg er normen.

Der henvises ofte til *strukturforsøget*. Det blev oprindeligt startet som en omlægning af skemaprincippet med henblik på at give rum for mere varierede undervisningsformer. Særlige flexperioder gav muligheder for bloktilrettelæggelse etc. Strukturforsøget karakteriseres af mere kritiske lærere som størknet i timetælleri, en administrativ struktur:

...i starten var det jo måske meget et pædagogisk projekt også med, at der skete specielle ting i flexperioderne. Der synes jeg måske nok, at jeg har et indtryk af, at det går mere over i, at man tager blokke, 2- og 4-timers blokke, hvor det tidligere var meget med, at så skulle man til København og se en eller anden udstilling måske med historie, hvor der nok var lidt mere kreativitet, tror jeg måske, hvor det godt kunne gå lidt mere i retning af timetælleri, ikke. At det på mig blev vurderet som mindre hensyn til pædagogikken i virkeligheden.

Ulempen er, at blokperioder bryder den daglige undervisning op, så nogle føler, man bliver *afbrudt* for tit og derfor tvunget til at plan-

lægge undervisningen i moduler. »Et forløb, der kunne have fortjent en større grad af faglig fordybelse, bliver man tvunget til at korte ned«. Den tilrettelæggelsesmæssige fleksibilitet har sin pris både i form af øget planlægningsarbejde og øget risiko for at komme tidsmæssigt i klemme:

... det projekt, der skulle løbe af stabelen, altså, det er virkelig et puslespil at få timer og 14-dagesprojekter til at hænge sammen, da havde jeg så åbenbart været lidt for fleksibel. Jeg skulle nok have holdt lidt mere øje med timerne, men jeg havde hele tiden fået meldingen, at ok, det skulle nok løse sig, at så fik vi mulighed senere, og der var jo et projekt senere osv., men det blev altså en meget stresset situation, fordi der var temmelig mange timer, der skulle indhentes.

Et af skolens særlige linjeforsøg karakteriseres af en naturfagslærer, der ikke deltager i forsøget, som »noget lal« og den opnåede eksamen som værende *mindre faglig lødig* end en traditionel eksamen. Vedkommende mener, at der er rigeligt med projekter – uden dog at være principiel modstander af projektarbejdsformen. Men man skal have basal viden for at få noget ud af et projekt. For mange projekter svækker den gode undervisning ... eleverne skal gøre alting selv, de skal opfinde den dybe tallerken, hvilket er mindre effektivt end ved lærerformidling.

En sproglærer, der er med i anden runde af forsøget, mener, at det kræver *andre kvalitetskriterier* end traditionel undervisning, såsom elevers perspektiveringsevne, rapportskrivning, overblik, samarbejdsevne etc. – altså de almene og personlige kompetencer. Grammatikken må man i mange tilfælde se stort på. Det er

giventigt at se sit eget fag i en ny sammenhæng, men man skal være villig til at hugge en hæl og klippe en tå for at få det til at gå op, og man skal heller ikke være så sikker på, at der er noget, man kan bruge i sit almindelige pensum.

Det er tankevækkende, at selv om der spørges direkte til undervisningsmæssige konsekvenser af forsøgsarbejdet, hvorledes det har påvirket undervisningshverdagen, så kommer der meget få udsagn om det, der sker i klasserummet. På det planlægningsmæssige plan omtales tvangen til at underlægge sig andres planlægning og indholdsmæssigt nævnes de ændrede elevkompetencer. Der omtales

ellers mest strukturelle forhold, der påvirker arbejdsvilkårene, som fx stresset ved at skulle indhente tabte timer, eller det at man skal kæmpe om indholdet med kolleger, man skal så at sige sælge varen (og sig selv – ny løn taget i betragtning).

Fra spørgeskemaundersøgelsen kan vi se at knap halvdelen af lærerne forventer at få »lidt udbytte« af forsøget i deres fremtidige undervisning og godt en tredjedel forventer »høj grad af udbytte«, men en femtedel ikke forventer at kunne anvende forsøgserfaringerne fremover. B-skolen er den af de fire skoler, hvor der er flest lærere, der slet ikke forventer udbytte af forsøget i egen undervisning. Måske afspejler dette de mange forsøg, der er blevet hverdag, men uden de er vokset frem af selvformulerede behov. De, der angiver tro på fremtidig nytte, skriver om gode erfaringer med tværfaglige forløb, at de føler sig bedre rustet til at tænke projektorienteret, fremhæver den fleksible tilrettelæggelses mange muligheder og den øgede inddragelse af IT. Der er lidt større tiltro til at det vil præge skolen fremover, og her er det især den virtuelle kommunikation, der peges på.

Selv om lærerne forholder sig mere strukturelt end indholdsmæssigt til projekterne, og selv om mange ikke forventer direkte effekt af de konkrete forsøg, så er der alligevel en opfattelse af, at forsøgene *påvirker undervisningen på langt sigt*. Adspurgt om forsøgene forandrer noget, svarer en lærer:

Ja, det gør de. Men det er jo ikke til at sige, hvad de gør. Der sker forandringer over tid, det kan vi jo hurtigt blive enige om. Jeg er ikke den samme lærer, som jeg var, da jeg startede for mange år siden. Heller ikke den samme, som jeg var, da vi startede årnormforsøget. Men jeg ved ikke, om det er forsøget eller den måde man selv udvikler sig på og den højere grad af bevidsthed, man får omkring forskellige ting, som har med pædagogik og undervisning at gøre. Jeg synes ikke, det er så enkelt. Der er ikke bare sådan en ... pil imellem: Her har vi et forsøg, ergo forandring. Jeg synes, der er så mange ting, der er med til at vi forandrer os og at et dagligt liv som lærer forandres.

Det er ikke nødvendigvis de konkrete forsøg, der rykker, men at der er forsøg, som man må forholde sig til. Det giver en refleksionsmulighed, og en refleksionstvang, der på længere sigt kan ændre praksis:

Bare sådan et aspekt som IT har været med til at forandre rigtig meget. Det er jo ikke decideret et forsøg. Man kan selvfølgelig godt sige, at vi har haft et forsøg, et virtuelt forsøg med sådan mere eller mindre småblomstrende projekter rundt omkring i klasserne, men altså i og med at det er, så er det jo noget, man tvinges til at forholde sig til og bruge, og det glider jo lige så stille ind i undervisningen og bliver en naturlig del af undervisningen. Det er jo ikke, fordi det er et forsøg, det er simpelthen bare fordi, det er der, og man bruger det, og man finder ud af, hvad man kan bruge. Og det samme gælder vel et forsøg, der er nogle forsøg og man laver dem og man finder ud af, hvad man kan bruge og resten skrotter man.

C-gymnasiet

C-skolen arbejder med det virtuelle gymnasium som løftestang for elevernes kompetenceudvikling. IT har derfor påvirket alle læreres hverdag, idet en stor del af kommunikationen på skolen kun sker virtuelt. Typisk har man skullet lære at administrere muligheden for elev-lærerkontakt døgnet rundt, og man har skullet lære at selve kommunikationsformen er anderledes end ansigt-til-ansigt kommunikation.

Mange lærere på C-skolen føler at forsøgene er *presset ned over dem* af ledelsen, og disse lærere udfører nok de handlinger, som forsøget kræver, men uden at have ejerskab til dem, hvorfor de ofte vil være noget påklistret i forhold til deres almindelige undervisning:

... det lyder fint, det skal teamet gøre, og vi deler ud hvem der tager samtaler med hvilken elev, ... men man vidste ikke hvad det skulle bruges til. Det blev til: Jeg skal nok gøre det, men hvad skal vi bruge det til. ... Det var som om det ikke blev brugt i en proces, man får ikke at vide, at det skal bruges til dét og dét.

Lærere, der er enige i forsøgets intentioner, måske fordi de i deres undervisning i forvejen går i den retning, kan i højere grad anvende forsøget i deres praksis:

Jeg har (elevernes kompetenceudvikling) i fokus i min planlægning og i min gennemførelse af undervisningen, måske på en anden måde, end hvis vi ikke havde projektet. Jeg synes egentlig, mit forløb har kørt lidt i den retning – også i forvejen, men det bliver da meget understøttet af, at skolen nu siger »det er altså det her, vi vil omkring vores undervisning. Vi vil have eleverne til at blive bedre studerende, og hvordan gør vi det?«

Og så kigger vi på hvordan vi understøtter den proces, og for mig har det passet godt ind i det jeg har opfattet min rolle som i forvejen ...

Disse lærere henviser også til at de anvender de muligheder for *vidensdeling*, som skolen har opbygget: »... alle øvelsesvejledninger og opgaver ligger jo på First Class, og da hugger vi hele tiden fra hinanden.« Selv om dette er en lettelse, er det ikke nogen fundamental ændring af undervisningsformen:

... før hen så var der nogle spørgsmål til teksten eller nogle opgaver – et eller andet – hvor de så skulle bruge det, de havde gennemgået, og det de havde læst, nu er det så blevet mere via computeren, men princippet er det samme.

Det er selvfølgelig nok mest mig, men der i høj grad også elever ved tavlen. Og nu vil man sige, at nu er det måske af og til sådan, at tavlen er erstattet af computeren og projektoren, ikke, det er rigtigt. Før var det en overhead, men projektoren er bedre, fordi det kan animeres, det er rigtigt – men det er mig der er styrende.

Der er generelt blandt lærerne på C-skolen en følelse af at alting går meget hurtigt, at man ikke kan nå at kapere ét indsatsområde, før det næste sættes i værk. Der er en undertone af *stress* i mange af lærernes udsagn:

Det går meget hurtigt. Og der er omstillingsprocesser hele tiden. Og man kan dårligt nå ... altså det der ligger som erfaringer det ene år, det kan være vanskeligt at bruge dem bare året efter. Fordi der er så store forandringer hele tiden. Og det synes jeg er svært. Om det er det virtuelle eller samfundet som sådan, da har jeg en fornemmelse af, at det er samfundet over det hele, at tempoet er så opskruet.

Det gælder ikke kun i forhold til de overordnede forhold, men også i hverdagen, i følelsen af arbejdspress og udfyldte pauser.

D-gymnasiet

D-skolen er ligesom B-skolen ramme om en række forskellige forsøg: strukturforsøg, kompetenceudvikling, IT. Denne sammensathed giver en følelse af øget intensitet i hverdagen, også fordi forsøgene er iværksat senere end på B-skolen, så for mange lærere er der endnu ikke sket en rutinisering:

Det er sådan, at ens elever skal kunne det samme stort set, som de skulle for 10 år siden, men der er betydelig færre timer at lære det i, fordi der også er en masse andre ting, de skal kunne, og der er taget noget af vores forberedelse fra, som bliver brugt til nogle andre ting, så alt i alt skal man løse flere opgaver samtidig med, at bekendtgørelsen overholdes.

Det opleves af nogle som frustrerende at skulle følge med i alle de nye teorier og emner, som ligger i undervisningen, samtidig med at hele gymnasieskolen er under stadig forandring. Men dele af det opfattes alligevel positivt, som givende nogle muligheder, mens andet ses som et »fuldstændigt overambitiøst forsøg på at sætte struktur på alting«. Andre har udviklet en slags forsøgsresistens: »... der er hele tiden årets tema ... og efter mange år som lærer, så ved man hvad eleverne har brug for til eksamen og hvad de ikke har brug for«. Den megen forsøgsaktivitet og tilhørende retorik har givet en vis *dekobling*. En lærer siger således, at »... jeg siger, det er godt med dem, de skal bare have en evaluering, så skriver jeg på, at jeg har gjort det, og så gør jeg, som det passer mig.«. Den 'organisatoriske dekobling' ses sammen med en faglig 'konservatisme':

Jeg vil holde fast i nogle kompetencer inden for mit fag, som jeg er helt sikker på, at lige meget hvordan verden ser ud i morgen, så får eleverne brug for dem.

Forsøgene har hos disse lærere ikke sat sig spor i den daglige praksis – i hvert fald ikke i lærernes bevidsthed. Dette hænger måske sammen med at lærerne ikke identificerer ét forsøg som tegnende udviklingen, men snarere opfatter det som en *altfavnende ændring af arbejdsbetingelser* og derfor fremhæver meget generelle træk.

D-skolen er den af de fire skoler hvor der færrest lærere, der har høje forventninger til fremtidig udbytte af forsøget. De fleste kommentarer berører erfaringer med projektarbejdsformen, som man ser som nyttige.

Sammenfatning af de fire skoler

Det er svært at skelne mellem hvilke ændringer i undervisningspraksis, der skyldes generelle træk i tiden, og hvilke der direkte kan henføres til de undersøgte forsøg. Lærerne henviser til almene udviklingstendenser, og ofte ser de udviklingsprojekterne som eksponen-

ter for disse tendenser. Der kan dog spores en tendens til at jo mere konkret og undervisningsnær et forsøg er, jo mere refererer lærerne til det som havende indflydelse på deres undervisningspraksis. Det gælder typisk lærerne på A-skolen og når de andre lærere omtaler konkrete forsøgsforhold. Lærere i mere strukturelle, generelle forsøg omtaler i ringere grad konkrete ændringer i deres undervisning. Lærernes hverdag påvirkes naturligvis af de strukturelle og indholdsmæssige tiltag, som forsøgene fordrer. Blokdage giver muligheder og problemer, som man forholder sig til, fordi man nødvendigvis må, og mange tror også at de på længere sigt vil kunne gøre det til deres eget. Hvis forsøget består i at skrive kompetenceudviklingsplaner for eleverne, så gør man det selvfølgelig, men det omtales sjældent som noget, som er blevet en integreret del af lærerens pædagogiske værktøjskasse. I sådanne tilfælde sker der en forskydning af diskussionerne og arbejdet hen imod en diskussion af midler – *midlerne bliver til mål*, ofte fordi forsøgskravene kommer 'udefra' i stedet for at være vokset ud af lærernes egne behov. Denne opfattelse er stærkest, hvor forsøget er blevet besluttet fra ledelsen:

Det er gået for hurtigt. Og jeg kan godt se det fra ledelsens side, hvorfor, jeg kan godt se hvorfor de har prøvet, det har noget at gøre med, at man har haft de her penge nu, og det er nu, de skal fyres af ... men det er blevet hevet ned over hovedet på folk.

Disse lærere har en opfattelse af det konkrete projekt og udviklingsprojekter generelt, som noget der i et vist omfang kører parallelt med deres øvrige undervisning og som er startet af andre, men som man nok af (ydre) nødvendighed må engagere sig i. Selve ideen i projektet og selve det at udvikle sin undervisning bliver således ikke en integreret del af lærerens pædagogiske beredskab. Man kan med en sådan instrumentel tilgang afvikle projektet parallelt med den almindelige undervisning, som man så med god samvittighed kan gennemføre som man plejer, især da man jo nu har »mistet så meget tid på projektet«! Forsøgene selv, deres indhold og mål og den måde de er indført i skolen på, har således en indflydelse på hvilke reaktioner lærerne viser over for dem.

Forsøg eller forsøgsaspekter, der rammer ind i lærernes undervisningsmæssige hverdag, giver et større engagement i og accept af forsøgets berettigelse og nytte.

Set fra mange læreres side kunne der ønskes forsøg, der i højere grad var udsprunget af ønsket om at tage hånd om nogle praksisorienterede, undervisningsmæssige problemer, gerne underlagt nogle overordnede målsætninger. Motivationen til at ændre en undervisning, man føler fungerer, er naturligt nok ringe. Hvilket hænger sammen med en opfattelse af først og fremmest at have ansvar for egen undervisning, hvorfor ændringskrav begrundet i almene, fx samfundsmæssige ønsker, såsom øget vægt på personlige kompetencer, anses som forstyrrende og irrelevant.

At kunne forfølge abstrakte mål, som endda søges opfyldt via strukturelle ændringer, kræver *pædagogisk abstraktionsevne*, hvorved man kan forstå evne til i sin undervisning at forfølge mål, som ligger ud over den konkrete undervisningssituation. Fx forudsætter det at kunne opstille og undervise efter kompetencemål en teoretisk viden om kompetencer som målkategori i modsætning til viden som målkategori tillige med en tilstrækkelig læringsteoretisk indsigt. Lærere, som har et udfoldet sprog om pædagogik og læring, kan derfor formodes at være mere villige til at engagere sig i mere almene forsøg. Der ligger også heri et kim til polarisering mellem en skoles ansatte grundet forskellige forestillinger om arbejdets overordnede mål.

Initiativet til forsøget

Ud over forsøgenes indhold og mål har også deres oprindelse og implementering betydning for, hvorledes lærerne tager imod forsøgene og tager dem til sig. Ledelsesinitierede forsøg har for mange lærere ringere legitimitet, og disse lærere føler mindre ejerskab til dem og mindre forpligtelse over for deres gennemførelse. Dette finder vi spor af fx på D-skolen, hvor rektor i samarbejde med pædagogisk inspektør udviklede et stærkt, velargumenteret forsøgskoncept, som blev presset gennem pædagogisk råd. En del lærere betegner dette projekt som et ledelsesprojekt, udtænkt for at profilere ledelsen, og disse lærere omtaler generelt projektet som et fremmedelement.

At ledelsesinitierede forsøg giver mindre praksisgennemslag for de involverede lærere bekræftes af andre undersøgelser. En kvantitativ undersøgelse kan således bekræfte, at »I jo højere grad læreren selv er aktiv i formuleringen af forsøget, jo større betydning får det åbenbart for læreren og dennes undervisning.« (Dolin og Ingerslev 2002)

Top-down forsøg kan også opfattes som anspore til selvpromovering på grund af deres større prestige »frem for det, jeg vil kalde de små blomstrende projekter. Altså prestigeprojekterne, det kan måske godt være problematisk for et godt kollegialt undervisningsmiljø«.

Lærerholdninger og skolekultur

Ligesom forsøgenes historik og deres mål og indhold har betydning for deres modtagelse og gennemslag i lærergruppen giver de enkelte skolars lærersammensætning, lærer/ledelsesforhold og udviklingskultur en bestemt holdningsdisponering, som også har betydning for projekternes 'liv' i skolen. En hollandsk undersøgelse viser således en tæt sammenhæng mellem læreres holdning til undervisning og skolen som organisation og deres holdning til uddannelsesreformer. Lærere, der har en konstruktivistisk lærings- og undervisningsopfattelse, og som har professionelle relationer til mange kollegaer, er i højere grad positive over for reformer end lærere med en transmitterende lærings- og undervisningsopfattelse og få professionelle relationer (van Veen and Sleegers 2001). Vort begrænsede materiale er ikke tilstrækkeligt til at kunne sige noget tilsvarende om danske forhold, men nogle træk springer i øjnene. På en skole med en velkonsolideret og magtfuld lærergruppe, der er vant til at have indflydelse, vil forsøg uden om denne gruppe give konflikter. På D-skolen har rektor vundet denne magtkamp, og tidligere toneangivende lærere har indordnet sig under de nye tider. På C-skolen skal rektor stadig kæmpe mod markante lærere. De to rektorer har langt hen ad vejen samme ledelsesstil, men de forskellige lærersammensætninger giver forskellige vilkår for konflikterne. I et større perspektiv kan disse konflikter ses som et *magtskifte* på skolerne. De toneangivende lærerkræfter har traditionelt haft deres magtbasis i deres fag. Det har været lærere, der var anerkendt som de fagligt dygtigste, en position det tog et langt lærerliv at opnå. Helsekoleforsøgene tager derimod ikke udgangspunkt i fagene, men fx i nye målkategorier, nye strukturer, nye tilrettelæggelsesformer, IT etc., tiltag som giver plads til andre lærergrupper end de traditionelt dominerende. Det kan være de mere pædagogisk orienterede eller det kan dreje sig om yngre lærere. Men det er ofte andre grupperinger end de sædvanlige, der kommer til orde. Konflikter, der opstår mellem kolleger på grund

af helskoleforsøg, kan derfor i nogle tilfælde tolkes som udtryk for pågående magtforskydninger.

Krydspres og tab

De største ændringer føler lærerne er sket med deres generelle arbejdsvilkår: De mange møder, den øgede koordinering, den stigende informationsstrøm, de øgede krav, som er blevet pålagt samtidig med, at man forsøger at opretholde den traditionelle faglighed.

Jeg sidder også og laver logbøger og portefolioer og sådan, det gør jeg da, og det skyldes da (forsøget). Og jeg kan forbande de ting langt væk en gang imellem ... fordi de tager tid fra undervisningen, fra det egentlige. Der bruges meget tid på bureaukrati, på møder, på snak, og fokus flyttes væk fra klasserne ...

... de her mange forsøg, de giver selvfølgelig også mange møder, hvor man jo nogle gange føler, at det næsten er for meget af det gode, vi møder os jo halvt ihjel.

Man er kommet i et *krydspres* mellem forsøgskravene og sine egne krav og ønsker. Gymnasielæreres praksis er traditionelt domineret af faglig formidling. Som de vigtigste lærerkvaliteter angives i spørgeskemaundersøgelsen høj faglighed kombineret med personlige egenskaber. Men udviklingstemaerne er ikke direkte faglige – forstået som rettet mod fag – eller rettet med den individuelle lærer. Det er ofte strukturelle og/eller processuelle tiltag, som godt nok indføres for i den sidste ende at fremme fagligheden, men som umiddelbart virker bureaukratiske. Eller der er tale om generelle tiltag, såsom IT, der nok kan anvendes fagligt, men ofte efter en stor arbejdsindsats, og som desuden kan give ekstraarbejde. Eller der skal forfølges nye målkategorier, såsom studiekompetence, som lægges oven i de gamle, kendte krav. Således ses det, at nyskabelserne i forbindelse med projekter ofte ikke blot opfattes som, men rent faktisk også bliver ekstraarbejde, fordi de ikke integreres i den faglige rutine. I stedet bliver det aktiviteter, der udføres parallelt med (eksempelvis klasseundervisningen efter projekterne, så læreren er sikker på, at stoffet har været præsenteret rigtigt etc.). Oven i alt dette flyttes fokus fra den enkelte lærer over på teamet og organisationen. Man mister den frihed, som oprindeligt gav den store arbejdsglæde, nemlig

retten til selvstændigt at kunne tilrettelægge det faglige arbejde med eleverne. Nu skal meget forhandles med kolleger og tilpasses organisatoriske rammer. Alligevel forsøger langt de fleste lærere både af pligtopfyldenhed og bureaukratisk nødvendighed, og fordi det er en forberedelse til reformen, at efterleve udviklingsintentionerne. Og der er også en stor gruppe lærere, der entusiastisk bakker op om de ændrede vilkår.

En del lærere formulerer dette krydspres mellem udviklingsdiskursen og de traditionelle krav som et overgangsfænomen, snarere end som en direkte modstand mod det nye. Man skal fremme elevernes personlige og sociale kompetencer samtidig med at den traditionelle faglighed skal opnås – inden for samme eller måske mindre timeramme:

... og så står man så der og synes ikke, man har gjort sit arbejde godt nok, fordi man et eller andet sted er begyndt at tage hul på nogle nye undervisningsformer, som måske nok kommer i fremtiden, som man jo kan læse af, hvad man har hørt om reformen, men samtidig er man bundet op af nogle gamle bekendtgørelser. Man sidder ligesom og kører på to heste, og et eller andet sted så ryger de længere og længere fra hinanden, og man prøver som lærer at skræve over dem, men det kan man altså ikke. Så jeg tror også, med mindre der kommer mere konsekvens med det nye, så tror jeg faktisk, at vi bliver meget mere frustrerede som lærere.

Her er der ikke nødvendigvis tale om modsætninger baseret på forskellige grundopfattelser, men simpelthen om et reelt modsætningsforhold mellem samtidigt stillede krav.

Ændringer på trods

Men selv om ethvert krydspres er stressende og frustrerende, hvad enten det er reelle modsætninger eller målkonfliktende krav, der krydses, kan det give anledning til eftertanke og ændret praksis: »Men omvendt – jeg bruger også logbogen selv over for eleverne i dén grad, så det skal ses i begge ender, ikke?« Det kan altså flytte noget i den enkelte lærers praksis at deltage i udviklingsarbejde – på trods af dets umiddelbart praksisfjerne indhold og på trods af en eventuel centralistisk indførelse. Effekten af udviklingsprojekterne er således ikke ganske forudsigelig. For os at se, kan udviklings-

projekterne føre til såvel pædagogisk udvikling som til øget forskansning.:

5.3 Lærerperspektiver på udviklingsarbejde

Der ses på de fire skoler en stor variation mellem lærernes ændringer i undervisningspraksis, alt efter hvor integrerede de er i forsøgene og efter hvilke grundlægende holdninger, de har til undervisning og læring, ledelse og andre aspekter af skolens liv. Der er stor spredning mellem lærere, der er positive over for udviklingsprojekterne og lærere, der er negative over for dem. Men der er hos langt de fleste en accept af deres uømgængelighed – måske begrundet i udefra kommende krav – uden altid at have forståelse for deres nødvendighed – begrundet i indefra kommende behov ('forstyrrelse' af kerneprocessens rutiner). Denne sammensathed ses også ved at en del lærere udtrykker en modsætning mellem udviklingsdiskursen og deres opfattelse af faglighed, uden at de altid har et begrebsapparat som kan indfange den givne udvikling. Det er således ikke muligt at tegne et klart og entydigt billede af lærernes position i udviklingsprojekterne. Det sløres – eller nuanceres – af konkrete skoleforhold og konkrete forhold ved de enkelte forsøg. Dette kan synes en banal konstatering, men dog værd at notere, idet netop den type udviklingsprojekter vi her har for os, helskoleprojekter, i vid udstrækning forudsætter en fælles forståelse.

Det er derfor vigtigt at få kvalificeret forståelsen af læreres indstilling til udviklings- og reformarbejde. Forskning viser at uddannelsesreformers gennemførelse i vid udstrækning afhænger af hvorledes de berørte parter modtager reformtiltagene. I det omfang reformen vedrører lærernes undervisning er disses accept vital for en succesrig implementering (Hargreaves, Lieberman et al. 1998, se også s. 155).

Vi har i det følgende søgt at indfange kompleksiteten i lærernes holdninger og meninger gennem en række mønstre i interviewenes udsagn. Det er gjort ved at samle karakteristiske udsagn på tværs af personer i kategorier. Det drejer sig om kondenseringer, hvor arbejdet med det konkrete projekt tematiserer forhold mellem lærerindividet, faget og organisationen. Resultater fra spørgeskemaundersøgelsen

er indføjet relevante steder. Der er dog tydelige overlap mellem kategorierne.

Holdninger til fag og pædagogik

Dette er et område hvor alle lærere har stærke meninger. Overordnet ses ofte en afstand mellem lærernes forestillinger om fag og læring, og den praksis som de pædagogisk orienterede forsøg fremmer. Langt de fleste lærere er *fagpersoner*, og det, de ikke opfatter som værende en del af faget, opfattes langt hen ad vejen som forstyrrelser. Det kan være arbejdet med personlige og sociale kompetencer, tværfaglige forløb etc. En lærer siger fx om et forsøg med projektarbejde: »Projektet er ikke fagligt nok, det lærer eleverne ingenting af og det bruger for meget tid i forhold til udbyttet«. På trods af at dette forsøg evalueres højt af såvel lærere som elever, kobler man ikke projektarbejde med traditionel faglighed, men ser tværtimod en modsætning mellem de to. Dette kan i de tilfælde, hvor pædagogik ligestilles med nye undervisningsformer, nye målkategorier eller ændrede strukturer, give sig udtryk i et opfattet modsætningsforhold mellem faglighed og pædagogik.

Mere pædagogisk orienterede lærere ser i højere grad muligheder og er også åbne for andre faglighedsopfattelser:

Nu har jeg været med i mange forskellige sammenhænge med forsøg af forskellig art, og det er jo spændende ... man kommer til at tænke på en anden måde. Men et eller andet sted, så er man bange for, at man ikke har udstyret dem godt nok fagligt, fordi man er usikker på, om de kompetencer, de har fået, de nye kompetencer, hvad de egentlig kan og skal med dem. Om der vil blive bygget videre på dem i deres videre vej i undervisningssystemet, eller de bare står der i et tomt rum. At de har nogle kompetencer, der er udmærkede i sig selv, men hvor kan de få brug for dem. Jeg synes, der skal være en sammenhæng i det gennem hele undervisningssystemet, at man gør det samme, at man har de samme mål. ... Fagligt, altså specifikt fagligt, da får man noget, som man måske ikke fik før, altså noget mere selvstændighed, nogle andre tilgange til stoffet. Fordi man har nok været meget bundet op på, at man skulle have eleverne et bestemt sted hen, og nu kommer de måske hen ad nogle veje, og måske også nogle gange nogle andre steder hen. Og det kan også være godt det sted, så det er også en mentalitetsforandring, at eleverne skal ikke nødvendigvis derhen, hvor man selv havde forestillet sig, de ville lande. Det kan jo også være meget givende for en lærer.

Faglighed er for mange fagets konkrete indhold, den viden, som er lagret i faget. Og det er samtidig også for disse lærere fagets almen-dannende element:

... jeg tror ikke, der er nogle af de faglærere, som sidder og arbejder med fagbeskrivelsen, som har lyst til at give køb på nogle af de ting, der står der på nuværende tidspunkt. Så jeg tror et eller andet sted, at det bare er en narresut. Jeg tror simpelthen ikke, der er nogen, der tør sige, at vi skal ikke kunne fotosyntesen mere, eller vi behøver ikke at kunne alle bøjninger i nutid i latin eller hvad det nu er, eller i tysk, vi behøver ikke at kunne kasserollebøjningen mere i tysk fx ... Jeg synes jo, at biologi er meget almindende, ikke, fx kønssygdommene, ikke, og det er også vigtigt, fordi en tredjedel af dem har det sandsynligvis, ikke, så hvem skal pille det ud af det, der skal ikke kun det her med, jeg tror ikke rigtig, man kommer med en reel bekendtgørelse, hvor der så er plads til at indgå tværfagligt.

Her gives udtryk for et encyklopædisk dannelsessyn, hvor dannelse er lig viden og mere dannelse derfor mere viden. Det er et andet dannelsessyn og et andet faglighedssyn, end 'den nye faglighed', som den fx formuleres i faglighedsrapporterne og rapporten *Fremtidens uddannelser* (Busch e.a. 2004), og som det formuleres i de fleste ny læreplaner for fagene. Disse koncentrerer viden i et kernestof og lægger ellers vægt på kompetencer og perspektiveringsevne, og påpeger hvorledes dette skal opnås gennem nye arbejdsformer. Det samme fag- og uddannelsessyn er bærende i skolernes udviklingsprojekter, hvorfor lærerne, som det er vist, godt kan se den bagvedliggende fornuft i disse projekter, men har svært ved at acceptere deres konkrete praksiskonsekvenser.

De færreste lærere baserer deres arbejde på et eksplicit formuleret pædagogisk grundlag. Praksis er mere 'try and error' og 'business as usual' end videns- og forskningsbaseret. Det er således de færreste lærere, der har et begreb om kvalitet i undervisningen, ofte angives det som fornemmelse eller intuition. Dette hænger sammen med læreres *praktisisme*. Handletvangen fremmer en opfattelse af praksis som det centrale og pædagogisk teori som spild af tid – teori giver ikke nogle umiddelbare handlingsanvisninger. Mange udviklingsprojekter er i modsætning hertil baseret på et teorigrundlag og bruger en diskurs, som er lærere fremmed og praksisfjern. Det er ganske interessant hvorledes lærere accepterer og dyrker deres fags

fagsprog, og kræver at eleverne lærer det, idet det for lærerne er det bedste – og for nogle eneste – udtryk for de faglige indsigter. Men de samme lærere anser pædagogisk fagsprog for et unødvendigt mandarinsprog!

I spørgeskemaundersøgelsen bedes man angive i prioriteret rækkefølge hvilke tre kvaliteter (som et åbent spørgsmål), man mener, karakteriserer en god lærer. Som 1. prioritet angiver 1/3 personlige kvaliteter (engagement, empati, etc.), en anden tredjedel faglig dygtighed og 1/5 pædagogiske kvaliteter (skabe ro, respekt, tilpasse undervisningen til klassen, etc.). Det er bemærkelsesværdigt, at så få vægter pædagogiske kvaliteter højest, men det kan måske forklares ved at mange opfatter personlige kvaliteter som forudsætninger for en pædagogisk praksis. Der er ingen forskelle i disse kategoriers vægtning efter køn, alder eller undervisningserfaring. Men der er mange forskellige kombinationer af de tre svarkategorier. Den største udgøres af 14 %, der som 1. prioritet har faglighed, som 2. prioritet pædagogiske kvaliteter og som 3. prioritet personlige kvaliteter. Hvis man iblandt lærerne på de fire skoler skulle tale om en 'standardlærer', ville det altså være en lærer, der sætter fagligheden højest og som vægter en pædagogisk tilgang frem for en personlig fremtræden. De lærere, der har personlige kvaliteter som 1. prioritet, skiller sig ud ved, i spørgsmålet om deres undervisnings vægtning mellem lærerformidling af faget og elevens eget arbejde, at lægge signifikant større vægt på elevens eget arbejde end de øvrige lærere. Der er en lille tendens til at lærere, der vægter faglige kvaliteter højest, ser mindre positivt på forsøgsarbejde generelt.

Ejerskab

Ejerskab kommer ud som en vigtig kategori, når lærerne omtaler deres forhold til projektet, og følelsen af medejerskab er vigtig for engagementet i og opfattelsen af projektet. Spørgeskemaundersøgelsen blandt de fire skolars lærere afslører, at halvdelen mente, at de slet ikke havde haft indflydelse på forsøgets udformning, 40 % følte de havde haft lidt indflydelse og kun godt 10 % høj grad af indflydelse. En krydstabulering mellem oplevelsen af indflydelse på forsøgets udformning og forventet fremtidig udbytte af forsøget viser med høj signifikans, at oplevelse af indflydelse giver større forventning om udbytte. Hvilket er i overensstemmelse med tidligere undersøgelser.

Det er også en kategori, som sammenfatter mange læreres skepsis over for deres skoles udviklingsprojekt. Alle de store projekter er sparket i gang af ledelsen – evt. med brug af nogle nøglelærere som hjælpere – og mange lærere føler derfor at formålet med projektet i høj grad er ledelsens profileringsstrang eller en udefrakommende gymnasiereform. Karakteristisk er således følgende citat:

Jeg vil sige, at det var nok et ledelsesprojekt, som blev plantet mellem nogle græsrodde, som så tog det op og gjorde det til deres. Men dybest set var det et ledelsesprojekt, sådan oplever jeg det.

Disse lærere synes ikke at projektet løser op for deres egne problemer i deres undervisning, det er ikke udsprunget af nære problemstillinger:

Det kommer jo an på, hvor forsøgene kommer fra. Det kommer i meget høj grad an på, om du sidder i et lærerteam eller en lille lærergruppe, som finder ud af lige præcis det her, det brænder vi for at forsøge, for det kan vi sådan set godt gøre uden strukturforsøg og uden overordnet målsætning. Lige så snart det bliver hele skolens forsøg, hvor vi alle sammen trækker på samme hammel, så bliver det sådan noget stift noget. Jeg går absolut ind for de små, blomstrende mere eller mindre spontant opstandne projekter, hvor man nogle stykker sammen og helst da selvfølgelig også sammen med klassen bliver enige om, at lige præcis det der, det kunne vi godt tænke os at gøre lidt ud af, det kunne være sjovt ...

Et svagt følt ejerskab giver sig udslag i halvhjertede forsøg på gennemførelse af udviklingsprojektets ideer:

... vi er blevet påtvunget det, og det betyder fx at vi inden for den der kubusmodel, ... at der kommer nogle begreber op med rød leder og grøn leder og steps and stones og det vakte jo en enorm modstand, mest fordi folk var sådan skeptiske og det var handelsskoletankegang, puh ha sådan noget skal vi ikke have, og ... på en eller anden måde i et eller andet omfang pressede ledelsen på og vi vedtog noget. Og det vil sige, at vi havde den opgave, at vi skulle gå ud til vores klasser – vi havde vedtaget nogle minimumskrav – så kaldte vi det noget andet, ikke, men der var stadig en stor del af lærergruppen, der syntes, at det her, det var altså noget værre noget. Og så sker det jo ikke anderledes, at så kommer lærerne med en – ja, hvis man forestiller sig en lort i en plasticpose – og siger, nu skal I bare se her, elever, vi skal lære sådan nogle projektredskaber her, vi synes selv,

det er noget mærkeligt noget, men nu kan I få det og så må I prøve det. Så prøver de det i en time eller to, og så siger de, hold da op, vi forstod ikke noget af det, – det syntes eleverne ikke var særlig godt, mærkeligt nok, ikke?

Mange accepterer dog især gymnasireformen som legitimering for ændringer, mens ledelsesambitioner anses som mere suspekter. Men i begge tilfælde føler mange af de lærere, der skal gennemføre projektet, ikke ejerskab til det. Man accepterer udviklingslogikkens uomgængelighed, men ikke dens nødvendighed. Dette kobles af mange med en *tabsmetafor*, tab af suverænitet, af selvbestemmelse og af medindflydelse.

Manglende information anføres også som givende afstand og fremmedhed.

Forhold til ledelsen

Ledelsens ændrede rolle i skolen påvirker lærernes opfattelse af deres arbejdsplads og af udviklingsprojekterne.

Der er ikke nogen enkel sammenhæng mellem, om man har et positivt eller negativt forhold til ledelsen og den holdning man har til projektet. I de tilfælde, hvor man generelt opfatter ledelsen som isoleret fra lærergruppen, mener man ofte at projektet er ledelsens eget projekt, fx formuleret som et prestigeprojekt, at være med på noderne o.l., og tager derfor oftere afstand fra projektet. Men lærere kan være generelt ledelsesskeptiske og samtidig positive over for projektets ideer, eller positive over for ledelsen, men skeptiske over for projektet. En lærer siger fx, at »... jeg vil ikke sige, at der er større splittelse af den grund, nej. Tidligere var der jo også forskellige meninger om de rektorer, vi havde. Man var heller ikke enige om, om de nu gjorde det rigtige.«

Uanset holdning til ledelsen, tildeles den et afgørende ansvar for projektets succesrige implementering. Der er konsensus om, at et udviklingsprojekt på helskoleniveau ikke kan gennemføres af lærerne alene. Der skal være en vekselvirkning med et organisatorisk niveau, og denne vekselvirkning tillægges overordentlig stor betydning. Et hyppigt udtrykt ønske er at ledelsen skal informere og udstikke klare retningslinier – uden at blande sig alt for meget i hverdagen. Det fremgår således af spørgeskemaundersøgelsen, at de fleste lærere

ønsker rammestyring, og at de opfatter ledelsen udøve en større grad af detailstyring, end de ønsker. Det formuleres af de fleste, at ledelse fylder mere nu end før. Selv om der er mere ledelsesstyring end før, accepteres det af nogle som nødvendigt:

... det er ledelsen her på stedet (der har taget initiativet), og det kan du tage både positivt og negativt, når jeg siger det sådan her, så lyder det nok negativt, og det er det nok også mest, men der er også noget positivt, fordi ... øh, nogle initiativer skal jo tages. Og det initiativ er i bund og grund et godt initiativ, at man rusker op i skolen, i sig selv lidt, og kommer med i noget, som alligevel kommer på et tidspunkt, det det må være godt nok.

En mere markeret ledelse kan af især ældre lærere opfattes som et tilbageskridt:

[Ledelsen] er blevet mere og mere ledelse og mindre og mindre kollegial. ... Det er management, der griber om sig, at man ønsker, at ledelsen skal være mere og mere ledelse, og den rektor, vi har nu, ønsker også at være mere leder end nogen, vi har haft før. ... Jeg tror, det gør, at skolen profilerer sig meget, fordi vores rektor er meget aktiv udadtil og dygtig. For lærerne er det, tror jeg, en lidt anden problematik, fordi vi er ikke vant til, at der er så mange ting, der ligesom skal kontrolleres, som vi ikke selv får lov at bestemme længere. Vi skal vænne os til, at nu får vi at vide, hvad vi skal gøre og sådan noget, i langt højere grad, end vi har gjort før. Altså jeg mener, samtidig med at man har demokrati som et indsatsområde, så får vi mindre og mindre indflydelse. De to ting kan tilsyneladende godt følges ad i praksis.

I spørgeskemaundersøgelsen bedes lærerne fortælle hvorledes de vægter forskellige ledelsesområder (det pædagogiske, det administrative og det personalemæssige) og hvorledes de oplever deres egen ledelse fordeler sig på disse områder. Tilsvarende spørges til forskellige ledelsesstile (detaljeringsgrad og markeringsstyrke). Resultaterne gennemgås grundigt i ledelsesafsnittet (se s. 140), men det kan her fremhæves, at flertallet af lærerne finder at det administrative vægtes for højt og det personalemæssige for lavt, mens der er stor splittelse med hensyn til det pædagogiske. Her mener en stor andel, at den pædagogiske ledelse vægtes for højt og en stor gruppe, at den vægtes for lavt.

Adspurgt om hvilke kriterier, der karakteriserer en god leder/ledelse, giver 37 % som 1. prioritet i spørgeskemaundersøgelsen svar, der kan kategoriseres som 'gode relationer til kollegaer' og 24 % svar, der kan karakteriseres som 'personlige kvaliteter'. Kun 20 % nævner noget der tilhører det organisatoriske/ledelsesmæssige aspekt af arbejdet. Man vil ikke have styring og kontrol, men mellem menneskelighed og kontakt.

Især *savnet på personaleledelse* er markant, og der er mange eksempler på at man har behov for opmærksomhed og anerkendelse fra ledelsens side:

Jamen, man kan jo sagtens ha' det godt nok med sit arbejde, men man føler, ledelsen ikke sætter pris nok på det, man laver. Jeg har det sådan lidt selv.

Konsekvensen kan være et mindre engagement i arbejdet:

Jeg er taget på, jeg ved ikke hvor mange kurser, uden at få en skid for det, hvert eneste år. Det gør jeg bare i min fritid. Men alligevel, det er ledelsen da så fløjtende ligeglade med. Det betyder ingenting.

... Det er også derfor på en måde, jeg har valgt at bruge mit krudt uden for skolen.

Arbejdsvilkår

I spørgeskemaundersøgelsen bedes man prioritere tre forhold som anses for godt ved gymnasielærerjobbet, og tre forhold som anses for dårligt. Klart den mest nævnte 1. prioritet ved arbejdets fordele omhandler eleverne. 39 % angiver eleverne som det bedste ved jobbet, mens selvstændighed nævnes af 18 % og faglig glæde af 17 %. Først som 2. og 3. prioritet begynder relationer til kollegaer og arbejdstiden at fylde noget. Som de dårlige forhold ved arbejdet angiver 39 % som 1. prioritet forhold der har med arbejdsbetingelserne at gøre, heraf 19 % arbejdspresset og 12 % følelsen af aldrig at have fri. Den næststørste kategori er organisatoriske forhold, der nævnes af 21 % som 1. prioritet, og heraf er 10 % direkte utilfreds med ledelsen – en lige så stor andel er utilfreds med lønnen.

Lærerne er altså glade for relationerne til eleverne, men er utilfredse med de arbejdsvilkår som de er underlagt.

Næsten alle interviewede beretter om øget arbejdspress. Det er et

stort arbejde at omlægge rutiner, og ganske ofte tales om *stressproblemer*:

... mange går og klager over, at de er stressede. Og hver gang, der kommer en ny konference, så klager man over, at nu er der også den, man skal have kigget i. Og vores PR-formand arbejder på, at stress er noget, vi skal have diskuteret, hvad vi skal gøre ved, så derfor ved jeg, at det er et fælles anliggende, at vi er blevet meget mere stressede. På lærerværelset oplever man det ved, at vi sidder mindre sammen og snakker, end vi har gjort. Altså et 10-frikvarter fx, hvis du var kommet i starten af 90'erne, så havde vi siddet mange derinde og snakket. Så havde vi siddet ved de to sofaborde, i dag kan vi være ved et, for der er så mange, der er ude at ordne noget med mails eller noget andet. Altså, pauserne bliver udnyttet meget mere effektivt i dag end de gjorde tidligere.

Meget tyder på at en del lærere er kommet langt i *udbrændthedsprocessen* (Graversgård 2003):

1. Engagement og optimisme.
2. Ambivalens og tvivl.
3. Frustration og magtesløshed.
4. Opgivenhed og resignation
5. Kynisme og apati.
6. Udbrændthed.

– hvor »udbrændthed bedst forstås som *en fremadskridende proces*, hvor den følelsesmæssige udmattelse hænger sammen med graden af stress-faktorer i arbejdet« (Graversgård 2003, s. 24).

Det er ikke kun i forhold til den direkte undervisning, at lærere føler sig stresset, men også i forhold til organisatoriske ændringer. Det er det at skulle forholde sig til og indgå i nye strukturer, have et andet forhold til sine kolleger og til ledelsen, der opfattes som belastende.

... nogen kører simpelthen død i det her system. Vi har jo også lavet et par undersøgelser på skolen inden for de senere år med trivselsundersøgelser og stressundersøgelser, hvor der er en bred enighed om, at mange føler sig stressede. Hvor man jo så får svaret, om vi ikke vil have indflydelse og sådan noget, det vil vi jo, det er jo også en god måde at stille det spørgsmål på. Det vil vi jo godt. Men der er en del, der føler sig stressede over alt det

der, fordi mødeaktiviteten er jo steget eksplosivt tilsyneladende inden for de sidste 5-6 år, synes jeg.

Typisk er der tale om øgede informationsstrømme, nogle taler direkte om *informationsoverflow*.

Der gøres også opmærksom på modsætningen mellem de mange krav og ideer, der kommer udefra (ofte båret af en dynamisk ledelse) og de muligheder, der reelt er for at gennemføre dem, både på grund af manglende økonomiske og tidsmæssige ressourcer. Lærerne føler sig i et krydspres mellem forskellige parters krav:

Så ideerne som sig selv er jo vældig gode, og der har vi det sjove, at vi har én front, hvor man producerer ideer og siger, det er sådan det skal gøres, og vi har prøvet det her, og der var en forsker dér og nu skal I se en film, og det har de lavet på New Zealand og hvad ved jeg. Der er en masse gode eksempler, så det skal I så bare gøre. Men den anden side, det er så dem, der siger, vi har de her lokaler, de her penge til jer og vi har det her lønskema til jer, det er så ligesom den anden side. Det er sådan to forskellige fronter, som tilsyneladende ikke snakker sammen, som mødes hos os og beder os om at yde noget. Det er fjollet at have to herrer, som bestemmer over én ... Det giver en frustration, fordi man kan ikke leve op til de der ting, og man kan godt se, at noget af det er meget fornuftigt, men de burde jo justere det, sådan at der var overensstemmelse mellem det, man ønskede, og det man giver mulighed for.

Lærerne føler sig klemte mellem idealer og muligheder.

Et aspekt som har med følelsen af stress og af ændringer, der kommer væltende udefra at gøre, er *tidsperspektivet*. Mange lærere siger, at udviklingsprojekter skal have tid, hvis de skal få gennemslag og have værdi for dem og skolen.

Jeg synes, man skulle koncentrere sig om nogle færre ting, så skulle man give ro til at lave de ting, sådan så det kunne blive indarbejdet i undervisningen. Fordi jeg synes, det er frustrerende at stifte bekendtskab med mange forskellige nye ting. Nogle af dem som man heller ikke selv har bedt om.

Det opleves af lærerne, at ledelsen forcerer resultater og sætter et nye projekter i gang, før det forrige er afsluttet.

Det øgede stressniveau kan generelt siges at hænge sammen med det sidste årtis større forventninger til lærernes involvering i skolen

uden for deres klasseværelse, som er stillet samtidig med de store ændringer i undervisning og fag. Det er den generelle vurdering blandt lærerne, at det har ført til en forøget arbejdsbyrde.

For at forstå disse lærerreaktioner, er det nødvendigt at have en udvidet praksisforståelse og et begrebsapparat om lærers følelsesmæssige engagement i deres arbejde.

Meningsfuldhed – følelser om/i praksis

Dette er en overordnet kategori som samler op på mange af de udsagn – og mange af de følelser, der ligger bag disse udsagn – der er fremlagt i de foregående afsnit. Kategorien giver nogle forklaringer på, hvorvidt lærere kan/vil engagere sig i udviklingsarbejde, og tager netop udgangspunkt i de steder, hvor lærerne udtrykker engagement og stærke følelser.

Det var slående hvorledes de interviewede lærere satte deres personlighed i spil, når talen kom på fag, på undervisning i fag og på deres fags ændrede vilkår. Det var tydeligt, at *praksishandlinger* i disse sammenhænge ikke kan betragtes som instrumentelle eller værdineutrale. Praksis skal således forstås ikke kun som et spørgsmål om at finde ud af hvad der virker, hvorledes man mest effektivt opnår et ønsket resultat (som fx en øget social kompetence). Undervisningsrelaterede praksishandlinger er i lige så høj grad udtryk for stillingtagen til moralske og værdimæssige spørgsmål (Reid 1998). Derfor er praksis ikke kun baseret på viden og færdigheder, men snarere på tradition og 'personlighed'. Enhver praksis vil være en støtte til og værdsættelse af »certain kinds of actions on the basis of what communities and individual values« (ibid p. 13). Eller som Etienne Wenger udtrykker det : »The concept of practice connotes doing, but not just doing in and of itself. It is doing in a historical and social context that gives structure and meaning to what we do. In this sense, practice is always social practice« (Wenger 1998: 47) Ifølge en sådan *praksisfællesskabsopfattelse* vil deltagerne have vanskeligheder ved at rette sig efter – eller udføre procedurer i overensstemmelse med – en praksisforskrift, som de ikke selv har konstrueret og derved gjort til sin egen i overensstemmelse med egen *identitet*. Her er det en central pointe, at gymnasielærere har en meget stor del af deres identitet knyttet til deres fag og fagets udfoldelse i skolen. Identitet opnås og opleves gennem *mening*, der opnås ved at kombinere

deltagelse og tingsliggørelse (Wenger 1998: 62). Tingsliggørelse (reifikation) vil sige at behandle noget abstrakt (som fx et fag og dets udøvelse) som noget i sig selv virkeligt eksisterende. Fysik får mening i sig selv og opgaveregning, laboratorieøvelser osv. får sin selvstændige berettigelse uafhængig af den øvrige skole, samfundet etc., men bygget op gennem videnskabsfaget og dets kultur og gennem denne kulturs leven videre i skolen.

Fra svarene på spørgeskemaets spørgsmål 8 om, hvilke personer eller grupper på skolen den enkelte føler sig knyttet til, kommer faggrupperne ind som den klart vigtigste. Det er deltagelse i fagets praksisfællesskab og den abstraktion af praksisfeltet, som dette fællesskabet udfører, der giver mening til den enkeltes praksis – og som former den enkeltes mening. Et synspunkt som er i overensstemmelse med Bruners kulturelle psykologi, som den udfoldes i »Mening i handling« (Bruner 1999).

Mening (i gymnasial uddannelsessammenhæng) opstår ikke kun fra faget, men typisk fra et kompleks mix af faglighed, undervisningssyn, læringssyn og overordnede livssyn. Mening knyttes tæt til det praktiserede fag.

Denne kobling af mening til praksis svarer til Løvlies *praksistrekant* (Løvlie 1974). Her beskriver Løvlie, hvorledes enhver handling er baseret på en begrundelse af erfaringsmæssig eller teoretisk art. Begrundelsen er så, ofte implicit, retfærdiggjort i etiske eller politiske grundopfattelser indlejret i personlighedsstrukturen. Ændring af praksis vil derfor ofte kræve en ændring af grundlæggende opfattelser.

Det betyder på den anden side, at ikke er nok for læreren at kunne tilslutte sig et abstrakt udviklingsmål for et projekt. Dette udviklingsmål skal samtidig hænge sammen med den pågældendes praktiserede faglighed, dvs. den måde, hvorpå den etablerede undervisningsrutine (fagets reifikation) tillige udtrykker den enkeltes forståelse af sig selv som person og sit fag. Som en lærer udtrykker det på B-skolen:

Jeg kunne godt tænke mig, at der var en mere gennemarbejdet grundholdning på skolen. ... Det er sådan lidt det ene sted og lidt det andet sted. Og hvad det overordnede pædagogiske mål egentlig er, det kan være svært at vurdere ind imellem

Det kan også udtrykkes i relation til eleverne, som fx en lærer, der frygter for at tabe svage elevgrupper i omstillingsprocessen:

... der er stadigvæk nogle elever, der ikke kan agere i det der frie rum, som man simpelthen taber på gulvet, som man har kunnet redde i land før på forskellige måder.

Ganske mange gymnasielærere er bærere af et mere traditionelt humanistisk dannelsessyn og vurderer ændringer i forhold hertil. Dette kan give anledning til modsætninger mellem projekter, der formulerer sig i kompetencetermer, og sådanne læreres opfattelse af hvilken vej udviklingen bør gå:

Jeg tænker ikke i kompetencer. Jeg kan simpelthen ikke få mit hoved til at tænke mennesker, som nogen der har kompetencer. Det er PC-kørekort og pis og papir. Mennesker er nogen, der har viden og tvivl, ikke, så jeg er sådan mere – det lyder som en præst mere end som en moderne pædagog – men tøven og tvivl og viden og sådan nogle ting, hele den der proces, som foregår, når viden indoptages på en organisk naturlig måde. ... jeg kan ikke rumme at relatere det til kompetence. Jeg nægter at gøre det. ... Det er ondt, det reducerer mennesket til sådan nogle ydre, det gør det til mekanik, og det gør også til sådan nogle robotter, som har nogle kompetencer, som andre hiver ud og bruger, og så kan du lige gøre sådan, ikke – jeg har sådan en drøm om det gammeldags gymnasium, hvor man dannes.

Der tages derved afstand fra selve den udviklingsdynamik, der grundlæggende må siges at ligge bag de projekter, der har været genstand for undersøgelsen.

Skal man forstå lærernes reaktioner på projekterne, må man således inddrage både rationelle, kognitive aspekter og følelsesmæssige, affektive aspekter. Det gælder derfor også læreres reaktioner i forhold til reformering af undervisningen. Stærk overensstemmelse eller uoverensstemmelse mellem læreres individuelt praktiserede faglighed og reformens krav til ændringer kan give stærke følelser for eller imod reformarbejdet.

6. Samarbejde og teamorganisering

Inden den egentlige sagsfremstilling vil vi kort opridse baggrunden for, at samarbejde og teamorganisering er et centralt emne i skoleudviklingssammenhænge.

Fra og med 1990ernes moderniserings- og professionalitetsdiskurs sættes også gymnasiet og dets lærere og ledere under et voksende forventningspres om udvikling af deres professionalitet. *Udviklingsprogrammet for fremtidens ungdomsuddannelser, 1999*, fordrer udvikling af elever, lærere og organisation. Skolen kommer til at ligge på linje med tendensen i organisationer og arbejdspladser i øvrigt, hvor arbejdsopgavernes tiltagende kompleksitet og foranderlighed har resulteret i en tendens til at udvikle nye samarbejdsformer og teamorganisering, netværk og lærende og vidensskabende organisationer. Teamstrukturen bliver allerede aktualiseret ganske tidligt i 1990'ernes professionaliseringsdiskurs. Dette fremgår også af en af de tidligste definitioner fra Undervisningsministeriets publikationer, hvor team defineres som:

Et længerevarende og forpligtende samarbejde, hvor en gruppe lærere ud fra en klart defineret målsætning og en række tilhørende aktiviteter arbejder med elevernes faglige og personlige læreprocesser, ligesom teamet bevidst arbejder med egen kultur og indbyrdes relationer.⁵

Og senest har mange forsøg med team⁶ samt artikler i Gymnasieskolen⁷ tydeliggjort, at team er på dagsordenen som led i skoleudviklingsprocessen. Endeligt har forslaget om den nye gymnasiebekendtgørelse, specifikt § 5, demonstreret dette paradigme. Paragraffen markerer teamorganiseringens formelle indtog i gymnasiet i nær

fremtid. Samspil, samarbejde og koordinering bliver det nye mantra for håndtering af gymnasiets eks- og interne udfordringer.

Tendensen er klar i paragraf 5.4:

§ 5.4. Rektor sammensætter for hver grundforløbsklasse og for hver studieretningsklasse et lærerteam. Desuden kan rektor sammensætte lærerteam efter andre kriterier. Et lærerteam kan efter behov fungere i kortere eller længere tid.

Stk. 2. Rektor beslutter, hvilke opgaver der tillægges det enkelte lærerteam med hensyn til planlægning, gennemførelse, evaluering og udvikling.

§ 5.4.a. Rektor fastlægger efter drøftelse med den enkelte classes lærerteam en overordnet studieplan (studieplanen) for, hvordan undervisningen løbende planlægges, gennemføres og justeres.

Stk. 2. Studieplanen skal indeholde en klar ansvarsfordeling mellem klassens lærere og sikre sammenhæng mellem enkeltfaglige og flerfaglige undervisningsforløb.

§ 5.5. Studieplanen skal omfatte alle klassens fag og deres samspil for derigennem at sikre progression og variation i brugen af forskellige arbejdsformer, herunder virtuelle forløb, projektarbejde og ekskursioner.

Stk. 2. Studieplanen omfatter almen studieforbereelse, almen sprogforståelse og det naturvidenskabelige grundforløb samt elevernes skriftlige arbejde.

§ 5.6. Studieplanen skal sikre, at der er tydelige mål for elevernes opbygning af faglige og personlige kompetencer.

Stk. 2. Studieplanen omfatter udviklingen af elevernes mundtlige og skriftlige udtryksfærdighed og formidlingsevne samt grundlæggende it-kompetencer, herunder en sikring af at eleverne behersker it-baserede kommunikationsfora.

Stk. 3. Studieplanen skal sikre, at elevernes arbejdsbyrde fordeles jævnt over hele uddannelsesforløbet.

§ 5.6.a. Studieplanen skal formidles løbende på skolens hjemmeside i overensstemmelse med bestemmelserne i lov om gennemsigtighed og åbenhed i uddannelserne m.v.

§ 5.7. Når undervisningen starter i et nyt fag eller på et nyt niveau, skal eleverne have forelagt en plan for undervisningen eller medvirke ved udarbejdelsen af en sådan. For de senere faser planlægger elever og lærere i fællesskab arbejdet.

§ 5.8. Rektor skal sikre, at der sker en koordinering af undervisningen og det skriftlige arbejde. Koordineringen skal gøre det muligt at kombinere samtidige undervisningsforløb til forskellige niveauer i samme fag i overensstemmelse med fagets mål og indholdskrav.⁸

Samarbejde, herunder teamorganisering, bliver svaret på lærerprofesjonaliserings- og skoleudviklingskravet. Ligesom det bliver tydeligt, at lærerne i fremtiden gennem den overordnede studieplan skal fo-

kusere mere på og sikre sammenhængen mellem fagene og mellem undervisningen og skolen som helhed. Læringspresset omsættes altså funktionelt som strukturforandringstiltag i gymnasialt regi.

Denne tendens til at indføre teamorganisering er derudover influeret af den pædagogiske forskning og teoridannelse⁹, der i høj grad i lighed med den øvrige organisatoriske læringsteori har teamorganisering som omdrejningspunkt. Ligesom ideerne om den lærende organisation har tydelig gennemslagskraft¹⁰.

I skolesammenhænge har vi endnu kun i begrænset omfang set de teamformationer, som fremstilles som *normative prototyper* for den lærende organisation¹¹, men i en række 'opskriftsbøger'¹² og undersøgelser¹³ beskrives forskellige samarbejdsrelationer, der i nogen grad læner sig op ad den lærende organisations definitioner. De nedre niveauer er typisk alene administrerende og koordinerende, hvilket i og for sig også er nye og udfordrende opgaver, mens de øvre har en udviklings- og forandringsdimension, der især definerer krav om en reflektiv pædagogisk professionalisering, mens de nedre niveauer ikke ekspliciterer professionalisering og forandring. Andre teamdefinitioner anvender kun betegnelsen team, når der er tale om en egentlig kollektiv opgaveløsning, som der fx i vores regi ville være tale om, hvis undervisning fandt sted som teamteaching, eller der var tale om problem-based learning eller tværfagligt projektarbejde, hvor man arbejdede tæt koblet. Der huserer mange konkurrerende teambeskrivelser i denne fase, hvor teamdiskursen vinder hegemoni.

De herskende skoleudviklings- og professionalitetsdiskurser præger også de helskoleforsøg, der undersøges i denne sammenhæng. Forsøgene betoner nye samarbejdsformer; tre af skolerne vælger teamorganisering som centrale strukturer i forsøgene. Gennem restruktureringer af arbejdets organisering sigter man *dels* på at sikre elevernes kompetenceudvikling og faglige læring – og det er det primære kvalitative sigte – *dels* på organisatorisk og didaktisk at skabe nye arbejdsformer og nye mentale modeller, der kan resultere i organisatorisk læring. Selve restruktureringen og dennes konsekvenser er dog ikke del af forsøgsbeskrivelserne. Ligesom organisatorisk læring ikke nødvendigvis er et ekspliciteret mål i forsøgsansøgningen.

Helskoleforsøgene peger på en intensiveret omstillingsproces, i hvis kølvand lærerne må refigurere deres professionsforestillinger:

Gymnasielærerne har vel befundet sig et sted mellem fag og profession, men hvad der nu tematiseres som professionalisering, er måske ikke kun professionalisering i traditionel forstand (øget vidensbasering, øget autonomi og øget orientering mod klienterne/brugerne – altså orientering mod den opgave at *uddanne* unge, ikke kun »passe fag«) men i lige så høj grad en omstilling i retning af den professionelle organisation, hvor traditionelle faglige- og professionelle privilegier (herunder orienteringen mod (enkelt-) faglige kvalitetsstandarder og den relative autonomi – retten til et langt stykke hen ad vejen at styre sin egen professionsudøvelse) anfægtes af et organisationsperspektiv, hvor fagene *skal* arbejde sammen, og hvor de enkelte *skal* orientere sig – ikke svært mod klienten/brugerne/ideelle forestillinger om klientens bedste – men mod organisationens formål, overlevelse på komplekse betingelser.¹⁴

Lærernes udspændthed – mellem den traditionelt fagorienterede profession og dertil knyttede mentale modeller og praksisformer og eksterne og interne krav om professionalisering – er helt central i de omstillings- og forandringsprocesser, der indgår i helskoleforsøgene i forbindelse med det øgede samarbejde.

Her vil vi specifikt på baggrund af både det kvalitative og kvantitative materiale undersøge samarbejdsformer og især teamorganiseringen og se på, i hvilke sammenhænge og hvordan det bliver *meningsfuldt* for lærerne at indgå i samarbejdsrelationer. Og vi vil fokusere på, hvordan lederne begrundes og vurderer overgangen til nye strukturer. Hvilken rationalitet er der for gymnasiet i teamorganisering i et ledelsesperspektiv?

De fire skoler arbejder med forskellige strukturerings- og organisationsprincipper og definerer deres samarbejdsformer forskelligt inden for forskellige forsøgsrammer og inden for forskellige organisationskulturer, derfor vælger vi at kaste lys dels på forskellige samarbejdsformer, dels på teamorganiseringer og på basis heraf belyse centrale forskelle og ligheder i organisationsudviklingen og potentialer og barrierer for skoleudvikling.

Vi indleder med en beskrivelse af den af skolerne, der faktisk ikke i forsøgsregi arbejder med teamorganisering, og belyser de temaer, der anslås i forhold til samarbejdsproblematikken som sådan. Skolen har indført nye mere kollektive samarbejdsformer, der kaster lys på, hvordan lærerne reagerer på en øget kollektivitet. Herefter går vi over til skolerne med egentlig teamorganisering.

6.1. Nye samarbejdsformer

A-skole	
Intention	Ændring af undervisningskulturen, skabe variation, progression, at etablere nye strukturer
Organiseringsform	Periodisk tværfagligt samarbejde mellem forskellige fag over tre år. Horisontal selvregulerende organisering

På en enkelt af skolerne eksisterer der altså *ikke* teamorganisering, da strukturkonceptet ikke tidligere har kunnet slå igennem: »vi har tidligere prøvet med team, men vi fik ikke nogen fælles holdning til, hvad et team var.« (A-skole) Det har ikke været meningsfuldt for de involverede, organisationen har tilsyneladende afkapslet strukturen, og der er ikke nogen, der tematiserer konkrete erfaringer fra tiden med denne struktur. Alene dens fravær tematiseres. Ledelsen har ikke formået at skabe legitimitet og mening i en sådan struktur. Om end målet med det nye projekt rent faktisk også er at nedbryde den hermetisk lukkede klasserumsundervisning og organisatorisk at skabe mere kollektive arbejdsformer.

A-skoles tværfaglige projektforsøg, hvor intentionen med projektet er at ændre undervisningskulturen, at skabe variation og en tydeligere progression, etablerer nye strukturer, der bygger på *samarbejdsformer i relation til kortvarige, tværfaglige projekter*. Især har man i 3.g skabt en forandring ved at sikre, at alle fag uanset status kan deltage i tværfagligt organiseret samarbejde i fastlagte, kortvarige perioder. Samarbejdet etableres som midlertidige rammer om det tværfaglige projektarbejde.

I forbindelse med opstarten og udviklingen af projektet har der været en række konkurrerende diskurser i organisationen. De proaktive kræfter i forhold til projektets implementering har været rektor, inspektør, en mindre gruppe af de 'sædvanlige ildsjæle', de unge, dele af udviklingsudvalget, en 'overlevelsesdiskurs', der har skabt legitimitet for projektet, fordi det sikrer arbejdspladsen samt en diskurs om variation og tværfaglighed. De reaktive kræfter udgøres af 'de gamle', en række skeptikere, en modstandsdiskurs forårsaget af usikkerhed og utryghed og en fag-faglighedsdiskurs: 'det ville gå ud over fagligheden'.

Gennem forandringsprocessen, der har været bakket op gennem medarbejderudviklingssamtaler og en forsigtighedstaktik fra ledelseshold, der skulle sikre legitimitet:

...så vi får skabt opbakning, og det har været en bevidst holdning. Hellere mange eller alle og små skridt end nogle få spydspidser, der bare kører der ud ad. [...] nogle af de unge synes virkelig, at det var tamt af mig, at jeg ikke turde gå ind og sige, at dét her vil vi ikke, og dét her skal vi. (A-skole)

har organisationen søgt at etablere nye samarbejdsstrukturer, faglighedsforestillinger og en begyndende transsubkultur¹⁵ i organisationen. Rektor på A-skolen siger:

Vi får da hele tiden lavet nogle nye grupper...og vi får taget hul på at starte med at arbejde på tværs af det lukkede lærerrum. Så det var tilfældigvis her, at brydningen kom, det var tilfældigvis her, at breaket kommer i forhold til én lærer ét rum, vi har tidligere prøvet med team, men vi fik ikke nogen fælles holdning til, hvad et team var.

Med etableringen af de tværfaglige projekter i et progressivt udviklingsforløb har skoleledelsen først og fremmest ønsket at skabe en ændring i den traditionelle æggebakkestruktur. Det lukkede undervisningsrum åbner sig, samtidig med at der etableres nye samarbejdsrelationer, der på organisatorisk plan skal fremme fælles målforståelser: »var nødt til at være en fælles skolebeslutning«, »skal vi lave noget, skal alle med«. Med de nye samarbejdsformer skal der rokkes der ved eksisterende undervisningsforståelser; og projektet tænkes også som en form for efteruddannelse. Mange har været skeptiske og bekymrede for det faglige niveau og for projektet som udfoldelsesrum for faglighed. Men hos en række respondenter kan man spore en bevidsthed om, at faget ikke eroderer med indførelsen af projektarbejde, og at fagets redefinition i nye rammer ikke resulterer i et fagligt tab. Dette forudsætter dog, at faget tages som udgangspunkt i projektet, således at det fortsat er i centrum, men nu ikke længere er karakteriseret ved sin faglige egenart:

Den skepsis gik på, at en meget stor del af faggrupperne mente, det ville gå ud over fagligheden i de enkelte fag, og det er jo ikke en ukendt dis-

kussion.[...] Jeg tror, vi fandt ud af efterhånden, at det var en god ide, at man faktisk startede i sit eget fag og prøvede at definere, hvad det var, man synes, der var væsentligt i ens eget fag. Og i det øjeblik man har den bevidsthed mere klart og så taler med en kollega fra et andet fag, så viser det sig, at hvis folk måske, og jeg tror meget på det der bottom up, og når de sidder sammen, så får de pludselig den geniale ide, ja, hvorfor kunne vi ikke det [...]... at man har fundet sammen ud fra ens fag, det tror jeg har været godt.

...man har lært det der med at turde kaste sig ud af den fag-faglighed, ...man har fået lov til at tage udgangspunkt i sit eget fag og i samarbejde med kollegaerne...det er i det øjeblik, hvor folk kommer ud og får det ind under huden, da sker der altså noget.

Lærerne har i forhold til fagligheden, jeg tror, de har oplevet, at den særfaglighed, de havde, ikke nødvendigvis behøver at være sådan (A-skole)

Den traditionalistiske fag-faglighedstænkning dominerer fortsat det meste af undervisningstiden, men projektet har tendentielt rokket ved denne tænkning og etableret en platform for nye faglighedsforståelser, der gør tværfaglige projekter mere kvalitativt fagligt legitime. Da de tværfaglige projekter tidsmæssigt er stærkt begrænsede, er det vanskeligt at sige, hvor megen effekt dette samarbejde har på hverdagens aktiviteter i øvrigt og på kommende tværfaglige og projektorganiserede aktiviteter. Spørgeskemaerne peger dog på, at samarbejde opfattes som nødvendighed, hele 64 % af besvarelserne svarer positivt på spørgsmål 9: er det nødvendigt at samarbejde? Kun 14 % svarer negativt. Det er således dén skole, hvor nødvendigheden af samarbejde tydeligst præger besvarelserne.

I de åbne besvarelser artikuleres en række af de pro et cons, der relaterer sig til problematikken. Argumenter imod fokuserer på, at a) man allerede har tilstrækkeligt samarbejde, hvormed der antydes, at der ikke skal mere til, b) på den øgede arbejdsbyrde ved koordinering samt c) tendensen til at nedbryde 'den personlige stil', man som lærer har. Argumenterne for fokuserer især på tværfagligt samarbejde som et gode som sådant, hvilket ikke overrasker, projektets karakter taget i betragtning. Argumenterne for peger desuden også på nødvendigheden af a) at samarbejde for at løse opgaverne kvalificeret, b) at sikre lærerne mod stress, hvilket står i modsætning til et af modargumenterne, og dertil kommer, at samarbejde c) nævnes som fremmede for refleksion og vidensdeling »Samarbejde er

engagerende og åbner nye rum for fagligt og pædagogisk arbejde & personlige udfordringer. Fremmer refleksion over egen undervisning« og dermed bidrager det til den professionskultur, der beskrives som fraværende: »det forudsætter en anden professionsopfattelse, lærersamarbejdskultur«.

De åbne besvarelser peger i lighed med interviewene på to konkurrerende diskurser. I den sammenhæng kan det være relevant at bemærke, at respondenterne i forbindelse med spørgsmål 2: »Gode kvaliteter ved lærerjobbet« prioriterer »selvstændigheden, ansvaret« meget højt, således har 21 % dette aspekt som 1. prioritet, og aspektet kommer ind på førstepladsen med 25 % som 2. prioritet, ligesom det har førstepladsen i 3. prioritet med 25 %. Selvstændighedskulturen præger lærernes professionsopfattelser og anses som et gode, der i nogen grad kan stå i modsætning til samarbejdskravet.

Den kollektive organiseringsform – også i denne helt enkle form – peger på et paradoksproblem på en akse over samarbejde-selvstændighed. Lærerne er ambivalente, da samarbejde har mening i det omfang, det kvalificerer undervisningen og fortsat sikrer fagfagligheden, mens det omvendt også er problematisk, fordi det er en indgriben i autonomien og den selvstændige og personlige forvaltning af fagligheden.

I kølvandet på projekterne nedbrydes rutinemæssige sociale og faglige relationer, idet der fx etableres samarbejder på tværs af generationer, hvor det tidligere kunne være vanskeligt for newcomers at komme til at deltage i samarbejde: »det detaljerede samarbejde med nogle ældre lærere, der blev man ikke umiddelbart inviteret til at deltage i, vel« (A-skole). Og også fag, der tidligere har været udgrænsede fra samarbejdsrelationer på grund af deres status som fx valgfag på tværs af klasser, kan nu alle deltage i projektarbejde. Hvorvidt dette udnyttes, fremgår ikke af materialet.

Generelt har projektet åbnet for et kommende tættere lærersamarbejde, som man føler sig bedre klædt på til, flere opfatter projektet som intern efteruddannelse i forhold til en kommende teamstruktur. I den forstand har skolen fået en tydeligt bedre platform for et kommende teamarbejde.

Omvendt peger kritiske røster i organisationen – jf. de åbne besvarelser – på, at netop samarbejde er lærergruppens/organisationens akilleshæl. En række udtalelser peger eksplicit på, at tidligere

teamstrukturer aldrig har vundet fodfæste og legitimitet i organisationen:

Gymnasielærerne er kendetegnet ved, at vi ikke er særligt gode til at samarbejde, vi har ikke nogen kultur for det. Der er en stor tradition for at lukke sig om sig selv; det med at dele viden...det er der ikke (A-skole)

Respondenten, der endnu er relativt ny i gymnasiekulturen og har erfaringer med projektarbejde, identificerer en række karakteristika ved kulturen, der eksisterer som barrierer for skoleudvikling – specifikt i forhold til samarbejde, især fremhæves: den manglende vidensdeling, privatiseringstendensen 'lukker sig inde i en lille boble' og helligørelsen og tabuiseringen af undervisningsrummet:

...spurgte en kollega, om jeg måtte komme ind og se en time..jeg tænkte slet ikke over det, for mig var det et naturligt spørgsmål, sådan at vi giver hinanden lidt,..men det var helt klart, at jeg kunne lige så godt have spurgt, om jeg måtte komme med på toilettet. Det var lige så intimt og privat, og bare det at spørge var fuldstændigt misforstået, [...]... vi kunne have haft noget teamarbejde og sådan nogle ting, det har vi prøvet på, men af forskellige grunde er det gået i sig selv. Det skal vi jo nu med den nye reform, da skal vi jo arbejde i team. Men lige nu har vi godt nok noget, der på papiret er team, men som er droslet ned til et absolut minimum. Det eksisterer ikke, vi har ikke rigtig samarbejde på tværs af klasserne og fagene sådan.(A-skole)

Disse skeptiske formuleringer peger på, at der er langt til det teamarbejde, som ideelt set fungerer som forum for forandring, for professionalisering og organisatorisk læring. Hvilket også kan ses af de kvantitative data.

Men så ambitiøst er A-skoleprojektet heller ikke tænkt. Det efteruddannelsesaspekt som rektor i interview henviser til, spiller ej heller nogen væsentlig rolle i lærernes formuleringer, deres fokus er samarbejdsproblematikken og nyfortolkninger af faglighedsbegrebet. Men efteruddannelsesaspektet peger på, at samarbejde i sig selv ofte både hos lærere og ledere opfattes som middel og kilde til organisatorisk læring i sin organiske form, idet der ikke er formuleret egentlige læringsmål for de involverede. Der ligger hos ledelsen en implicit forventning, som enkelte organisations- og forandringsorienterede lærere også knytter an til, nemlig at samarbejdsstrukturer i sig selv skaber læring. Og en ide om, at strukturer i sig selv kan

bidrage til forandringer. Det er en forestilling, som vi andetsteds kommer mere ind på.

På baggrund af A-skolens relativt enkle helskoleforsøg, der kun i begrænset omfang restrukturerer og redesigner organisationens strukturer og arbejdsopgaver, kan man iagttage en række af de temaer og problematikker, der beskrives og udfolder sig i forbindelse med en reorganisering og redesign af arbejdsopgaver i gymnasiet. *Den afgørende forskel bliver autonomi versus samarbejde og læringsaspektet.* Dette bliver tydeliggjort gennem de tre andre helskoleforsøgs mere omfattende samarbejds-konstellationer og samarbejds- og læringsproblematikker.

I forbindelse med de tre andre forsøg fokuserer vi på specifikke problematikker og temaer, der kommer til syne inden for forsøgenes rammer.

6.2. Teamorganiseringssprincipper

På alle tre øvrige skoler er der tale om *teamledelse*, dette fænomen behandles andetsteds (se afsnit 7.4), men det kollektive ledelsesprincip afspejler det organisatoriske paradigme om teamorganisering. Om teamorganiseringssprincippets meningsfylde for ledelsen se i øvrigt ledelsesafsnittet.

Ellers er der nuanceforskelle i organisationernes faktiske organisation og koordination af samarbejdsrelationer og deres forventninger til dette, herunder deres forestillinger om, hvordan teamorganisering spiller en rolle i forhold til deres strategiske målsætninger i relation til skoleudviklingsprojekterne.

C-skole	
Intention	Kompetenceudviklingsprojekt: fra elev til studerende, sikre progression
Organiseringsform	Vertikalt selvregulerende teamorganisering på 1.g niveau Et team bestående af 3 lærere koordinerer samarbejdet mellem teamet selv og de øvrige lærere og kontrollerer, at kompetenceplanerne er realiseret. Teamet selv gennemfører elevudviklingssamtaler. Internt i teamet er der placeret en kontaktlærer, der er ansvarlig for den endelige koordinering af kompetenceplanen og kontakten til ledelsen.

På C-skolen er teamorganiseringen som struktureringsprincip indført på baggrund af kompetenceudviklingsprojektet 'Fra elev til studerende', der er en del af skolens helskoleprojekt. *Teamets fokus er eleverne*. Teamet fungerer kun i 1.g og har som sit særlige opgaveområde: kompetenceplanlægning, herunder elevportefolio og mentorsamtaler; alle disse elementer skal bidrage til elevernes fortsatte udvikling af personlige, sociale og studiemæssige kompetencer. I teamet indgår en kontaktlærer, der er særligt ansvarlig over for planlægningen. Målet med projektet og den dertil knyttede teamstruktur er primært, at dette skal bidrage til øget kvalitet i elevernes læring, således at de kommer igennem en læreproces, der i højere grad forbereder dem på de krav, deres efterfølgende uddannelse vil stille til dem som studerende.

Teamet skal sikre en standardisering af arbejdet med kompetencer og følge op på den faktiske realisation af kompetenceplanerne. Teamets primære opgaver relaterer sig til undervisningen blot med et udvidet undervisningsbegreb, der tydeligere implicerer kompetenceudvikling, opdragelse og socialisation. Under kompetencer forstås fx skrive-, IT-gruppe- og / eller studiekompetence / at lære at lære og kommunikation jf. skolens hjemmeside. De enkelte kompetencer er ikke ordnede i et progressivt forløb endsige præcist definerede – således er det enkelte team i høj grad selv ansvarlig for målsætning og styring af de konkrete kompetenceudviklingsplaner. Det enkelte team fungerer desuden selvstændigt i forhold til andre team på årgangen.

En del lærere er på grund af deres fag, eller deres placering i 2. eller 3. g reelt ikke aktive teamdeltagere, halvdelen af lærerne indgår af administrative / ressourcemæssige årsager således (jf. rektor) ikke i teamorganisering. Teamet er heller ikke defineret som læringsrum for lærerne, selvom teamfunktionen overordnet i rektors øjne har et organisatorisk læringsigte. I skolens målsætning formuleres intentionen derfor heller ikke eksplicit.

Teamets væsentligste funktion er alene at sikre koordination og administration af opgaverne i tilknytning til elevernes kompetenceudvikling. Selve opgaveudførelsen kan dels løses af et teammedlem, dels af en af klassens øvrige lærere, der alene er knyttet til teamet via klasselærermødet samt klassekonferencen på First Class¹⁶. Kontaktlæreren har det overordnede tilsyn med, at kompe-

tenceudviklings-opgaverne fordeles. Inden for teamet selv fordeles elevsamtalerne, der gennemføres to gange årligt. Ellers henvises der især til den virtuelle konference, hvor man samordner og informerer, ligesom der finder erfaringsformidling sted. Konferencerne opfattes dels som koordineringsredskab, dels som potentielle pædagogiske vidensdelingsfora.

Teamet har særstatus i forhold til de øvrige lærere dels ved at være koordinerende, dels ved at skulle gennemføre elevsamtaler, der handler om elevens samlede kompetenceudvikling på tværs af fagene. Teamet skal desuden ved den halvårslige lærerforsamling ved karaktergivningen kunne opsummere resultatet af lærernes hidtidige arbejde. Dette har ført til sammenstød og konflikt i organisationen, da teamene i begyndelsen i flere tilfælde ikke var i stand til at opfylde disse krav.

Ellers etableres der på C-skolen ad hoc samarbejder i forbindelse med parallelløb og mindre tværfaglige projekter. Disse etableres typisk på baggrund af private, individuelle læreres aftaler, som det altid er sket, og de er begrundede dels i fagfamiliaritet, dels etableret på baggrund af sociale relationer mellem lærerne, altså præferencer af emotionel art¹⁷. Enkelte faggrupper fungerer som fora for vidensdeling, men dette sker alene på grund af den enkelte gruppes engagement og sociale netværk. Man arbejder dog som led i skolens projekt om »Det virtuelle gymnasium« aktivt med vidensdelingsdimensionen gennem virtuelle konferencer, hvor man kan lægge forløb eller andet ind som ressource for kollegaerne. Dette er først i sin vorden, da denne undersøgelse finder sted, og er ikke knyttet til teamfunktionen.

Skolens rektor gennemfører teamsamtaler. Der er også gennemført mus- og faggruppesamtaler.

D-skole	
Intention	Ændring af undervisningskulturen, skabe variation, progression, indføre projektmetodik, skabe ændringer i lærerrollen/ professionalisering
Organiseringsform	Vertikal selvregulerende organisering. Teamet har koordinerende og administrativ funktion.

På D-skolen arbejdes der med teamstrukturen, med faggrupperne

og med et udvidet pædagogisk udvalg. Også her er årsnormen samt udviklingsprogrammet anledningen til nye strukturer. Centralt står helhedssynet på eleverne, hvormed der især tænkes på progression samt i projektmetodik. Det er især denne del af forsøget, der vurderes at have implikationer for lærersamarbejdet, således at lærerrollen går fra den privatpraktiserende til den såkaldte 'fællesskabslærer', der har et mere refleksivt virke. I forbindelse med progressionstanken arbejdes der specifikt med projektarbejdskompetencer, der udvikles over hele det treårige forløb; projektarbejdet giver anledning til nye samarbejdsrelationer mellem lærerne.

Teamet skal sikre, at eleverne får ensartede kompetencer i et progressivt forløb, det skal »formidle metoder og ikke stof, man selv har tygget personligt og afleveret subjektivt« (D-skole, vores kursivering). Teamet skal melde ind, hvem der er ansvarlig for hvilke kompetencer, men alle lærere er ansvarlige for at informere om, hvornår opgaverne er løst. Teamet har en informerende, koordinerende og administrativ funktion. Der er primært tale om samarbejde omkring undervisning og læreplaner. Der har været afholdt møde med teamlederne, teamudviklingssamtaler. Ligesom der har været afholdt faggruppesamtaler.

B-skole	
Intention	Skoleudvikling – for både elever, lærere, organisation
Organiseringsform	Horisontal selvregulerende organisering. Alle klassens lærere indgår i teamet. Parkeringsvagt har koordinerende og administrerende funktion.

På B-skolen ser teamkonteksten mere kompleks ud, idet teamorganiseringen indskrives i et *decentralt skolekoncept*:

Som forudsætning for at lave udviklingsarbejde, jeg kan ikke sige antallet af udviklingsarbejder, men hvis det skulle beskrives med ministeriets øjne, så har vi måske tre, og nogle ville sige måske 15 om året, men man kan sige, at *det decentrale skolekoncept*, det består i, at vi løsriver os langt hen ad vejen fra den gamle, stive struktur i årsnormen, og det andet, der ligger i decentralt skolekoncept, det er det lange træk, hvor man får udviklet en skoleform med lærerteam i forlængelse af ledelsesteam. Det er også koblet med, at vi fra midten af 90'erne laver målsætninger og handleplaner og indsatsområder, dvs. synliggørelse så langt vi kan af

fælles holdninger [...] elevrådet...indfører begrebet det ny gymnasium.
(B-skole, vores kursivering)

Det decentrale skolekoncept handler om, at der på skolen bliver lagt »megen autonomi ud i lærergrupperne«, således indgår *alle* klassens lærere i et lærerteam. Dette sker for »at sikre alles ejerskab til at nytænke den måde, man kobede hverdagen på« (B-skole), der er helt konkret tale om alles ejerskab til årsnormforsøgets muligheder for at nytænke og reorganisere undervisningen. Projektet ses som en tilpasning og ajourføring til videnssamfundet. Det decentrale skolekoncept samtænkes med to andre skoleudviklingsaspekter: »rutinedestabiliseringen«, hvor der er tale om overgangen til multikulturel skole og optag af nye elevtyper, samt »den transparente skole«, der skal sikre fastholdelse og forankring af selvrefleksion om, hvad lærerjobbet er. Transparens henviser her til, at lærerne gennem publikationer og andre formidlingsformer skaber metarefleksion over deres eget virke og sikrer organisationen feedback. Alle lærere sidder i team, der både skal tilrettelægge undervisningen sammen og i samarbejde med et team af klassens elever sikre demokratisering, it og skemalægning og overordnet sikre realisation af skolens målsætning. En såkaldt »parkeringsvagt« arbejder tæt sammen med lærere og elever om tilrettelæggelsen af skemaet. Teamene skal desuden selv administrere en timebevilling, teamene har selv råderet over denne ressource. En række af skolens lærere deltager i et større amtsligt teamudviklingsprojekt. Hvert team er tilknyttet en person fra ledelsesteamet for at sikre realisationen af de fælles mål, samt kvalitetssikring og sikring af feedbackprocesser til skoleudvikling. Ledelsen har enkelte gange optrådt i en for den ny rolle, nemlig som kvalitetssikrende bagstopper, når et teamorganiseret projekt ikke har haft den nødvendige kvalitet, således henviser rektor til, at man med »elevbeskyttelsestilgangen« har måttet drosle fx elevsamtaleprojekter ned, da samtalerne ikke havde den nødvendige kvalitet, da lærerne ikke var uddannet i varetagelse af udviklingssamtaler om læring og kompetenceudvikling (B-skole). Foruden teamstrukturen er der derfor også indført en parallel elevstruktur, hvor tre elever knyttes til teamet i forbindelse med: IT, demokrati og skema. I hf-regi er der et team på tværs af de tre klasser i en årgang.

Ud over denne organiseringsform arbejdes der fortsat med faggrupperne. Faggrupperne udgør i skolens udviklingsstrategi frem-

over et centralt område, da fagene bl.a. er forankringspunkt for kvalitetssikring af det tværfaglige projektarbejde. Der peges på, at den pædagogiske nyudvikling og den teambaserede struktur har trængt faggrupperne i defensiven, og i den sammenhæng antydes et problem omkring fagidentiteten i den nye lærerrolle og sikringen af den faglige kvalitet (B-skole). Der gennemføres derfor også faggruppesamtaler af lederne. Disse aktiviteter omkring faggrupperne skal sikre den fortsatte eksistens af »diamanten«:

[...] den diamant, vi har, nemlig et højt fagligt niveau, kan der godt sættes spørgsmålstegn ved, hvis man ikke siger, at et højt fagligt niveau er en del af den viden, vi fremover skal have i samspil mellem fagene... [...] Så den forståelse af, hvad et fag er, er nok den største udfordring, vi står over for lige for øjeblikket. (B-skole)

Begge strukturer og samarbejdsfora formuleres af ledelsen som organisatoriske udviklingsrum. Der tænkes ikke alene på undervisningsniveauet og det fælles læreplansarbejde, men også på løbende feedback-processer, 'italesættelsesstrategi' (B-skole) / 'den transparente skole' og på organisatorisk læring.

Visionen fra ledelsens side er »en moderne arbejdsplads med fleksible organisationsformer« (B-skole). B-skolen er således i høj grad præget af kollektive organiseringsformer og kommunikationsprocesser, der skal sikre en øget professionalisering og skoleudvikling på organisatorisk plan. Denne formuleres i mere udstrakt grad, end det er tilfældet på de øvrige skoler, som intenderet organisatorisk forandring, men målene er ikke konkretiserede og italesatte på det operationelle niveau som klare og praktiske guidelines for lærerne.

Da de fire gymnasier både har fælles træk i principperne og baggrunden for samarbejdsformernes organisering, specifikt teamorganisering, vil vi efterfølgende behandle en række centrale temaer og problematikker i relation til dette felt mere indgående.

6.3. Teamorganisering og selvregulerende praksis i et ledelsesperspektiv

Ledelserne har ofte sammen med andre innovationsorienterede grupper og udvalg indført teamorganisering som en tilpasning til

og institutionalisering af de organiseringsformer, der aktuelt dominerer. Teamorganiseringen er også indført som reaktion på nye og komplekse opgaver i organisationerne, herunder elevernes kompetenceudvikling og indførelse af årsnormen, der bl.a. har resulteret i nye tilrettelæggelsesformer, der ofte mest optimalt administreres af lærerne selv, fordi de kræver fleksibilitet og koordination. Selvregulerende kollektive praksisformer indføres for at samordne aktiviteter i forhold til et overordnet organisatorisk mål, primært fokuseret på at skabe kvalitet i undervisning og læring for eleverne. Graden af selvregulering og autonomi varierer, fx har kun én af skolerne uddelegeret økonomisk ressourcestyring til teamet, og dette fænomen betragtes som »lidt af et forsøg« (B-skole). Teamstrukturen har for de mere professionaliserede ledelsesteam derudover været tænkt som en kollektiv struktur, der dels kan bidrage til, at forandringstiltag rodfæstes i kulturen, og til at lærerne får ejerskab til udviklingsprojekter, dels tænkes at bidrage til professionalisering gennem refigurering af hidtidige lærerrollefortolkninger. Skoler med en længere udviklingstradition og med en mere udviklet strategitænkning tenderer i højere grad til mere bevidst at reflektere over udviklingsprojekternes organisatoriske læringspotentialer, herunder strukturforandrings betydning for den organisatoriske læring – uden at de dog i deres målsætning beskriver teamorganisering som middel til innovation og professionalisering.

Den selvregulerende kollektive praksisform skaber nye ledelsesforordringer. Der er forskellige måder at tematisere denne problematik på, fx som »selvledelse«, »decentralitet«, »selvregelskabende«, »distribution«, »uddelegering« og »teamautonomi«, hvorved forstås den gensidige kollegiale ledelse i teamet og mellem teamet og klassens øvrige lærere og koordination i forhold til organisationen i øvrigt – herunder i forhold til ledelsen. Man ønsker fra ledelsens side en højere grad af selvorganisering med autonom styring i selvregulerende enheder, samtidig med at dette tendentielt skaber nye løse koblinger i organisationen, som udgør et problem i et organisationsudviklings-perspektiv, hvor fælles fodslag er i centrum:

Hvor man får udviklet en skoleform med lærer team i forlængelse af ledelsesteam. Det er koblet med, at vi fra midten af halvfemserne laver målsætninger og handleplaner og indsatsområder, det vil sige synliggørelse så langt vi kan af fælles holdninger. (B-skole)

Ledelserne peger på, at ledelsesdistributionen medfører nye problemstillinger organisatorisk, først og fremmest skaber det gnidninger, når der skal 'selvledes', især i de organisationer, hvor ledelsesdistributionen ikke er meldt klart ud, og hvor der ikke er spilleregler om den selvregulerende ledelses karakter, herunder forvaltning af nye hierarkier og læreres gensidige bemyndigelse. Her er der ofte utrit mellem ledelsens forventning til lærernes selvregulerende praksisformer og lærernes egne symmetriske kollegialitetsopfattelser; men dette beror også på, at ledelsen ikke reelt har distribueret formel ledelsesbemyndigelse ud eller slet ikke har meldt ud, at den forventer, at teamlærere eller teamets kontaktlærer har specielle beføjelser.

Og det er dér man oplever konflikterne ude i teamene, det er, at nogle lærere får ikke skrevet det, de skal, ind i kompetenceplanerne, og når så kontaktlæreren, som vi kalder det her, der er ham, der får flere timer end de andre for at koordinere det, rykker dem, så gør kontaktlæreren ikke mere ved det, for han vil ikke i konflikt. Det er der, hvor vi typisk mærker det. (C-skole)

Jeg mener egentlig, at de som udgangspunkt er selvledende og også opfatter sig sådan, de har da klart nok den opfattelse, at de leder eleverne og er ledende i den sammenhæng – så det, der kunne mangle i den sammenhæng, det er, at de også – hvad skal man sige – selv styrer deres interne samarbejde, så det ikke skal rundt om andre instanser. Og det prøver vi så af al kraft at gøre via lærerteamene, som er etableret omkring hver klasse, og det der så halter, det er, at det ikke rigtigt er in at sige *skal* til hinanden. Altså det er jo stadig ikke sådan, at nogen i teamene opfatter sig som ledere af de andre, og det skal de måske heller ikke, men der er en vist angst for, at det skulle blive sådan, at der var en lærer, der ledede teamet, eller tre, der leder alle andre lærere. Der forsøger vi nok at finde os selv. Det, de skulle, er jo, at de ikke kalder det lede hinanden, men samarbejde med hinanden, der kan godt ligge nogle tanker der, som ikke er afklarede. (ledende inspektør C-skole, vores kursivering)

Når ledelsen ikke selv har fået styr på distributionsgraden og praksis, er det for så vidt evident, at der opstår problemer. Dette fænomen italesættes især i C-skoleregi, hvilket kan bero på, at man på B-skolen og D-skolen ikke skelner mellem lærergruppen i øvrigt og teamet, idet alle lærere i en klasse udgør et team.

Den selvregulerende praksis kræver megen ledelsesopmærksomhed. Og lederne har derfor i stigende omfang indført medarbejder- og teamudviklingssamtaler, især foranlediget af, at de ønsker

at sikre sig dels en konsensual forestilling om elevkompetencer, dels at det aftalte arbejde bliver udført. Samtalerne omtales som udviklingssamtaler, men også som kontrolforanstaltninger for at sikre realisation af projektets fokusfelter. Samtalerne kan også ses som resultat af, at der fx i forbindelse med lærerforsamlingsmøder har vist sig, at en række team ikke har foranstaltet og koordineret de ønskede initiativer. Ledelsen ønsker at få hånd i hanke med aktiviteterne.

Rektor... [...]. De skal jo forberede sig på den teamsamtale...og det gør jo selvfølgelig, at de har reflekteret over nogle ting, ikke, inden de kommer til mig. Det har jeg fået at vide: Det er godt. Der, hvor det er mere kontrollerende, det har de oplevet i forbindelse med lærerforsamlingsmøderne. Da det startede forrige år, at jeg sagde: jeg vil godt høre, hvordan det går. Det kom helt bag dem.

[...] jeg havde ikke varslet ..jeg kan ikke rigtigt huske, om jeg lagde det ud med relativt kort varsel: det er kontaktlærerens ansvar og bok bok bok, og det gjorde en lærer så, og så blev det så team, og jeg ville godt høre lidt om, hvordan det gik, og det opfattede de så, det fik jeg tæsk for de første gange. Der var godt nok nogle, der blev stødt: han sidder derinde og eksaminerer os. Det rygtedes, og det var sådan, at man kunne se, at de sad og holdt små hastemøder, inden de skulle til lærerforsamlingsmøde. Ja. Det havde jeg ikke fået kommunikeret ordentligt ud..(C-skole, vores kursivering)

Samtalerne betragtes også som værktøjer til kvalitetssikring/ kontrol og som modsvar på organisatorisk fragmentation: »så kan de her team jo køre i hver deres retning«(B-skole).

På B-skolen beskriver ledelsen sin relation til teamet med, at »ledelsesgruppen servicerer et antal lærerteam«; her er fokus i høj grad personalepolitisk. Der er desuden tale om positive sanktioner, ros og anerkendelse, der i en skole med udviklede feedbackprocesser bliver stedse mere efterspurgt:

Det vi skal er vise opmærksomhed, der er nogle feedbackforventninger, som vi nok er gået et skridt for langt med, ganske enkelt ud fra, at hvis man er meget flink, så er der egentlig en forventning om, at feedback er en daglig foreteelse eller en meget regelmæssig foreteelse...den der opmærksomhedsforventning, den er koblet med den der mentale træghed eller træthed i forhold til, at der er ... nogle store bolde i luften. (B-skole)

Ledelsen på B-skolen peger således på et personalepolitisk problem, nemlig at autonomien i lærerteamene betyder, at projekterne ikke følges så tæt, hvilket har resulteret i, at lærerne savner synlig ledelse som synliggør de ansatte gennem værdsættelse og anerkendelse; man savner »rektoropmærksomhed«(B-skole).

Ledelsen formulerer desuden et behov for negative sanktioner i form af opfølgning og kvalitetskontrol.

Det decentrale skolekoncept, det indebærer nogle andre kontrolmekanismer; ledelse, det er jo noget med dynamoer og bremse og skubbe i gang, og kontrolaspektet det er vel egentlig det, vi er mest optagede af i vores ledelsesteam, fordi i ledelse ligger jo også kontrol, og det er så der, vi prøver at køre det forsøg nu med, at vi har delt os op og servicere det enkelte team. (B-skole).

Samtidig er der på B-skolen internt i organisationen skabt rum for, at teamene kan realisere målene på forskellige måder, hvilket ledelsen pointerer.

Ud over samtalerne anvender ledelsesteamene i højere grad feedbackprocesser, herunder øget intern kommunikation, tættere supervision af teamene, evalueringskoncepter og narrativer i form af forsøgsbeskrivelser og evalueringer, som skal sikre forankring af udviklingen. Antallet af forsøg vanskeliggør spredning i hele skolekulturen, da der er mange løse koblinger.

Konkluderende

For et kritisk blik på ledelsen af projekterne i relation til teamorganisering er flere forhold påfaldende, men man kan sige, at disse er knyttet til fraværende fænomener. Det er interessant at bemærke, at der ikke er nævneværdige refleksioner i ledelsesgrupperne om sammensætning af team dels ud fra effektiviserings- / kvalitetstænkning, dels ud fra et krav om teamudvikling i relation til en intenderet organisatorisk udvikling. Det peger på, at organisatorisk bevidsthed og strategitænkning ikke er så udviklede i gymnasialt regi. Især den langsigtede strategiske planlægning af organisationsforandringer i tilknytning til teamorganisering er fraværende, og de formuleringer, der peger på en overordnet planlægning og styring på det strategiske plan, er ikke forankrede i organisatoriske læringsforståelser og organisationsteori i øvrigt¹⁸, ligesom disse tiltag ofte mere har

karakter af ledelsernes retrospektive rationaliseringer¹⁹. Fraværet af en bevidst organisatorisk læringsstrategi med et klart operationelt design er påfaldende. I den sammenhæng er det netop påfaldende, at ledelsesgrupperne sjældent har gjort sig overvejelser over konsekvenserne af indførelsen af teamorganisering. En så voldsom restrukturering i en hidtil ekstremt stabil organisationsform har omfattende konsekvenser for mentale modeller og praksisformer i organisationen og kan ikke forventes at foregå uden konflikter og dønninger i organisationen. Ledelsesgrupperne synes at have været uforberedte på dette fænomen, hvilket har betydet, at de ikke har tilrettelagt skoleinterne efteruddannelsesforløb, der kunne sikre lærerne organisatoriske kompetencer til deltagelse i teamorganisering. Kun på en enkelt skole omtales egentlig kompetenceudvikling i forbindelse med deltagelse i teamorganisering (B-skole), og der er her tale om et amtsligt efteruddannelsesstilbud. Kritisk må man også anføre, at ledelsen ofte blot slipper et projekt, hvis det er problematisk og ikke umiddelbart fungerer. Man går ikke aktivt ind i forandringsprocesser, således har A-skolen tidligere skrevet teamorganisering på tablisten, og på B-skolen har man droppet elevudviklingssamtalerne – frem for at gå aktivt ind i en kvalificering af lærerne. Ligeledes er det iøjefaldende, at teamorganisering, der kunne være et middel til organisatorisk forandring og kvalitetsudvikling, tenderer til at blive et mål i sig selv. Teamorganiseringsprincippet har til dels karakter af institutionaliseret værktøj.

På den anden side har det ikke været de organisatoriske aspekter, der har begrundet ledelsesgruppernes indførelse af teamstruktur. Det er primært sket for at styrke undervisnings- og læringssituationen for eleverne. Her griber ledelsesgrupperne også aktivt ind, når de vurderer, at der er behov for at få hånd i hanke med situationen. Dette kan ses af den øgede brug af afrapportering og feedbackprocesser og i, at mus-samtalerne har en tiltagende betydning. I forbindelse med afrapportering synliggøres kvalitets- og resultatskrav, lederne fokuserer på realisation af pædagogiske mål. Og det medfører negative sanktioner for medarbejdere ikke at have realiseret kollektive indsats- og ansvarsområder, fx kompetenceplaner. I den forstand rykker ledelsen på en gang både længere bort og tættere på gennem empowerment/uddelegering og afrapporteringskrav/opfølgning.

6.4. Teamorganisering og selvregulerende praksis i et lærerperspektiv

Det er lærernes opfattelse, at teamorganiseringen først og fremmest er begrundet i den nye fleksibilitet i årsnormen og behovet for at samordne aktiviteter og bidrage til at sikre elevernes kompetenceudvikling, og de anser desuden teamorganiseringen for del af en nyere top down-ledelsesform. For lærerne ligger der i dette et paradigmeskifte fra selvstændighedskultur til kollektiv kultur og fra undervisning til læring. I den kvantitative undersøgelse markerer 53 % af alle lærere, at de finder, at det er nødvendigt at samarbejde, 30 % svarer negativt, 17 % ved ikke – dette demonstrerer, at lærerne i høj grad er prægede af professionskulturens selvstændighedstænkning. Et forhold, der i sig selv udgør en potentiel barriere for skoleudvikling, når den tænkes på organisationsniveau. I spørgeskemaets spørgsmål 9, uddybende kommentarer, formulerer mange, at team- såvel som andre samarbejdsformer allerede nu fylder meget og tjener et relevant formål, mens andre igen peger på øget arbejdspress og administrativ overvægt. Teamorganiseringen placerer lærerne i et dilemma mellem autonomi og kollektivitet, i et spændingsfelt mellem professionalisering og deprofessionalisering – hvor lærere oplever, at restruktureringen på én gang forarmer deres råderum, men samtidigt udvider samme, altså hvor de på én og samme tid oplever en parallel forfalds- og udviklingsproces, der har karakter af paradigmeskifte, idet læreren går fra at være autonom faglærer til at være organisationsmedarbejder.

Hvor man tidligere har erfaringer med samarbejdsrelationer og team, der er udsprunget af gensidigt forpligtende samarbejde, interessesammenfald eller personlig veneration eller af konkrete problemløsningsopgaver, så administreres teamorganiseringen på skolerne i helskoleforsøgene i dag primært ud fra teknisk-administrative rationaler. Dette gælder også der, hvor teamorganiseringen i realiteten kun berører en mindre del af lærerne, nemlig kun 1. g lærere. I en skemateknisk hverdag som gymnasiets er det vanskelig at realisere en organisering, der baserer sig på det, som andetsteds er kaldt kærlighedsprincippet/selvorganisering²⁰. I øvrigt må man ud fra et læringsperspektiv problematisere en organisering alene efter lærernes præferencer. Ud fra et ressourcestyringsperspektiv

må ledelsen forvalte de eksisterende ressourcer hensigtsmæssigt, men i selve organiseringen af teamene i helskoleforsøgene ligger der sjældent en bevidst Human Ressource Development tænkning og et professionaliseringsønske – organiseringen foregår oftest alene som skemateknisk administrativ opgaveløsning; i enkelte sammenhænge er der dog tale om, at ledelsen bestræber sig på at skabe effektivitet og kvalitet, og at de har antagelser om, at organisatorisk læring kan finde sted som epidemisk smitte gennem erfaringstransfer, men der er ikke egentlige refleksioner over kriterier for effektive team²¹.

Selvom jeg har brummet...hvorfør helvede skal I tre nu gøre det igen, kunne I ikke fordele jeres kvaliteter, men jeg har accepteret det indtil nu, men det er sidste gang, det er sket, men det ved de godt...[...] nu må vi fordele dem (de menneskelige ressourcer).(rektor D-skole)

En række af respondenterne problematiserer denne administrative rutine, der ikke er følsom over for de samarbejdsproblemer, der kan opstå i relationen mellem lærere, der ikke har samme forventninger til arbejdet endsige samme motivation til at deltage i udviklingsarbejde. De nye organiseringsformer kolliderer med, at skoleudvikling tidligere typisk har været organiseret som ødannelsesprojekter, hvor særligt interesserede 'ildsjæle' har været deltagere. De innovative kræfter, der ligger i ildsjælenes engagement, er meget følsomme over for at blive integreret i teamstrukturen. Og denne tendens problematiseres som en negativ reaktion på ledelse og på helheds- og harmoniseringstænkning:

Det kommer jo an på, hvor forsøgene kommer fra. Det kommer i meget høj grad an på, om du sidder i et lærerteam eller en lille lærergruppe, som finder ud af lige præcist det her, det brænder vi for at forsøge. [...] Lige så snart det bliver hele skolens forsøg..så bliver det sådan noget stift noget. Jeg går absolut ind for de små blomstrende, mere eller mindre spontant opstandne projekter, hvor man er nogle stykker sammen. [...] Men hvis jeg skal sige noget, som der er lidt bid i, så kan jeg jo sige, at den form for forsøg, som udgår oppefra, og som ligger nedfældet mere eller mindre eksplicit i handlingsplaner og målsætninger, jo også kan anspore til en adfærd, som gør, at nogen kunne tænkes at sætte sig selv i fokus, altså det kunne godt anspore til en vis form for selvpromovering. Altså prestigeprojekterne, det kan måske godt være problematisk for et godt kollegialt undervisningsmiljø. (B-skole)

Læringsteoretisk udgør forskelle og konflikter en god grobund for innovation, omvendt er personlig lyst og engagement i relationelle sammenhænge motiverende faktorer for arbejdsindsatsen – det er således en kompleks opgave at organisere teamstrukturen hensigtsmæssigt i lyset af læringspresset.

Et spændingsfelt: asymmetri/symmetri i organisationskulturen bliver desuden tydeligere. I relation til den ekspansive forsøgskultur opstår der nye hierarkier, 'stjerner' og 'fodslæbere'; de herskende uformelle hierarkier forstyrres. Inden for et udviklingsparadigme risikerer nogle nu en marginalisering, mens andre gennem aktiv deltagelse, synliggørelse/selvpromovering skaber sig 'karrieremuligheder'. De nye samarbejdsrum, de nye hierarkier og det permanente forandringskrav skaber desuden et nyt og øget behov for synlighed og anerkendelse, der ikke kan tilfredsstilles i de eksisterende kollegiale fora jf. respondent (B-skole), der også tematiserer spændingen mellem profilering/manglende værdsættelse og 'stjernerne'/'dem, der bare er der'. Der formuleres fra en række lærere et uopfyldt behov for synlighed og værdsættelse.

Et andet spændingsforhold er et nyt asymmetrisk forhold mellem kollegaer, idet teamet kan agere med ledelsesfunktioner over for den øvrige lærergruppe, uden at der altid har fundet en egentlig distribution af formel ledelsesmagt sted. Vertikale beføjelsesstrukturer mellem kollegaer er et nyt strukturelt fænomen i kulturen. Og der eksisterer i organisationen fra ledelseshold forventninger om, at lærerne skal sige 'skal' til hinanden, og at teamet desuden er udførende over for klassens øvrige lærere. En tendens, der fremkalder forskellige reaktioner hos lærerne. En række lærere definerer det negativt som kontrol:

..det sker især ved lærerforsamlingsmøderne faktisk, hvor rektorforsøger at lade teamene være de kontrollerende parter i virkeligheden, ikke, for det er teamene, der får på hattepulden, hvis det ikke sker, det er dem, der gøres ansvarlige.

Spm: Er det teamet, der er ansvarligt for, at kompetenceplanen udfyldes?

Ja, for at det bliver udfyldt, ja, og at det bliver udfyldt, afhænger af den enkelte lærer. (C-skole)

Mange oplever konflikter i forhold til kollegaer, der har fået uddelegeret ledelsesfunktioner, det formuleres som kollegaer med

»arbejdsgiverholdninger«, »udemokratisk«, »mere ledere end andre« jf. en række respondenter, B-skolen. Disse faktorer bidrager til udviklingen af modstand og skepsis. Man kan nu blive hinandens vogtere, arbejdsgivere, kontrollanter. Sidstnævnte kan man dog omvendt se positivt som et bidrag til udvikling af organisationens interne kvalitetskontrol og evaluering, idet man nu har et mylder af »evaluerings«instanser omkring sig, der nu langt mere invasivt og direkte har adgang til ens arbejdsdomæne.

Lærerne peger på, at der skabes nye konflikter, som de vanskeligt kan håndtere, da de ikke har samarbejdskompetencer, fx i form af konflikthåndtering. De mangler »et forhandlingsprog« (B-skole). Traditionelt har lærerne fungeret selvstændigt og har ikke skullet formulere sig pædagogisk; med de kollektive arbejdsformer opstår der et krav om italesættelse af pædagogiske valg. Det kan i sig selv give anledning til problemer, da megen professionsviden er tavs og individualiseret. Nu skal lærerne deltage i åbne pædagogiske diskussioner, som de er uvante med i for dem uvante fora. Gennem nedbrydningen af det personaliserede undervisningsunivers opstår der pædagogiske diskussioner og konflikter. Diversitet er for så vidt en positiv grobund for læring gennem fælles refleksion og dialog i teamstrukturer. Teamet kan sikre lærerne nye indsigter og give grobund for professionalitet, men i en professionskultur som den gymnasiale er fælles pædagogisk refleksion og dialog ukendte fænomener i teamets kollektive form.

Vi er sådan kendetegnet ved, at vi ikke er særlig gode til at samarbejde, vi har ikke nogen kultur for det. Der er en stor tradition for at lukke sig om sig selv...Det har traditionsmæssigt været et individuelt arbejde. [...] man lukker sig inde i sin lille boble. (A-skole)

Internt i teamet optræder der konflikter, der dog ofte undertrykkes; konflikterne handler om pædagogiske forskelle, men beskrives også som mellemmenneskelige, relationelle problemer af mere følelsesmæssig art eller beroende på andre forskelle. Konflikter i gruppeorganisering er faktisk normale²², men en ny oplevelse for lærerne, som de skal lære at håndtere. Lærerne beskriver det ofte som personligheder, der ikke går i spænd; således at arbejdet og de dertil knyttede positionsforskelle påvirkes af personlige modsætninger. Lærere beskriver traditionelt deres arbejde som forankret i personligheden, således

er der meget på spil for den enkelte, når den selvstændige praksis bliver problematiseret af andres forestillinger/personlige udlægninger af undervisning. Der optræder en række spændingsforhold i teamsammenhænge, som medarbejderne på grund af deres hidtidige selvstændige praksisformer er uvante med at håndtere.

Det er en væsentlig barriere, at lærerne traditionelt har fortolket deres lærerrolle som tæt forbundet med deres fag og den dertil knyttede personlige udfoldelse i undervisningssituationen (se kap. 5). Den fleksibilitet og den elasticitet i undervisningsopfattelsen, der er forbundet med teamtænkning og samspil mellem fag, kolliderer med, at mange lærere opfatter undervisningssituationen som sammenspundet med deres personlighed. Man har en individuel 'lærerstil'. Personlighedsopfattelsen og dertil knyttede praksisformer er prægede af vaneforestillinger og pædagogiske gestalter, der er urokkelige og opfattes som iboende, hvilket implicerer, at forandringskrav kan opleves som invasive og personlighedstruende. Det personlige ejerskab og undervisningssituationens særlige lukkede sceniske ramme for lærerens udfoldelse trues af de øgede krav om helhedstænkning og samspil. Teamet begrænser lærernes autonomi og udligner desuden de forskelle, der for dem udgør en særlig kvalitet i undervisningssammenhænge, idet lærerne gøres mere ens. Uden for et interview formulerer en lærer således kritisk, at der er tale om en tendens til »robottisering« og »ensgørelse« jf. respondent, C-skolen. Lærerne føler sig spændt ud mellem profession og professionalisering/deprofessionalisering.

Lærerne har ambivalente holdninger over for de nye udfordringer, der omvendt også giver dem adgang til kollegiale ressourcer: erfaringsdeling, hvilket er positivt, jf.:

... i min situation ..har jeg oplevet det positivt, og faktisk kun noget positivt, ud over den stressfaktor som har en negativ klang, men som jo ikke er forgæves, ø..nej, jeg synes, at jeg på en eller anden måde har vundet noget respekt, fordi folk i teamet ofte har lært mig bedre at kende, og hvordan jeg sådan får sat gang i nogle ting og sådan eller på den måde. Men jeg har på ingen måde følt på noget tidspunkt, at 'nu troner hun igen' eller et eller andet, jeg har tværtimod oplevet, okay, hun er tovholderen, ja, men så videre derfra. Ja, jeg synes bare det er dejligt at sidde i team, snakke om elever, få nogle ting på plads, som slet ikke handler om kompetenceplaner eller noget

Spm: Hvordan fungerer dine team?

.. meget forskelligt, det ene er et mere engageret team.... Det andet er mere mennesker som gerne kører selv... derudad. Som er sådan..gerne vil undgå møder, som ikke er så snakkesalige på møderne, gerne vil have det overstået og videre derfra. Det er meget forskellige team. (C-skole)

Der var en gevinst ved, at man var tættere om klassen, at man udvekslede erfaringer om klassen, om enkelte elever, følger en klasse og får støtte fra andre lærere...at diskutere. Det var en gevinst. (B-skole)

Teamorganiseringen opfattes altså også som en struktur, der øger kollegialitet og skaber tryghed. Man er nu sikret kollegial støtte, organiseringen skaber kollektiv stolthed over deltagelse i projektet og forbereder lærerne på overgangen til reformkravene, giver arbejdsglæde og ejerskab, og deltagelse er spændende, idet rutinerne periodisk forsvinder. Teamorganiseringen kan også opleves som kraftfelt for udvikling. Teamet giver kollektiv selvbestemmelse, der rummer overskud til eksperiment og udvikling.

Det mest påfaldende i interviewsammenhænge er reelt dog fraværet af artikulationer om teamorganiseringens funktionalitet og strukturens påståede evne til at skabe organisk organisatorisk læring. Lærerne fortæller stort set ikke om konkrete forandringer af praksisformer eller pædagogiske forestillinger som resultat af teamstrukturen. Flere peger på, at store dele af lærerkollegierne fortsætter pædagogiske praksisformer som hidtil, at projekterne bliver til skueværdier:

Hvor vi sådan på en eller anden måde – ledelsen pressede på og vi vedtog noget....der var stadig en stor del af lærergruppen, der syntes, det her altså var noget værre noget

Og det vil sige, at vi havde den opgave, at vi skulle gå ud til vores – vi havde vedtaget nogle minimumskrav., men der var stadig en stor del af lærergruppen, der syntes, at det her, det var altså noget værre noget. Og så sker det jo ikke anderledes, at så kommer lærerne med en – ja, hvis man forestiller sig en lort i en plasticpose – og siger, nu skal I bare se her, elever, vi skal lære sådan nogle projektredskaber her, vi synes selv, det er noget mærkeligt noget, men nu kan I få det, og så må I prøve det. Så prøver de det i en time eller to, og så siger de, hold da op, vi forstod ikke noget af det, – det syntes eleverne ikke var særlig godt, mærkeligt nok, ikke, og det er faktisk endt med, at vi har udvandet vores projektarbejde i den grad, at når jeg sådan sidder en fredag aften og har fået et glas rødvin

og snakker med mine venner og familie, så siger jeg, at vi har projektfri projekter, forstået på den måde, at vi aldrig egentlig er blevet enige om, hvad er en logbog, hvad er en rød leder, definitioner er sådan blevet udvandet til det er formindsket. Derudover er det rent tidsmæssigt blevet skåret så meget ned, at jeg havde fx 1½ dag til at lave mit sidste projekt. Det vil sige, officielt har vi en ansøgning på de her store projekter, men vi har projekter 1½ dag. (A-skole)

En modstand kan således beskrives som 'ikke-handlen'; en række lærere tier og samtykker tilsyneladende i pædagogiske rådssammenhænge i forbindelse med indføring af skoleudviklingsprojekter og internt i teamet, men realiserer ikke forsøgenes potentialer i praksis, der forbliver relativt uantastet.

Mange opfatter helskoleprojekter som spændetrøjer, de er påduttede fra oven. En række respondenter formulerer et alternativ, idet de peger på de organiske læringsformer i lærergerningen som sådan. Fx beskriver en respondent (B-skole), at hverdagens problemløsning bidrager til løbende udvikling. Meningsfylde og legitimitet etableres gennem symmetri og gennem fastholdelse af lærernes personlige og selvvalgte engagement i ildsjælsprojekter, der ikke nødvendigvis har et organisatorisk perspektiv. Man oplever, at det organiske udviklingsrationale i lærergerningen diffunderer til fordel for organisationstænkning. Der sker en afindividualisering, når lærere indgår i kollektive strukturer, der med styring fra oven skal realisere organisatoriske mål. For mange lærere er det fortsat ikke meningsfuldt, at et projekt skal have *organisatorisk* mening og betydning; det er et påfaldende træk i lærernes argumentation, at de tager afsæt i selvstændighedskulturen og ikke tænker i organisationskategorier.

Flere lærere artikulerer et stort behov for efteruddannelse.

Spm: Hvilken form for efteruddannelse tænker du på? Er det løsevne kurser fx i projektarbejde eller hvad?

Det kunne være en ting. Det kunne være supervision. Eller det kunne være diskussion af kompetencebegrebet, hvor vi er henne, læringsbegreber. Ja, men der er jo kæmpemængder af teori på alle de der områder. Det tværfaglige samarbejde – hvordan skal det organiseres og sådan noget. Det er kæmpemæssigt. Det er stort. (D-skole)

Mange af forandringsprocesserne er sat i værk uden forudgående implementering af kvalifikationer og kompetencer i tilknytning til

nye praksisformer; lærerne oplever, at de ikke er klædt på til situationen, men at de selv må udvikle nye kompetencer, sideløbende med at de eksperimenterer med nye samarbejdsformer – de kommer ofte til at føle sig som halehæng til udviklingen. Efteruddannelse eller kompetenceudvikling, der går forud for forsøgsvirksomhed, savnes. Lærerne føler sig i nogen grad på gyngende grund, især på det pædagogiske område. Efteruddannelse kunne især på det pædagogiske felt være påkrævet inden implementering af nye arbejdsopgaver som kompetenceudvikling, tværfaglighed og projekter.

Teamorganiseringen og den selvregulerende praksis skaber spændingstilstande mellem positioner, der beskrives som ufrihed/frihed, afhængighed/autonomi, formelt/uformelt, kontrol/tillid, åbenhed/lukkethed, stivnethed/fleksibilitet, kollektiv ansvarlighed/personlig ansvarlighed, kollektivitet/selvstændighed. Mellem individuelle, organiske læreprocesser og strategisk planlagt, intenderet organisatorisk læring. Spændingsfelter, der også bidrager til en øget stressdiskurs i organisationerne.

Stressdiskursen er et relativt nyt fænomen i organisationerne. Alt efter position i organisationen vurderer man stressdiskursen. Lederne ser det fx som en triviell klagesang uden substantielt indhold hos utilfredse lærere, men dog et fænomen, man som leder ikke kan tillade at se bort fra:

Spm: Men da du nu er inde på, at der er den her konflikt, så er der en række af lærerne, der i forbindelse med interviewene tematiserer, at I har haft stress oppe at vende som problem på P-rådsmøde. At der som resultat af projektet er sådan, at nogle føler sig stressede?

Ja, men om stressen nu er knyttet til det konkrete projekt eller ligger i tiden med Intranet og deraf følger, det er svært at skille ad. Jeg vil nok have den hypotese, at vi kunne snakke stress, selvom vi ikke havde projektet »virtuelt gymnasium«, for vi har jo nu uanset om vi havde projektet eller ej, lagt om til at køre skolen elektronisk, hvad der da er en forandring. Og forandringer vil give anledning til, at man taler om stress. Vi kunne også have fået stress uden at blive virtuelle, så var vi måske blevet stressede over, at vi var bagud, at andre var i gang og vi skulle skynde os at komme i gang. Fx gymnasiereformen kan vel, når man tænker på den, formodentlig give megen stress, og der kan man jo så sige, at vi allerede er et langt stykke ad vejen og derved undgår fremtidig stress.

Spm: Hvordan håndterer I som ledelse helt specifikt, at nogle knytter stress til et projekt?

Vi..... vi, en af inspektorerne er gået i gang med at skrive et papir om, som vi overvejer, om hvordan man undgår stress. (Ledende inspektor C-skole)

Både lærere og ledere ser det som udtryk for et modernitetsfænomen: 'jeg er stresset, ergo er jeg' eller som en normal og midlertidig følgevirkning af forandringsprocesser. Sidstnævnte formuleres sjældent i interview, for så vidt som fænomenet betragtes som periodisk normalitet, og dette aspekt i udviklingsprocesserne tematiseres derfor i en række interview kun som reaktion på spørgsmål, der tager udgangspunkt i arbejdsbelastningsdiskursen, hvor respondenterne giver udtryk for negativ og tendentielt sygdomsfremkaldende stress.

Vi har jo også lavet et par undersøgelser på skolen inden for de senere år med trivsels- og stressundersøgelser, hvor der er bred enighed om, at man føler sig stressede. Hvor man så får svaret, om vi ikke vil have indflydelse. Det vil vi jo. Det er en god måde at stille spørgsmål på. Det vil vi jo godt. Men der er en del, der føler sig stressede over alt det der, fordi mødeaktiviteten er jo steget eksplosivt inden for de sidste 5-6 år, synes jeg. Ikke kun hos os – det gælder nok mange steder. Det betyder så, at man godt kan føle dagligdagen splittet op i små dele. (B-skole)

Spm: Hvad med den der stressting I havde oppe?

[...].Tidligere var jeg stresset 2 gange om året, når jeg skulle lave opgivelser, og når jeg skulle have folk til eksamen. Nu er jeg stresset mange..... flere gange om året, for når vi skal have, og specielt når, fordi sådan som sidste år var diskussionsemnet, at vi kom og holdt lærerforsamlingsmøder og rektor knipser teamene på næsen, fordi de ikke, hvis de ikke gør, hvad de skal eller overholder kompetenceplanen eller alle de andre. Der bliver en helvedes masse kontrol hele tiden...og det stresser folk – fordi de ikke oplever det som relevant i forhold til deres aktuelle undervisningsprojekt. Umiddelbart burde vores største stressfaktor jo være eleverne, altså, for det er dog relevant stress de kan give, og hvornår laver man det godt nok som lærer, altså det kan man altid spørge sig selv om eller burde gøre, fordi hvornår er det interessant nok.....

Spm: Det er kontrollen, der er stressende?

Ja, det er kontrollen.

Spm: Forandringsprojektet – har det ingen stressfaktorer?

Jo, fordi. Det du bliver kontrolleret på, det er noget, du ikke tror på (C-skole)

Spm: Hvad er så minusset?

At det går hurtigt. Det går meget hurtigt. Og der er omstillingsprocesser hele tiden. Og man kan dårligt nå. Altså det der ligger som erfaringer det ene år, det kan være vanskeligt at bruge dem bare året efter. ...Fordi der er så store forandringer hele tiden. Og det synes jeg er svært. Om det er det virtuelle eller samfundet som sådan, da har jeg en fornemmelse af, at det er samfundet over det hele, at tempoet er så opskruet.

Spm: Sådan som jeg hører det, så mener du, at det kan være stressfremkaldende og belastende at blive udsat for mange forandringsprocesser?

Ja, det mener jeg godt det kan, mm, det kommer til udtryk ved, at mange går og klager over, at de er stressede (C-skole)

Teamstrukturen synes både at sikre mod stress, fordi strukturen skaber tryghed, anerkendelse, kollektivisering af erfaringer, men omvendt også at være grobund for stress gennem øget mødeaktivitet og nedbrydning af vanemæssige praksisformer. I den sammenhæng viser den kvantitative undersøgelse i forbindelse med spørgsmål 3: Dårlige forhold ved gymnasielærerjobbet, at 18 % af alle lærere svarer, at det er det store arbejdspress, 12 % at det er aldrig at have fri. I relation til dette er det tydeligt, at lærerne forventer, at ledelsen skal gribe regulerende ind og sikre et bedre arbejdsmiljø med gode udviklingsmuligheder – hvordan fremgår ikke.

6.5. Teamorganisering og skoleudvikling

Et problem, der også udfolder sig i relation til de nye samarbejdsformer, er, at skoleudviklingsprojekterne ofte finder sted som et 'vi bygger båden, mens vi sejler'-projekt. Overordnet er projekterne formuleret, men disse målformuleringer skal oversættes internt, og de nødvendige kvalifikationer er ikke på forhånd til stede; det gælder fx samarbejdskompetencer i relation til team samt tekniske IT-kompetencer etc. Således oplever lærerne udviklingsprojektet som noget, man i nogen grad halser efter. Og som man ikke har tid til at bearbejde. Professionaliseringen har man organisationsinternt – både blandt lærere og ledere – tænkt som en selvgenererende størrelse, som praksislæring/organisk organisatorisk læring, og det betyder, at selve realisationsprocessen både resulterer i stressdiskurser og i praksisformer, der reforcerer allerede eksisterende praksisformer, da lærerne ikke har organisatoriske og pædagogiske kompetencer,

der matcher udfordringerne i udviklingsprojektet. Der er desuden et stort tidsmæssigt pres i udviklingsprojektet, der gør, at realiseringen af udviklingsprocessen snarere virker kaotisk og uorganiseret med manglende evalueringer, manglende planmæssighed eller alternativt overstyring, hvilket skaber stress og usikkerhed, samt resulterer i tvivl om projektets kvalitet. Lærerne rejser spørgsmålet om, hvorvidt teamorganisering og forsøgsprojektet reelt resulterer i kvalitativt positive forandringer for eleverne – og for dem selv. De peger på, at organiseringsformen dels opleves som symbolsk reaktion på omverdenskrav og dels resulterer i stress, der italesættes som »metaltræthed«, energimangel, manglende tid, manglende overblik, manglende viden, manglende fælles sprog, konflikter.

Og så kan man sige, at nu fokuserer vi så på team, nu er det det, hvis man så vil have midler det år, så er det team, man skal søge om. Og et år så er det det virtuelle. Der skifter modeordene jo fra det ene år til det andet, ikke, hvor man sådan kører lidt rundt. (B-skole)

Lærerne peger således på, at der bliver flere form- og strukturforandringer end egentlige pædagogiske kvalitative forandringer, der tilgodeser elever, lærere og skolen som helhed jf. fx respondent, A-skole. Dertil kommer, at teamorganiseringen bidrager med en øget arbejdsbyrde, 'merarbejde'. Koordinering koster. Der er en øget tilvækst af koordinering og administration, fordi der er tale om løbende processer. Især i form af møder.

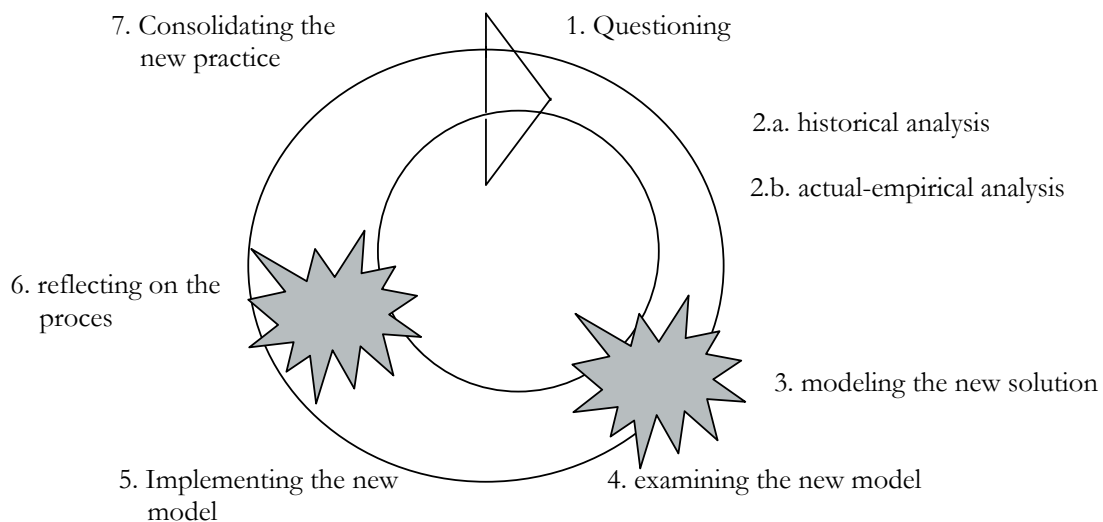
Et andet strukturelt problem er, at teamorganiseringen, der ideelt set skulle danne basis for skoleudvikling, i noget omfang tenderer mod at selvstændiggøre teamene. I kølvandet på organiseringsformen øges fragmentationen/de løse koblinger i organisationen. Der finder en slags ø-dannelse sted. Teamene udgør endnu en æggebakkestruktur, hvor lærerne nu bare i mindre grupper er henvist til isolerede og selvstændiggjorte praksisformer.

Vægten lægges på intern selvudvikling gennem videns- og erfaringsdeling i teamorganisering, herunder formuleres forventningen om læring gennem epidemisk smitte og som organisk organisatorisk læring; kun i begrænset omfang og ofte som injektionspædagogik inddrages eksterne konsulenter, ligesom der kun i meget ringe grad finder langvarig kursusvirksomhed sted; et enkelt sted indgår lærere dog i længerevarende kursusaktivitet om teamarbejde (B-skole).

Konkluderende

De teamerfaringer, der formuleres i dette empiriske materiale, peger især på to centrale forhold og potentielle faldgruber: a) at teamene kun i begrænset omfang fungerer som læringsfora, de er non-ekspansive²³, idet teamene ganske vist formulerer og debatterer pædagogiske problemer, men man kan ikke i materialet pege på, at teamdeltagelse sikrer nye pædagogiske praksisformer. Snarere peger meget på, at praksis opretholdes i sin kendte form²⁴. b) Læringspresset betyder også, at nye pædagogiske erfaringer og praksisformer, i det omfang de udfolder sig, ikke fastholdes, da nye modebølger og diskurser sætter nye dagsordener, der kræver nye forsøgsprojekter, sådan at erfaringerne ikke bundfælder sig og rutiniseres – et forhold, der også beror på, at teamstrukturen kun har en temporær udstrækning, der ikke sikrer langsigtet forankring. Der er således to potentielle brudflader i læringscirklen. Der forekommer typisk brud umiddelbart efter problem- og analysefasen, hvor gamle praksisformer sætter ind, og der forekommer brud efter implementering af nye modeller, således at der ikke er tid til refleksion og konsolidering af de nye pædagogiske løsninger:

Ser vi på organisationerne gennem Engeströms læringscirkels optik, når de ikke læringscirkelen rundt, men rammer to mulige brudflader:



Figur efter Yngre Engeström *Perspectives on Activity Theory* 1987: 384

Dette beror bl.a. på de manglende forudsætninger for kollegialt samarbejde i relation til undervisningen og på den traditionelle professionskulturs selvstændige praksisformer og de dertil knyttede mentale modeller. Og hænger videre sammen med, at organisatoriske læringsforhold kun i begrænset grad har ledelsernes opmærksomhed; de gymnasiale ledelsesgrupper kunne i højere grad tænke strategisk og ofre de organisatoriske læringsforhold mere opmærksomhed.

Omvendt får lærere såvel som ledere med den nye organiseringsform erfaringer med teamorganisering; de er ikke længere novicer på området, men har konkret erfaret de muligheder og problemer, der ligger i denne struktur.

7. Ledelsen og udviklingsprojektet

Dette kapitel er en analyse af, hvordan de fire skoleledelser håndterer de pågældende udviklingsprojekter.

I kapitel 2 begrundede vi, at det aktuelle forandringspres på gymnasiet på én gang stiller spørgsmålet om professionsudvikling og organisationsudvikling. Ikke mindst det forhold, at gymnasireformen i 2005 indebærer forandringer i kerneydelsens processer, stiller spørgsmålet om udvikling af skole og undervisning på en ny måde. Strukturelle nydannelser i uddannelsen og krav om lærersamarbejde om undervisningen skal realisere nye mål for uddannelsen. Dette griber ind i så grundlæggende organisatoriske elementer som arbejdsdeling og koordination og betyder, at de tidligere strategier for skoleudvikling, der i høj grad var baseret på individuelle lærerinitiativer, knap slår til. Den nødvendighed, reformen tegner, gør dermed undervisningsudvikling tillige til et spørgsmål om organisationsudvikling. I de to foregående kapitler sås, hvordan et besluttet udviklingsprojekt, der foregriber væsentlige elementer i reformen, ikke nødvendigvis var meningsfuldt for lærerne. I dette kapitel undersøges, hvordan en sådan beslutning har betydning for ledelsens opfattelse af sin rolle og for dens håndtering af sin opgave.

Kapitlet foldes ud over en relativt simpel model, der skal klarlægge vigtige ledelsesfunktioner i relation til udviklingsprojekterne. Den enkelte skoles projektet ses som et system af aktiviteter, der i større eller mindre grad skiller sig ud fra den hidtidige aktivitetsrutine, og hvor forskellen kan føres tilbage til en intention om forandring af disse rutiner. Men derved udsættes systemet for en særlig belastning. Ledelsen vil i forbindelse hermed have et særligt ansvar for projektets styring, så de tilstedeværende ressourcer udnyttes bedst muligt. I den efterfølgende analyse vil ledelsesaktiviteterne

knyttet til (ændrings)målet og dettes oversættelse til en opgave for organisationens medlemmer nærmere undersøges, sammen med ledelsesfunktionerne i relation til prioritering af og sortering i forandringsimpulserne og i relation til kontrol og korrektion.

Det ledelsesmæssige perspektiv på opgaven ved organisationsforandring vil ikke nødvendigvis være sammenfaldende med kernearbejdskraftens. Dette er heller ikke tilfældet her. Hvordan bliver projektet meningsfuldt for de pågældende skoleledelser? Tillige undersøges, hvordan de fire ledelser agerer – intenderet og ikke-intenderet – med henblik på at få den samlede organisation til at deltage i realiseringen af de forestillinger, der knyttes til projektets formål (udviklingsmålet). Analysen vil derfor tillige indeholde en undersøgelse af den strategi, ledelsen (intenderet eller ikke-intenderet) praktiserer. Derefter ser vi på sammenhængen mellem styring og fokus. Projektets opgave og fokus er en forudsætning for at udøve en hensigtsmæssig styring, som gør overordnet prioritering af ressourcer (aktiviteter o.l.) mulig, og som tillige gør det muligt at iagttage aktiviteterens effekt.

Afslutningsvis undersøges, hvordan den opgave, ledelsen søger at løse, har implikationer strukturelt med hensyn til ledelsens egen struktur og funktion.

Som det fremgår af skolebeskrivelserne, er der temmelig stor spredning blandt de fire skoler hvad angår skolens *erfaringsmæssige udgangspunkt*.

På de tre skoler – A-skolen, C-skolen og D-skolen – markerer det nuværende projekt en tydelig forskel til tidligere forsøgs- og udviklingsarbejde, idet det er det første helskoleforsøg, dvs. forsøg, der har omfattende organisatoriske konsekvenser. Dette faktum dækker dog over en vis erfaringsspredning med udviklingsarbejder i øvrigt. De to af skolerne – C-skolen og D-skolen, måske i særlig grad D-skolen – har en omfattende erfaring med forsøgs- og udviklingsvirksomhed bag sig, initieret og drevet af særligt interesserede lærere, de såkaldte ildsjæle. A-skolen må i denne henseende siges at være den mest uerfarne skole blandt de fire.

På B-skolen giver det ikke mening på samme måde at tale om en afgrænsning mellem 'normaltilstand' og 'forsøgstilstand'. Jævnfør skolebeskrivelsen er skolen karakteriseret ved en stor mængde forsøgs- og udviklingsarbejder, og grænsen er yderligere flydende efter

vedtagelsen af, at hvert lærerteam på forhånd tildeles et antal timer til det enkelte teams fou-arbejde. Disse ressourcer tildeler teamet de ansøgende lærere (stadig behandles større og mere omfattende projekter dog i PR og er eventuelt udpeget af skolens ledelse som særlige indsatser – se skolebeskrivelsen).

7.1. Projekternes baggrund, formål og intentioner i ledelsesperspektiv

Hvad er baggrunden for, at ledelserne vælger at antage disse udviklingsprojekter?

Det kan konstateres, at det temmelig forskellige sæt af 'nødvendigheder', der driver initiativerne på den forskellige skoler.

Projekternes afsæt og formål

For to af skolerne indgår der relativt håndfaste afsæt i ledelsens beslutning for projektet:

På det lille gymnasium A har fastholdelsen af elevrekrutteringen spillet en væsentlig rolle i det mindste i ledelsesperspektivet. Gymnasiet er lille og meget følsomt for svingninger i elevsøgningen og kan af den grund også være truet overlevelsesmæssigt. Projektet ses her som et strategisk middel såvel i relation til amtet (det handler om at sætte gymnasiet tydeligere på det amtslige landkort ved »generelt at være på forkant«, siger en inspektør) som i henseende til at kunne tiltrække elever. Rektor siger herom:

[...] det er klart hvis vi ikke hele tiden skulle kæmpe, 'får vi nu vores fire klasser eller kun tre', og 'hvad mon nu amtet kan finde på' ... det sidste [pres] er ikke blevet mindre, og det er givet, at der vil ligge et pres dér, som gør at man vil gøre mere, [...] det er nok ikke italesat fuldstændigt [blandt lærerne], vi er nødt til virkeligt at være oppe på mærkerne.

Tidligere har man forsøgt sig med en særlig landbrugslinje og med et projekt om formidling, men dels har det ikke haft den ønskede tiltrækningskraft, dels involverede det ikke mange lærere, og slet ikke mange lærere i mere indgribende forsøgs- og udviklingsarbejde (»Det rykkede ikke på de indre linjer«, siger rektor). Det nuværende

projekt ses i det mindste af rektor som led i at profilere skolen, dels i amtet, dels blandt potentielle ansøgere.

Dette udgangspunkt er imidlertid ikke særlig udbredt blandt lærerne. Kun to ud af 25 lærere henviser i spørgeskemaundersøgelsen til, at direkte overlevelsestrusler kunne have betydning som baggrund.

Det store gymnasium B var truet af en vis tilbagegang i de små ungdomsårgange. Denne trussel blev taget op af ledelsen, og udviklingsprojekterne er på denne skole et eksplicit led i ledelsens strategi for at fastholde aktiviteten. Dette er en klar ledelsesbegrundelse for det oprindelige helskoleprojekt:

Nogle af vores forsøg er jo også kommet frem, fx [x]forsøget og [y]forsøget, fordi vi var i en periode, hvor der var vigende elevtilgang, og hvor man ville gøre noget. Dels ville man gerne have ressourcer udefra, dels ville man gerne gøre noget for at kunne fastholde de lærere, der var her, og dels havde vi mulighederne for at lave de forsøg, fordi vi havde folk, der havde de kompetencer, i huset.

Dette helskoleprojekt skulle både bevirke, at skolen tilførtes tilstrækkeligt mange amtslige midler til, at man kan fastholde lærergruppen, og til at man kunne trække flere elever til, der under matche de særlige rekrutteringsgrundlag for skolen (et større indslag med fremmedsproglig baggrund). Således lykkedes det også at undgå nævneværdig tilbagegang i lærerbeskæftigelsen.

Ganske anderledes forholder det sig i ledelseperspektivet på D-skolen og C-skolen. Begge skoler ligger lunt, hvad elevtilstrømning angår. D-skolen har eksempelvis en beliggenhed, der gør den attraktiv. Skolen har flere potentielle konkurrenter – andre almene gymnasier og gymnasiale uddannelser inden for få kilometers afstand, men har et overskud af ansøgere og har nærmest måtte presse flere klasser ind i de stærkt begrænsede bygningsmæssige rammer. C-skolen har et stort opland og opfatter sig uden for egentlig konkurrence.

D-skole-rektors svar på det indledende interviewspørgsmål om, hvad skolen ser i forsøget, er da også karakteristisk: 'nødvendigheden' udgøres så at sige af ansættelsen af rektor selv:

Der er ingen grund til at stikke noget under stolen: Jeg blev også ansat på den her skole, de havde vedtaget at de gerne ville have en pædagogisk dynamo – det var spillets regler, sådan var det sat op.

Og rektor på C-skolen svarer på nogenlunde samme måde ved at henvise til et personligt ønske:

Baggrunden for, at vi satte forsøget i gang, det var et ønske fra mig, om at vi involverede os i et skoleprojekt, et helskoleprojekt.

Projekterne i de to sidste versioner repræsenterer i ledelsesperspektivet nærmere en mulighed end en trussel – en mulighed for at tilpasse skolen tidens krav om dynamik, 'udvikling som sådan'.

Karakteristisk er imidlertid, at en forståelse af projektet som løsning af problemer knyttet til den hidtidige kerneydelse, dvs. som løsning af konkrete 'forstyrrelser' af kerneopgaven, ikke er særligt fremtrædende i de fire skoleledelsers formuleringer. En undtagelse er her til dels rektor på A-skolen, der også ser projektet som en imødekomment af, at eleverne ikke oplever at blive tilstrækkelig inddraget i undervisningen. Projektet ses dog samtidig som led i en mere generel tilpasningsnødvendighed, »en løbende udvikling af tingene fra at være meget kateter- eller lærerstyret, til i højere grad til at være varieret«. Værdien af det sidste, projektet som imitation, drager han dog en smule i tvivl igen ved at skelne mellem et egentligt 'fornuftigt' udgangspunkt – der refererer til disse 'forstyrrelser' af den hidtidige rutine – og så 'ren imitation' af aktuelle pædagogiske trends:

[...] og så kan jeg ikke gøre op med mig selv hvor meget af [projektet], som er ren imitation, i forhold til det, der sker andre steder, og som vi må også hellere gøre for at være med på noderne, eller om det virkelig er fornuftigt.

En henvisning til skolens etniske udfordring fra rektor på B-skolen udgør også en delvis undtagelse, men også her lægges vægten især på, hvordan projektet mere abstrakt og overordnet skal ses som led i »tilpasning til det samfund, vi lever i«:

[...] en ajourføring af indholdet og den måde, vi griber det an på [...]. Der er ingen tvivl om, at der er pokkers til forskel på at leve i et landbrugs-samfund og et industrisamfund og så videnssamfundet nu. Så det er en ajourføring på videnssamfundets præmisser.

Heller ikke lærerne synes i særlig grad at se vigtige, for slet ikke at tale om de vigtigste, bevæggrunde i konstateret 'mismatch' mellem

den eksisterende praksis og eventuelle forstyrrelser. Det nærmeste, man kommer hertil, er relativt få lærere, der i spørgeskemaundersøgelsens åbne svarkategorier angiver, at forandringerne måtte til for at matche en ny elevtype. Hverken ledere eller lærere finder altså et afsæt i konkrete problemer vedrørende den undervisningsmæssige ydelse.

I ledelsesperspektivet omtales baggrunden for projekterne i meget brede og overordnede forhold, der knytter dem an til brede tendenser i omverdensudviklingen, eller også – og ganske modsætningsvis, idet perspektivet nu er snævert målrettet – omtales baggrunden som en tilpasning til den kommende gymnasireform. Det er relativt gennemgående i skoleledelsernes formuleringer, at der er sammenfald mellem projektets *afsæt* og dets *formål*. Eksempler på besvarelser fra spørgeskemaundersøgelserne fra ledelsesgrupperne på skoler er:

[Projektets formål er at] forberede skolen til de kommende [reform]krav.
[Projektets baggrund er] pres / reformtvang oppefra,

[Projektets formål er] udviklingen af skolen og personalet og bedre kvalificerede elever – at være på forkant
[Projektets baggrund er] at gøre det [i det foregående spørgsmål] nævnte

[Projektets formål er at] at forberede 2005-reformen.
[Projektets baggrund er] ændringsparathed på skolen.

Projektets udviklingsmål er med andre ord at tilpasse ydelsen, processen eller skolens struktur til moderniseringspresset 'oppefra', og baggrunden eller afsættet for projektet er omvendt det derved truende efterslæb i forhold til dette omverdenspres – eventuelt kombineret med muligheden for at tilvælge det og få del i tilførte midler.

Derved adskiller ledelsesperspektivet sig i nogen grad fra lærerperspektivet. Kun få læreres angivelse af projektets formål relaterer det til det eksterne forandringspres (det er i højere grad undervisningsrelaterede eller organisationsrelaterede forhold, der anføres) – mens på den anden side over halvdelen af de åbne besvarelser henviser til eksterne forhold, når det gælder projektets afsæt. Det er her, dvs. som afsæt, lærerne anfører forhold som reformpresset, men vi finder også mange alternative begrundelser såsom ledelsens

ønske om at profilere skolen i forhold til omverdenen, ledelsens prestigebehov i forhold til skolens interessenter, samt nogle få, der finder, at begrundelsen er at øge skolens tiltrækningskraft.

Opsummerende og konkluderende kan man anføre:

1. Der er en vis lighed i lærer- og ledelsesopfattelsen af projektets *afsæt eller baggrund* derved, at den opleves som ekstern og ikke intern. Alle fire *skoleledelser* angiver tilpasningen til moderniseringspresset som sådan som en nødvendighed. Når *lærerne* imidlertid henviser til det eksterne pres, er opfattelsen af moderniseringspresset mere differentieret og ofte præget af distance: »At profilere skolens ledelse«, »Forandring som kun kommer af udvikling, udvikling som kun kommer af forandring«, jf. tillige ovf. Der er med andre ord ikke samme omverdensopfattelse.²⁵

2. Både lærere og ledere angiver kun i ringe omfang specifikke undervisningsmæssige problemer som afsæt. Projekterne opfattes med andre ord ikke som en mulighed for at forbedre konkrete fejl. Når lederen således skal angive *afsættet* for projektet, bliver det ofte for det første formuleret ved dets *formål*, for det andet sker dette enten i meget overordnede formuleringer (»strømninger i tiden«, »ajourføring på videnssamfundets præmisser«, »nye krav om kompetenceudvikling«) eller også formuleres det i vendinger, der mere har karakter af middel frem for mål (indføring af projektarbejde, af IT etc. med henblik på den kommende reform). Enten – eller. Overordnede formål (udviklingsmål) er kun i ringe omfang operationaliseret i resultatmål for projektet, der kan understøtte fokus og som kunne gøre udviklingen iagttagelig.

Det gør, som vi skal vende tilbage til senere i kapitlet (se 7.2), styringen af projektet sårbart og vanskeliggør opnåelsen af fælles fokus og perspektiv og en fælles forståelse af dettes sammenhæng med den konkrete hverdagsrutine. Også dette uddybes senere (se kap. 8).

Den dobbelte intention

Dertil kommer, at der på ledelsesniveau typisk er tale om en fordobling af formålet.

For det første er der de formuleringer, der knytter an til den umiddelbare pædagogiske opgave, hvor målet er en ændring af 'produktet', dvs. *elevernes kvalifikationsprofil*. Her kobler projekterne an til betragtninger om effektivitet, der indbefatter ny proces og struktur: undervisningsfornyelse og lærersamarbejde i team. Man vil skabe mere sammenhæng i undervisningen – der har været for lidt transfer mellem fagene. Det kan formuleres mere eller mindre ambitiøst. På D-skolen siger pædagogisk inspektør, at det i projektet således gælder sammenhæng i undervisningen:

[...]at der bliver en større sammenhæng, sådan at vi får overførselsværdier, sådan at vi ligesom får trukket nogle linjer på tværs [...] og det var så det, jeg ville, at skabe det, som gik på tværs, og vi ikke bare havde den fantastiske gode undervisning, for der er ingen tvivl om, at vi har og vi har altid haft rigtig, rigtig gode lærere i de enkelte fag. Men jeg syntes, der var for lidt overførsel [...] At man får en sammenhæng både i de tre år og også en sammenhæng mellem fagene, så fagene understøtter hinanden.

På C-skolen taler rektor om sammenhæng i læringen:

[...] at der skulle lidt mere sammenhæng i elevudviklingen og at de ikke var gode nok, når de sluttede i 3. g. At få *skolen* med i projektet, så det var noget, vi var fælles om, så vi havde en fælles målsætning, at det var der vi ville flytte skolen hen. At vi ville gå fra – populært sagt – fra et gymnasium hvor vi snakkede meget kvalifikation til det der populært kaldes kompetencegymnasiet. Hvor vi udvikler eleverne BEVIDST. Og derfor hed eller hedder projektet: fra elev til studerende – herunder det virtuelle gymnasium.

På A-skolen handlede det lidt mindre ambitiøst – muligvis nok i overensstemmelse med en lidt distancerende holdning til projekternes substans – om at skabe varieret undervisning og i øvrigt om at gennemprøve en model for, hvordan det lader sig gøre.

På B-skolen arbejder man som omtalt efter det såkaldte 'decentrale udviklingskoncept', og der er mange parallelle projekter (se endvidere nf.). Dette udelukker dog ikke, at der stilles enkelte centrale ledelseskrav, der vedrører elevernes kvalifikationer. Allerede året efter indførelsen af den fleksible skemastruktur, der er basis for dette koncept, stillede rektor krav om brug af projektarbejde i alle klasser.

På dette niveau er der altså tale om en projektopgave, der i det mindste i ledelsesperspektivet handler om forandre de eksisterende rutiner i skolens kerneprocesser, så de bedre svarer til 'omverdensopskrifter' af høj legitimitet. Dette løses ved at indføre en række metoder eller koncepter: projektarbejde, fagligt samarbejde osv.

For det andet er et lag i skoleledelsernes argumentation vedrørende formålet, der imidlertid ikke fremgår eksplicit i ansøgningerne, men som udtales i rektorinterviewene (til gengæld er det mere skiftende, hvorvidt det slår igennem i den øvrige ledelse) og i de åbne besvarelser af spørgeskemaerne. Dette lag omhandler en mere generel intension om dynamisering af skolen. Her knyttes målet til organisationen. Nøgleordene er forandring, der omfatter hele strukturen, og som orienterer den mod udvikling. Vi ser denne dobbelte intention udtrykt i det sidstanførte citat, hvor rektor i sin omtale af den pædagogiske udviklingsopgave indfører, at det i øvrigt gælder »At få skolen med i projektet, så det var noget, vi var fælles om, så vi havde en fælles målsætning, at det var der vi ville flytte skolen hen.« Et andet eksempel er rektor på A-skolen. Han ser det ligefrem som sin hovedopgave at skabe udvikling, der i modsætning til de tidligere udviklingsprojekter på skolen involverer *alle* lærerne:

Min opgave er at se, hvor meget jeg kan flytte [A]gymnasium og lærerne. Det, som jeg tror, er den gode undervisning, eller som kritikere vil sige, til det samme som alle andre gør, ikke.

Og et andet sted:

Skal jeg prøve at udlægge det en lille smule – realiteten er jo den, at jeg mener ikke noget, jeg vil bare have dem [lærerne] til at flytte sig mest muligt, og hvordan skal jeg bære mig ad med at sige det? Der kunne være 10 måder at gøre det her på, det er flintrende ligegyldigt hvilken en af dem, de vælger.

På B-skolen, den skole af de fire, der er mest erfaren med hensyn til skoleudvikling på helskoleniveau, er 'dynamiseringsformålet' endog søgt integreret i organisationsstrukturen ved konceptet 'decentral skoleudvikling'. Det sker dels ved den decentrale skemalægning. Som omtalt i skolebeskrivelsen lægges skemaet i fleksugerne af de særlige team-tilknyttede skemalæggere efter aftale med teamet. Det

betyder, at omlægninger ikke fører til aflysninger i fagenes timetal, og langt færre forsøg behøver derfor at diskuteres i de centrale organer. Dels søges dynamiseringen understøttet ved den bevidste holdning, at forsøg hurtigt 'normaliseres'. Styregrupper, der oprettes ved de større projekter (eksempelvis skemaomlægningen) nedlægges således hurtigt for at markere, at forsøgssituationen nu er hverdag. Man bevilger af samme grunde ikke midler til forsøg, der kan ligne tidligere forsøgs- og udviklingsaktiviteter, idet det forudsættes, at der nu foreligger viden på området. Dels og endelig kan decentraliseringen af dele af den interne forsøgs- og udviklingspulje også ses i dette perspektiv. Fra disse midler kan det enkelte lærerteam tildele et eller flere teamlærere et vist antal timer efter ansøgning.

Den høje udviklingsaktivitet som mål er et gennemgående tema i B-skoleledelsens beskrivelse af sine prioriteringer. På et spørgsmål om ledelsens overordnede pædagogiske linje i forsøgs- og udviklingspolitikken svarer den pågældende inspektor således med en henvisning til det decentrale udviklingskoncept, at »Vi [ledelsen] prøver på at følge meget op på det decentrale skoleudviklingskoncept«, og vedkommende tilføjer senere i interviewet, at det aktuelle mål er at »få de sidste lærere til at tænke lidt mere udviklingsorienteret«.

Ved siden af det eksplicite formål og mål for projektet vedrørende kerneydelse, ligger der i ledelsesperspektivet således en mere eller mindre udtalt dynamiseringsintention – et ønske om at sætte organisationen i stand til ikke blot at adaptere reformen, men også at få lærerne til generelt at 'tænke udviklingsorienteret'. Meningen i ledelsesperspektiv (især rektors perspektiv) synes især at knytte sig til denne mere overordnede 'udviklingsnødvendighed' (»tilpasning til videnssamfundet«, »ændringsparathed«, »at være på forkant«, generelt at være med 'hvor det sker', jf. s. 119).

Problemet den dobbelte intention og projektets fokus

Hermed vil vi pege på to forhold, der udgør vanskeligheder ved fokusetablering i de undersøgte tilfælde.

For det første: Hvis det er rigtigt, at projekterne for skoleledelserne især tilskrives mening ud fra dette eksterne forandringspres og ikke ud fra oplevede problemer i den eksisterende rutine, vil den oplevede sammenhæng mellem projekternes overordnede mål, udviklingsmålene, og metoderne være sårbare. En fare er således, at metoderne i

stedet for at indgå som elementer i det samlede projektperspektiv fungerer som fragmenterede på aktiviteter. Vi erindrer om den skellen, rektor for A-skolen etablerede eksempelvis mellem på den ene side 'imiterede projekter' og på den anden side 'fornuftige projekter'. De sidste synes at referere til projekter, der tager afsæt i problemer opstået i varetagelsen af den rutinemæssige kerneopgave – de første synes mere problematiske og i fare for marginalisering (jf. citat s. 119, jf. i øvrigt skolens erfaringer med teamorganisering, se s. 85). Man kan endvidere spørge sig, hvor konkret perspektiverende og dermed understøttende for fokus eksempelvis B-skolens indsatsområder er for flere af de konkrete projekter (se skolebeskrivelsen), eller man kan spørge til sammenhængen mellem C-skolens projekt om den studiekompetente elev og projektets store indslag af IT. Det giver i sig selv et fokusproblem (og så vidt vi kan se et prioriteringsproblem, hvad projektaktiviteterne angår, jf. s. 143).

For det andet: Dertil kommer så dette 'dynamiseringsmål', som har organisationens generelle forandringskapacitet som mål. Dette mål er kun undtagelsesvist eksplicit integreret i projekterne.²⁶

I ledelsesinterviewene er det derfor ofte, som om der er flere ligeværdige indgange i beskrivelsen af projektet. I tilfældet C-skolen vil man ud fra interviewene kunne sætte følgende mere eller mindre ligeværdige indgange til projektet sådan op:

- Dynamisering af organisationen (rektor taler om at »omstille gymnasiet til nye tider«).
- Helskoleudvikling i betydningen at gå fra de individuelle lærerinitierede projekter til samlet skoleudvikling, fra individualistisk fagprofessionel til læreren som »en del af organisationen [C-skolen]« (rektor).
- Øget lærersamarbejde om undervisningen (rektor: »at få lærerne til at samarbejde om eleverne«).
- Udvikling af undervisning mhp. facilitering af studiekompetence (dvs. øget evne til 'selvstændig læring', »Fra elev til studerende«, eller, som det også omtales af rektor, »fra kvalifikations- til kompetencegymnasiet«).
- Inddragelse af IT i undervisningen.

I interviewene af de forskellige ledelsesmedlemmer på den pågæl-

dende skole fremstår sammenhængen eller koblingen mellem de forskellige indgange ikke klart – faktisk fremstår de til tider som parallelle opgaver.

En så uskarpt fokus giver en ringe understøttelse af den læring, (især) rektorerne efterlyser om 'generel udviklingsorientering'.

Rektor på C-skolen tøver da også på et tidspunkt, da han spørges til sammenhængen mellem de indførte metoder og det kompetenceudviklende for lærerne, og han peger selvkritisk på et problem:

... det handler om, at lærerne får udviklet deres kompetencer i forhold til både faglige og pædagogiske kompetencer i undervisningsøjemed. Det ved jeg godt er en af vores... områder, vi også har peget på, men det mener jeg ikke, at vi har været gode nok til at tydeliggøre – at forsøget også er et udviklingsforsøg for lærerne, en løbende efteruddannelse. Vi kører meget på, folk bliver citeret for, at vi kaster opgaver ud til lærerne, og så er det learning by doing-princippet [...] og i de her sammenhænge er der ingen tvivl om, at mange lærere har lært meget og dermed har opnået nye og mange flere kompetencer, end de havde tidligere. Jeg tror bare ikke, de er helt bevidste om det selv, for det har ikke været systematisk gjort, og det har ikke været tydeliggjort for dem.

At ledelsen ikke har været 'tydelig nok', skal næppe forstås som en simpel undladelse, men mere som rektors bevidsthed om, at der her er et fokusproblem: den mere systematiske og fokuserede refleksion over, hvad man (her lærere og ledere) egentlig er i færd med at lære af projektet i organisatorisk sammenhæng. I tilfældet C-skolen synes udmøntningen af delopgaver, der omtales i citatet som et princip, i et vist omfang at erstatte det knap så tydelige fokus i henseende til projektets elevhenvendte opgave (ekspliciteret sammenhæng mellem metoder, resultatmål og udviklingsmål). Rektor-citatet antyder nu, hvordan de involveredes opmærksomhed rettes mod løsningen af den konkrete delopgave. Rettes opmærksomheden for stærkt mod sådanne delopgaver, kan det gå ud over den mere helhedsprægede kompetenceudvikling. I stedet bliver løsningen af delopgaven til et mål i sig selv (beherskelse som mål, jf. s. 177), mens dets status af middel i realiseringen af det overordnede udviklingsmål fortaber sig.²⁷

Også på C-skolen har spørgsmålet om et fælles og samlet forståelse af formålet givet anledning til ledelsesovervejelser. På C-skolen var

formålet 'øget sammenhæng og helhedsforståelse' i elevernes faglighed, sammenfattende kaldet 'den ny faglighed'. Projektet omsattes til delprojekter ved en række fokusgrupper, jf. skolebeskrivelsen. Især implementeringen af en fælles projektarbejdsmetode, af et grammatikkursus samt af et særligt IT-konferencesystem fik stor ledelsesmæssig og lærermæssig opmærksomhed, men igen synes perspektivet at fortabe sig: at få udviklet det fælles fodslag bliver næsten målet *i sig selv*. Rektor konstaterer dette 'slip' og ser det som et problem:

Jeg spurgte fx i [en række afholdte faggruppesamtaler], om man havde følt, at faggruppesamtalen havde medvirket til øh... fokus på den hele elev og ikke på fag-eleven. Det [dvs. denne skelnen] forstod de ikke. Så det er ikke lykkedes alligevel, vel?

Med dynamiseringsintentionen præsenteres et ledelsesmæssigt organisationsudviklingsønske, der har overskridende potentialer i forhold til reform-adaptation. Vi ser det som et problem, at det ikke indgår eksplicit og tydeligere i projekterne. Muligvis er det imidlertid ikke et tilfældigt problem – det skal jo ses i sammenhæng med de eksisterende forestillinger om skolens langsigtede udvikling. I det følgende vil vi forfølge denne problemstilling yderligere, idet vi stiller spørgsmålet: Hvorvidt indgår udviklingsprojekterne i sådanne strategiske forestillinger?

Projekterne i en langsigtet skoleudviklingsstrategi

Gearingen af skolen til generelt at 'holde sig up to date' vil stille krav om at tænke det særskilte udviklingsprojekt ind i mere langsigtede forestillinger om, hvorhen organisationen skal bevæge sig²⁸ – hvilke elementer fra det nuværende projekt, der tænkes permanentgjort med hvilken hensigt i relation til hvilket udviklingspres.

Vort materiale viser ikke mange af den slags overvejelser. I alt besvarer 9 af 11 adspurgte ledere spørgeskemaernes åbne spørgsmål vedrørende formål for projekterne. Seks angiver projekternes formål ved at henvise til metoder eller koncepter (projektarbejde, IT etc.) eller ved at henvise til den kommende reform («at ruste skolen til reformen»), én angiver et overordnet pædagogisk resultatmål («at udvikle eleverne til selvstændige studerende»), mens to formulerer svar, der synes at forudsætte organisationsudvikling som et mål eller

et parallelmål («at modernisere hele skolen«, »udvikling af skolen, personalet og bedre kvalificerede elever – at være på forkant«).

Der er selvfølgelig grænser for, hvor meget korte svar i en kvantitativt anlagt undersøgelse giver af information. Den kvalitative undersøgelse tilføjer imidlertid kun lidt. Vi finder i interviewene nok refleksioner over overordnede udviklingsmål med hensyn til den pædagogiske opgave, men ikke refleksioner over projekternes organisationsudviklingstræk i længere, strategiske stræk. Spørges til overvejelserne over, hvad der fra projektet skal permanentgøres og hvorfor, henvises til gymnasireformen – således rektor fra A-skolen:

Nu kommer gymnasireformen jo så og gør det for os. Der bliver så det, så vores – alle de ting, vi beskriver og har beskrevet selv – det bliver pludselig erstattet af noget, der bare ligger i bekendtgørelserne.

– eller der henvises til de konkrete elementer, metoderne eller koncepterne, der indgår i udviklingsprojektet, som rektor fra C-skolen:

Spm: Projektets langtidsholdbare konsekvenser. Hvis man kommer til denne skole om 10 år, er det så nogle træk i organisationen, hvor man kan sige: de kom ind i den, de blev skabt af eller fordi I havde forsøget?

Jeg håber sandelig, at overskriften; progressionen »fra elev til studerende«, at den stadig er der, og da kan man sige, at det startede i 2000. Da blev vi bevidste om, at eleverne er kommet som elever og de forlader skolen som kommende studerende. Det håber jeg meget – det er jeg slet ikke i tvivl om, at brugen af IT i undervisningen, den startede der, og den er der stadigvæk. At virtuelle undervisningsrum er et bredt defineret begreb, som også startede der. At lærersamarbejdet startede der. Lærersamarbejdet om eleven og eleverne. Det var fire-fem punkter, de skulle gerne – jeg kan slet ikke forestille mig de ting, vi arbejder med nu, at de glider ud.

– eller inspektør på D-skolen, der på spørgsmålet om den blivende værdi for projektets elementer svarer, at han »ser jo i virkeligheden, at den endelige realisering af det her forsøg – det er jo reformen.«

Som det nærmeste, man kommer strategiske forestillinger på længere sigt, er projektets efteruddannende effekter på lærerne – »få de sidste lærere til at tænke lidt mere udviklingsorienteret«, eller som vi citerede A-skolens rektor for: »Min opgave er at se, hvor meget

jeg kan flytte [xx-]gymnasium og lærerne« (ovf. s. 123) – men herfra kobles til de metoder, der indføres i projektet.

Visionen om dynamisering af organisationen kommer til at stå i et vist modsætningsforhold til den praktiserede strategiske kurssætning, der koncentrerer sig om udviklingsprojekterne som tilpasning til den kommende reform, dvs. en beherskelse af de metoder, denne implicerer.²⁹ Til gengæld er det i høj grad i overensstemmelse med en udbredt opfattelse af projekternes formål blandt lærerne – nemlig projektet gælder at være rustet til reformen.

7.2. Strategi og stil i forbindelse med projektets implementering

Som nævnt er det kun i få og spredte tilfælde, at projekterne blandt lærerne opleves at have baggrund i utilstrækkeligt fungerende undervisning her og nu. Derimod er det såvel i den kvalitative som den kvantitative undersøgelse gennemgående, at projekterne af lærerne begrundes i ændrede eksterne forventninger til elevernes kvalifikationsprofil, en kommende reform etc. Vi har endvidere med en organisationstype at gøre, hvor de udførende ikke blot af traditionelle men også af funktionelle grunde har et vist råderum for individuel skønsomhed, og hvor de indtager en nøgleposition i den faktiske udførelse af strategien (Mintzberg 1990, Lipsky 1980).

Kombinationen af lærernes funktionelle autonomi og det forhold, at projekterne snarere opleves begrundet i en fremtidig ekstern trussel, end de opleves meningsfyldte i relation til problemer i den konkrete praksis, betyder, at skoleledelsens evne til at skabe legitimitet om initiativet vil være så meget desto vigtigere. Det er forventeligt, at den formelle ledelse som følge af sit særlige ansvarsområde vil være central som initierende og drivende kraft, men også at dette knap vil være tilstrækkeligt. Lærernes projektmotivation eller oplevelse af 'ejerskab' er forbundet med oplevelsen af mening, og denne er, som vi beskrev i kapitel 5 og 6, forbundet med deres lærerpraksis. En ændring i et sådant system må forudsætte en stærk koalition, hvis marginalisering skal undgås. Det er derfor forventeligt, at spørgsmål om lærernes projektmotivation eller oplevelse af 'ejerskab' til projektet være centralt i de strategiske ledelsesovervejelser (det vil stille

spørgsmålet om værdi og identitet indeholdt i forandringerne), men at der tillige vil være overvejelser over, hvordan overbevisning kan ske med henblik på at fremme ledelsesbeslutningerne (spørgsmålet om ledelsesindflydelse).³⁰ Dette skal undersøges i det følgende.

Der er også på dette punkt en stor variation på de undersøgte skoler. Variationen afspejler både forskellige ressource-betingelser for projektets udfoldelse og forskellig stil, hvormed ledelsen griber sin opgave an. Det lille og ikke særligt projekterfarne A-gymnasium er sammenlignet eksempelvis med D-skolen langt mindre overskudspræget, for slet ikke at sammenligne med det store og meget projekterfarne B-skole. Dette gælder såvel de tidsmæssige ressourcer, som antallet af elever udløser til projektets ledelse og øvrige udfoldelse, som de erfaringsressourcer, der kan trækkes på blandt lærerne og i ledelsesgruppen selv. Men stilen, som ledelserne går ind i projektet med, varierer også meget – lige fra en lyttende, mere forsigtighedspræget og overtalende stil til en langt kraftigere markerende, konfronterende stil, men også i et andet kontinuum, nemlig mellem en mere rammeorienteret, overordnet og en mere konkret opgavedefinerende ledelsestilgang.

D-skolen og A-skolen – forhandling og offensivitet

På D-skolen og på A-skolen er lærernes holdninger og reaktioner eksempelvis langt inde i ledelsens udviklingsstrategiske og udviklingstaktiske overvejelserne, skønt den måde, hvorpå der ageres, er ganske forskellig. Her fylder overvejelserne over mulighederne for den 'mentale forankring' af projektet en del. Det får følger for ledelsens ageren i forhold til både den formelle og den uformelle organisation.

På D-skolen taler man således meget om, hvordan 'ideer plantes' i en kultur, der ikke er ganske fri for mistro mod ledelsesinitiativer:

Det er jo strategi, det kan være sådan lidt ubehageligt, men det er jo noget med at lægge en strategi, hvordan får man plantet sine ideer, ikke så de skal æde dem, men sådan at vi får overbevist dem om, at det er den rigtige vej, vi går.

[...]nu arbejder vi i grupper om nogle forslag, og de kan være kommet fra [Pædagogisk Udvalg]. Men det er jo aldrig sådan – og det kan man sige er en strategi – det er jo aldrig sådan, at vi siger, nu har [rektor] et forslag

fx, som jeg synes, vi skal diskutere. Det er en dum start [...] det er ikke sådan, man gør.

Strategien afspejler et dilemmaagtigt miljø for implementering, der især i starten af projektet gav sig udtryk i konflikter. Der skal plantes ideer, der skal overbevises, men det skal samtidig foregå på en måde, så lærerne ikke fratages initiativ. Strategien består på denne skole i at give lærerne et større medansvar for analysen. *Formelt* sker det ved at give lærerne en relativt grundlæggende indflydelse på selve projektets udformning – de nedsatte fokusgrupper er således analysegrupper, nedsat med henblik på at udvikle nøgleområder (se skolebeskrivelsen). Der uddelegeres med andre ord meget tidligt.

Den *uformelle* organisation kommer imidlertid til at fylde en del i strategiovervejelserne. For at kunne navigere i det paradoks, at afsættet for udviklingsprojektet fremkalder ambivalens hos mange lærerne på den ene side, og at en høj grad af lærerovertagelse eller identifikation på den anden side af organisatoriske grunde er nødvendig, må strategiske overvejelser alternative til den formelle organisation have prioritet. Derfor er det nok heller ikke tilfældigt, at møder i fora, der formelt set ikke har nogen beslutningskompetence, tillægges afgørende betydning. Det forum, der omtales i citatet nedenfor, er således med deltagelse den samlede ledelse, tillidsmanden og formanden for Pædagogisk Råd:

Det var faktisk dér, al udviklingsdiskussionen startede, vil jeg sige, vi havde ikke noget samarbejdsudvalg, det var der bare ikke. Det var der lidt, men det virkede ikke rigtigt. Så det var faktisk dér al udviklingsdiskussionen startede, og så røg det ud som diskussioner i Pædagogisk Råd og ud som diskussion mellem mig og tillidsmanden i samarbejdsorganisationen. Det var i virkeligheden et meget tæt og godt forum til at starte det, for folk følte sig rimeligt oplyste.

Citatet er et eksempel på nye koalitionsdannelser i forbindelse med sådanne projekter, og det er et eksempel på, at den store ledelsesopmærksomhed fører en omfordeling af magt i den formelle organisation med sig (se også s. 103). På den pågældende skole har Pædagogisk Udvalg og en lille kreds herom tidligere været en del af ledelsens brohoved til lærergruppen, og givet er det, at Pædagogisk

Udvalg blev et vigtigere udvalg, men at risikoen for marginalisering i forhold til lærergruppen samtidig blev øget:

Pædagogisk udvalg [...] gik med, men har også følt sig en lille smule i klemme. Der har været så lidt optræk til [beskyldning for] medløberi i andre kredse, en opfattelse af at ... jeg har hørt at der har været lidt beskyldninger i denne sammenhæng.

Det er således på både ledelsens og Pædagogisk Udvalgs initiativ, at den senere fokus-gruppekonstruktion etableres som en formel struktur om projektet, der kan udbrede forankringen. Fokusgrupperne er en række ad hoc-udvalg, der får kommissorier at arbejde ud fra, som fra starten er bundet mere eller mindre tæt op på indholdsmæssige knudepunkter for det egentlige projekt (se skolebeskrivelsen).

Etableringen af fokusgrupperne som led i den bredere forankring vurderes af rektor og de interviewede inspektorer som *vigtige taktiske initiativer*. Der skabes dermed opgaverelaterede fora, der alle trækker i retning væk fra centreringen om den traditionelle gymnasiale fagspecialisering og hen imod 'ny faglighed', der omvendt hviler på øget lærersamarbejde. Til trods for, at mange af forsøgets elementer praktisk talt er udviklet andre steder (særlige projektfremgangsmåder etc.) og derfor rationelt set kunne imiteres, vælger man så at sige ved oprettelsen af fokusgrupperne en struktur, der synes mere orienteret om innovation end imitation – dvs. en genopfindelse af metoderne frem for implementering af allerede kendte metoder (sådan som det i virkeligheden nok mest er på tale). Spørgsmålet er derfor, om etableringen af fokusgrupperne med mindst lige så stor ret skal ses som et forsøg på at fremkalde en ledelsesoverskridende koalition med det formål at forankre det projekt, der så tydeligt var et ledelsesinitiativ. Rektors formulering kan for os at se tages til indtægt for en sådan politisk overvejelse:

Jeg tror i høj grad, at det har været mig, der har samlet op på de erfaringer, vi har fået, og som har presset videre på. Jeg synes at jeg har været ballonholder... i lang tid. Og jeg var enormt glad for det med fokusgrupperne, fordi så synes jeg, at jeg kunne få afleveret nogle balloner ud i rummet og være lidt sikker på, at nu var de femten [lærere i fokusgrupperne] i hvert fald med. Det har været vigtigt for mig, at vi prøvede at udvide os fra at være den her allerforreste gruppe af fugletrækket til at være rigtig mange,

og fokusgrupperne var et rigtigt godt værktøj. Fagreferenternes arbejdsområder – der har også været lidt dér. Vi har forsøgt os med at lægge noget mere ansvar ud, teamarbejdet har betydet en del, vi har holdt møder med teamlærerne. Så jeg har forsøgt ledelsesmæssigt at finde nogle nye fora, som kunne være med til at løfte. Vi holdt møder om de her fokusgrupper, holdt møder med teamlederne, holdt møder med fagreferenterne, så det bredte sig fra at være faggrupperelateret alt sammen. Og med MUSsamtalerne [bredte det sig] til at være nogle grupper af lærere, som så sig selv i et større perspektiv end blot de faglige.

Man søger med andre ord bevidst at bløde en rationel implementeringsform op og tilføje den et moment af medarbejderinddragelse. Pædagogisk inspektør finder således også, at ikke mindst fokusgrupperne var vigtige af hensyn til processen:

[...] det er klart, at produktet var vigtigt, men processen var også vigtig, fordi det er på en eller anden måde en måde at forankre det på, fordi det så, altså det der nu ligger og som vi laver, det er jo ikke bare noget, vi har lavet, altså [rektor] og jeg har lavet, det har vi jo lavet sammen. Det tror jeg har betydet fantastisk meget for, at folk i langt højere grad føler ejerskab til det her. [...] det er altså vigtigt, at det ligesom er det, der bliver sat i søen og ikke bare nogle planer, som kommer fra ledelsen.

Den formelle organisering af projektet har således politisk-strategiske overtoner, der søges taktisk understøttet ved de uformelle relationer. Ledende inspektør taler videre om den vigtige smalltalk, der binder sammen over interessemodsætninger, og rektor taler om, at han bedriver 'myldre-ledelse'. Der er mange døre til kontoret, der ligger centralt i bygningen, og de står så vidt muligt altid åbne. Rektor bevæger sig meget rundt blandt folk og sørger for, at kontakten omfatter andet end det formelle.

Både formelt og uformelt er der således tale om stærkt *forhandlingspræget ledelse*. Ledelsen tildeler fokusgruppernes analyse en stor betydning i projektudviklingen, men samtidig kan fokusgrupper, fagreferenter eller faggruppeledere, medarbejderudviklingssamtaler m.m. alle ses som arenaer for 'overbevisning'. I denne strategi indtager ledelsen en meget offensiv position. Interviewene viser, at rektor og pædagogisk inspektør indbyrdes udgør en stærk koalition i ledelsen, og begge er som nævnt meget opmærksom på også at udbygge den videre i lærergruppen. Det hører med til beskrivelsen,

at det af både ledelses- og lærerinterview fremgår eksempler på åbne konflikter, hvor ledelsen (rektor) har markeret sin autoritet.

A-skolen ligner på sæt og vis D-skolen derved, at man i forsøget på at håndtere paradokset mellem den oplevede 'ikke-nødvendighed' i relation til den konkrete undervisning og 'den eksterne eller politiske nødvendighed' er stærkt orienteret mod lærerinddragelse i projektudviklingen. Rektor siger om ledelsens taktik:

Så i forhold til tidligere rektorer, hvor man har oplevet, hvordan det er sådan en eller anden gruppe i lærerkollegiet, der presser et eller andet igennem, så er det her i høj grad også kommet oppefra. Hvor finder vi nogle allierede, og hvor vi får det her formuleret på en måde, så vi kan få opbakning til det.

For at invitere så mange lærere som muligt til deltagelse i projektudviklingen opfordrede man fra starten alle til at være med i et særligt udviklingsudvalg. Siden formaliseredes sammensætningen og kom til at bestå af en række repræsentanter fra forskellige fagfamilier samt rektor og pædagogisk inspektør. Endvidere har der været nedsat en række mere eller mindre velfungerende grupper om delopgaver (se skolebeskrivelsen). I forbindelse med implementeringen oprettedes en projektstyregruppe. Også denne er særdeles bred. Ud over rektor og ledende inspektør deltager i alt 9-10 medlemmer, dvs. omkring 1/3 af lærerne på skolen har være inddraget – og rektor betoner endog, at »vi har ved enhver lejlighed sagt om der ikke var flere, der ville være med«! Denne særdeles økonomisk set ressourcetunge organisation begrundes med ønsket om så stor og bred legitimitet som muligt.

Forløbet på A-skolen adskiller sig dog en hel del fra D-skole-projektet. Blandt andet er ledelsesstilen, der følger op på beslutningen om projekttilslutningen langt mindre offensiv. Det betyder, at de omtalte dilemmaer vedrørende ledelsesoplevelen og læreroplevelen nødvendighed fremstår med en del større tydelighed – også selv om det pågældende udviklingsprojekt er mindre ambitiøst. Projektet er således allerede ved start modificeret i forhold til tidligere forslag, hvilket er sket i forsøget på at få bestemte faggrupper med, og undervejs modificeres projektet yderligere (jf. nf.).

Den mindre offensive stil synes at afbøde åbne konflikter, men ser dog på den anden side ud til at fange ledelsen i et andet konfliktfelt.

Nu bliver det et spørgsmål om balancen mellem forandringsgrad og acceptbredde i lærergruppen. Rektor følte sig tildelt en rolle som en slags mediator mellem tilhængere og modstandere, hvilket førte til »mere nedtoning [af projektet], end jeg egentlig havde lyst til«, men samtidig førte det til, at en række ildsjæle trådte tilbage i skuffelse over manglende fastholdelse af de oprindelige intentioner. En lærer, der er kritisk over denne udvikling, mener således, at justeringen af projektet udvander endogså projektets kerneområder:

[...]det er faktisk endt med, at vi har udvandet vores projektarbejde i den grad, at når jeg sådan sidder en fredag aften og har fået et glas rødvin og snakker med mine venner og familie, så siger jeg, at vi har projektfri projekter, forstået på den måde, at vi aldrig egentlig er blevet enige om, hvad er en logbog, hvad er en rød leder, definitionerne er sådan blevet udvandet til det er formindsket. Derudover er det rent tidsmæssigt blevet skåret så meget ned.

Rektors autoritet synes stærkt knyttet til denne mediatorrolle. Dette sætter en ond cirkel i gang. Ønsket er som sagt, at lærerne overtager ejerskabet. På den anden side er presset på rektor som 'procesmediator' så stort, at han må deltage overalt. På spørgsmålet om, hvor meget rektor er involveret i projektet, svarer han:

For meget, desværre. Jeg har ikke helt kunnet... Det afspejler måske nok bare, hvordan det er startet, og at det i virkeligheden er mere et ledelsesprojekt end det er noget andet. Jeg har ikke kunnet komme ud af det. Jeg sidder som leder af den projektstyregruppe, og det hænger lidt for meget på mig at få lavet mødeindkaldelserne og få sat på, hvad der er dagsorden. Det er ikke lykkedes mig at få flyttet dynamikken eller initiativet væk fra mig selv. De gange, hvor jeg har prøvet, har jeg vel så fundet nå, det har jeg så ikke turdet, selv om jeg har for travlt til det. Så det hænger desværre meget på mig, mere end det er mit ønske.

Dilemmaet leder videre ind i en spiral af overvejelser over, hvor mange fra ledelsen, der – af 'signalgrunde' – kan tillade sig at sidde i de enkelte grupper, overvejelser, som kan true med at låse sig i taktiske spil. Rektor registrerer selv, at det kan gøre forløbet uklart, men finder på den anden side, at der knap er noget alternativ:

Det skiller sig [lærerne imellem] meget klart derhen, at der er nogle, der vil foretrække, at jeg sagde sådan og sådan vil jeg, i stedet for det pjat med,

at tingene bliver sat i gang, og så sidder der et udvalg, og så kommer der noget, og alle går og gætter, hvad mener [rektor]. [...] jeg ved de gange, hvor jeg kommer til at melde noget klart ud for tidligt, så stopper tingene jo, fordi nåh, er det sådan, nåh, fint, andre bruger armene og ingen siger noget. [...] Men det er alligevel kommet derhen, at jeg har været nødt til at love ved nogle lejligheder at gøre det helt klart, altså, hvornår er det ene og hvornår er det det andet. Altså hvornår er det en dialog og [det er] fuldstændig åbent og 'lad os se, hvad kan vi få det her til', og hvornår har jeg en udmelding, at det her har jeg tænkt – prøve at få dem til at forstå, hvad der er til diskussion og hvad der ikke er til diskussion. Så det har jeg øvet mig i engang imellem. Men det er godt nok svært, fordi det kræver jo, at jeg ved, hvad svaret er, og så store tanker har jeg ikke om mig selv.

Forskellen på ledelsesstilen på de to gymnasier synes at trække andre ting med sig. På D-skolen har det stigende konfliktniveau således forandret forholdene mellem lærer- og ledelseslag. I én betydning er grænsen blevet mere flydende, idet der er opstået en række forskellige arenaer, der, skønt uden formel ledelseskompetence, har funktioner af ledelsesmæssig betydning i forbindelse med implementeringen (fokusgrupper, teamledere etc.). I en anden forstand er grænsen blevet klarere. Traditionelt står især øvrige inspektorer i den almene gymnasieskole med et ben i hver lejr (jf. titlen på GLs inspektorundersøgelse af sammen navn, Gymnasieskolernes Lærerforening 2001). Pædagogisk inspektor, der sammen med rektor er den drivende koalition i det pågældende projekt, er da også blevet langt mere bevidst om sit ledelsesmæssige tilhørsforhold:

Jeg kan jo også mærke, at nogle af de relationer, som jeg måske havde, de er lidt mere kølige, fordi... det var fx nogle af dem der, som virkelig var imod, som jeg sagtens kunne snakke med på andre planer, men som så pludselig føler, at nu bliver jeg en, som kommer og presser osv. osv. [...] så det tog måske også lige et års tid, inden jeg på en eller anden måde vændede mig til at sige til en kollega, at nu er det altså sådan, det er vi nødt til. Men det synes jeg egentlig, at jeg er vokset rimelig godt ind i. Da har det så også betydet noget, at vi faktisk efterhånden har udviklet et fantastisk godt ledelsesteam, så man har fået støtte.

På A-skolen synes udviklingsprojektet derimod især at have lagt flere opgaver på rektors skuldre. I visse henseender er der dermed sket en centralisering. Ledende inspektor har søgt ind i projektstyregruppen, men ikke som ledelsesrepræsentant og opfatter sin rolle både dér

og i ledelsen i øvrigt som administrativt servicerende. Pædagogisk inspektør opfatter sig ikke specielt knyttet til projektet, men ser sin rolle som mere bredt pædagogisk inspirerende i forhold til kommende initiativer. Han ser heller ikke sin rolle i relation til lærerne på nogen måde forandret af, at der her er tale om et helskoleprojekt – ud over, at ‘det pædagogiske’ i al bred almindelighed er kommet mere på dagsordenen.

Såvel på A-skolen som på D-skolen (og som det i øvrigt gælder C-skolen) er den ledelsesmæssige involvering i projektets daglige ledelse trods den stilmæssig forskel ganske stor. Dette er i sig selv ikke givet (se Beck e.a. 2003: 24f). Den meget stærke ledelsesmæssige involvering rummer dog risikoen for en tilsvarende ledelsesafhængighed – specielt hvis projekterne ikke er drevet af en problemløsende interesse med afsæt i kerneydelsen. Dette tema følger vi i det efterfølgende, hvor vi skifter fra fokus på stil til fokus på den form, hvor ledelsen søger projektet forankret.

C-skolen og B-skolen – ledelsens styrende position: opgavestyring eller rammestyring

I spændet vedrørende ledelsesstilens offensivitet, som vi her har fremstillet det ved en sammenlignende analyse mellem A-skolen og D-skolen, placerer C-skolen sig – muligvis som følge af den noget konfliktfyldte projektstart – sig i den offensive ende på linje med D-skolen. Det er dog ikke denne dimension, der her skal behandles. Her gælder det ledelsens tilgang til projektet i spændet mellem en mere overordnet, ‘rammeorienteret’ ledelse og en ledelse, der håndterer sin opgave ved opgaveudmøntning. Hvad denne dimension angår, er der en væsentlige forskel på C-skolen og B-skolen og denne skoles hævde af sit såkaldt decentrale udviklingskoncept.

Projektet på C-skolen anbefales i PR. Der oprettedes oprindeligt en særlig styregruppe bestående af rektor, tre inspektorer og en række lærere. Styregruppen, der skulle udstikke projektrammerne, havde så stor politisk interesse blandt lærerne, at der var kampvalg om lærerrepræsentationen. Udvalget gik imidlertid i opløsning som følge af modstand i lærerkollegiet, idet nogle lærermedlemmer nedlagde deres hverv efter beskyldninger om medløberi etc. Herefter tager ledelsen over og rekonstruerer. Ledelsen oprettede derpå en struktur, der bestod af fire grupper bestående af to til fire

såkaldte konsulenter, som ledelsen ansatte. I hver af disse grupper deltog endvidere en inspektør, der fik tildelt det pågældende udviklingsprojekt som sit særrområde. Grupperne arbejder med hver sin delopgave af projektet.

I et interview redegør rektor for sit syn udvalgsstyringen, som han finder ineffektiv, og på den nødvendigheden i at supplere og udbygge det oprindeligt vedtagne, når effektiviteten kræver det.

Nogle siger netop, at det har været ledelsesstyret – og det har det også – jeg mener, at ledelsen har udstukket rammer. Og det har også været nødvendigt i den sammenhæng her, fordi kulturen på skolen er ikke, at et udvalg kan styre tingene. Det har jeg ikke oplevet [...] men selvfølgelig – lærerne skal jo opleve, at de er med! Og jeg oplevede også, at de var med, at de havde ejerforhold til forsøget, men jeg oplever ikke helt efter to år, at de opfatter, at de stadigvæk har et ejerskab til forsøget. Der er visse mishagsyttringer om, for hvis skyld vi gør det her. Det er måske, fordi forsøget – hvad skal man sige – har medført noget, nogle indsatspunkter, som jeg ikke er helt sikker på var ideen i det oprindelige, men som meget naturligt har videreudviklet sig.

Man kan dermed diskutere, hvor dækkende rektors formulering er, at ledelsen alene udstikker rammer vedrørende projektet – i det mindste synes ledelsens aktive reorganisering at give projektet mere resultatorienteret implementeringskarakter, hvortil også hører projektets tætte opgavebeskrivelse (jf. citatet s. 126. Her fremhæver rektor det som en kvalitet ved projektet, at der udmøntes så klare delopgaver til lærerne). Dette design er karakteristisk for den forståelse af effektivitet, der gør sig gældende. Det stærkt ledelsesinitierede og -prioriterede ses tillige i den ressourcetildeling, der internt i ledelsen finder sted. Man har således valgt at sætte en inspektors arbejdskraft af til primært at lede og koordinere projektet i det daglige. Det indebærer en klar prioritering, men synes til gengæld at have den ulempe, at projektet trækkes en smule ud den fælles opmærksomhed for ledelsesteamet.³¹ At det tydeligvis dog er rektor, der er den egentlig drivende kraft, fremgår ikke blot af ledelsesinterviewene, men også af interview med flere af lærerne. Dette sætter rektor lidt i klemme. Rektor oplever således, at han tvinges ind i en rolle, der er anderledes, end den han helst vil:

Jeg vil stadig gerne opfattes som den her dynamiske leder, som har ideer, som kan sætte ting i gang og få midler til at sætte tingene i gang og inspirere til det. Men den har ændret sig i den form, at jeg skal være... jeg skal prøve at få et *koncept... konsensus* omkring, at en ledelse er der for at være en sparringspartner, en samarbejdspartner, en samtalepartner. Og ikke en kontrollant.

Den mere direkte end coachende eller faciliterende stil, som rektor føler sig anbragt i, er således paradoksal, idet den dels er i modsætning til intentionen, dels er i modsætning til den almindelige holdning til ledelse på skolen. Dette indikerer tallene fra spørgeskemaundersøgelsen. C-skolen er det sted, hvor der er den største forskel mellem, hvad lærerne angiver som den foretrukne stil i spændet mellem detalje- og rammestyning, og hvad de angiver at opleve som den praktiserede.³²

Karakteristisk for A-skolen, D-skolen og C-skolen er som nævnt, at skoleledelserne er stærkt involverede i den daglige ledelse af udviklingsprojekterne. Situationen på B-skolen adskiller sig på dette punkt fra de tre, der her er nævnt. I forbindelse med årsnormprojektet skabtes for nogle år tilbage den ny skemastruktur, der har givet mulighed for mindre forsøgs- og udviklingsprojekter, baseret på det enkelte team om klasserne. Det decentrale skoleudviklingskoncept, som denne strategi kaldes, giver ledelsen en noget anden rolle i udviklingsprojekterne. Rektor beskriver da også sin som efterhånden mere overordnet og indirekte styrende – faktisk ynder ledelsen at omtale sin rolle som »servicerende«. I en forstand er ledelsesopgaven reduceret eller i hvert fald omdefinert med indførelsen det decentrale skolekoncept. Det betyder dog ikke, at ledelsen ikke tager del i den fortsatte pædagogiske udvikling, blot mener man ifølge ledelsen ikke, at denne i så høj grad indbefatter organisationens struktur.

Ønsket og oplevet ledelse i relation til det pædagogiske, det administrative og det personalemæssige ledelsesområde

Som nævnt (se i øvrige kap. 5 og 6) præges interviewene af lærernes ambivalens ved projekterne, specielt når projektet strejfer lærernes selvbestemmelse i relation til ledelsen. Vi har i spørgeskemaundersøgelsen stillet lærerne spørgsmål om ønsket og foretrukket vægtning af det pædagogiske, det administrative og det personalemæssige element i ledelsen. Således beder vi lærerne fordele 100 point mellem

pædagogisk ledelse, der beskæftiger sig med skolens pædagogiske linje og hvor ledelsen er initiativtager til pædagogisk udvikling, administrativ ledelse, der omfatter skolens drift og administrative grundlag samt personaleledelse, omhandlende medarbejdernes kompetenceudvikling, arbejdsmiljø etc.

Pædagogisk ledelse

Ser vi skolerne under ét *ønskede* 3 ud af 4 lærere at pædagogisk ledelse skal vægtes med 20-40 point, og der er ikke den store forskel skolerne imellem. Hvad den *oplevede* ledelse angår, er det kun halvdelen af lærerne, der markerer i denne kategori, og der er en lidt kraftigere markering i den lavere kategori og en tre gange så høj markering i kategorien 40-60. Analysen viser, at mere end 40 % af lærerne oplever, at den pædagogiske ledelse vægtes for højt, og knap 40 %, at den pædagogiske ledelse vægtes for lavt. Kun få finder den praktiserede ledelse på området passende. Spørgsmålet om pædagogisk ledelse synes med andre ord *tendentielt at splitte lærergruppen*.

Går man tættere på og *sammenligner* skolerne, kan der konstateres visse (også statistisk signifikante) forskelle. Her markerer C-skolen og D-skolen sig som de steder, hvor flest lærere synes, at den pædagogiske ledelse vægtes for højt (henh. 47 og 52 %) – begge skoler er med andre ord over den gennemsnitlige score, vi finder ovenfor. I den kvalitative analyse fandt vi to skoler placeret i den 'offensivt' ledede gruppe. A-skolen og B-skolen er i den sammenlignende analyse dér, hvor flest lærere oplever den pædagogiske ledelse svagere vægtet end ønsket (henholdsvis 43 og 46 %). Og A-skolen omtales i den kvalitative analyse som skolen med 'forsigtighedsstrategien', og på B-skolen er der en vis kritik af den uklare pædagogiske linje (se nf. s. 149). Med andre ord peger den kvantitative undersøgelse på et ledelsesproblem, der består i, at *kun få lærere oplever den pædagogiske ledelse vægtet tilfredsstillende, endvidere at offensiv ledelse på det pædagogiske område møder kritik fra lærerne, der går ud på, at lederne vægter pædagogisk ledelse for højt, og en ledelsesmæssig tilbageholdenhed møder kritik for en for lavt vægtet pædagogisk ledelse*.

Endelig skal tilføjes, at på A-skolen (med den mere tilbageholdende ledelsesstil), skarpt fulgt af D-skolen (med den offensive ledelse), markerer færrest lærere enighed med ledelsens pædagogiske vægtning. Men der er den forskel på tallene fra de to skoler, at hvor det for

D-skolen gælder, at udpræget flere lærere finder den pædagogiske ledelse vægtet for højt, der splittes lærergruppen på A-skolen i to lige store grupper på hver sin side af de få, der finder vægtningen passende. Forklaringen på dette kan muligvis findes i, hvad vi tidligere har diskuteret som resultatet af en ond cirkel i forbindelse med ledelsens medierende rolle (se s. 135).

Alt i alt synes ledelsen – set ud fra et lærertilfredshedssynspunkt – i den grad at balancere på en knivsæg, når det gælder pædagogisk ledelse.

Tager vi *ledelsesgruppens* besvarelse af dette spørgsmål ud under ét (11 besvarelser), mener tre fjerdedele af lederne, at de rent faktisk praktiserer den vægtning af pædagogisk ledelse, de ønsker. Men det skal nævnes, at generelt vægter lederne imidlertid pædagogisk ledelse *højere end lærerne* (mere end halvdelen angiver, at pædagogisk ledelse skal vægtes med omkring halvdelen af den samlede indsats, hvor lærerne markerer o. en tredjedel). Dette kan underbygge, hvad vi i øvrigt finder i ledelsesinterviewene – at lederne (især rektorerne) identificerer sig med det eksterne pædagogiske udviklingspres.

Administrativ ledelse

Godt 60 % af lærerne på skolerne *under ét* finder, at ledelsen prioriterer den administrative ledelse for højt, og kun ca. 15 % finder, at den prioriteres for lavt. Også her er der imidlertid signifikante forskelle skolerne *sammenlignet*: B-skolen skiller sig ud ved at ligge markant højere, idet mere en tre fjerdedele af lærerne finder, at den administrative ledelsesfunktion vægtes for højt. Dette kan belyses af den kvalitative analyse. Det administrative system, der har muliggjort det decentrale udviklingskoncept på denne skole, implicerer en vis administrativ byrde i form af lektionsregnskaber o.l., og temmelig mange lærere finder, at der er et overvældende skridttælleri i den henseende. C-skolen har flest lærere, der oplever sammenfald mellem den ønskede og den praktiserede administrative ledelse, men det er stadig mindre end halvdelen (godt 40 %).

At den administrative del af den oplevede profil angives som mere udpræget end ønsket, kan muligvis sige noget om lærernes oplevelse af udviklingsprojektet. Den kvalitative analyse viser, at projekterne i ikke så stort omfang opleves direkte undervisningsrelateret. Derfor opleves den administrative del – det administrative

slæb i kølvandet på omstillingerne – måske også tydeligere? Dette ville i givet fald forklare, at forskellen mellem ønsket og oplevet administrativ ledelse ikke er så stor på C-skolen som på de andre skoler. Der viser analysen nemlig, at flest oplever udviklingsprojektet undervisningsrelateret (et fænomen, vi har sat i forbindelse med opgave-konkretiseringen, jf. noten s. 126).

Igen forholder det sig sådan, at tre fjerdedele af lederne mener, at de i henseende til indbyrdes vægtning praktiserer den administrative ledelse, som de også foretrækker, og lederne giver den samme omtrentlige vægtmæssige placering af den praktiserede administrative ledelse, som flertallet af lærerne *ønsker*. Det skal dog sammenholdes med, at omkring en tredjedel af lærerne angiver *at opleve*, at den administrative ledelse rent faktisk fylder mere. Dette er dog ikke et overraskende forhold i professionsprægede organisationer, hvor fagprofessionelle gennemgående vil opleve administration som en beklagelig nødvendighed (Kragh-Jespersen 1996: 84ff.).

Personaleledelse

Også hvad angår skolerne som helhed er der med hensyn til personaleledelse tale om signifikante træk. Godt 70 % oplever, at ledelserne vægter personaleledelsen for lavt, og kun en meget lille del (under 10 %) mener, at personaleledelse vægtes for højt. Den indbyrdes forskel mellem skolerne er ikke på samme måde signifikant. Dog skiller B-skolen sig ud ved, at mere end 80 % føler, at personaleledelsen vægtes for lavt. Det er vores indtryk på baggrund af den kvalitative undersøgelse, at stress-diskussionen fyldte mest på B-skolen og på C-skolen (se s. 147). Muligvis hænger tallene for B-skolens vedkommende sammen med denne stress-diskussion. Noget tyder dog så på, at den stress, der omtales i den kvalitative undersøgelse på C-skolen, ikke af lærerne i samme grad forbindes med personaleledelse, idet godt en tredjedel af lærerne mener at vægtningen af personaleledelse er passende. C-skolen er dermed den skole, hvor misforholdet mellem ønsket og oplevet ledelse på dette område er mindst.

Hvad ledelsesgruppen angår, mener flertallet af lederne også på dette område, at der er overensstemmelse mellem deres ønske om vægtning og deres faktiske praktisering af personaleledelsesfunktionen. Flertallet ønsker (og mener også at praktisere) en vægtning

på omkring en tredjedel. Dette ligger på den anden side temmelig langt fra læreroplevelsen, hvor lidt under 60 % angiver, at den kun fylder mellem 0 og 20 point af de samlede 100. En fjerdedel af de adspurgte ledere er dog enige i, at personaleledelse fylder for lidt.

En samlet konklusion på spørgsmålene om ønsket og oplevet ledelse peger med andre ord i især retning af den vanskelige pædagogiske ledelse og den vanskelige personaleledelse. En offensiv ledelse på det pædagogiske område synes at få lærerne til at opleve den pædagogiske ledelse vægtet for højt. En mere tilbageholdende ledelse på samme område får lærerne til at efterspørge en øget vægtning. Kun relativt få lærere er tilfredse. *Tallene synes at pege på, at en ændret ledelsesrelation er et væsentligt skønt implicit moment i den type udvikling, der er indeholdt i projekterne (jf. s. 155).*

Det øgede pædagogisk-strategiske pres opfattes således også af lærerne – lærerne er gennemgående indforståede med pædagogisk udviklings nødvendighed overordnet set. Derfor ønskes en pædagogisk ledelsesprofil. At denne udvikling tillige på en ny og konkrete måde (som følge af helskoleprojekterne) involverer ledelse 'tæt på det pædagogiske' er imidlertid uvant, og muligvis fordi det konkrete projekt ikke tager udgangspunkt i en rutine, der opleves problematisk af lærerne, opleves det som et ubegrundet indgreb i selvbestemmelsen, der fører til en afstandstagen til pædagogiske ledelse. Dækker ønsket om øget personaleledelse over en utilfredshed med det besvær, denne tvetydighed medfører, og som ledelsen i vid udstrækning er den umiddelbare årsag til?

7.3. Ledelsesfunktion i relation til prioritering og kontrol

Det næste spørgsmål, der skal undersøges i dette kapitel, viderefører, hvad vi har omtalt i forbindelse med ledelsesstilen i implementeringsstrategien. Vi går nu et skridt dybere ved at sammenligne de ledelsesfunktioner, der har med projektstyringen at gøre – den direkte projektstyring (især D-skolen og C-skolen) og den indirekte styring ved rammer (mest markant på B-skolen). Prioritering og kontrol bliver her vigtige ledelsesmæssige aktiviteter.

Situationen er som sagt ny og uvant for i det mindste de tre af de fire undersøgte gymnasier A-skolen, D-skolen og C-skolen. Projektet opleves af de fleste lærere initieret 'oppefra' (ledelsen) og begrundet i et eksternt pres. Blandt lærerne rejser det diskussionen om selvbestemmelse over arbejdet generelt. Nyt er det tillige, at det er projekter, der griber ind i koordination og arbejdsdeling på organisationsniveau – det berører stort set alle. Dette skærper spørgsmålet om selvbestemmelse horisontalt og vertikalt og gør det til spørgsmål om metodefrihed og kollegial ledelse.

Det ny og uvante skærper ledelsesopgaverne i henseende til input, dvs. prioritering af forandringsimpulser, og output i form af kontrol af effekt. Hvordan disse opgaver løses vil være forbundet med konkretiseringen af projektets formål – et tydeligt fokus for projektet understøtter både prioriterings- og kontrolfunktionen og dermed en løbende kalibrering af projektets udfoldelse.

En afbalanceret prioritering og kontrol økonomiserer den samlede opmærksomhed og kapacitet til forandring. Er prioriteringen for stram, udnyttes systemets forandringskapacitet ikke, er den for diffus, risikerer man systemets overbelastning. På lignende vis med kontrolfunktionen: Er kontrollen for rigid, mister systemet de erfaringer, der ligger i variationer i output. Er den for løs, mistes den erfaring, der ligger i erkendelsen af fejl.

C-skolen og D-skolen – den direkte projektstyring og projektafgrænsningen

På D-skolen reflekterer ledelsesgruppen over bredde og snæverhed i input til projektet. Rektor siger derom:

Nogen synes at vi har haft alt for mange fokusområder. Og det kan jeg også godt se, men jeg har meget svært ved at strege ud, hvor det var, vi skulle have sagt, 'jamen så strunter vi i det, og så går vi bare videre', fordi jeg synes jo, det hænger sammen som jeg vil have det.

Problemet kan være forbundet med det ikke særligt præciserede fokus. Vi har påvist, hvordan elementer, der egentlig i projektets helhed var midler, blev mål i sig selv, hvorved der så at sige kan opstå forskellige parallelle indgange til projektet. Dette skal så ses i sammenhæng med den valgte implementeringsform, D-skolen

anvender, hvor fokusgrupperne spiller en vigtig politisk rolle. Opdelingen i de nævnte fokusgrupper vil – hvis ikke deres indbyrdes opgave er let at se i forhold til det samlede fokus – let kunne bevirke 'suboptimering', som går ud over aktivitetsprioriteringen i det samlede perspektiv.

Samtidig er der dog sket forandringer i organisationsstrukturen, som letter udøvelsen af kontrol i relation til målene. Rektor vurderer sammenfattende, at strukturen i de sidste fire år i forbindelse med implementeringen af udviklingsprojektet har udviklet sig til »en mindre flad, men mere ærlig struktur«. Det før så prestigefyldte Økonomisk Udvalg er nu relativt lille og driftsorienteret. Pædagogisk Udvalg er blevet »kanonstort og meget bestemmende«. Alt i alt har Pædagogisk Råd mistet indflydelse i den forstand, at de diskussioner, der lægger op til de vigtigste beslutninger, efterhånden foregår andre steder.

I denne ny struktur anbringer ledelsen sig strategisk. Den stærke kerne i projektet på D-skolen er som nævnt rektor og pædagogisk inspektør, og begge tager del i Pædagogisk Udvalg, hvor rektor tillige er formand. Begge får de en central rolle med hensyn til kontrol ved at foretage henholdsvis medarbejdersamtaler og faggruppesamtaler. Endvidere foretager pædagogisk inspektør og et medlem af Pædagogisk Udvalg sammen teamsamtaler, der indgår i den videre udbygning af projektet:

[...] man interesserer sig for, hvad er det, I laver her, hvordan kører det, og vi laver et referat af det [...] det tror jeg egentlig også har betydet, at man ser det, der bliver lavet, og vi får fantastisk gode erfaringer. Og det har betydet, at man på baggrund af det har kunnet skrive, kunne lave en evaluering, som så kunne danne grund for, at vi kunne forandre det og udvikle det til næste år, sådan at man har set, at de erfaringer, man er kommet med, de er faktisk blevet brugt og vi har lavet det videre.

Ledelsen har derved – samtidig med den distribution, der sker til grupper og udvalg – markeret sig magtmæssigt på måder, der har været uvante i kulturen, hvilket har givet konflikter. De interviewede ledelsesrepræsentanter (og et par af lærerne) refererer konkret til to begivenheder, der har fået en slags mærkestatus. Dels en åben konfrontation mellem rektor og en modstandergruppe blandt lærerne på Pædagogisk Råd, dels en begivenhed, hvor rektor og pædagogisk

inspektør måtte påtale en ad hoc-gruppens indsats og kvaliteten af dens produkt. Det betyder som nævnt dog også samtidig, at grænsen mellem ledere og lærere er blevet tydeligere – ledelsesmagt og -autoritet er blevet tydeligere forskelsskabende, hvilket i nogen grad influerer de vante hierarkier. Rektor agerer således tydeligvis strategisk i relation til fordelingen af indflydelse i strukturen med henblik på at give *pædagogiske elementer* større vægt med hensyn til input og ved at udnytte muligheden for kontrol eller tilbagemelding gennem sin eller pædagogisk inspektørs placering på funktionelt vigtige poster i relation til projektet. I den forstand er der samtidig med, med en vis strukturel decentralisering til diverse udvalg eller ad hoc-grupper, tale om funktionelle centraliseringstendenser ved dynamisk ledelsesindsats.

Også på C-skolen placerer ledelsen sig centralt og offensivt i forhold til projektets styring. Her synes kontrolfunktionen både sikret ved placering af lederne på vigtige positioner i projektet samt endvidere ved udmøntningen af de mange opgaver. Som nævnt forekommer projektets fokus ikke at være ganske klart (jf. de parallelle indgange), men dette kompenseres så at sige ved konkrete opgaver, der skal løses af lærerne: Som rektor siger, »Vi kører meget på [...] at vi kaster opgaver ud til lærerne«. Det bliver derved iagttageligt, at eksempelvis teamlærerne til tider ikke udfører deres opdrag etc. Rektor og projekt-inspektør sammenfører derved en del direkte kontrol i deres roller, bl.a. ved fx at bede kontaktlærerne om en tilbagemelding fra teamene til lærerforsamlingsmøderne (hvad der oprindeligt gav anledning til en vis furor og blev omtalt som overhøring).

Spørgsmålet er imidlertid, om kontrollen bliver et led i de tilbagemeldingssløjfer, der skal sikre den ønskede lærerudvikling, jf. C-rektors overvejelse om det kompetenceudviklende moment i udviklingsprojektet (se s. 126). En interviewet lærer ligeledes fra C-skolen, der ellers påskønner rektors dynamiske indsats, finder, at der nok er tale om reel opfølgning i forhold til de stillede krav, men at der er for lidt ledelsesstøtte:

Jeg mener, at rektor i det daglige skal være til stede i højere grad som en støtte og lytte til nogle problemer, i stedet for at sige: jeg vil ha' det og det og det. Jeg mener, at han skal være en del af ... han skal være vores mand i sidste ende, den, der sådan set støtter, den, der får en til ... af få gå-på-mod – i stedet for bare at kræve.

Rektor reflekterer selv over den klemme, den meget aktive stil placerer ham i (jf. ovf. s. 139). Selvledelse er et vigtigt begreb i den strategiske diskussion blandt skolens ledelsesmedlemmer, selv om man er klar over, at dette ideal ikke ligger lige for at realisere, men nok mere har ønskekarakter. En af inspektorerne siger:

Vi har et begreb som vi også meget gerne vil arbejde mere med, end vi har gjort, men altså vi prøver og har det som ideal, som det vi kalder selv-ledelse [...] og det... det går jo, altså det modarbejder lidt kontrol ovenfra, ikke, og selvledelse, de er ikke, de er lidt svære at få til at samarbejde.

Den centrale rolle, ledelsen (og ikke mindst rektor) indtager i henseende til opfølgning, kan modvirke, at distribuering af ledelsesfunktioner lykkes. De tilløb til distribueret ledelse, der har fundet sted på C-skolen, har affødt konflikter, jf. også konflikten vedrørende det forsøgsforberedende udvalg, hvor medlemmer valgte at forlade pladsen efter beskyldninger om 'ledelsesmedløberi'. Alt i alt viser det sig, at kontaktlærerne nødtigt påtager sig de opgaver med kollegialt ledelsesindhold, som de er pålagt i relation til teamene («...så gør kontaktlærerne ikke mere ved det, for de vil ikke i konflikt»).³³

Et symptom på, at den stærke ledelsesmarkering tillige institutionaliserer særlige rolleforventninger og modvirker ledelsesdistribueringen, er, at når der er problemer med autoritetsanerkendelsen hos de personer, der er uddelegeret myndighed til, eller når der er problemer med disses opgaveløsning, er det rektor, man kommer tilbage til – end ikke inspektorerne inddrages. Teamsamtaler føres – efter lærerønske – også alene med rektor.

På C-skolen er der mange tilkendegivelser om stress. Det gælder også lærere, der generelt er positive over for projektet. Man mener, at implementeringen går for hurtigt og at lærer-erfaringer ikke kommer til at indgå i kalibreringen. En lærer udtrykker det således:

Det gik i gang med nogle flotte tiltag, man havde i hvert fald de bedste intentioner fra alle sider, tror jeg, fra de fleste sider, i hvert fald fra ledelsen og de fleste lærere: 'Ok, det er det næste, det gør vi så, og så prøver vi at se, hvad det er, lad os se, hvad det giver.' Og det synes jeg er de bedste forudsætninger, man går ind til nogle ting med en positiv ånd. Så synes

jeg undervejs, at det er gået så hurtigt, at man ikke har nået et evaluere. Og i hverdagen har jeg mærket det på den måde, at man – man har ligesom været et skridt videre med..... udviklingsprojektet, men selv været et skridt tilbage, altså der har hele tiden været, at man ligesom har halset efter noget...

Af samme grund føler den interviewede lærer projektet »hevet ned over hovedet«, til trods for, at vedkommende var (og er) positivt stemt. Og måske netop gruppen af positive lærere er særligt stressudsat. Hvis der er en begyndende kløft mellem intentioner og realisation får gruppen ikke den tilfredsstillende, der ligger i, at det lykkes. I stedet oplever lærerne, at der reageres med opstramningstiltag, når de mere eller mindre ovenfra udmeldte opgaver kontrolleres.

Den offensive ledelsesstil kombineret med vægten på opgaveudformning og kontrol med opgaveløsning virker således tilbage på den samlede ledelsesfunktion i organisationen. Ud fra interviewmaterialet kan det virke, som om den dynamiske ledelse i hvert fald i denne overgangssituation bliver endnu mere central i projektudviklingen frem for at arbejde sig frem imod den decentralisering, der er de indførte koncepter iboende.

På A-skolen ser rektor ganske vist klart sin tilstedeværelsen som led i kontrol med projektets udvikling:

Med den brede styregruppe, med halvdelen, der måske var skeptiske i et eller andet omfang, så har jeg altså ikke turdet slippe det.

Men bestræbelsen på at undgå for stor en kollegial splittelse giver entydig prioritering og kontrol i relation til projektets mål vanskeligere vilkår end det er tilfældet på det to foregående skoler. Styring og kontrol opfattes tilsyneladende mere som spørgsmål om konflikt-håndtering eller mediering mellem stridende synspunkter i lærergruppen, men betyder samtidig, at rektor har svært ved at etablere en styrende koalition. Det er således vanskeligt at se den øvrige del af ledelsen som aktive i disse styringsopgaver (jf. s. 136), og lærere, der er positive over for projektet, synes, at den løbende tilpasning har udvandet centrale elementer (jf. s. 135). Det forekommer stort set at være rektors personlige beslutninger og kraftige aktivitet, der holder projektet i gang.

B-skolen – indirekte projektstyring og projektafgrænsningen

Situationen på D-skolen, A-skolen og C-skolen ligner hinanden ved deres karakter af 'tæt på'-ledelse. Ikke mindst rektorerne har stor opmærksomhed på projektet og er meget involveret i dets gennemførelse. Det er anderledes på B-skolen. Her er den permanente forsøgs- og udviklingsaktivitet i højere grad et faktum i hverdagen – der er registreret over 125 større eller mindre forsøg inden for de sidste fem år (se skolebeskrivelsen). Rektor vurderer da også, at der i disse år er sket en generel udvikling i hans ledelsesrolle i retning af en mere overordnet målsættende og styrende funktion:

Mit job er ikke det samme nu som for fem år siden [...] man kan vel sige, at når det er mere skoleeksistentielle spørgsmål, personale spørgsmål, så er det mit bord. Man kan også sige, at mit arbejde nu er at lave balance i udviklingsstrategien, balance det vil altså sige enten at skubbe til eller bremse. Det er også, om der skal laves snævre rammer eller brede rammer inden for det, ministeriet har meldt ud.

Det 'decentrale udviklingskoncept' indebærer, at styringen er blevet mere indirekte. På skolen sker den først og fremmest i henhold til skolens indsatsområder, der imidlertid angiver et særdeles bredt mål (se skolebeskrivelsen). Dette resulterer i en mere udsat styringsfunktion, der kan gøre prioritering og kontrol vanskeligt, hvilket undersøgelsen også bekræfter: Spørgeskemaerne viser, at holdningen blandt skolens lærere generelt er positiv til forsøgs- og udviklingsarbejde (det gælder for alle fire skoler), men interviewene og de uddybende kommentarer i spørgeskemaundersøgelsen peger på belastningen af lærerne.

Dels peger lærerne på, at sværmen af forsøg kan være arbejdsmæssigt belastende. En lærer siger:

Jeg synes indimellem, at der er for mange forsøg. Indimellem er der nogle gode forsøg [...] Der er dem, som synes, det er smaddersjovt at lave forsøg, som gerne vil lave mange forsøg, og som hele tiden gør det. Og så er der dem, der synes, at det her forsøg, det er for meget. Nu må det stoppe et eller andet sted.

– og en gennemgående klage i materialet er de mange møder.

Dels peger lærerne på en uklar linje:

Nu fokuserer vi så på team, nu er det det, og hvis man så vil have midler det år, så er det team, man skal søge om. Og så et år, så er det det virtuelle. Der skifter modeordene jo fra det ene år til det andet, ikke, hvor man sådan kører lidt rundt. Det er svært at se nogen linje i det.

[...]

Jeg kunne godt tænke mig, at der var en mere gennemarbejdet grundholdning på skolen [...] Det er sådan lidt det ene sted og lidt det andet sted.

Endelig peges på den ringe udnyttelse af erfaringerne. Man anerkender, at skolen har formaliseret evaluering og rapportskrivning, men flere af de interviewede lærere peger på, at der ikke sker nogen systematisk inddragelse af erfaringerne:

Vi har en evalueringskonference, hvor vi lægger projektforløb og resultater og elevevalueringer i den forbindelse ud. Men jeg tror såmænd ikke, der er så mange andre end dem, der selv skriver, der læser det.

En anden lærer siger:

Som sagt synes jeg, at man godt kunne ønske sig, at man når at fordybe sig lidt og finde ud af, hvad der egentlig var godt i forsøget inden man så iler videre til det andet.

Den kvantitative undersøgelse understøtter dette ved at pege på, at den pædagogiske ledelse og personaleledelsen er svagere, end man gerne så (i modsætning til fx C-skolen og D-skolen, jf. ovf. s. 140).

Problemet er imidlertid iagttaget af ledelsen, der nu i færd med at justere kursen. Ledende inspektør taler om, at man i højere grad er begyndt at foretage ledelsesmæssige prioriteringer:

Nej, for så begynder vi jo at finde ud af, om der skal luges ud i bedet. Det er jo, som du rigtigt siger, vi syntes, vi ville være meget åbne. Og der var vi meget åbent, og vi synes jo også stadigvæk, at vi har meget i det, vi kalder det decentrale skolekoncept, som vi så har kaldt det senere hen, at meget er overladt til de enkelte hold. Vi begynder jo også at pege på nogle ting. Der kan man jo sige, at det [x-] forsøg, vi har gennemført, er så et eksempel på, at der blev sådan nogle strammere rammer om tingene.

Man diskuterer i ledelsen faren for »forsøgsforstoppelse« og »mental forsøgstræthed«, og ledelsen er derfor påbegyndt overvejelser over en mere systematisk dialog mellem ledelse og team som led i styringen. Rektor siger:

Men man kan sige, at det decentrale skolekoncept [...] det indebærer jo nogle andre kontrolmekanismer, ledelse det er jo noget med dynamoer og bremse og skubbe i gang og kontrolaspektet, det er vel egentlig det, vi er mest optaget af i vores ledelsesteam, fordi i ledelse ligger jo også kontrol, og det er så der, vi prøver at køre det forsøg nu med at vi har delt os op og servicerer de enkelte team.

Til trods for, at man omtaler det som 'servicering', begynder ledelsen så småt at tage mere direkte indholdsmæssig del i forsøgsudviklingen.

Det er da også vigtigt at påpege, at den forsøgsregistrering, der blev sat i gang på skolen i forbindelse med denne undersøgelse, viser, at forsøgsaktiviteten i perioden faktisk drejes fra mere faglig-indholdsmæssigt betonedede forsøg. Forsøg, der relaterer sig til skolens indsatsområder om bl.a. tværfaglighed fordybelse, variation i tilrettelæggelses- og evalueringsformer og anvendelse af IT,³⁴ bliver nu hyppigere.

Foretrukket og oplevet ledelse i relation til direkte og indirekte styring og i relation til markeringen af stilen

I den kvantitative undersøgelse har vi stillet spørgsmålet om direkte og indirekte styring lidt anderledes, idet vi har spurgt om lærernes foretrukne stil i henseende til detaljeorienteret, henholdsvis rammeorienteret ledelse, hvor styrende principper og rammer for aktiviteter er karakteristisk. Endvidere har vi spurgt til ledelsens markering af denne stil.

Rammestyling – detaljestyling

Når vi spørger til den *foretrukne* stil, er der en tydelig markering af 'fortrinsvis rammestyling' (intervalskalering). Her placerer halvdelen af de adspurgte sig. Spørger vi til den *oplevede* stil, spreder besvarelserne sig mere, men der er en tydelig tendens til, at svarene trækker i retning af at udpege detaljestyling. Set *under ét* oplever knap halvdelen af lærerne for meget detaljestyling, mens kun godt

10 % oplever for meget rammestyring. Man kan – i forlængelse af den kvalitative undersøgelse – se dette som et udtryk for, at *lærerne føler deres selvbestemmelse anfægtet*.

Sammenlignes besvarelserne skolevis, viser der sig en vis varians men også et vist samsvar, idet de skoler, hvor flest lærere ønsker fortrinsvis rammestyring, også oplever, at rammestyring er det mest fremherskende princip (sammenlignet med de øvrige skoler) – blot opleves rammestyringen gennemgående praktiseret i lavere grad end ønsket.

Ønsket og oplevet markering

Vi har spurgt til, hvor stærkt lærerne *ønsker* at ledelserne skal markere den stil, de har angivet, og vi har spurgt dem hvor stærkt de *oplever*, at ledelsen faktisk markerer den. Besvarelserne er midtpunktssøgende, og kun ved den indbyrdes sammenligning dukker der forskelle op. Her skiller B- og A-skolen sig ud – B-skolen ved en markant angivelse af, at den oplevede stilmarkering findes lavere end den ønskede, efterfulgt af A-skolen. D-skolen har en markant angivelse af, at den oplevede stil findes kraftigere end ønsket, efterfulgt af C-skolen. Disse tal underbygger den tendens, den kvalitative undersøgelse kunne udvise. På B-skolen, hvor stilmarkeringen opleves lavere end ønsket, omtales en vis usikkerhed med hensyn til ledelsens pædagogiske linje (jf. s. 149), og på A-skolen, hvor oplevelsen ligeledes er lavere end ønsket, har den medierende linje, ledelsen anlagde for at kunne gennemføre projektet, også skabt en usikkerhed (jf. s. 135).

7.4. Udviklingsprojekt, ledelsesfunktion og ledelsesstruktur

Vi har omtalt, hvordan de fire skoleledelser opfatter sig og agerer forskelligt i forbindelse med skolens udviklingsprojekt(er). Hvad angår A-skolen, D-skolen og C-skolen er ledelserne direkte involveret i udviklingsprojektet, mens der for B-skolens vedkommende er tale om en mere indirekte projektledelse.

De fire skoleledelser beskriver sig som teamledelser. På selvbeskrivelsesniveauet synes team-formen at være slået igennem. Det ligger uden for undersøgelsen, hvad intentionen med indførelse af

teamedelse har været. Det er imidlertid interessant at konstatere, at udviklingsprojekterne ikke synes at understrege det tætte samarbejde – tværtimod synes det ledelsespres, der følger med udviklingsprojekterne, at medføre øget arbejdsdeling om ledelsesfunktionen. Samtidig synes presset på én og samme tid at involvere ledelserne i problemstillinger tættere på kerneprocesserne og at spidse hierarkiet ved at ledelserne tiltager sig mere autoritet eller i den mindste autoritet på nye områder og samler linjerne centralt.

Hvor bredt forankret projektet er i ledelsen varierer dog. Ledende inspektør og pædagogisk inspektør på A-skolen føler sig således ikke specielt knyttet til projektet hvad deres ledelsesfunktion angår. Ledende inspektør har ganske vist søgt ind i projektstyrergruppen, ikke som ledelsesrepræsentant (se s. 136) men alene som administrativt servicerende. Skolens pædagogisk inspektør ser sin funktion som alment inspirerende i forhold til pædagogisk initiativer generelt og mener ikke, at der er tale om et specielt ansvarsområde i forhold til udviklingsprojektet, og da slet ikke en ledelsesfunktion. Det øgede ledelsespres hviler derfor snævert på rektor – rektor finder ligefrem, at det » i virkeligheden mere er et ledelsesprojekt end det er noget andet«, og at han på grund af faren for konflikter og marginalisering af projektet ikke kan lægge de mange opgaver, han har i forbindelse med det, til side (se s. 135).

Vi har omtalt, hvordan man på C-skolen har søgt at forankre projektet bredt i ledelsen (se skolebeskrivelsen samt dette kapitel s. 137). Rektor og tre pædagogiske inspektorer formulerer helhed og overordnede indholdsmæssige linjer, men også her ser vi vanskeligheder på to leder: Dels sker der en vis skævtrækning af teamet. Ikke mindst interviewet med ledende inspektør giver udtryk for, at der er tale om relativt stærk opdelt arbejde om projektet. Dels viser undersøgelsen, at den tilsigtede distribution ikke problemløst finder sted. Lærerne vægrer sig ved at påtage sig ledelsesfunktioner eller koordineringsopgaver, der kan medføre ledelse, og de orienterer sig i forbindelse med implementeringsvanskeligheder stadig tydeligt (og tydeligere?) mod rektor.

På D-skolen er ledelsesteam-funktionen heller ikke indlysende i henseende til udviklingsprojektet. Der er et meget tæt samarbejde mellem rektor og pædagogiske inspektør, men ledende inspektør, der bl.a. har personaleledelsesområdet, er ikke særligt inddraget i

udviklingsprojektet. Her synes andre grupper at være ganske centrale og udgøre en om ikke formel gruppe, så en reelt fungerende koalition (bl.a. tillidsmand og pædagogisk udvalgsformand jf. s. 132, men muligvis også Pædagogisk Udvalg med deltagelse af såvel rektor (formand) som pædagogisk inspektor (se skolebeskrivelsen).

På B-skolen betyder den mere indirekte projektledelse selvsagt en del for ledelsens funktion i projektforvaltningen, der derved adskiller sig fra de tre øvrige skolars. På B-skolen lægges den overordnede strategiske linje i topledelsen. Endvidere er ledende inspektor temmelig meget involveret i det administrative, bl.a. fordi forhandling om ressourcer til de forskellige projekter foregår med ham og beslægtet meget tid. B-skolens pædagogiske inspektor ser sin opgave formelt alene som administrativ (forbindelse til ministerium, regelloverholdelse etc., se ovf. s. 150), uformelt tillige som 'idéplantende'. Generelt omtaler ledelsen sig som 'servicerende' (jf. s. 139). Vi har omtalt, hvordan det faktisk er lykkedes at delegere megen aktivitet og mange beslutninger ud, men også, hvordan den strategisk overordnede ledelsesrolle gør den pædagogiske styring noget abstrakt og må antages at medvirke til, hvad lærerne oplever som den pædagogiske linjes manglende klarhed.

Alt i alt forekommer det pres, som projekterne pålægger lederne, ikke ganske let at håndtere. Man kan se to modsatrettede tendenser i dette afsnits analyse af pressets virkning på ledelsen. På de tre skoler ses en tendens i retning af kraftigere ledelsesmæssig indholdsmæssig involvering og styring, som samtidig medfører en ledelsesmæssig centralisering omkring rektor og muligvis en enkelt eller to inspektorer. Dette kan imidlertid modvirke den decentralisering, der ofte er en intention af hensyn til 'ejerskabsoplevelse' mv., og som også forekommer begrundet i det forhold, at ydelsen (og dermed forandringerne gennemslag) i den type organisation er så afhængig af det udførende led, og som tillige ligger som et hensigt i koncepterne selv (teamdannelse, kompetenceudvikling o.l.).

På den sidste skole ses decentralisering, der dog omvendt rummer det faremoment, at ledelsen bliver en administrativ eller servicerende enhed. Det kan betyde, at den indholdsmæssige styring alene foregår via bredt formulerede indsatsområder, hvorved projektafgrænsning bliver vanskelig.

Kan man se de to diametralt forskellige håndteringsvalg som affødt af lærernes ambivalente måde at reagere på eller af deres direkte modstand mod sådanne projekter? Vi vender tilbage til problemstillingen i det efterfølgende kapitel, idet lærerreaktionen tænkes at afhænge af projekttypen – hvorvidt det er et problemprojekt, et ildsjæle- eller medløbsprojekter eller et importeret konceptprojekt (se s. 204).

De steder, hvor projektet betyder stærk ledelsesinvolvering og -centralisering fremgår, hvordan nogle af inspektorerne nu definerer deres ledelsestilhør stærkere end før (se fx ovf. s. 136). Til trods for centraliseringstendensen udspringer en del konflikter af, at nye platforme for ledelse opstår også andre steder i organisationen. Ofte er det 'pædagogiske ildsjæle' blandt lærerne, der på baggrund af deres specifikke kvalifikationer i relation til centrale projektområder rekrutteres til diverse projektgrupper, som fagreferenter eller måske som konsulenter. Via deres pædagogiske engagement placeres de derved tæt på og ikke tydeligt afgrænset fra koordinerings- og ledelsesfunktioner, jævnfør diskussionerne om 'medløberi' på D-skolen, C-skolen og A-skolen. Ledelse i relation til udviklingsprojektet foregår på disse tre skoler derfor på én gang længere fra og tættere på: På samme tid sker der politisk/magtmæssige en ledelsesmæssig centralisering, der gør organisationsformen mindre flad mht. ledelsesindflydelse, og en decentralisering af ledelsesfunktioner til nye arenaer.

I denne henseende er ledelsesstrategien på B-skolen mere sofistikeret, idet der uddelegeres. Vanskeligheden her er til gengæld tydeligvis den formelle ledelses prioriterende og kontrollerende funktion, der ikke synes at aflaste udviklingspresset på skolen tilstrækkeligt.

Alt i alt rejser dette et nyt tema: kan man forestille sig, at det projekt man sideløbende og ikke-formuleret arbejder på, er en ny relation mellem ledelse og lærere? I hvert fald vil den udvikling, som gymnasireformen er et led i, også på længere sigt øge det strategiske pres på gymnasiet (jf. kap. 3) og dermed kræve et nyt moment af strategisk ledelse. I den fagprofessionelle organisationstype, hvor ydelsen produceres 'helt fremme i front' af de fagprofessionelle, vil man som nævnt med en vis ret kunne betegne det udførende led som strategiens faktiske udformer (Mintzberg 1994). I hvert fald

synes studier at vise, at organisationer, hvor ydelsens effekt (som i undervisningssammenhænge) er indlejret i selve den relation, der etableres mellem de fagprofessionelle og klienterne, i særlig grad er afhængige af de fagprofessionelles rutiner (Lipsky 1980, Ackroyd e.a. 1984, og specielt mhp. lærerrollen Raae 2004: kap. 3 og 4). Dette trækker i decentraliserende retning. Hvis et øget strategisk pres således alene resulterer i en tilspidsning af strukturen, synes risikoen for dekobling mellem lærer- og ledelseslag overhængende. *Man kunne – i et helikopterperspektiv – anskue de forskellige mønstre for ledelsesageren, der er opstået i forbindelse med de nye ledelsesudfordringer i helskoleprojekterne, som forskellige (og til tider noget modsætningsfuldt praktiserede) forsøg på etablering af nye relationer.* Blot formuleres disse ikke som en integreret del af forsøgene.³⁵

7.5. Konkluderende

I det foregående ser man skoleledelser agere i et felt, der er spændt ud mellem nødvendigheder af forskellig type. På den ene side gælder det krav fra skoleomverdenen i form af brede, værdibetonede forventninger om dynamisering eller løbende organisationsudvikling (jf. s. 83), eller i form af mere specifikke krav om modernisering af den gymnasiale undervisning ('kompetencedrejningen', IT i undervisning osv.) og de strukturforandringer, en sådan kunne indebære. På den anden side gælder det den 'nødvendighed', der udgøres af de problemstillinger, der knytter sig til opretholdelsen af kerneydelse ved de eksisterende rutiner.

Undersøgelsen viser, at ledelserne og lærerne kun i ringe grad oplever en forandringsnødvendighed, der har rod i den daglige praksis's rutiner. Generelt og grundlæggende opleves, at den daglige praksis fungerer – udviklingsprojekterne udfoldes med andre ord ikke på baggrund af et konkret oplevet problem i løsningen af undervisningsopgaven. Det 'mismatch', der er det strategiske udgangspunkt, opstår i stedet mellem de forestillinger om den moderne skole, der importeres fra omverdenen, og den eksisterende skole. Det ved at sammenholde eksisterende processer og strukturer med metoder og koncepter med høj omverdenslegitimitet.³⁶

Analysen peger på en række problemer i den forbindelse.

Den manglende 'indre nødvendighed' betyder *en særlig fordeling af den oplevede meningsfuldhed på organisationens lag*. Fordi forandringspresset opleves som noget, der udspringer af organisationseksterne forhold (de ændrede omverdensbestemte værdier og standarder), synes de besluttede projekters konkrete udmøntning kun i vekslende grad meningsfulde for lærerne. Generelt er man positivt indstillet over for udvikling som sådan, og en del lærere anerkender deres ledelsers antagelse af projekterne. Forandring anerkendes som uomgængelig, men ikke nødvendig, dvs. i relation til den konkrete rutine. Der tegner sig et andet billede for lederne. Motiverne for projektantagelserne kan variere, men gennemgående efterlader materialet det hovedindtryk, at der er ledelsesmæssig identifikation med det politisk-institutionelle omverdenspres om undervisnings- og organisationsudvikling. For lederne synes både modernisering (af undervisningen) og dynamisering (af organisationen) i relation til det eksterne pres at give tilpas mening.

Det var et gennemgående træk i empirien, at udviklingsprojekternes pædagogiske udviklingsmål ganske vist kobledes tydeligt til dette eksterne pres (elevers kompetenceudvikling, lærerteamorganisering, helskoleudvikling), men at formålet til gengæld i relation til det enkelte projekt forblev abstrakt og uformidlet. Der var således gennemgående et fravær af mål, der kunne konkretisere de overordnede udviklingsmål. I stedet for sådanne resultatmål figurerede de metoder og koncepter, der var elementer i udviklingsprojekterne (projektarbejdsformen, lærerteamorganisering, kompetenceplaner osv.) som mål i sig selv. Dertil kom dog et fra ledelsesside ikke-ekspliteret mål om 'organisationsdynamisering'. Et sådant mål, skulle man mene, ville lægge op til strategiske overvejelser om de konkrete udviklingsprojekter og disses elementer som led i en løbende organisationsudvikling. Det synes ikke at være tilfældet. Resultatet vil let blive et noget uklart projektfokus. Det er et problem, idet det forhold, at projekternes elementer kun i vekslende grad fandtes meningsfulde for lærerne, stiller særlige krav til udviklingsprojekternes fokusskabende evne i projektet.

Grundlæggende er projekterne ledelsesinitierede og tildelt stor ledelsesopmærksomhed og -energi. Denne energi kanaliseres dog forskelligt. Vi ser på de tre skoler for det første et *stilspekter*, der spænder fra en meget offensiv tilgang med en konfronterende stil

til en mere tilbageholdende stil. Fælles er, at ledelserne på de tre af skolerne er særdeles aktive på de arenaer, der kan anvendes til overbevisning. Det er de, hvor definitioner foretages med hensyn til de centrale områder, projektet skal omfatte. Og det er de ved at placere sig centralt i den struktur, der etableres om projektet og ved at etablere koalitioner med grupper af lærere, der inddrages i funktioner i projektets videre udfoldelse. Dette er en tydelig forskel sammenlignet med den tidligere situation, hvor pædagogisk udvikling foregik som isolerede ildsjæleprojekter – hvor pædagogisk ledelse var et ofte hørt honorord, men var sjældent praktiseret.

Men vi ser ligeledes forskellige *former*, hvori strategien udfoldes, der spænder fra opgavestyring til rammestyling. I én tilgang kompenserede det noget uklare fokus ved at gøre en række af projektets elementer til mål i sig selv og til konkrete opgaver, der kan adresseres og kontrolleres.

I den anden tilgang, der kunne iagttages, satser man på høj grad af decentral aktivitet ved udpræget rammestyling. Organisationsstruktur, skemateknologi og økonomi understøtter de decentrale initiativer. Ledelsen forholder sig i vid udstrækning kun overordnet til projekternes formål, der skal foregå inden for skolens bredt formulerede indsatsområder. Medarbejderindflydelsen på de enkelte projekter er stor. Denne tilgang løser imidlertid ikke problemet med det fælles fokus som retningsgivende for aktiviteterne.

Den kvantitative undersøgelse antyder nogle konflikter i lærer-ledelsesrelationen, som kan føres tilbage til det forøgede udviklingspres og håndteringen af det ved helskoleprojekter. De ledelser, der markerer sig som dynamiske og offensive, opleves af lærerne for højt pædagogisk profilerede, men de ledelser, der er mere tilbageholdende, opleves til gengæld for ringe pædagogisk profilerede. Vi tolker det sådan, at det første eksempel er en følge af, at ledelserne går tæt på, hvad lærerne oplever som deres selvbestemmelse, mens det andet eksempel er en følge af, at lærerne føler situationen for kompleks. Resultaterne tyder på, at ledelsesspørgsmålet i forbindelse med disse udviklingsprojekter formuleres på en ny og uvant måde – at man som en del af udviklingsprojektet skal lære at håndtere en ny relation mellem ledere og lærere.

Den manglende klarhed i udviklingsprojekternes fokus har endvidere betydning for ledelsernes funktion i relation til prioritering

og kontrol. Manglende operationalisering af udviklingsmålene gør prioriteringen af projekternes aktiviteter og indsigten i fremdriften vanskelig.

Det er muligvis det øgede konfliktniveau i kombinationen af helskoleprojekter og manglende afsæt i en konkret, rutinerelateret nærhed, der gør det 'politiske element' i ændringsstrategien så nærværende i ledelsernes ændringsstrategi. På A-skolen, D-skolen og C-skolen sker en tydelig centralisering for at holde projekterne på sporet og fastholde progressionen. Det manglende fælles udviklingsfokus kompenseres ved en prioriterings- og kontrolstruktur, der fokuserer på metoder og koncepter (midler). Det bliver beherskelsen af midlerne frem for målene, der bliver genstand for ledelsens kontrol. Centraliseringstendensen kan imidlertid modvirke ønsket om ledelsesdistribuering og decentrale initiativer (selvledelse, ejerskab, innovation 'fra neden').

På B-skolen vælges et andet og mere decentraliseret styringsdesign. Decentraliseringen kombineret med de abstrakte mål indebærer imidlertid at prioritering vanskeliggøres, hvad der gør systemet relativt åbent for forandringsimpulser. Det truer til gengæld med overbelastning, og det vanskeliggør tillige at nyttiggøre projekterfaringerne i den videre udvikling.

De konstaterede former for ledelsesageren i projekterne er for så vidt forståelige ud fra de vilkår, den særlige organisationsstruktur udgør. Sociologiske undersøgelser af *lærerarbejdet* i skoler viser, at de organisatoriske 'belønningsstrømme' i vid udstrækning kommer 'nedefra', dvs. fra eleverne (Lortie 2002, Arfwedson 1994). Standarder for effektivitet vil i vid udstrækning skulle bestå sin prøve i selve den relationsindlejrede ydelse og de rutiner, der knytter sig dertil (Raae 2004, kap. 4). *Ledelsespositionen* vil derimod i stort omfang tillige kunne måle sin succes på de værdier, der skaffer organisationen legitimitet også i bredere sammenhænge end de umiddelbare brugere, dvs. sikre organisationens udveksling også med dens institutionelle omgivelser – sektoren, myndigheder etc. Og dertil kommer så, at det udførende led, lærerne, i denne organisationstype indtager en nøgleposition ved organisationsforandring (jf. ovf. s. 129). Det rum for skønsomhed, der knytter sig til udførelsen af det særlige, komplekse arbejde, betyder, at *ledelserne er afhængige af en vis grad af lærerovertagelse* af de nævnte standarder, hvis projektet skal slå igennem i nye rutiner.

Idet der samtidig er tale om et øget strategiske vilkår for gymnasieskolerne (jf. kap. 3), gør der sig med andre ord en relativt kompleks ledelsesopgave gældende. Lærerne må 'bringes' til at overtage projekter, de ikke uden videre og umiddelbart kan se nødvendigheden i.

I analysen ser vi som nævnt en tendens til ledelsesmæssig centralisering og tilspidsning af strukturen *eller* til decentralisering. Vi har peget på problemerne i begge udviklinger i et længere udviklingsperspektiv. Den ledelsesmæssige opstramning kan i nogen udstrækning kompensere for det uklare fokus. Faren er, at det overordnede udviklingsmåls sammenhæng med de konkrete forandringer slippes og projektets elementer marginaliseres. Den kraftige decentralisering stiller mindst lige så store krav til fokus, og manglende klarhed kan betyde overbelastning og diffusitet i udviklingen set under ét. Vi peger her på en tredje vej:

I det foregående kapitel om teamorganisering blev læringsperspektivet opstillet i relation til lærernes *organisatoriske* læring. Her udvides dette til at omfatte ledelsens rolle i henseende til at facilitere den samlede organisatoriske læring ved at udnytte udviklingsprojekterne i frembringelse af et fælles udviklingsfokus for organisationen. Dette kræver en øget teoretisk forståelse af udviklingsprojekter som ramme om organisatorisk læring.

8. Udviklingsprojektet og organisatorisk læring

8.1. Læringsperspektivets relevans

Sigtet med de fire helskoleprojekter, vi har fulgt gennem denne undersøgelse, har været at skabe *organisationsændringer* forstået som markante og foreskrevne ændringer i medarbejdernes adfærd. Ingen af de fire projekter, har haft det som deres hovedformål at forbedre organisationen som ramme om medarbejdernes læring.³⁷

Når vi alligevel i dette kapitel har valgt at beskæftige os med udviklingsprojekterne som rammer for organisatorisk læring, så kræver denne vinkling et par indledende kommentarer.

Organisatorisk læring kan i princippet undersøges ud fra to perspektiver. I det første betragtes den 'spontane' eller *organiske læring*, der foregår i organisationer, herunder hvem der lærer hvad, hvordan og hvorfor i forbindelse med varetagelsen af almindelige arbejdsopgaver og daglige rutiner i organisationen. Udgangspunktet er her det synspunkt at organisationer altid udgør en ramme om læring, da de mennesker, der skaber og befolker organisationen nødvendigvis må lære som et integreret aspekt af deres deltagelse i organiserede aktiviteter.

Set i det andet perspektiv foreligger der en *hensigt* i større eller mindre dele af organisationen om at opnå et bestemt læringsmål, og på baggrund af dette sættes bestemte aktiviteter i værk med henblik på at opnå dette mål. Dette kan benævnes *intenderet organisatorisk læring*, og kan på den måde betragtes som en parallel til *opdragelse* og *undervisning*, hvor adfærden indrettes på en given måde med det formål at skabe nogle bestemte dispositioner og kompetencer hos eleven.

Som nævnt er hovedformålet med de fire udviklingsprojekter, vi her studerer, ikke læring, men at skabe en tilstræbt organisationsfor-

andring. Det er ikke sådan at enhver organisationsforandring med fordel kan betragtes som 'organisatorisk læring'. Det er derimod rimeligt at anvende denne optik i de tilfælde, hvor *kundskabstildannelse* er en væsentlig forudsætning for at gennemføre den tilstræbte organisationsændring.³⁸

Det gælder for alle de fire udviklingsprojekter, at de opstillede forandringsmål kun kan opnås hvis både ledelse og medarbejdere lærer noget og tilegner sig nye kompetencer, både som enkeltpersoner og som socialt fællesskab. Nye samarbejdsformer af forskellig slags fylder meget i de fire forsøg (se kap. 4), hvilket gør det nødvendigt at medarbejderne ikke kun lærer noget individuelt, men at man især lærer noget sammen med andre.

Samtlige lærere ved de fire skoler blev spurgt, om de selv oplevede de var »fagligt klædt på til forsøget«. Hertil svarede 7 % nej, – heraf 2 % »nej, slet ikke«. Omvendt svarede 66 % ja, heraf 15 % »ja, i høj grad«.

Blandt de relativt få negative besvarelser var følgende ganske typiske uddybninger: »Fagligt ja, men mine IT-kundskaber er ikke store.«, »Det ligger i forsøgsånden, man underviser på en måde man 'savner' nu. Dvs. forsøget peger på en mangel ved den nuværende praksis«. Der er stort set ingen, der i de åbne uddybninger af svar på spørgsmålet peger på at de faktisk oplever deres *faglige* kundskaber skulle være mangelfulde. Fyndigt udtrykt i forbindelse med en af de positive besvarelser, således: »Jeg kan mine fag« og »7 års universitetsstudier har klædt mig fagligt på, og det jeg ikke ved læser jeg mig til«.

Derimod markeres der mere hyppigt et kundskabsbehov på andre områder som:

»Forsøget er ikke særligt veldefineret, men fx mangler jeg videreuddannelse indenfor fx nye arbejdsformer, udviklingssamtaler med eleverne o.l. Desuden mangler [jeg] erfaringer vedrørende teamsamarbejde.«

Adspurgt om de oplevede de var »pædagogisk klædt på til forsøget« svarede 13 % nej, og 37 % ja, heraf 8 % ja, i høj grad. 50 % svarede her både- og. Svarene her er mere nuancerede, og markerer ofte en åbenhed omkring kundskabsbehov og positiv motivation overfor læring: »Har ikke prøvet det før, men forventer meget af samarbejdet med erfarne dramalærere. Desuden læser jeg informationsmateriale grundigt.«, »Mangler noget i konfliktløsning, grupper der går

i opløsning, elever der udelukkes, dominerer osv.«, »Her [på det pædagogiske område] er det lidt værre, der opstår hele tiden situationer og episoder, ingen havde tænkt på. Som vi må løse, men som er forskellige fra de undervisningssituationer jeg er vant til.«

Det interessante er her, efter vores vurdering, at deltagelse i projekterne for flertallet af medarbejderne ikke modsvares af noget stærkt og udtalt kundskabsbehov. Dette gælder specielt ikke, når det drejer sig om faglige kompetencer. For pædagogiske kompetencer er billedet mere nuanceret, i kraft af de 50 % der svarer både-og. Dette svarmønster kunne indikere, at der for mange medarbejdere ikke er formuleret noget meget eksplicit og veldefineret kundskabsbehov.

Endelig fremgår det med stor tydelighed af flere af svarene, at der er en stærk – og ikke uventet – sammenhæng mellem lærernes generelle vurdering af udviklingsprojekter som meningsfulde, nyttige – eller det modsatte – og deres læringsmotivation: »Forsøget er absurd og ødelæggende, ingen påklædning er relevant«, »Jeg har ikke forstået (kan ikke se) alle fordelene ved forsøget. Derfor kan jeg ikke agere pædagogisk hensigtsmæssigt.«

På samme måde er en meget skråsikker oplevelse af egen kompetencemæssig fuldkommenhed næppe heller det optimale motivationsmæssige udgangspunkt for at lære af deltagelsen i udviklingsprojekter: »Jeg kan mine fag. Jeg kan udmærket tale med eleverne og give forsvarlig vejledning.«

Endelig kan vi, som en yderligere uddybning af medarbejdernes opfattelse af sammenhængen mellem udviklingsprojekterne og egne kundskabsbehov pege på, at en mindre gruppe besvarelser i forbindelse med spørgsmålet »Hvad mener du er baggrunden for forsøget?« refererede til pædagogisk efteruddannelse, med formuleringer som fx: »Samle viden der kan bruges til at udvikle det nye gymnasium«, »et behov for opdatering«, »behov for kvalificering«, »være klædt på til gymnasiereformen«.

Vores begrundelse for valg af synsvinkel kan suppleres med den observation, at deltagernes oplevelse af, at de gennem projektet opnår en udvikling af egne kompetencer, tilsyneladende er et vigtigt kriterium, når projektets succes skal vurderes.

På spørgsmålet »Forventer du fremover at få udbytte af forsøget i din undervisning?« refererede de positive besvarelser ikke uventet generelt på tilegnelse af kundskaber som udbyttet af forsøget:

Typiske formuleringer var her: »Fagligt (får jeg) dybere indsigt i et specifikt område. Pædagogisk får jeg afprøvet min rolle som 'coach'«, »At kunne trække på fælles pædagogiske metoder og begreber, som introduceres i forbindelse med projektformen. Større faglig og pædagogisk dialog med kolleger«, »De fleste af de ting vi har afprøvet er vist kommet for at blive«, »Man bruger det man finder anvendeligt i undervisningen. Andet gøres af pligt«, »Jeg vil da helt klart genbruge nogle af de forløb jeg har haft gode erfaringer med.«

Vi vil nu kort se på forholdet mellem kundskabsbehov og læringsstøtte i organisationsforandring

8.2. Kundskaber, læringsstøtte og organisationsforandring

De fire udviklingsprojekter stiller som nævnt ganske store krav til en parallel udvikling af medarbejdernes og ledelsens *kundskaber*, hvis den målrettede forandring af organisationen skal gennemføres.

Fx kræver udviklingen af teamorganisering af undervisningen mange nye kundskaber af medarbejderne mht. planlægning, koordinering og evaluering af fælles, typisk tværfaglige, undervisningsforløb. Af ledelsen kræver det også nye kompetencer i forbindelse med uddelegering, opfølgning, sparring og coaching. Der er således en ganske betydelig, nødvendig kundskabstilegnelse ved alle fire forsøgsprojekter.

Vi vil her lægge vægt på to aspekter af kundskabshåndteringen i projekterne, Læringsstøttens form og kundskabsfelternes karakter.

Læringsstøttens form

Når kundskabstilegnelse således er et vigtigt aspekt af udviklingsprojekterne bliver den form for *læringsstøtte* projekterne organiserer for deltagerne en faktor med stor betydning for udviklingsprojekternes udfald. Vi kan her skelne mellem en asymmetrisk *undervisningsrelateret* tilgang, og en *symmetrisk*, mere *praksis- læringsorienteret* tilgang.

Ved den undervisningsrelaterede tilgang sker der dels en uddifferentiering af elev- og lærer-roller og dels en uddifferentiering

mellem projekt og læring, hvor der typisk undervises og arbejdes i forskellige kontekster. Dette kan fx foregå ved at afholde målrettede *kurser* for projektdeltagerne i teamsamarbejde eller projektstyring. I denne forbindelse kan vi skelne mellem *interne* og *eksterne lærere*. Eksterne lærere refererer til ressourcepersoner 'udefra' der fx fungerer på efter – og videreuddannelse af medarbejderne, samt til konsulenter. Interne lærere refererer til andre kolleger, fx i forbindelse med 'sidemandslæring', der enten kan foregå indenfor et kompetencehierarki, hvor der kan iagttages en markant asymmetrisk kundskabsfordeling mellem dem der 'ved' og derfor kan undervise, og dem der 'ikke ved' og derfor har et behov for at lære. Eventuelt kan det ske i form af en mere eller mindre formaliseret '*mesterlære*' (Nielsen og Kvale 1999). 'Interne lærere' kan også referere til en situation, hvor der ikke aftegner sig en markant, ulige fordeling af de relevante kundskaber, men hvor man i vid udstrækning lærer af hinanden i mere symmetriske relationer.

I kraft af de faglige sammenslutninger og fagkonsulentordningen har gymnasieområdet en solid tradition for eksterne lærere i forbindelse med *faglig* efteruddannelse. Hvad angår interne lærere så eksisterer der på de fleste gymnasieskoler et kollegialt hierarki, der primært refererer dels til *faglige kompetencer* og især til *fagligt relaterede undervisningskompetencer*. Den fagligt dygtige kollega nyder stor anseelse på de fleste gymnasieskoler, hvis pågældende vel at mærke er en dygtig underviser indenfor sit fag. I forbindelse med *pædagogikum* har man udviklet en solid tradition for at sætte disse faglige kompetencehierarkier i spil og derved skabe en mesterlærelignende ramme for nye gymnasielæreres arbejdspladslæring.

Som vi tidligere har set (kap. 6) tegner der sig et relativt komplekst billede indenfor gymnasieverdenen, hvad angår den gængse fordeling af og samspil mellem symmetriske og asymmetriske læringsrelationer. Komplexiteten er baseret på forskellige traditioner for kundskabshåndtering, afhængigt af det konkrete kundskabsfelt. Vi vil vende tilbage til dette tema i næste afsnit, og her kun pege på at *symmetriske læringsrelationer* typisk findes (1) indenfor faggrupperne, mellem medarbejdere på samme kompetenceniveau, (2) på tværs af faggrupperne hvad angår implementeringen af *nye* undervisningsmetoder – nye samarbejdsformer og ny teknologi. Samtidig forekommer der tilsyneladende *ikke* megen sidemandslæring når det

gælder problemer i forbindelse med den daglige undervisning, når den foregår ved alment kendte og rutinerede undervisningsformer. Fænomenet er velkendt og almindeligt udbredt indenfor undervisningsområdet og refererer til konceptet 'den privatpraktiserende lærer' med eget undervisningsrum, hvor kollegerne almindeligvis ikke er velkomne som observatører. Undtagelsen er som nævnt i tilfældet implementering af nye undervisningsformer og -teknologier, hvor det er legitimt at stille spørgsmål, have problemer og være i tvivl. Som det fremgik af forrige afsnit blev denne opdeling tydeligt markeret i svarene på spørgsmålet om, hvorvidt man var hhv. pædagogisk og fagligt 'klædt på' til forsøget.

Indenfor de kundskabsområder, der har relevans for de fire udviklingsprojekter, som fx samarbejde, teamudvikling, selvevaluering, kompetencebeskrivelser, elevportfolier, tværfaglig eller flerfaglig projektundervisning, IT-støttet undervisning, strategisk ledelse og organisationsudvikling, er der en mindre velfunderet tradition for eksterne lærere, kurser og konsulenter. Denne forskel er historisk begrundet i forbindelse med udviklingen af efter- og videreuddannelsesstraditionerne indenfor gymnasieområdet. Den er imidlertid også skabt gennem forskellene mellem de relevante kundskabsfelter, hvordan de organiseres og opleves af praktikerne indenfor området.

Generelt er det vort indtryk, at de fire udviklingsprojekter har været præget af en ret begrænset ekstern læringsstøtte. Ganske vist har der i alle fire tilfælde medvirket konsulenter og eventuelt været afviklet enkelte, relativt små kurser. *Men ved ingen af de fire projekter har man fra ledelsens side valgt at kombinere forsøgene med en klar strategi for kundskabsudvikling, herunder anvendelse af ekstern læringsstøtte.* Dette er overraskende, da en indførelse af teamorganisering, indebærer en ganske voldsom forandring af et meget stabilt organisationsmønster, samt medfølgende konflikter og samarbejdsproblemer. Kun på en enkelt skole omtales egentlig kompetenceudvikling i forbindelse med deltagelse i teamorganisering i forbindelse med et amtsligt efteruddannelsesstilbud (jf. kap. 6).

Projekterne har derfor i vidt omfang været henvist til at foretage sidemandslæring samt praksislæring, foretaget fra et relativt novice-præget udgangspunkt og ud fra symmetriske læringsrelationer.

Lærings-støtten i projekterne etableres i overvejende grad gennem 'sidemandslæring' medarbejderne imellem med et typisk udgangspunkt i 'fælles uvidenhed'. Omvendt har egentlig undervisning fra ekstern lærer kun været gennemført i begrænset omfang.

Som vi allerede har været inde på flere gange tidligere, indgår teamsamarbejde i en eller anden form i alle fire udviklingsprojekter. Som vi tidligere har været inde på (se kap. 6), er det påfaldende, at lærerne stort set ikke refererer til forventninger om, at man skal bruge teamets rammer til at lære noget *af hinanden*. Specielt ikke i situationer præget af en asymmetrisk fordeling af kundskaber og uvidenhed. Endvidere fortæller lærerne stort set ikke om konkrete forandringer af praksisformer eller de pædagogiske forestillinger som et resultat af teamstrukturen.

I forbindelse med besvarelsen af spørgsmålene i spørgeskemaundersøgelsen, hvor medarbejderne spørges om de oplevede de var fagligt og pædagogisk 'klædt på' til forsøget, refereres der hyppigt til denne situation, ligesom der gives udtryk for et behov for mere formel uddannelsesstøtte: »Mangler noget i konfliktløsning, grupper der går i opløsning [...] her må jeg klare mig med min livserfaring og 'gut-feeling'«, »jeg forventer det bliver bedre. Det virker som learning-by-doing«, »har selv lært brug af IT, men kunne lære meget mere om, hvordan det bruges godt i undervisningen«, »for få overbevisende kurser i vidunderligheden ved JITT, MC, QUIA etc.«, »generelt er vores teoretiske pædagogiske ballast nok for ringe, det gælder specielt os med pædagogikum for 20 år siden«, »efteruddannelse vil styrke og opdatere min faglighed, men jeg kan da godt få det til at fungere med de ressourcer jeg har, men ikke optimalt«, »jeg savner efteruddannelse hvor nye arbejdsformer praktiseres«, »man udvikler pædagogisk erfaring ved at deltage i forsøget«, »der mangler efteruddannelse«, »jeg savner generelle og konkrete anvisninger på det virtuelle gymnasium«.

Undertiden rejses det økonomiske aspekt i forbindelse med disse overvejelser:

»Har læst projektbog (Püschl) og brugt tid på at sætte mig ind i Powerpoint, men det gør jeg jo gratis, kurser ville være godt«.

Kun i få tilfælde peges der på støtte fra formel uddannelse: »Gennemgår for øjeblikket lærerteam-uddannelsen.«

Flere af svarene synes dog også at pege på en usikkerhed omkring balancen og arbejdsdelingen mellem læring gennem formel undervisning og læring gennem forsøget: »Gennem Gym-IT og interesse for IT er jeg klædt på, men man har været nødt til selv og sammen med kolleger at sætte sig ind i fx Fronter og undervisningsmuligheder.«

Styrken ved udviklingsprojekter som ramme for læring er efter vores opfattelse, at projekterne giver *mulighed for at etablere et godt samspil mellem den formelle undervisning, konsulentstøtte på den ene side og praksis- og sidemandslæring på den anden*. Det er således ikke efter vores opfattelse en relevant kritik, at deltagerne i projekterne 'er nødt til' at lære noget sammen, af hinanden og på egen hånd – det ligger i selve ideen med at bruge forsøg som læringsramme. Omvendt mener vi det er et *relevant krav, at praksislæring i projektet støttes af formel undervisning i det omfang det giver den mest hensigtsmæssige form for læring*.

Sidemandslæring og symmetriske læringsrelationer fungerer generelt bedst fra et udgangspunkt præget af eksisterende, men forskellige erfaringer og kompetencer med referencer til et fælles praksis- og problemområde.

Kundskabsfelternes karakter

Dette bringer os videre til det andet aspekt af projekternes kundskabshåndtering, nemlig hvor veldefineret og struktureret det kundskabsfelt er, der inddrages i organisationens læreprocesser. Vi vil her skelne mellem læring der refererer til hhv. et *vel-* og *svagt defineret kundskabsfelt*. Et pensum er et godt eksempel på et veldefineret kundskabsfelt. Et pensum fastlægger både, hvad der skal læres, og i hvilken form det skal tilegnes og beherskes. Et pensum er således ikke bare et veldefineret kundskabsfelt, det er også et *stærkt struktureret felt*, med klare distinktioner mellem legitim, 'ordentlig' viden, og viden der ikke er 'passende' i den konkrete sammenhæng. Omvendt implicerer løsningen af komplekse problemer under 'naturlige betingelser' typisk en lavt defineret kundskabsfelt, hvor det på forhånd kan være vanskeligt at bestemme, præcist hvilke kundskaber der er nødvendige for at løse problemet på en tilfredsstillende vis.

Undervisningen udgør praksisfeltet i forhold til gymnasiers kerneydelse. I overensstemmelse hermed kan de relevante kundskabsfelter opdeles i tre grupper: Indhold (fagene), form (undervisningen) og samarbejde (mellem de andre lærere og fag). Medarbejdernes (lærernes) særlige kompetenceprofil refererer til *kombinationen* mellem disse tre grupper. Denne profil giver dem en specifik *autoritet* i forhold til de krav, hver af de tre grupper udgør.

Det *faglige indhold*, herunder de nyeste tendenser og forskning indenfor faget kan vurderes i forhold til undervisningens 'realitetskriterier' (eksempelvis 'det er da spændende, men jeg kan ikke se det indgå i undervisningen i 2.g. – og slet ikke på B-niveau!'). Nye *undervisningsmetoder* og *-teknologi* kan vurderes i forhold til de fag, der skal formidles ('det er vanskeligt at forestille sig, hvorledes et tværfagligt projektforløb kan fungere i forhold til mit fag'). Og endelig er *samarbejde* om et tema eller en problematik, som den enkelte lærer kan forholde sig forskelligt til, der imidlertid som 'kundskabsfelt' næppe har haft nogen eksistens i forhold til skolernes medarbejdere (bortset fra skemalæggende 'specialister') op til allernyeste tid.

Med reference til de tre grupper har vi et kundskabsfelt, som i relation til det *faglige indhold* er foranderligt og dynamisk, men som stadig er relativt veldefineret og stærkt struktureret – også selvom der i voksende omfang sættes spørgsmålstegn ved de enkelte fags konkrete afgrænsning og indhold, samt til, hvad vi overhovedet skal forstå ved et 'fag'. Undervisningens *former og teknologier* er et betydeligt mere diffust felt. Nye pædagogikker og teknologier dukker op med en foruroligende hast. Deres relevans, værdi og legitimitet er konstant til diskussion og opfattes generelt som relativ i forhold til fagligt indhold og undervisningens kontekst. Det samme gælder i endnu højere grad for samarbejdsområdet. Det gælder for både undervisning og samarbejde, at de kundskaber, disse felter rummer, i vidt omfang opfattes som *midler* til opnåelse af *konkrete* mål. Disse mål kan dels vedrøre undervisningen i forhold til et bestemt fagligt indhold, eller varetagelsen af en bestemt koordinationsopgave, og dels rette sig mod opnåelsen af meget *generelle og symbol-orienterede* mål, som 'dynamisering' og 'modernisering' (se afsnit 7.1).

I forbindelse med udviklingsprojekter indenfor gymnasieområdet sættes en række 'praksisopskrifter' og 'organisationsopskrifter' (Røvik 1998) i spil, der både som praksismodeller og kundskaber

udgør noget allerede udviklet og opfundet (eksempelvis tværfaglig projektarbejde, udviklingssamtaler eller elevportfolier). Det arbejde, den enkelte skole udfører i forbindelse med projektet, er således mere en 'imitation' end en 'innovation'.

Modsætningen mellem innovation og imitation som organisationsforandring og som læring blødes imidlertid op i kraft af at *implementeringen*, idet de kundskaber og metoder man imiterer, kan være mere eller mindre kompleks og dermed være mere eller mindre udfordrende for deltagerne.

Anvendelsen af eksterne lærere og konsulenter er således ofte motiveret af, at disse udfører en væsentlig del af implementeringsarbejdet.

De to parametre, 'læringsstøtte' og 'kundskabsfeltets definitionsgrad' kan anvendes som grundlag for opstillingen af et sæt idealtypiske læringsrelationer (se Laursen 2000 & Laursen 2005):

	Med 'lærer'	Uden 'lærer'
	Asymmetrisk relation, hierarkisk kundskabsfordeling	Symmetrisk relation, flad kundskabsfordeling
Veldefineret, stærkt struktureret kundskabsfelt	<ul style="list-style-type: none"> • Klassisk lærerrolle • Mesterlære • IKT-kunnen formidlet af lokal avantgarde 	<ul style="list-style-type: none"> • Studiegruppe • Arbejdssjak • Teamorganisering.(?)
Blødt defineret svagt struktureret kundskabsfelt	<ul style="list-style-type: none"> • Proces- og metodevejleder • Konsulent • Coach 	<ul style="list-style-type: none"> • Innovationsgruppe • Projektgruppe (v/komplekse arbejdsopgaver)

(fig. 1)

Et stærkt struktureret kundskabsfelt vil næsten altid være hierarkisk organiseret, fx i relation til *kompleksitet* og *status*. Der vil endvidere stort set altid være en tæt sammenhæng mellem et kundskabsfelts status og dets oplevede kompleksitet. Den meget komplekse eller

avancerede viden vil typisk have – og give – høj status, og omvendt.

Gymnasieskoler kan i meget betragtes som *fagbureaukratier* med stærke professionsgrupper (Mintzberg 1973). I forhold til disse professionsgrupper vil der typisk være en traditionel og stærkt funderet distinktion mellem *kerne*kundskaber, bestående af fagrelateret viden (det 'praktiserede gymnasiefag', dvs. eksempelvis biologi og undervisningen deri) og *marginale* kundskaber, som fx teoretisk pædagogik, IT-kundskaber, projektstyringskompetencer o.l. En distinktion, der også er en skelnen mellem hhv. høj- og lavstatus kundskaber, samt til en vis grad mellem kundskaber, der opleves som (reelt) 'komplekse' og kundskaber der opfattes som relativt elementære.

Det er karakteristisk for de fire udviklingsprojekter, at de kundskaber, de sætter i spil, dels er af en overvejende marginal karakter sammenholdt med professionsgruppernes traditionelle kundskaber, og dels at de – i det omfang projektet er en succes og slår an i organisationen – samtidig skaber *opbrud* i den traditionelle hierarkisering af kundskaber og dermed også i den sociale hierarkisering indenfor den samlede gruppe af medarbejdere (jf. s. 103).

Vi har tidligere defineret læring med reference til adfærdsforandring, kundskaber og progression. Progression kan enten opfattes i forhold til et pensum i vid betydning og refererer til en given hierarkisk ordning af kundskaber, der opretholdes af et socialt fællesskab. Den kan imidlertid også beskrives i forhold til *en adaptiv målopnåelse*. Dette forudsætter igen, at projekterne formulerer resultatmål, der kan anvendes som sigtepunkter for læring. Efter vores opfattelse er den sidstnævnte tilgang den relevante i forbindelse med organisatorisk forandring. Tilgangen rummer den væsentlige antagelse at læring forudsætter, at adfærdens resultater sammenlignes med adfærdens tilstræbte resultater. *Forudsætningen for læring i organisatoriske udviklingsprojekter er med andre ord, at man foretager en løbende selvevaluering*. Dette viser hen til et problem i relation til udviklingsprojekterne:

De kundskabsbehov, som skolernes projekter rejser, og den form læringsstøtten med fordel kan antage, forbliver i vidt omfang undefineret og udiskuteret.

Projekternes retning og struktur

Udviklingsprojekter dannes i det komplekse og omskiftelige felt af *forstyrrelser, trusler og muligheder*, der er at finde i samspillet mellem organisationen og dens omverden.

Udgangspunktet for disse forløb kan være problemer, krav, trusler og forstyrrelser, som omsættes enten i konkrete mål for præstationen (*resultatmål*), der går ud på at 'rette fejlen', eller i mere generelle og langsigtede udviklingsmål, der vil løse problemet gennem en mere omfattende udvikling af organisationen – *udviklingsmål*.

Udgangspunktet kan imidlertid også være muligheder, fx for gennem den nye gymnasireform at skabe sig et større elevgrundlag ved at udvikle attraktive og konkurrencedygtige undervisningstilbud. I forhold til de aktuelle forsøg opleves reformen tydeligvis både som et problem og som en mulighed.

Mere konkret er selve det forhold, at gymnasier kan søge om midler til forsøgsvirksomhed både en mulighed og en udfordring og dermed et problem.

Endelig er eksistensen af metoder, fremgangsmåder, teknikker og teknologier der kan imiteres og adapteres vigtige muligheder.

Projekter repræsenterer en bestemt måde at organisere arbejdet på i forbindelse med løsningen af komplekse og vanskelige opgaver og problemer. Ikke mindst i moderne organisationer (Mikkelsen & Riis 2002: 12). Et projekt er i denne betydning en bestemt måde at organisere opgavers udførelse på, og refererer samtidig til noget tidsbegrænset og midlertidigt. Typisk i forbindelse med opgaver og problemer, som ikke på oplagt vis lader sig håndtere gennem de almindelige praksisformer og samarbejds mønstre i organisationen.

Vi har valgt at lade '*organisationsopskrifter*' (Røvik 1998) være et centralt begreb i vores forståelse af udviklingsprojekter. Generelt betragtet er projekter i sig selv en organisationsopskrift, dvs. en tidstypisk måde at løse en bestemt opgave på. Røvik definerer begrebet således:

En legitim opskrift på hvordan man bør udforme udsnit eller elementer af en organisation. Det er en opskrift som fænger og som har opnået status af forbillede for flere organisationer. (Røvik 1998: 13).

Dette indebærer, at en organisationsopskrift i en given epoke af mange opfattes som den rigtige, den hensigtsmæssige, den effektive måde at organisere og udføre arbejdet på. Som eksempler på organisationsopskrifternes indhold nævner Røvik opskrifter på god organisationskultur, på god organisationsstruktur eller procedure- og procesopskrifter. Vi vil udvide Røviks liste med 'gode måder at udføre arbejdsopgaverne på', hvilket i dette tilfælde vil sige 'gode undervisningsformer'. Organisationsopskrifter vil i denne henseende typisk være synonymt med 'metoder' (eks: projektpædagogik, elevportfolio, konferencesystem), men kan også referere til ganske omfattende mål for den samlede organisation (eks: 'den lærende organisation', der som koncept både refererer til et udviklingsmål samt til et sæt metoder).

Vi vil i dette kapitel anlægge et rationelt '*værktøjs*'-perspektiv på metoderne, idet vi anskuer de fire skolers anvendelse af dem som et led i en mere eller mindre rationel problemløsning. Vi vil imidlertid også anlægge et '*symbolperspektiv*', hvor opskrifter og metoder betragtes som 'rationelle symboler' for effektivisering og modernisering. (Røvik 1998: 36).

Generelt er de metoder (og organisationskoncepter), der anvendes i projekterne, 'symbolorienteret', og knytter sig til brede udviklingsmål for den samlede organisation. Dette er i modsætning til et mere instrumentelt-orienteret fokus på løsningen af konkrete problemer i forbindelse med organisationens kerneopgaver.

Anskuet ud fra værktøjsperspektivet, refererer et projekt i de fleste tilfælde til bestemte *mål* man ønsker at opnå med afsæt i et oplevet problem. Projektet dannes endvidere ud fra ønsket om at nå dette mål gennem anvendelsen af en mere eller mindre specifikt defineret *fremgangsmåde* eller metode. Omvendt kan projektet også tage udgangspunkt i metoden og gøre det til projektets mål at udvikle- eller implementere metoden.

Hvad angår mål kan der i denne sammenhæng skelnes mellem det umiddelbare resultat, i form af *resultatmål* og konsekvenserne af de opnåede resultater eller produkter for organisationen som sådan, i form af et overordnet *udviklingsmål*.

Ud fra mål, fremgangsmåde og udgangspunkt genereres billeder og forestillinger om projektets *opgave*. Opgaven er en samlet forestilling om, hvad der skal gøres, hvordan det skal gøres og hvorfor det skal gøres. Den væsentligste reference for dette samlede billede er udviklingsmålet. Opgaven udgør samtidig en mental ramme, hvor ud fra hændelser og aktiviteter, der foregår indenfor projektet, tolkes og tilskrives betydning.

Som vi senere vil se, kan et projekts opgave tolkes ret forskelligt af medarbejderne på en skole og dermed skabe forskelle, hvad angår oplevelsen af projektets baggrund og sigte, en forskel, der også udstrækkes til hvad der opleves som hhv. *meningsfuldt eller meningsløst*.

Projekter kan således bestemmes ud fra tre parametre: *Opgave* (der bør referere til udviklingsmål og mening), *resultatmål* (præstation og produkt) og *fremgangsmåde* (metode).

Disse tre parametre kan være mere eller mindre afklarede og veldefinerede samt være det i forskellige kombinationer. Hvad dette indebærer for projekterne herunder, hvad der læres i projekterne, er et af dette kapitels temaer.

Fortsat set ud fra værktøjsperspektivet og dermed et rationelt handlingsperspektiv så er midlerne underlagt resultatmålene, som videre er underlagt organisationens generelle udviklingsmål (som fx overlevelse, succes, vækst, overskud, fleksibilitet o.l.).

Den normative antagelse i perspektivet er således, at vi har følgende styringsrelationer:

Udviklingsmål operationaliseres i *resultatmål* opnås gennem *midler/metoder*

Denne normative model passer imidlertid ikke særlig godt på de fire udviklingsprojekter, vi her vil studere:

C-skolen

På C-skolen er det overordnede udviklingsmål, der samtidig definerer projektets opgave, at sikre, at eleverne udvikler de kompetencer

og kvalifikationer, som deres videre studieforløb og deltagelse i arbejdslivet kræver. Samtidig har projektet det formål, at der foregår en sammenhængende udvikling af skolen som organisation samt af elevernes og lærernes kompetencer. I forlængelse af dette udviklingsmål lægges der vægt på 1) metalæring, operationaliseret i kompetenceplaner, elevlogbøger og elevportfolier, 2) lærersamarbejde i form af en teamstruktur og 3) en omfattende integration af IT i skolens samarbejde og undervisning i form af skabelsen af et virtuelt miljø. Sidstnævnte element, integreringen af IT, bliver samtidig en 'metodedel' i forhold til de to øvrige, som bl.a. elektroniske konferencer, hjemmesider, elektroniske kompetenceskemaer (se skolebeskrivelsen i kap. 4).

Vi har således en operationalisering over tre niveauer i projektet: a) En kendt opgave, der refererer til organisationens overordnede udviklings mål, b) en række resultatmål, der både er kendte i den forstand, at både elevportfolier, logbøger, elevsamtaler, mentorfunktion og teamsamarbejde refererer til velbeskrevne koncepter. Samtidig er de 'ikke-kendte', da relationen mellem disse resultatmål og de overordnede udviklingsmål ikke er afklarede. Af samme grund kan der ikke vurderes kvalitativt på de opnåede præstationer. Resultatmålet bliver derved selve *anvendelsen* af de 'nye' redskaber og metoder, og det bliver følgelig ikke muligt at skelne mellem 'gode' og 'uhensigtsmæssige' anvendelser. c) Et sæt veldefinerede og – kendte metoder og værktøjer, som hovedparten af deltagerne i udgangspunktet ikke behersker.

Resultatmålene har en karakter, så de samtidig kan betragtes som midler og metoder i forhold til udviklingsmålene. Omvendt kan anvendelsen og beherskelsen af de elektroniske værktøjer undertiden fremtræde som projektets overordnede mål og dermed som det element, der definerer projektets opgave – skabelsen af et virtuelt miljø for undervisning og læring.

Det er karakteristisk for de fire udviklingsprojekter, at *metoderne* og koncepterne får en meget central betydning for det enkelte projekt, så anvendelsen og beherskelsen af en given metode, tenderer mod at blive projektets resultatmål og undertiden endog det egentlige udviklingsmål.

A-Skolen

Et andet eksempel er A-skolen, hvor udviklingsmålet er at »uddybe elevernes studiekompetence ved faglig fordybelse og træning af personlige og sociale kompetencer med særlig vægt på selvstændighed og samarbejdsevne« samt at sætte gang i en ganske omfattende og langsigtet ændring af undervisningskulturen. Metoden er anvendelse af problemorienteret undervisning i periodisk tværfagligt samarbejde og få disse til at hænge sammen over de tre års elevforløb samt anvendelse af undervisningsformer, der tager sigte på elevens selvstyring og etableringen af indbyrdes sammenhængende forløb (se kap. 4).

Disse metoder er samtidig resultatmål og dermed projektets konkrete omdrejningspunkter. Endvidere udgør lærernes samarbejde omkring de tværfaglige projektforsøg og skabelse af sammenhæng mellem de forskellige undervisningsforløb en anden slags metoder, der kan betragtes som hhv. resultatmål (en forudsætning for etableringen af tværfaglige undervisningsforløb, hvis etablering samtidig er en indikator på at forløbene fungerer), og som udviklingsmål, hvor etableringen af teamsamarbejdet bliver projektets egentlige formål.

Det centrale bliver her en fornyelse af undervisningsmetoderne og af samarbejdet omkring undervisningen, dels ud fra et dynamiseringsformål (ændring af undervisningskulturen), dels ud fra det formål at tilbyde eleverne en undervisning, der er moderne og engagerende.

I begge tilfælde er målsætningerne af en sådan karakter, at de ud fra et værktøjsperspektiv næppe kan være specielt styrende for valg af metoder. Omvendt forekommer det, som om det, de valgte metoder *symboliserer*, har været lige så vigtige for valget af dem, som en vurdering af hvad de konkret 'kan' i relation til formidling af fagligt stof (eksempelvis symboliseringen af 'den progressive skole e.a.).

Vi ser igen at selve anvendelsen og beherskelsen af metoderne og midlerne bliver det egentlige resultatmål og dermed en indikator på, hvorvidt skolen er på 'rette vej' i forhold udviklingsmålene.

B-skolen

B-skolens projekt består af et stort antal enkeltforsøg, der samlet placerer sig indenfor et indsatsområde for skolen bestemt gennem

fem aspekter, herunder systematisk anvendelse af IT, inddragelse af globale problemstillinger samt styrkelse af elevernes internationale bevidsthed, størst mulige helhedsoplevelse for eleverne mellem de forskellige undervisningsforløb, variable undervisnings- og evalueringsformer, samt faglig og tværfaglig fordybelse.

Der er så stor spændvidde i de enkelte forsøg, at sammenhængen mellem indsatsområderne og de enkelte forsøg ikke altid er iøjnefaldende. Det eksperimenterende aspekt af forsøgene knytter sig generelt til lærersamarbejdet og undervisningsmetoderne og ikke til det faglige indhold. Vi har her meget brede udviklingsmål for projektet, der refererer til en generel skoleudvikling for eleverne, lærerne og organisationen. En konsekvens af denne diffusitet er et tendentielt sammenfald mellem resultatmål og metoder. Dermed bliver det vanskeligt at vurdere opnåelsen af resultatmålene, udover vurderingen af hvorvidt der foreligger et vist eksperimenterende element i forsøget.

Vi kan igen konstatere at metodeaspektet dominerer. En dominans, der i de enkelte forsøg kan afbalanceres med lokale resultatmål.

D-skolen

Endelig D-skolen, hvor det overordnede udviklingsmål for projektet i lighed med C-skolen er at skabe en mere sammenhængende kompetenceudvikling for eleverne. Dette sker gennem en række resultatmål, der samtidig fungerer som metoder, bl.a. et fælles naturvidenskabeligt og sprogligt introduktionsforløb, et fælles metodekoncept for al pædagogisk projektarbejde på skolen, etableringen af en progression i de 'ekstra-faglige' kompetencer, der udvikles gennem projektarbejdet, udvikling og implementering af et grammatikkursus samt et elektronisk conferencesystem. I en vis forstand er det overordnede udviklingsmål at skabe transfer mellem de enkelte forsøg under projektet. Dvs. transfer for den enkelte elev og den enkelte klasse på tværs af fag, klassetrin, undervisere og forsøg.

Hvorvidt eksempelvis et fælles introduktionsforløb reelt skaber en sådan transfer er imidlertid et åbent spørgsmål. Et spørgsmål, der samtidig kommer til at dreje sig om resultatmålets *gyldighed* som indikator på opnåelse af udviklingsmålet.

En tolkning af projektet kunne være, at den overordnede opgave (transfer i undervisningen, progression for eleven) er kendt, mens

resultatmålet er en operationalisering heraf og metoderne så skal udvikles eksperimentelt. Vi tolker imidlertid projektet anderledes. Der er her ikke tale om at metoderne løbende udvikles i projektet med henblik på at optimere resultatet (resultatmålet). Det forholder sig snarere således, at *metoderne fungerer som resultatmål* (fx metodekoncept for projektarbejde, implementeringen af et elektronisk konferencesystem). De udvikles ikke eksperimentelt med henblik på optimering af tilstræbte resultater. Det udgør derimod kendte, importerede koncepter og redskaber, som projektet tilstræber at realiserer gennem en *tilpasning*. Derimod er resultatmålet ofte ikke givet, i den forstand at man kun i megen overordnet forstand har udviklet en forståelse for, hvad progression og transfer egentlig indebærer. Projektet anvender kendte metoder i forbindelse med kendte udviklingsmål til at frembringe resultater, som man ikke på forhånd har noget klart billede af. Dette muliggør en evaluering af projektet ud fra kriteriet om, hvorvidt man kan lide det opnåede resultat eller ej. Mere sandsynlig er det dog, at projektet (i lighed med projektet på C-skolen) bliver vurderet på grundlag af, hvorvidt det lykkes at implementere de foreskrevne metoder. Samtidig er der imidlertid en større sammenhæng mellem en del af midlerne (fælles introduktionsforløb, fælles metodekoncept) og organisationens udviklingsmål (sammenhængende kompetenceudvikling)

8.3. Projektstruktur og læring

I forlængelse heraf vil vi nu diskutere to spørgsmål:

For det første: *Hvorfor* er metodekoncepterne så centrale i skoleudviklingsprojekterne? For det andet, hvad er de *læringsmæssige konsekvenser* af metodekoncepternes dominans?

Hvorfor præger metodekoncepterne udviklingsprojekterne? Vi nævnte tidligere, at udviklingsprojekter dannes i det komplekse og omskiftelige felt af *forstyrrelser, trusler og muligheder*, der er at finde i spillet mellem organisationen og dens omverden. Et vigtigt element i dette felt er selve muligheden for at søge om og modtage støtte til udviklingsarbejde indenfor gymnasieområdet.

Med en forsøgspulje skabes der for det første et normativt krav om deltagelse. Et krav, der samtidig etablerer en skelnen mellem skoler, der har viljen og evnerne til at søge og opnå forsøgsmidler, og de skoler, der hverken kan eller vil. Samtidig skaber man fra den myndighed, der administrerer puljen en normativitet omkring 'rigtige' formål og midler, der udløser støtte, og 'forkerte'.³⁹ Denne normativitet opretholdes naturligvis ikke kun gennem forsøgspuljer. Den etableres gennem de faglige, pædagogiske og didaktiske diskurser indenfor området, som løbende definerer 'progressivitet' og 'modernitet'. Vi bevæger os dermed fra værktøjsperspektivet på metoderne og over på det symbolske perspektiv (jf. s. 174).

Fx er anvendelse af IT i undervisningen, tværfaglighed, projektor organiseret undervisning, elevportfolier, teamorganisering af lærersamarbejdet osv. velkendte koncepter fra disse diskurser, med et både omdiskuteret men også ganske veletableret positivt omdømme som indikatorer på og bærere af modernitet og samfundsmæssig brugbarhed. Disse organisationsopskrifter opfattes således som et symbol på noget nyt, som bryder med gammelkendte, traditionelle måder at undervise, lede og organisere arbejdet på. De synes på forskellig måde at høre fremtiden til.

Det her antydede symbolperspektiv på metoder og organisationsopskrifter bytter om på værktøjsperspektivets sammenkobling af metoder og mål. I stedet for at mene, at processen starter med et problem i organisationen, som skaber afsæt for søgning og udvælgelse af en brugbar metode, så hævder symbolperspektivet, at populære organisationsopskrifter og metoder ganske vist udgør 'løsninger', men at opskrifterne også giver brugerne et bestemt blik på organisationen, der lader dem få øje på bestemte 'problemer'. Vi har altså i en vis forstand at gøre med 'løsningsfremdrevne problemer':

Udviklingsmål (ønsket om at være en moderne skole)	(udvælger 'rigtige')	metoder (organisationsopskrifter)	(der lader os se)	Problemer (kan operationaliseres i resultat-mål)
--	----------------------	---	-------------------	--

Hvad er så de læringsmæssige konsekvenser af metodekoncepternes dominans? Som allerede nævnt er den stærke placering af metode-

koncepterne et fælles træk ved alle fire udviklingsprojekter. Som tendens skaber denne dominans en situation, hvor resultatmålene i højere grad bliver rettet mod en *beherskelse* af metoderne, end de udgør en operationalisering af udviklingsmålene. På dette punkt er der imidlertid forskel mellem projekterne.

For A-skolens vedkommende er det overordnede udviklingsmål en dynamisering og udvikling af skole, medarbejdere og elever. Man havde også et konkret problem, i det grupper blandt eleverne havde givet udtryk for at de fandt undervisningen for traditionel og uengagerende. Dette problem lader sig i princippet operationalisere i et resultatmål, nemlig at etablere en undervisning, der af eleverne opleves som spændende og moderne. Det generelle dynamiseringsmål operationaliseres imidlertid på en måde, der har sammenfald med en anvendelse af de metoder der indgår i forsøget.

På B-skolen er konsekvensen af en stor mangfoldighed af mange 'lokale' delforsøg og et noget løst defineret fælles udviklingsmål omkring det udviklingsorienterede og eksperimenterende, at koblingen mellem udviklingsmål og delmål enten bliver helt 'lokal' eller også at den reelt ikke eksisterer, idet en beherskelse af metoderne også her bliver resultatmålet.

På C- og D-skolerne er der rent faktisk en sammenhæng mellem det generelle udviklingsmål (sammenhængende kompetenceudvikling hos eleverne) og flere af de væsentlige metoder, der indgår i projekterne. Sammenhængen er dog vanskelig at operationalisere i form af resultatmål, der på C-skolen igen bliver orienteret om metode-beherskelse, mens D-skolens fælles introduktionsforløb og fælles projektkoncept har et udtalt sammenhængsrettet sigte, der principielt lader sig operationalisere og evaluere.

Disse strukturelle egenskaber ved projekterne kan også anvendes til at karakterisere de muligheder og betingelser for læring, som projektet opstiller.

Læringstyper

Vi kan skelne mellem *læringstyper*, der på forskellig måde bringer projektstrukturens tre elementer i spil.

Hvis en organisation overtager, dvs. imiterer og anvender en given metode eller koncept, vil vi benævne den tilsvarende kundskabs-tilegnelse for *læring A*, som drejer sig om at udføre metoden gen-

nem en beherskelse af den til konceptet knyttede kunnen og viden. Dette sker indenfor alle fire projekter. Det er denne læringstype, der eksempelvis karakteriserer indførelsen af intranet og konferencesystem, hvor lærerne efter et kort introduktionskursus tilegner sig de nødvendige færdigheder gennem almindelig sidemandslæring.

Videre kan man lære at ændre, udvikle eller tilpasse de anvendte metoder og deres udførelse i relation til opnåelse af formulerede resultatmål. I denne forbindelse kan konfrontationen mellem de faktiske konsekvenser af at anvende konceptet og de tilstræbte resultatmål resultere i, at en given metode enten 'forbedres' eller udskiftes med en anden. Disse forskellige tilegnelsesformer vil vi benævne *læring B*.⁴⁰ Dette sker, når man finder ud af, at man også i et konferencesystem skal indhente accept af fremsatte forslag og ideer, før man har en aftale.

Endelig har vi *læring C* og *D*, der drejer sig om en ændring af hhv. resultatmål og udviklingsmål som følge af læring A og B.

Ved læring C opdager man, at man kan anvende en given fremgangsmåde, som man har tilegnet sig, på andre formål end man oprindeligt havde forestillet sig. Hvis man fx finder ud af, at et teamsamarbejde, der oprindeligt var opstået ud fra kravet om at man organiserer egne tværfaglige undervisningsforløb, tillige kan bruges til løbende at udvikle og vurdere undervisningens indhold og kvalitet. Læring C er således udtryk for en *ekspansiv læring*,⁴¹ idet kompetencetilegnelsen (i det aktuelle eksempel at lære at arbejde i team med det formål at kunne koordinere de enkelte læreres undervisning) bliver rettet mod et nyt mål, at udvikle kvaliteten i undervisningen. Dette sker når man opdager, at intranet også egner sig fortrinligt til vidensdeling, fx gennem opbygning og vedligeholdelse af fælles databaser.

Ved læring D ændrer en skole sine udviklingsmål som følge af noget, den allerede kan eller gør. Et muligt eksempel herpå er skole B, der oprindeligt som organisation gik ind i, hvad der kan ligne en permanent og omfattende forsøgsvirksomhed ud fra et motiv om at modvirke lærerafskedigelse, men som senere fastholder denne aktivitet indenfor en decentral organisationsform, fordi den passer godt sammen med skolens nye image og selvopfattelse.

De forskellige læringstyper kan også anskueliggøres gennem de *selvevaluerings-spørgsmål*, de hver for sig lægger op til: Ved læring A

refereres der til metodens form (praktiseres der overhovedet team-samarbejde og gøres det 'rigtigt?'). Ved læring B refereres der til givne resultatmål (opnår vi det, vi tilstræber?). Ved læring C formulerer man nye resultatmål på baggrund af en given fremgangsmåde (hvad kan vi bruge disse metoder til?). Endelig vil læring D forandre organisationens udviklingsmål i relation til det, den faktisk gør og kan (hvad vil vi og hvad har vi brug for?)⁴²

Hvis vi igen vender tilbage til de fire skoler, så kan vi konstatere at projekterne på skole A og C giver mulighed for læring A, idet deres projekter indebærer en tilegnelse af givne koncepter (tværfaglig undervisning, projektpædagogik, IT, team, mentorordninger og elevportfolier). Samtidig kan vi konstatere at læring B er vanskeligt at foretage, i og med der ikke er formuleret tydelige resultatmål for de nye praksismåder.

Skole B's projekt giver mulighed for læring A, og muligvis B og C i relation til de 'lokale projekter', som det samlede udviklingsprojekt består af. Hvis vi ser på det samlede forsøg og anskuer det i et samlet forsøgsperspektiv, kan vi se, at det overordnede udviklingsmål for organisationen, som allerede nævnt, har forandret sig som følge af den omfattende decentrale forsøgsvirksomhed – altså et eksempel på læring D.

Skole D's projekt giver mulighed for læring B, idet det er muligt at vurdere, hvorvidt den fælles projektmetodik faktisk giver større sammenhæng i undervisningen.

Opsummerende betragter vi forholdet mellem resultatmål, udviklingsmål og metoder som en vigtig faktor med stor indflydelse på skolernes mulighed for læring gennem deres udviklingsprojekter.

	Skole A	Skole B	Skole C	Skole D
Metoder	Tværfaglige undervisningsforløb Projekt-pædagogik	Pluralitet af lokale forsøg, 'eksperimenterende'	IT Team Mentor Elevportfolier	Fælles intro Fælles projektmetode
Resultatmål	Metodeanvendelse 'Elevengagerende undervisning'	Metodeanvendelse Evt. lokale resultatmål	Metodeanvendelse og -beher-skelse	Metodeanvendelse og -beherskelse Faktisk sammenhæng i forløb
Udviklingsmål	Dynamisere og modernisere skolen	Generel skoleudvikling	Sammenhæng i kompetenceudviklingen Metafaglige kompetencer	Sammenhæng i kompetenceudvikling og undervisning
Sammenhæng	Metodebestemte resultatmål er indikator på udviklingsmålene = metodeanvendelse	Som helskoleforsøg: Kobling via metodeanvendelse	Metodebestemte resultatmål	Metodebestemte resultatmål samt udviklingsmålsbestemte indikatorer på sammenhæng
Lærings typer	Læring A	Læring A Læring D Evt. Læring B & C (lokale forsøg)	Læring A	Læring A Læring B

(fig. 2)

I forbindelse med helskoleforsøg er det vigtigt at etablere en forbindelse mellem det overordnede udviklingsmål og de anvendte metoder, der både er forståelig og som kan operationaliseres i form af resultatmål.

Hvis en sådan relation ikke etableres, som tilfældet er med B-skolen, opløses helskoleforsøget i en række lokale projekter, der måske eller måske ikke skaber læring. Fra den centrale skoleledelse kan man reelt kun vurdere om projektet gennemføres planmæssigt, samt hvorvidt der foregår en hertil knyttet anvendelse af givne metoder. Lokalt er man indenfor de enkelte projekter i stand til at kunne vurdere metoden i forhold til lokale resultatomål. Hvorvidt dette faktisk sker, er vanskeligt at sige noget generelt om. Som organisationsudvikling betragtet kan et overordnet udviklingsmål om fx at 'dynamisere' skolen siges at være opnået, hvis dynamisering defineres som forsøgsdeltagelse og en beherskelse af en strøm af nye metoder. Som udviklingsmål og mål for en samlet skoleudvikling er disse målsætninger selvsagt utilfredsstillende. B-skolen har tydeligvis gennem de senere års forsøgsvirksomhed opnået en stor organisatorisk kompetence mht. lokal og selvstyret gennemførelse af innovative metode-implementerende processer. I forhold til det aktuelle projekt er der imidlertid tale om en anvendelse af allerede udviklede processuelle og teamsamarbejdende kundskaber.

Udviklingsprojekter, der ikke via et opstillet udviklingsmål refererer til den samlede organisationssituation og indsatsområder, risikerer at blive marginaliseret af den øvrige organisation.

Hvad angår A-skolen er der formuleret et generelt udviklingsmål om dynamisering af skolen samt en mere konkret målsætning om at gøre undervisningen mere spændende og 'moderne'. Som resultatmål opereres der imidlertid kun med 'beherskelse', idet 'dynamisering' ikke er operationaliseret udover projektdeltagelse, mens den 'mere engagerende' undervisning ikke er operationaliseret i andet end implementeringen af nye undervisningsformer.

Endelig hvad angår C og D-skolen: Her foreligger der faktisk en god sammenhæng mellem et overordnet udviklingsmål om sammenhæng og progression i elevernes kompetenceudvikling og en række af de metoder, der implementeres, spændende fra rådgivende samtaler med eleverne over elevportfolier til fælles metodekoncepter og fælles introduktionsforløb. Hvad angår resultatmålene bliver det for C-skolens vedkommende igen begrænset til metodebeher-

skelse, mens det for D-skolen også refererer til en reel sammenhæng i undervisningen. Mens det således vil være muligt for D-skolen at evaluere dens opnåelse af det overordnede udviklingsmål gennem en operationalisering af den faktiske sammenhæng, der måtte være mellem de forskellige undervisningsforløb, så er det vanskeligt at se, hvorledes en sådan skulle etableres for C-skolens vedkommende.

På denne baggrund kan vi drage to konklusioner om læring gennem organisatoriske udviklingsprojekter:

Ved helskoleforsøg bør der defineres et bredt sigte i form af et generelt udviklingsmål for den samlede organisation. Dette mål bør operationaliseres gennem udviklingen af mere eller mindre afgrænsede resultatmål, der udgør koblingen mellem udviklingsmålet og de nye metoder, projektet sætter i spil. I modsat fald er der en tendens til at der kun læres i forhold til en ønsket beherskelse og anvendelse af metoderne.

Resultatet af anvendelsen og implementeringen af de nye metoder og dermed de nye praksisformer bør have konsekvenser og resultater, der kan iagttages af deltagerne. Forholdet mellem tilstræbte mål, anvendte metoder og resultater bør kunne opleves og registreres. Konkret bør det være muligt at sammenholde resultatmål og faktiske resultater.

Endvidere kan vi konstatere at:

Projekterne har kun i sparsomt omfang opstillet resultatmål i form af iagttagelige konsekvenser af indsatsen, eller som kan iagttages gennem omgivelsernes reaktioner.

8.4. Projekternes rammer: Omfang, status og forskellighed

I det følgende vil vi se på tre yderligere aspekter ved udviklingsprojekterne som spiller ind på organisationens læring. Nemlig projekter-

nes *omfang* – hvor vi både refererer til hvor stor en del, de dækker af den samlede organisation, samt til deres tidsmæssige udstrækning. Dernæst deres *status* og omdømme indenfor organisationen. Og endelig projekternes og dermed adfærdsændringernes *forskellighed* set i relation til de 'normale' rutiner i organisationen

Omfang

Projekter kan omfatte større eller mindre dele af organisationen. Det er ikke ualmindeligt at udviklingsprojekter kun omfatter en (mindre) del af organisationens medarbejdere, men i andre tilfælde (eksempel: helskoleforsøg) er i princippet samtlige medarbejdere samt ledelsen i et eller andet omfang inddraget.

En vigtig forskel på helskoleforsøg og et mindre forsøg synes at være, at mens '*ildsjæle*' blandt lærerne er de drivende aktører i lokale forsøg, så indtager *ledelsen* normalt denne rolle ved helskoleforsøgene. Det er der ikke noget ejendommeligt ved. Et helskoleforsøg er et forsøg på målrettet organisationsudvikling, hvilket nødvendigvis må være en strategisk ledelsesopgave. Videre bør et helskoleforsøg derfor også styres af et eller flere overordnede udviklingsmål, der netop relaterer sig til organisationsforandring som målsætning. Der er således ikke noget ejendommeligt i ledelsens centrale rolle, men hvad er årsagen til ildsjælenes fravær? Ud fra de fire udviklingsprojekter synes årsagen at ligge i ledelsens rolle. Hvis man som lærer påtager sig en '*ildsjæle-rolle*' i et ledelsesdrevet projekt, kommer man på en problematisk måde 'for tæt på ledelsen'. Man er nu ikke blot inspirator og faglig eller pædagogisk entreprenør. Man er også blevet '*mellemlider*', en rolle der generelt opfattes som problematisk i dagens gymnasieverden (se herom også s. 136)

Mens mere begrænsede, 'lokale' udviklingsprojekter ofte drives frem af '*ildsjæle*' blandt medarbejderne, der samtidig udgør den lokale, kundskabsmæssige avantgarde (fx IT-forsøg), gælder det omvendt for helskoleforsøgene, at de ofte savner ildsjæle og medlemmer af de lokale, kundskabsmæssige eliter blandt deres drivende kræfter.

Konsekvensen er, at medarbejderne kun i begrænset omfang opfatter de fire helskoleforsøg som '*problem-projekter*' eller '*medløbsprojekter*'

(for en uddybning, se senere s. 204) med en tæt relation til undervisningen. Derimod opleves de som *'koncept-projekter'* med en tæt tilknytning til ledelsens interesser og strategier.

Helskoleforsøgene har også det karakteristika i modsætning til de lokale projekter, at de lærergrupper, der enten viser ringe interesse for eller er direkte imod projektet også må leve og arbejde indenfor dets rammer. Dermed får de forskellige diskurser, vi tidligere har set formulere en opposition eller modstand mod projekterne, også en betydning for udførelsen af projektet.

Endvidere har vi tidligere set (se kap. 6), hvorledes der etableres *'inder team'* og *'yder team'*, og dermed til en forskel mellem tovholdere og deltagere i forbindelse med udviklingen af teamsamarbejde på skolerne. Disse forhold har konsekvenser for medarbejdernes ejerskab og dermed engagement i projekterne. Da den læring der foregår gennem projekterne også i vidt omfang er praksislæring og sidemandslæring, så har denne differentierede tilknytning til projekterne også læringsmæssige konsekvenser for medarbejderne.

Den kundskabsudvikling, der foregår i projekterne, er differentieret i forhold til medarbejderne. Dette indebærer at visse grupper gennem forsøgene opnår relevante kompetencer, mens dette omvendt ikke sker for andre grupper.

I forbindelse med spørgeskemaundersøgelsen spurgte vi lærerne, om de mente, de *»har haft indflydelse på forsøgets udformning?«* Hertil svarede 49 % nej – slet ikke, 38 % svarede ja – lidt, mens 13 % svarede ja – i høj grad. Denne forskel i oplevet indflydelse afspejler sig også i de uddybende kommentarer. Også her markerer en gruppe lærere, at de oplever at have megen indflydelse på projektet, samt et hermed følgende *ejerskab*: *»Var ikke med i udviklingsudvalget, men da gruppen blev uenig kom jeg med i projektgruppen, som én der med friske øjne kunne mediere og være konstruktiv«, »medlem af udviklingsudvalget, det barslede med ideen«, »været med fra starten med IT-klasser og beslutningsprocesserne i lærerrådet«, »Jeg har været PR-formand indtil denne sommer og diverse forsøg er passeret PR. Kontormøder osv. [Derefter orlov], men efterfølgende stor indflydelse på implementering og evaluering«, »har været in-*

volveret i to af klasserne, der har arbejdet meget virtuelt sidste år, hvor teamene har været med til at sætte dagsordenen.«

En anden gruppe markerer en vis indflydelse på forsøgets konkrete udformning og implementering, men ikke på projektets formål og overordnede rammer: »Diskussion om KUBUS, pensumreduktion, fordeling af arbejdsbyrden og faglighed medfører indflydelse på udformningen af forsøget og frihed til selv at udfylde rammerne«, »gennem almindeligt udviklingsarbejde. Ikke på rammerne, men på en del af indholdet gennem deltagelse i fokusgruppen.«

Minimumsmarkering indenfor denne gruppe tilkendegiver at deres indflydelse indskrænker sig til en stemmeafgivelse: »Forsøget er ledelsens initiativ på grundlag af ministeriets katalog over IT indsats områder. Indflydelsen bestod i stemmeafgivelse i pædagogisk råd«, »selvfølgelig har jeg haft indflydelse og er blevet stillet overfor en række valg hen ad vejen, men de overordnede perspektiver har jeg ikke følt ejerskab til.«

Endelig er der en gruppe, der klart markerer at de hverken har haft –, eller i flere tilfælde heller ikke ønsker ejerskab og indflydelse: »Jeg skal snart pensioneres og jeg magter ikke og gider ikke spille min tid. Jeg vil undervise i mine fag. Det kan jeg og det er jeg rimelig god til«, »massiv plan fra ledelsens side«, »et 'take it or leave it' forslag, hvor vi fik forelagt og fortsat udbygget projektet«, »det blev forelagt de sidste fem minutter på et udvalgs møde før sommerferien. På næste møde var jeg syg (det var vist besluttet på forhånd)«, »afstemninger er gået af mode efter indførelsen af skolebestyrelser. Truende undertoner er blevet gængse. Det medfører [at jeg] bliver indifferent i diskussionerne.«

Et andet aspekt af projektets omfang vedrører dets *tidshorizont* og *permanens*: Projekter er karakteriseret ved at have en begyndelse og en slutning. Denne periode er udmålt i tid, således at projektet forventes at stoppe på et givet tidspunkt. Ofte er udviklingsprojekter ikke resultatafgrænsede på samme definitive måde. De stopper ikke, når et givet resultatmål er opnået. Det forholder sig her omvendt. Projektet forventes at have opnået dets resultatmål på det tidspunkt, hvor det skal stoppe. Det tilstræbes derfor at de afvikles på en måde, så projektets formål opnås inden projektet er berammet til at stoppe. Denne tankegang forudsætter at rationel planlægning og styring udgør et vigtigt element i projekter.

Samtidig kan projektet være dannet ud fra forskellige forventninger og krav om 'permanens', dvs. forventninger om, at elementer i projektet så at sige lever videre i organisationen efter projektets ophør. Dette er naturligvis især karakteristisk for organisatoriske forandringsprojekter, hvor udviklingsmålet er vedvarende organisationsændringer. Omvendt indgår det lige så ofte i forsøgsvirksomhed, at man evaluerer forsøget før man eventuelt beslutter at implementere det i resten af organisationen.

Det generelle formål med helskoleprojekterne var at lade den forandring, som projekterne sigter på, dels omfatte hele skolen, og ikke kun det begrænsede forsøgs snævre deltagerkreds, og dels at give projektet et liv i organisationen efter projektperiodens formelle afslutning.

Specielt referencen til den kommende *gymnasiereform* giver projekterne et specielt tidsmæssigt perspektiv. Som vi senere vil se, opfattes projekterne bredt af medarbejderne som et forsøg på at forberede skolen til reformens forskellige krav og udfordringer. Succeskriteriet bliver altså, hvorvidt det lykkes projektet at 'klæde skolen bedre på' til reformen. Projekterne opleves således som en foregribelse af reformen og dermed af fremtiden.

Af de fire skoler udgjorde det aktuelle projekt for de tre af dem (A, C og D) deres første helskoleforsøg, og mens den ene af disse tre skoler generelt havde sparsomme erfaringer med forsøg og udviklingsprojekter, havde de to andre ganske omfattende erfaringer indenfor området. Selve omfanget markerede for disse to, at det aktuelle projekt havde en klar anderledes karakter sammenlignet med tidligere projekter.

Specielt *teamorganiseringen* peger på en fremadrettet og permanent reorganisering af skolerne. Som vi har set i kapitel 6 og 7, vedrører nogle af de problemer, der opstår i forhold til at implementere teamsamarbejdet, ikke så meget de formulerede formål med det aktuelle udviklingsprojekt. Problemerne opstår derimod, fordi man gennem projektet samtidig forsøger at foretage en ganske betydelig ændring af relationerne mellem ledelse og medarbejdere, bl.a. i form af en uddelegering af ledelsesautoritet til 'mellemledere' samt ansatser til en ramme og resultatstyring.

I det omfang disse ændringer føres igennem indenfor forsøgets rammer, vil de sandsynligvis blive en permanent del af organisa-

tionen fremover, og dermed række ud over det aktuelle forsøgs horisont.

Projektets omfang og permanens påvirker medarbejdernes oplevelse af deres uømgængelighed, og får dermed indflydelse på deres til og fravalg i forhold til at engagere sig i projektet.

Hvis projektet tager sigte på at udvikle samarbejds mønstre, som fremover vil blive obligatoriske standardrutiner for alle medarbejdere, giver det ikke megen mening at fravælge projektdeltagelsen, eller undlade at tilegne sig de kundskaber, projektet sætter i spil.

Attraktivitet og status

Med mulighederne for fra og tilvalg af projekterne bliver deres attraktivitet og status samtidig både synlig og mærkbar.

Der er en hel række faktorer, der i medarbejdernes øjne kan gøre et udviklingsprojekt attraktivt eller det modsatte. En af de mere oplagte er ledelsens evne til at skabe attraktive, ressourcemæssige rammer om projektdeltagelsen, en anden er ledelsens sammenkædning af projektdeltagelse og karrieremuligheder.

En faktor af en anden type er projektets faglige og kompetencemæssige relevans for den enkelte medarbejder.

Projektets status skabes typisk af en kombination af flere af disse faktorer. Fx får et projekt, hvor deltagerne 'forkæles' ressourcemæssigt ikke nødvendigvis høj status, med mindre det eksempelvis samtidig er fagligt kvalificerende og ledelsen vælger at være selektiv i sit til og fravalg af projektmedarbejdere på grundlag af faglige kompetencer. Endvidere er deltagelse af fagligt ansete kolleger også en statusskabende faktor.

Projektets status og attraktivitet er selvsagt en vigtig forklaringsfaktor i forhold til engagement og læringsmotivation.

Forskellighed, afgrænsning og meningsfuldhed

Udover den tidsmæssige afgrænsning præges projekterne også af en varierende fysisk, symbolsk og adfærdsbaseret afgrænsning i forhold til den øvrige organisation. Afgrænsning handler om at foretage en distinktion mellem projekt og organisation og dermed definere projektets karakter af 'anderledeshed'.

På den ene side er det nødvendigt for et projekt at foretage en sådan afgrænsning for at erobre en synlighed og en identitet indenfor

organisationen. På den anden side skaber enhver afgrænsning samtidig et transferproblem i forhold til at fastholde projektet ud over projektperioden samt at udbrede den udenfor de organisatoriske regioner, hvor den er placeret.

Specielt afgrænsninger, der relaterer sig til forskelle mellem *adfærdsrationaler* indenfor og udenfor projektet er interessante, da både projektets nytteværdi i forhold til ledelsen samt den mening, det måtte have for medarbejderne, har en tæt forbindelse til projekternes adfærdsrationale. Vi har tidligere i dette kapitel beskrevet projekternes adfærdsrationale i forhold til de tre parametre: udviklingsmål, resultatmål og midler.

Vi konkluderede her, at projekternes resultater primært refererer til en *beherskelse* af implementerede metoder, dvs. til konkrete samarbejds- og undervisnings koncepter, der samtidig primært begrundes og legitimeres med henvisning til generelle udviklingsmål for organisationen generelt og ikke til problemer og muligheder i relation til den konkrete undervisning.

Projekternes legitimitet og anderledeshed er dermed primært baseret på oplevelsen og vurderingen af de overordnede udviklingsmål samt af de implicerede metoder.

8.5. Projekternes baggrund og dannelse

Projekterne i relationen mellem skole og omgivelser

Udviklingsprojekter dannes i det komplekse og omskiftelige felt af *forstyrrelser*, *trusler* og *muligheder* der findes i samspillet mellem organisationen og dens omverden. Forstyrrelser opstår i forbindelse med organisationens rutinemæssige og intentionelle varetagelse af kerneopgaver. Trusler er eksterne og interne forhold, der truer organisationens driftsgrundlag, mens muligheder er anledninger for organisationen for at udvide, forbedre eller forandre dens driftsgrundlag.

Dette felt indeholder både nogle brede, fælles elementer, samt nogle elementer, der er specifikke for det enkelte gymnasium i dets samspil med de lokale omgivelser.

Fx kan udviklingen af nye former for samarbejde mellem lærerne i forbindelse med undervisningen, der udgør et vigtigt element i flere

af skolernes udviklingsprojekter, betragtes som et fælles element, affødt af de nye krav der i disse år stilles til gymnasieskolen. Som det fx hedder i *Udviklingsprogrammet for fremtidens ungdomsuddannelser*:

Omfattende og hastige forandringer i teknologi og videnskab skaber nye videns – og færdighedsområder, som [...] øger behovet for at udvikle evnen til at arbejde selvstændigt, både individuelt og i team, på tværs af fag og fagområder. (Undervisningsministeriet 1999)

Det ønske om selvforandring, som de fire skoler formulerer gennem deres udviklingsprojekter, er givetvis et udtryk for en *reaktion* på ændringer i skolernes lokale og bredere omgivelser. Når man sammenligner udviklingsprojekter og helskoleforsøg indenfor gymnasieverdenen, finder man imidlertid ikke kun lighedspunkter, men i høj grad også forskelle (der næppe udtømmende kan forklares med henvisning til de bevilligende myndigheders ønsker om forsøgsdiversitet). På denne baggrund er det rimeligt at antage, at sammenhængen mellem ydre forandringer i samfundet og skolernes måde at reagere på disse er relativt kompleks og påvirket af egenskaber hos den enkelte skole. Det samme gælder sandsynligvis i endnu mere udtalt grad de forhold der har indflydelse på, hvorledes den enkelte skole (gennem helskoleforsøg) implementerer formulerede forandringsmål og organisationsopskrifter i organisationen.

Organisationsforskningens forskellige forsøg på at begribe spillet mellem organisationer, deres omverden samt deres måder at forandre sig på, kan opdeles i grupper afhængigt af, hvorledes de betragter hhv. a) forholdet mellem organisation og omgivelser, og b) forandringsprocessen (Csonka 2000: 38). Man kan dels betragte relationen mellem organisation og omverden som hhv. *reaktiv*, *interaktiv* eller *projektiv*. Dels kan forandringsprocessen opfattes enten *entydig*, hvor beslutninger om at opnå bestemte forandringsmål forfølges med valgte eller udviklede midler på en rationel, fremadskridende måde, eller omvendt som *kompleks*, hvor forskellige aktørers interesser, indflydelse og verdensbillede har indflydelse på forløbet.

Som vi har set tidligere i dette samt i de to forudgående kapitler, er projektførelserne ikke præget af den store entydighed. Der er

tale om komplekse processer præget af forholdet mellem ledelse og forskellige grupper af medarbejdere. Hvad angår relationen mellem organisation og omverden, så opfatter vi denne som principielt *interaktiv*, hvor dels det billede organisationen danner sig af omverdenen, og dels den måde den vælger og evner at handle overfor omverdenen afgørende påvirker de måder, omverdenen forholder sig organisationen på.

Hvis vi derimod konkret betragter de fire her studerede udviklingsprojekter, så aftegner der sig et mere differentieret billede: For A-skolens vedkommende kunne den formulerede elevkritik, der refererer til 'traditionel' undervisning have konsekvenser for søgningen til gymnasiet, og omvendt kunne det aktuelle forsøg tænkes at påvirke søgningsmønsteret. En sådan kobling foretages der imidlertid ikke i forbindelse med forsøget. Relationen mellem forsøg og omgivelser er således primært '*projektiv*', dvs. at skolen forestiller sig, at det formulerede problem ('traditionel undervisning') har en ekstern konsekvens (vigende søgning til skolen), ligesom man forestiller sig, at et vellykket forsøg kunne have en modsatrettet positiv effekt, men man ved det ikke, og man gør intet forsøg på at dokumentere og afprøve sammenhængen.

For B-skolens vedkommende har den udvidede forsøgsvirksomhed rent faktisk medvirket til at man for år siden undgik truende afskedigelser som konsekvens af en vigende søgning til skolen. Efterfølgende har den udvidede og ganske permanente forsøgsvirksomhed faktisk forandret skolens image udadtil og indadtil, så den i dag fremtræder som en særdeles moderne, dynamisk og decentralt organiseret skole. Her kan vi konstatere en interaktiv relation mellem skole og omverden.

For C- og D-skolens vedkommende er der tale om en mere *projektivt tonet reaktiv relation* mellem organisation og omgivelser. I forhold til projekterne refereres der ikke til konkrete problemer og trusler, men mere til generelle og tidstypiske udfordringer og krav som dynamisering, modernisering, globalisering o.l. Disse forestillinger lægges mere konkret ind som specifikke forventninger til den aktuelle ledelse (se s. 120), hvor dynamisering og modernisering bliver et mål i sig selv og ikke et svar på en konkret udfordring fra omgivelserne.

Eventuelle '*succeskriterier*' er her interne.

De fire projekter lader sig betragte som en kombination af komplekse forandringsprocesser og en overvejende projektivt og reaktivt orienteret relation mellem organisation og omverden. Som en konsekvens heraf kan det være vanskeligt for skolerne at evaluere projekterne ud fra omgivelsernes reaktioner på projekternes forandringsarbejde.

Organisationsopskrifter og forsøgsvirksomhed

Røvik (1998) skelner mellem to begrundelser for at tidstypiske organisationsopskrifter bliver overtaget af organisationer. Dels en begrundelse, der er baseret på 'ægte' organisationsinterne problemer, og dels en begrundelse, der er motiveret af eksternt skabte problembeskrivelser. Som vi skal se, indgår begge faktorer som begrundelser for medarbejderne og ledelsen på de fire skoler.

Som vi har været inde på i det forudgående, så synes den sidstnævnte begrundelse imidlertid at dominere det konkrete design ved de fire helskoleforsøg.

Med gymnasiereformen synes de to begrundelser imidlertid at *konvergere* idet tidstypiske problembeskrivelser, som delvist synes afledt fra et sæt dominerende organisationsopskrifter (samt den 'løsning', disse udpeger, jf. s. 180), allerede på forhånd er skrevet ind i reformen og via denne nu konfronterer den enkelte skole med eksterne krav og dermed som 'ægte problemer'.

I relation til organisatorisk læring er det vigtigt at understrege, at udviklingsprojekter, der primært er motiveret af overtagelsen af tidstypiske problembeskrivelser indeholder den begrænsning, at læring primært sættes i relation til en anvendelse og beherskelse af givne metoder og samarbejdsformer, og ikke til en mere nuanceret vurdering og dermed læring af konceptanvendelsens resultater.

Lærernes oplevelse af formål og baggrund for projekterne

Vi vil i det følgende kort beskrive, hvorledes kombinationen af organisationsinterne problemer, eksterne trusler og muligheder samt organisationskoncepter indgår i lærernes formuleringer i relation til det aktuelle projekt.

I forbindelse med skoler og andre uddannelsesinstitutioner op-

står 'interne forstyrrelser' typisk i forhold til undervisningen samt lærernes og ledelsens samarbejde omkring undervisningen. Trusler opstår i relation til de bevilgende myndigheder, bl.a. på baggrund af et svigtende elevgrundlag samt reformer, der indebærer væsentlige ændringer for den enkelte skoles driftsbetingelser. Der er mange mulige kilder til fremtidige muligheder for den enkelte skole. Ikke mindst kan de samme reformer, der leverer trusler, samtidig skabe muligheder i forhold til nye undervisningsområder, nye uddannelser og nye elevgrupper. Den konstante forandring og innovation indenfor feltet af undervisningsmetoder og -redskaber er også mulighedsskabende. Endelig udgør, som allerede nævnt, ikke mindst organisationers adgang til at søge eksterne midler i forbindelse med forsøg og udviklingsprojekter, et væsentligt felt af muligheder.

I det spørgeskema, som samtlige lærere og ledere ved de fire skoler modtog til besvarelse, stillede vi spørgsmålet »*hvad er efter din mening formålet med det aktuelle forsøg?*« Hertil svarede 23 % med henvisning til undervisningen, 33 % pegede på andre organisationsinterne forhold, som fx at opnå forskellige former for generel organisationsudvikling. 6 % refererede til eksterne forhold som konkurrence, krav og pres.

Det er imidlertid interessant, at når de efterfølgende bliver bedt om at angive, hvad man mener, er *baggrunden* for det aktuelle forsøg, så angiver kun 13 % undervisningsrelaterede forhold

Stadig er de eksterne begrundelser i *mindretal*. Men mange af de interne begrundelser fremstår som *svar* på eksterne udfordringer og krav.

De *eksternt rettede begrundelser* kan samles i fem hovedbegrundelser:

1. Krav fra offentlige myndigheder ('oppefra') eller andre stærke eksterne aktører (DA). Her finder vi også reformen som begrundelse.
2. Fremtidens, udviklingens og virkelighedens krav (evt. formuleret af eksterne aktører).
3. Pædagogiske tendenser i samtiden man bør forholde sig til og engagere sig i (som fx projektpædagogik).
4. Forandringer hos eleverne der stiller nye krav til undervisningen (fx elevtyper).
5. Sikre skolens overlevelse.

Det er et gennemgående træk, at lærerne i ringe grad refererer *direkte* til udfordringer og krav fra deres omgivelser. Det foregår derimod i meget generelle og indirekte vendinger: »Primært politisk, fornyelse sættes lig udvikling. B-skolen vil gerne være med til at signalere fornyelse og dermed udvikling...«, »fremtidens og samfundets krav, som man fortolker dem politisk. DA -ønsker, begrundet i samfundsudviklingen og nye elevtyper«, »erkendt behov for at understøtte arbejdsformer, der er mere i harmoni med de krav der stilles til eleverne efter skolen.«

Den ene undtagelse herfra udgør referencerne til krav fra offentlige myndigheder som amt og ministerium. Ikke overraskende er der mange henvisninger til den kommende gymnasireform. Der er endvidere en klar tendens til at samfundsudviklingskrav fremstilles som tolket og formuleret af eksterne aktører som DA og UVM.

Den anden undtagelse fra hovedtendensen med indirekte referencer til omverdenens trusler og krav er en mindre gruppe udsagn, der refererer direkte til skolens overlevelse som begrundelse: »At bevare skolen«, »konkurrence om eleverne«, »fastholdelse af lærerne«, »at forhindre afskedigelser«.

Pædagogiske teknikker er ret beset metoder og midler der gør det muligt at håndtere de undervisningsmæssige udfordringer og problemer, men tendensen her er klart at fremstille dem som krav og udfordringer i sig selv: »Den øgede fokusering på projektarbejdet«, »den pædagogiske udvikling og den kommende gymnasireform«, »at ville forny gymnasiet og implementere nye arbejdsformer. Imødekomme den nye reform. Viljen til forandring og udvikling«, »der er endelig nogen der har indset, at man ikke kan stå ved tavlen og undervise – som man kunne for 20 år siden«, »formelt at 'tilpasse' skolen til fremtidens krav 'fremtidens krav', defineret af bureaukratiet, [ved] at frigøre frelse fra undervisningen ved formelle teknokratiske tiltag.«

'Nye elevtyper' er udover reformen den eneste direkte reference til samfundsforandringer, der kan udfordre gymnasiet. Der er ingen nærmere præcisering af, hvem disse elever er og hvordan de skaber problemer, men påstanden er, at de skaber problemer i forhold til den eksisterende undervisning.

Vi ser således, at de eksterne begrundelser for projekterne, som de formuleres af lærerne på de fire skoler, giver et godt afsæt for

i generel forstand at opfatte projekterne som nyttige og samtidig dreje fokus over på implementeringen af organisationskoncepter og metoder, der lader sig opfatte som svar på tidstypiske problemer og udfordringer, der især kommer til syne gennem de samme koncepters optik (se Røvik 1998)

De *interne begrundelser* er som allerede nævnt klart i overtal. De falder i to hovedgrupper.

For det første er der interne begrundelser, som helt eller delvis retter sig mod eksterne forhold. Først og fremmest selve muligheden for at *skaffe forsøgsmidler til skolen*. Og dernæst ønsket om at *profilere skolen* og dermed ledelsen og medarbejderne udadtil. Og i forlængelse heraf, ledelsens og grupper af medarbejderes *ambitioner* om at præstere, og markere præstationer gennem forsøgsvirksomhed. I tæt sammenhæng med henvisningerne til ledelsens ambitioner er dels en reference til den eksternt rettede profilering af skole og lederskab, men også en reference til ønsket om en internt rettet *dynamisering* af skole og medarbejdergruppe.

Nogle eksempler på disse begrundelser:

- a) Udnytte eksternt skabte muligheder: »Tilføring af midler«, »muligheden for at opnå eksterne midler fik ledelsens til at opfinde virtuelle aktiviteter«, »at få bevillinger«, »bedre ressourcer til eleverne«, »mange elever har fået bærbar pc'er og skolen intranet«.
- b) Profilering: »Ledelsens ønske om at profilere skolen«, »vise at skolen er på forkant med udviklingen«, »markere skolens evne til at 'være med' og være 'på forkant'«, »prestige«, »ambitioner om at vise engagement«, »promovere skolen og visse personer (det pædagogiske udvalg)«, »ledelsens profilering af sig selv og skolen som et spændende sted«, »opnå høj prestige i gymnasieverdenen«, »promovere skolen som en af landets førende indenfor pædagogisk forsøgsarbejde«, »blive kendt i undervisningsministeriet«.
- c) Ambition: »At vi kan og vil«, »et højt ambitionsniveau hos ledelsen« »trang til at være med hvor det sker (ledelsen og nogle lærere)«, »ledelsens ønske om at lave et helskoleforsøg«.

Den anden gruppe begrundelser henviser til skolens *pædagogiske og organisatorisk udvikling*. Gruppen omfatter både overordnede *udviklingsmål* for den samlede organisation samt mere specifikke *metoder* med reference til samarbejde og undervisning, og endelig til nogle relativt konkrete *resultatmål* i form af fejlretning og problemløsning.

Nogle eksempler: »Behov for pædagogisk udvikling«, »imødegå elevkritik af de traditionelle undervisningsformer«, »forny det gamle tavle-kridt pædagogik«, »vilje til at arbejde projektorienteret«, »generelt ønske om en sammenhængende og fælles undervisningsramme«, »skabe sammenhæng i undervisningen«, »opgør med den privatpraktiserende lærer«, »ændre strukturen så skolen styres mere decentralt«, »fagsamarbejde, tværfaglighed«

Hvad angår den *bredere organisationsudvikling*, så kan vi som nævnt skelne mellem en gruppe begrundelser, der som nævnt refererer til organisationens overordnede *udviklingsmål* og en anden type begrundelser, der refererer til mere specifikke problemer og forstyrrelser, som bør løses og rettes. Sagt på en anden måde refereres der her til *resultatmål* i form af fejlretning og problemløsning. Nogle eksempler:

- a) Bred organisationsudvikling: »forny gymnasiet og implementere nye arbejdsformer«, »skabe en bedre skole«, »øget fleksibilitet og opfylde elevernes timekrav«, »udvikling af skolen, personalet og opnå bedre kvalificerede elever«, »forbedre og udvikle elevernes og lærernes mulighed for kommunikation.«
- b) Konkret problemløsning: »stort frafald, specielt på hf«, »problemer med elevernes standpunkter på hf samt deres generelle udbytte af undervisningen«, »undgå vikartimer«, »mange kunne ikke nå pensum pga. aflysninger«, »mangel på faglig og arbejdsmæssig progression«, »ønske om at gøre eleverne mere selvstændige, træne dem til at blive studerende«.

En anden måde at tematisere ønsket om en pædagogisk udvikling er at gøre det med reference til *afprøvning og eksperimentering* med nye pædagogiske metoder mere ud fra et ønske om udvikling end et ønske om at løse aktuelle problemer:

»Undersøge om der er andre / nye veje man kan gå«, »anskueliggøre nye tendenser,«, »prøveballon for Fronter som værktøj«, »gå

foran i den pædagogiske udvikling så andre kan lære af vore gode og dårlige erfaringer«, »fremme brugen af IT«.

Endelig er der, som vi allerede har været inde på tidligere, henvisninger til forsøgsvirksomhed som *pædagogisk efteruddannelse*.

Opsummerende kan vi sige, at lærernes formuleringer omkring motiverne og baggrunden for projekterne er præget af tre forhold:

For det første omtales skoleomverdenen i meget brede og generelle termer bortset fra de offentlige myndigheders krav og forventninger, ikke mindst i forbindelse med reformen. Det er værd at bemærke, at lærerne ved de fire skoler i ringe omfang formulerer egne iagttagelser og tolkninger, vedrørende hvilke nye krav samfundsudviklingen måtte stille til gymnasiets undervisning samt til de kompetencer, gymnasieelever bør tilegne sig.

For det andet kan vi konstatere, at 'nye' organisationsopskrifter, især metoder med tilknytning til undervisningen, i vidt omfang toner beskrivelsen af interne begrundelser for udvikling, herunder de problemer der peges på. Der refereres således primært til behovet for 'fornyelse' og for dermed at udvikle det 'traditionelle'. Omvendt refereres der ikke til undervisningens kvalitet og behovet for at forbedre denne.

For det tredje er der tilsyneladende en klar og udtalt bevidsthed om, at helskoleprojekterne er *ledelsesdrevne* og som sådan indgår i en bredere strategisk plan. Det er her karakteristisk, at lærerne især hæfter sig ved ledelsens eksternt rettede (selv)profilering og markedsføring af skolen. Som organisationsudvikling betragtet opfattes gymnasireformen tydeligvis som det altoverskyggende sigtepunkt. Tilsyneladende er der ikke den store forståelse for, at både reform og projekter også må ses som udtryk for et ønske om at forandre gymnasieskolerne som organisationer med henblik på ledelse, samarbejde og kvalitetsudvikling.

Vi vil opsummerende karakterisere lærernes perspektiv på projekterne som overvejende projektiv-*reaktiv*. Dermed mener vi, at de i overvejende grad tager afsæt i omgivelsernes krav og ser projekterne som en reaktion på disse. Endvidere er omverdensbilledet præget af brede forestillinger mere end konkrete erfaringer og vurderinger. Man ser projekterne som en reaktion på noget, som 'andre' fremstiller som en realitet. Denne projektive orientering, der i betydeligt omfang henter sit materiale fra aktuelle organisationskoncepter, påvirker

også i vidt omfang den måde, man omtaler interne begrundelser for projekterne, som fx undervisningsrelaterede problemer.

Denne iagttagelse bør sammenholdes med en anden, vi tidligere har formuleret i forbindelse hermed, nemlig projekternes manglende forankring i lærernes hverdagspraksis, ikke mindst i form af resultatmål, der tager sigte på en forbedring eller udvikling af denne praksis.

Anvendelsen af organisationskoncepter i de fire udviklingsprojekter er i vidt omfang baseret på en projektiv relation til omverdenen, hvor der kun i ringe grad refereres til det konkrete samspil med skolens omgivelser og interessenter.

Ledelsens hensigter med projekterne

Som vi har set giver de forskellige omverdensbetingelser de fire skoler ret forskellige afsæt for deres udviklingsprojekter. Alle udviklingsprojekterne er imidlertid ledelsesdrevne og top down-styrede, og på dette område markant forskellige fra en stor del af de mere begrænsede skoleforsøg, der ganske vist skal opnå ledelsens accept, men som idemæssigt og driftsmæssigt støtter sig tungt til lokale 'ildsjæle' og idérige projektmagere.

På de to af skolerne refereres der ikke mindst fra ledelsen, til en ekstern trussel i form af et smalt og svingende elevgrundlag og den hermed skabte risiko for afskedigelser.

På den ene af de to skoler står ledelsen tilsyneladende ret alene med denne omverdensforståelse samt med den hertil knyttede opfattelse af, at eleverne ikke oplever de bliver tilstrækkeligt inddraget i undervisningen. Lærerne opfatter i højere grad projektet som et forsøg på at komme på forkant med den kommende gymnasireform, samt de krav, denne måtte stille, eller som et udtryk for ledelsens ønske om at profilere skolen og sig selv.

På baggrund af denne tilsyneladende ret forskellige opfattelse af skolens situation er både lærere og ledelse dog tilsyneladende enige om at 'moderniseringstvangen', som den bl.a. kommer til udtryk i den kommende reform, udgør en væsentlig udfordring til skolen. I denne forbindelse tales der om at gøre undervisningen mindre

traditionel og dermed mere i overensstemmelse med det moderne samfund.

På de to andre skoler tales der ikke om umiddelbare trusler af ekstern art. Rektor på C-skolen udtrykker det således:

Baggrunden for at vi satte forsøget i gang var et ønske fra mig, om vi involverede os i et skoleprojekt, et helskoleprojekt. En af grundene til at jeg søgte gymnasiet her [...] var, at skolen var beskrevet som en udviklingsorienteret skole med mange forsøg i gang. Og det havde den også, og det syntes jeg var spændende. Og den har stadigvæk mange forsøg i gang. Men det jeg så opdager, da jeg kommer herved, det er, at forsøgene kører meget isoleret. Populært sagt, [...] så længe det ikke genererer mig, så må de lave alle de forsøg, de vil. Da var der allerede på det tidspunkt grænseoverskridende samarbejde med industrien. Alt det, som man gerne vil med gymnasiet. Så det fungerede fint [...]. Skolen var inde i en IT-udvikling allerede på det tidspunkt, jeg kunne så komme ned og sparke til yderligere. Og efter vi så fortsatte med, at vi havde mange gode udviklingsprojekter i gang, og jeg selv havde fået lov til at komme igennem med forslag og havde fundet ud af, at det var en positivt indstillet skole på udvikling, som passede ind i min ledelsesstil, fordi skolen og vi sammen skulle udvikle os, så var det jeg foreslog, at vi lagde billet ind på et projekt: fra elev til studerende. Og min begrundelse for det, – den primære, det var selvfølgelig at omstille skolen til de nye tider og [...] at der skulle lidt mere sammenhæng i elevudviklingen og at de ikke var gode nok, når de sluttede i 3. g. At få *skolen* med i projektet, så det var noget vi var fælles om, så vi havde en fælles målsætning, at det var der vi ville flytte skolen hen. At vi ville gå fra – populært sagt – fra et gymnasium hvor vi snakkede meget kvalifikation til det der populært kaldes kompetencegymnasiet. Hvor vi udvikler eleverne *bevidst*.

Der refereres her til flere forskellige faktorer som begrundelse for udviklingsprojektet, men samtidig er det markant, at der *ikke* refereres til ydre trusler, i form af svigtende elevrekruttering o.l. Der peges ganske vist på noget driftsrelateret, som angiveligt ikke fungerer optimalt (sammenhæng i elevudviklingen), hvilket kædes sammen med det moderniseringsorienterede tiltag omkring kompetenceudviklingen og den bevidste udvikling af eleverne, men vi er langt fra en påpegning af konkrete 'fejl' eller 'forstyrrelser' i eksempelvis undervisningen, som projektet skal korrigere. Projektet handler mere om at gøre noget nyt, end om at gøre noget velkendt bedre.

Samtidig er det tydeligt, at der trækkes en stærk forbindelse mellem igangsættelsen og fremdriften af denne form for forsøgsvirksomhed, og så den valgte ledelsesstil samt den opgave, der tildeles ledelsen i forbindelse med en strategisk organisationsudvikling. Rektor på D-skolen formulerer det sådan:

[...så] blev det jo i høj grad mig sammen med nogle få andre aktører, [der] blev lokomotiv, Sådan er det – [...]der er ingen grund til at stikke noget ind under stolen. Jeg blev også ansat på den her skole og de havde vedtaget at de gerne ville have en pædagogisk dynamo– det var spillets regler, sådan var det sat op. [...] I november 2000 sender vi så strukturansøgningen og der er det lidt på trods, dvs. det er i høj grad pædagogisk udvalg og mig, der laver ansøgningen, men den er vedtaget – den bliver vedtaget i Pædagogisk Råd, og så gør vi så det med udgangspunkt i, at det er bedre at prøve det her med nogle tilskudsmidler end at gøre alle de ting alene.

Der er tilsyneladende en stærk forbindelse mellem den selvoplevede ledelsesrolle og en opfattelse af helskoleprojekterne baseret på ønsket om at implementere forskellige tidstypiske organisationsopskrifter samt acceptere deres problembeskrivelse som en valid diagnose for skolen.

Vi vil opsummerende karakterisere ledelsens syn på projekterne som overvejende *interaktivt*. Ledelsen relaterer generelt helskoleprojekterne til både interne og eksterne udfordringer og muligheder. Samtidig er der en tæt forbindelse mellem den måde, de vælger at bruge udviklingsprojekter på og den måde, hvorpå de opfatter deres egen ledelsesrolle. Det centrale koblingselement mellem ledelse og projekt bliver derfor en anvendelse af projekterne til at udvikle og afprøve nye relationer mellem ledelse og medarbejdere. Ledelsens relation til projekterne er interaktiv, idet antagelser og fremgangsmåder her tydeligvis bliver testet gennem projektforsøget i forhold til hvorledes organisationen og medarbejderne responderer på den omlægning af de organisatoriske rutiner og samarbejds mønstre, der foregår indenfor projektet. Dette uddybes i de næste to afsnit, hvor vi vil beskæftige os med projekternes udfoldelse og den læring der sker som følge af projekternes udfoldelsesmåde.

Her vil vi konkludere, at der tilsyneladende er en vis divergens mellem ledelsens og flere medarbejdergrupperes opfattelse af projekternes baggrund og sigte.

De fire udviklingsprojekter synes ikke at have baggrund i en bred, fælles forståelse blandt medarbejdere og ledelse af skolens omverden, skolens interne problemer og styrker samt af forsøgets baggrund og strategiske sigte.

8.6. Medløbs-, problem- og koncept- projekter

Vi har tidligere været inde på at medarbejderne kun i begrænset omfang opfatter de fire helskole forsøg som *problem-projekter*⁴³ affødt af konkrete problemer i forbindelse med undervisningen, som den enkelte lærer selv har oplevet og kan forholde sig til.

Videre har vi konstateret, at projekterne hverken opfattes eller fungerer som *medløbsprojekter*, hvis afsæt ønsket om enten at eksperimentere og videreudvikle nogle allerede anvendte elementer i undervisningen, eller at afprøve nogle fagdidaktiske metoder og tilgange, man har hørt om og selv finder relevante og interessante i relation til konkrete undervisningssituationer og -problemer.

Derimod oplever medarbejderne i vidt omfang projekterne som *koncept-projekter* afledt af brede udviklingsmål og diagnoser for den samlede organisation. Alt sammen med en tæt tilknytning til ledelsens interesser og strategier.

Medløbsprojekterne udgør sandsynligvis en stor andel af den samlede mængde af undervisningsrelaterede projekter og pædagogiske forsøg, der både løbes i gang og henter en væsentlig del af deres energi fra relativt få *'ildsjæle'* på den enkelte skole. Disse ressourcepersoner vil typisk have en position som lokal avantgarde på et givent kundskabsområde, og gennem lokale projekter får de mulighed for at dyrke deres faglige kæpheste samtidig med de fungerer som en vigtig (og overvejende ulønnet) inspirator og underviser for kollegerne.

Alle tre projekttyper udgør brugbare afsæt for organisationsudvikling og organisatorisk læring. Pointen er her at de fungerer på en indbyrdes forskellig måde som organisatoriske rammer om læring.

I fig. 3 har vi forsøgt at karakterisere de tre projekttyper ud fra seks parametre.

Med *afsæt* henviser vi til projektets baggrund eller motivation. I forhold til samtlige fire projekter er afsættet anvendelsen af forskellige metodekoncepter (se fig. 2, s. 183). I B-skolen var baggrunden endvidere et reelt problem i relation til omverdenen, nemlig en vigende søgning til skolen og dermed truende afskedigelser. Dette problem bliver løst gennem en udvidet projektaktivitet, ikke så meget som følge af en således skabt organisationsudvikling, men fordi forsøgsmidlerne kompenserede for det vigende elevgrundlag. Også på A-skolen var der tale om et konkret problem som afsæt, nemlig elevkritik af de traditionelle undervisningsformer. Dette problem har dog kun været retningsgivende for projektet. Baggrunden for overhovedet at gennemføre projektet er derimod et af ledelsen oplevet behov for organisationsudvikling. I denne forbindelse er implementeringsprocessen vigtig, mens det er af mindre betydning, hvilke konkrete metoder der vælges (jf. citat s. 120). Metodevalget er i højere grad bestemt af deres oplevede symbolværdi i forhold til en område- og epokespecifik diskurs, end deres oplevede instrumentelle værdi som løsninger på formulerede problemer. For C- og D-skolen gælder dette i endnu højere grad, da der her ikke er tale om et konkret problem, men i højere grad om opnåelse af et mål om sammenhæng i undervisning og kompetenceudvikling, inspireret af gymnasiereformen og den hertil knyttede diskurs. Det er karakteristisk, at ingen af de fire helskoleprojekter har et afsæt, der kan karakteriseres som medløbspræget, undtagen B-projektet, der opløser sig i en række 'lokale' forsøg – sandsynligvis præget af lokale problemer og lokale ildsjæle med bestemte interesser og spidskompetencer.

Som tendens kan de 'lokale' projekter og forsøg karakteriseres som ildsjæle- og medløbsprojekter. Omvendt kan helskoleprojekterne karakteriseres som koncept-projekter, med en relativt svag forankring i driftsrelaterede problemer samt i skolernes 'ildsjælemiljøer'. Helskoleprojekternes ledelsesdrevne karakter er problematisk i forhold til a) integration af medløbs-aspekter og dermed gejsten fra disse, b) deltagelse af ildsjæle, der forbliver ildsjæle, c) udviklingen af nye samarbejdsrelationer.

For C- og D-skolen ligger medløbs- og ildsjæleprojekterne *forud* for helskoleprojektet og påvirker efterfølgende dette gennem en videreførelse af indholdet i tidligere medløbsprojekter.

	Problem-projekter	Koncept-projekter	Medløbs-projekter
Afsæt	Modstand Forstyrrelser	Organisationskoncepter i relation til brede opfattelser af skolen og samtiden	Metode-koncepter i relation til konkrete undervisnings-situationer
Opgave	At løse det konkrete problem	At udvikle organisationen	Ofte udefineret
Metode	Søges Udvikles Testes	Anvendes Beherskes Tilpasses	Udvikles Tilpasses Beherskes
Resultat	Er veldefineret Rettet mod problemløsning – fejlretning, reformulering af kontekst.	Primært beherskelsesrelateret Identitets- og image-udvikling Strategi-relateret udvikling	Rettet mod at beherske, udvikle, tilpasse samt opnå uforudsete resultater med spændende metoder
Læringsopgaver og muligheder	Læring B (Læring C)	Læring A Læring B (Læring C) Læring D	Læring A Læring B (Læring C) (Læring D)
'Lærer'	Typisk sidemandslæring Fejlretning og udvikling af kendte fremgangsmåder	Kurser der introducerer nye kundskaber kombineret med symmetrisk sidemandslæring	Typiske kurser der viderequalificerer 'lokale eksperter' der fungerer som 'interne lærere'.

(fig. 3)

Hvad angår de læringsopgaver og muligheder for læring, som de tre projekttyper skaber, så har vi i fig. 3 skelnet mellem de principielle muligheder (her markeret med parentes), samt de muligheder der faktisk bliver udnyttet i forbindelse med de fire skoleprojekter. De pro-

blemrettede projekter giver mulighed for at lære gennem fejlretning, men også for at en kvalitativt forbedret og forandret praksis sætter nye standarder og opfattelser for, hvad der bør være eksempelvis undervisningens resultatmål. Sidstnævnte læringsmulighed, læring C, forekommer ikke i nogen af de fire projekter. Konceptprojekter skaber mulighed for alle fire typer læring. I forhold til de fire projekter er det almindelige imidlertid, at der læres gennem en beherskelse af en importeret metode, samt gennem den (fejlretnings)tilpasning der sker af metoderne i forhold til den konkrete undervisning samt den organisatoriske kontekst. Som nævnt lærer B-skolen også at være en organisation, der befinder sig i en konstant forsøgsaktivitet og samtidig at kunne gennemføre disse forsøg med en decentral planlægning og gennemførelse. Dette organisatoriske skift har vi tidligere betegnet som læring D. Endelig giver medløbsprojekter mulighed for alle fire læringsformer. Konkret kommer medløbsaspekterne af de aktuelle projekter kun til at dreje sig om beherskelse og tilpasning af importerede metoder og koncepter.

Problem-, koncept- og medløbsprojekter har alle deres respektive styrker og svagheder, men konceptprojekter, der ikke relaterer sig til både 'medløb' og almindeligt anerkendte problemer i forbindelse med organisationens kerneydelse, får undertiden problemer med motivationen og legitimiteten.

Konkluderende kan vi sige, at de tre projekter overvejende kan karakteriseres som konceptprojekter kombineret med sporadiske elementer af problem- og medløbs-aspekter. Det fjerde projekt opløser sig i en række lokale delprojekter, hvis konkrete karakter vi ikke har tilstrækkeligt grundlag for at bestemme. Den samlede forsøgs-virkosomhed lader sig imidlertid begribe som integreret, decentralt drevet organisationsudvikling.

8.7. Problemer i projekterne – og hvorfor der ikke læres

Vi har tidligere i dette kapitel (primært i afsnit 8.4) beskrevet, hvorledes de fire projekter alle foregår indenfor rammer, der dannes

af udviklings- og resultatmål samt de metoder og koncepter, der sættes i spil gennem projektet. Vi har endvidere (i afsnit 8.7) vist, hvorledes projekternes afsæt i hhv. problemer, medløb og koncepter også har indflydelse på de betingelser, de kan tilbyde for læring og organisationsudvikling.

Selve projektforsløbet udgør også en dynamisk *proces*, der på ganske afgørende vis har indflydelse på hvilke konsekvenser, projektet får for den enkelte skole.

I denne forbindelse vil vi i dette afsnit kort beskæftige os med nogle få af de *problemer*, der opstår i forbindelse med projektets gennemførelse.

Generelt er der her tale om 'forstyrrelser' og 'modstand' i relation til de forsøg på at gennemføre bestemte formål og hensigter, som projekterne er udtryk for. Der er altså tale om 'problemer', der så at sige er skabt af projekterne. Disse forstyrrelser er imidlertid ikke kun barrierer mod organisatorisk forandring. De er samtidig *muligheder for læring*. Når vi i dette kapitel sætter fokus på sammenhængen mellem målrettet organisationsforandring og organisatorisk læring, så bør det fremhæves, at vi har den opfattelse, at:

De måder, en skole vælger at håndtere de forstyrrelser og den modstand, der opstår i forbindelse med gennemførelse af udviklingsprojekter, har en afgørende indflydelse på, hvad og hvor meget skolen lærer gennem projekterne.

Forstyrrelser ('der er noget galt her!') i forhold til forventet opnåelse af intentioner og mål med adfærden, oversættes undertiden af nogen i organisationen til *problemer* ('hvad er det, der går galt?'). Dette sker som vi allerede har set i forbindelse med genereringen af et udviklingsprojekt. Den samme oversættelse finder under bestemte betingelser sted indenfor projekternes ramme. Dette forhold er interessant, da det som nævnt er i forbindelse med forstyrrelser og problemer, at nogle af de oplagte muligheder for læring opstår (læring B).

Vi vil nu i en kort form præsentere tre eksempler på problemer, der opstod indenfor projekterne:

Eksempel 1:

Intention: I forbindelse med teamsamarbejde skal de enkelte team efter nærmere retningslinier angivet af ledelsen melde tilbage til lærerforsamlingen, hvordan de følger op på de uddelegerede arbejdsopgaver.

Problem: Dette sker ikke.

Udfald: Ledelsen påpeger i kritiske vendinger det uholdbare i situationen, og henstiller, at rapporteringen fremover foretages, desuden gøres opfølgningen til et fast tema i udviklingssamtalerne mellem ledelse og team. De fleste team reagerer på både krav, henstilling og tematisering med betydelig forbavselse og kritik af ledelsen. Samtidig retter man ind og leverer fremover den ønskede afrapportering.

Eksempel 2:

Intention: I forbindelse med ønsket om at skabe metalæringskompetencer samt en sammenhængende kompetenceudvikling hos eleverne skal lærerne indenfor teamorganiseringens rammer gennemføre udviklingssamtaler med eleverne.

Problem: Lærerne har tilsyneladende ikke de nødvendige kompetencer til at gennemføre disse samtaler på en ordentlig måde.

Udfald: Ledelsen griber ind og standser samtalerne. Der foretages ikke senere noget forsøg på at starte dem igen.

Eksempel 3:

Intention: I forbindelse med etableringen af teamsamarbejde omkring undervisningen er intentionen at de enkelte team kan fungere selvstyrende og med en betydelig autonomi i forhold til uddelegerede opgaver.

Problem: På grund af en markant 'vi-er-alle-lige' opfattelse hos lærerne har man tilsyneladende meget vanskeligt ved indbyrdes at uddelegere både opgaver og ansvar samt ved at fastholde ansvar og opgaver. Samtidig undlader ledelsen at uddelegere ledelseskompetence til enkeltpersoner.

Udfald: Ledelsen opfatter lærerne som mindre selvhjulpne i deres opgave udførelse end før teamorganiseringen. Lærerne opfatter i vidt omfang projektet som stressskabende og tidsrøvende.

Det er ikke overraskende i at problemer af denne karakter opstår i projekter, der indeholder et stærkt element af organisationsudvikling. Tværtimod. Derimod bør der for det første foregå et målrettet forsøg i projekterne på at løse problemer af denne og lignende art. For det andet bør forstyrrelser som disse skabe mulighed for forskellige former for læring gennem projekterne.

Lad os kort se på om dette sker i forhold til de tre valgte eksempler:

I *eksempel 1* har ledelsen en opfattelse af, hvordan samarbejdet mellem team og organisation bør foregå. Lærerne deler tilsyneladende ikke denne opfattelse, så tilsyneladende handler dette om en uløst konflikt. Det handler imidlertid også om at fastholde nogle aftalte resultatmål i projektet, og dermed om forudsætningen både for at opretholde et organisationsforandrende sigte med projektet samt mulighederne for at lære noget gennem projektet. Den omstændighed, at rektor bruger sin autoritet til at fastholde de aftalte resultatmål i projektet, overskygger tilsyneladende den omstændighed, at alle udviklingsprojekter kræver, at man løbende sammenholder forventede resultater med de faktisk opnåede. Udfaldet bliver, at det tilsigtede resultatmål ('der rapporteres løbende om de resultater der er præsteret') blev opnået, og både medarbejdere og ledelse har lært noget – vel først og fremmest om forholdet mellem ledelse og medarbejdere ('det er ledelsen der bestemmer!').

I *eksempel 2* opgiver man den planlagte aktivitet, udviklingssamtalerne med eleverne. Angiveligt fordi rektor vurderer, at lærerne ikke har den fornødne kvalitet. Resultatmålet opgives således uden forsøg på hverken læring A eller læring B. Der sker således hverken organisationsudvikling eller læring. Årsagen er bl.a., at lærerne ikke er 'klædt på' til at gennemføre denne del af projektet. Her er tilsyneladende et ud af flere eksempler på, at sidemandslæring blandt medarbejdere, der stort set er uden erfaringer og kompetencer på området, udgør

for spinkel en læringsstøtte til udviklingsprojektet. En yderligere medvirkende årsag er, at dette resultatmål bare 'forsvinder'. Projektet fastholdes ikke som intention, hvilket dels gør det let at opgive delmål, og dels forhindrer at organisationen lærer noget af det, der ikke lykkes. I dette tilfælde glemmer man det blot som hensigt og som fiasko. Endelig er det værd at bemærke, at det er ledelsen, der fastholder en kvalitetsvurdering af præstationerne, ligesom det er rektor der tager beslutningen om at standse samtalerne.

I flere tilfælde reageres der på problemer opstået i projekterne ved simpelthen at opgive den pågældende opgave eller aktivitet, uden efterfølgende refleksioner eller organisatorisk erfaringsdannelse.

Ved *eksempel 3* er der en betydelig utilfredshed med teamsamarbejdet og hvad der præsteres gennem dette – både hos ledelse og medarbejdere. Samtidig fastholder man samarbejdet. Der sker således ikke nogen opgivelse af resultatmålet undervejs, som tilfældet var i eksempel 2. Der sker heller ikke nogen ændring af praksis i form af 'fejlrretning' fra hverken lærer eller ledelse. Man gennemfører således i en vis forstand den planlagte organisationsudvikling, idet man implementerer en teamorganisering. Man gør det blot på en måde, som samtlige interessenter oplever som utilfredsstillende. Bl.a. fordi man tilsyneladende ikke har udviklet og aftalt normative standarder for målopfyldelse indenfor projektet. Dette indebærer, at man har gennemført læring A, men har måttet opgive læring B indenfor projektet. Eksemplet illustrerer udmærket, hvilke begrænsninger det skaber for et projekt i læringsmæssig forstand, hvis resultatmålene begrænses til at dreje sig om en ren anvendelse af bestemte organisationskoncepter og metoder.

Mens de to andre eksempler præsenterer en asymmetrisk ansvarsfordeling mellem ledelse og medarbejdere, hvor medarbejderne 'laver fejlene' og ledelsen reagerer, så er der i dette tilfælde tale om at begge parter 'fejler' og efterfølgende undlader at tage ansvar for enten at 'rette fejl' eller standse forsøget.

Vi vil konkludere, at der i alle tre eksempler enten ikke læres noget eller alternativt ikke læres tilstrækkeligt, hverken set i forhold til

det nødvendige eller det mulige, men at eksempel 3 forekommer at være det mest problematiske, idet projektet 'kører videre' på trods af en fælles utilfredshed med den måde det forløber på.

Det 'skjulte' udviklingsmål

Til slut vil vi pege på det forhold at ændringer af *relationen mellem ledelse og medarbejdere*, samt de mere eller mindre manifesterede konflikter disse ændringer skaber på forskellig vis indgår i alle tre eksempler, hvilket mere udtrykker en tendens end en tilfældighed.

I alle fire projekter er der en tendens til at nye, emergerende træk hos skoleledelsen bliver artikulert og forstærket, uanset om dette er en del af forsøget eller ej (se fx afsn. 7.4). Som konsekvens heraf er reorganiseringen af relationerne mellem ledelse og medarbejdere et væsentligt, men også implicit tema, der ikke indgår i de formulerede udviklings- og resultatmål.

Forsøg på at ændre relationen mellem ledelse og medarbejdere indgår centralt i alle fire forsøg, samtidig med at temaet ikke indgår eksplicit i projekternes udviklingsmål, ligesom temaet også er fraværende i medarbejdernes formuleringer af, hvad de opfatter som projekternes baggrund og motiv. Modstand og konflikt i forbindelse med dette centrale men 'skjulte' udviklingsmål fylder således meget i forhold til de officielle projektmål, og griber derfor ind på forfølgelsen af disse på måder, der både forstyrrer og samtidig er vanskelige at håndtere for både medarbejdere og ledelse.

8.8. Opsummering: Projekterne som rammer for læring

Overordnet betragtet skabes den intenderede organisatoriske læring i forandringsprojekter primært i forbindelse med det forhold, at handlingerne og projektet har et sigte, samt i forbindelse med oplevede '*forstyrrelser*' i relation til at forfølge dette sigte med givne handlinger.

I denne forbindelse er selve *fokuseringen* på projektets sigte ganske afgørende for hvad man som organisation lærer gennem projektet.

Overordnet betragtet skabes læring i udviklingsprojekter primært i forbindelse med det *intentionelle* aspekt, og er således knyttet til det forhold, at handlingerne og projektet har et sigte, samt de oplevede forstyrrelser i relation til at forfølge dette sigte med givne handlinger og strategier, der udtrykker den kunnen og viden man besidder.

Læring skabes endvidere i det omfang, at disse forstyrrelser dels kan registreres, og dels kan tolkes på måder, som giver mening i forhold til den viden om omverdenen, som den lærende behersker. *Læringens forudsætninger* er med andre ord:

1. *Fokuseret intention og handling*: Der bør foreligge et organisationsudviklende sigte, og der må følges op på dette sigte med konkrete handlinger. Det er her vigtigt, at der etableres et *fokus*, der vedrører forsøget på at forandre organisationen, samt at dette fokus fastholdes. Det er endvidere vigtigt, at der tidligt i projektet skabes et fælles billede af omverdenen samt en fælles handlingsteori. I forbindelse med et projekt formuleres dette sigte gennem det overordnede udviklingsmål og de mere konkrete resultatmål samt de metoder og koncepter, der skal kvalificere de målrettede handlinger.
 - Generelt er de metoder (og organisationskoncepter), der anvendes i projekterne, 'symbolorienterede' og knytter sig til relativt brede udviklingsmål for den samlede organisation, i modsætning til et mere instrumentelt-orienteret fokus på løsningen af konkrete problemer i forbindelse med organisationens kerneopgaver.
 - Det er karakteristisk for de fire udviklingsprojekter, at *metoderne* og koncepterne får en central betydning for det enkelte projekt, så anvendelsen og beherskelsen af en given metode reelt bliver projektets resultatmål og undertiden endog det egentlige udviklingsmål.
 - I forbindelse med helskoleforsøg er det vigtigt at etablere en forbindelse mellem det overordnede udviklingsmål og de anvendte metoder, der giver mening for alle og som kan operationaliseres i form af resultatmål.
 - Udviklingsprojekter, der ikke gennem opstillede udviklingsmål refererer til den samlede organisations situation og ind-

satsområder, kan blive marginaliseret af dele af organisationen.

- Ved helskoleforsøg bør der defineres et bredt sigte i form af et generelt udviklingsmål for den samlede organisation. Dette mål bør operationaliseres gennem udviklingen af mere eller mindre afgrænsede resultatmål, der udgør koblingen mellem udviklingsmålet og de nye metoder, projektet sætter i spil. I modsat fald er der en tendens til at der kun læres i forhold til en ønsket beherskelse og anvendelse af metoderne.
 - Som tendens er de mindre, 'lokale' forsøg præget af ildsjæle- og medløbsprojekter. Omvendt er helskoleprojekterne ofte koncept-projekter, med en relativt svag forankring i driftsrelaterede problemer samt i skolernes 'ildsjælemiljøer'.
 - Helskoleprojekternes ledelsesdrevne karakter er problematisk i forhold til a) integration af medløbs-aspekter og dermed gejsten fra disse, b) deltagelse af ildsjæle, der forbliver ildsjæle, c) udviklingen af nye samarbejds- og ledelses relationer.
 - Problem-, koncept- og medløbsprojekter har alle deres respektive styrker og svagheder, men konceptprojekter, der ikke relaterer sig til både 'medløb' og almindeligt anerkendte problemer i forbindelse med organisationens kerneydelse får undertiden problemer med at skabe motivation og vinde legitimitet i forhold til den samlede medarbejder-gruppe.
 - I alle fire projekter er der en tendens til at nye, emergerende træk hos skoleledelsen bliver artikulert og forstærket, uanset om dette er en del af forsøget eller ej. Som konsekvens heraf er reorganiseringen af relationerne mellem ledelse og medarbejdere et væsentligt, men også implicit tema, der ikke indgår i de formulerede udviklings- og resultatmål.
2. *Resultater, feedback og forstyrrelser:* Projekterne (målrettede og metodebaserede) bør have konsekvenser og resultater, der kan iagttages af deltagerne. Det bør være muligt at forstå og opleve sammenhængen mellem mål, handlinger og resultater. Specielt i forbindelse med udviklingsprojekter bør det være muligt at sammenholde resultatmål med de faktiske konsekvenser af metodebaserede handlinger.

- Medarbejdernes opfattelse af organisationskoncepterne i de fire udviklingsprojekter synes i betydeligt omfang at være baseret på en projektiv relation til omverdenen, der i ringe grad relateres til det konkrete samspil med skolens omgivelser og interesser.
 - De fire udviklingsprojekter har kun i ringe grad baggrund i en nødvendig fælles forståelse på skolen af væsentlige faktorer som omverden, interne problemer og styrker samt forsøgets baggrund og strategiske sigte.
 - De fire projekter lader sig betragte som en kombination af komplekse forandringsprocesser og en overvejende projektiv og reaktivt orienteret relation mellem organisation og omverden. Som en konsekvens heraf kan det være vanskeligt for skolerne at evaluere projekterne ud fra omgivelsernes reaktioner på projekternes forandringsarbejde.
 - Resultatet af anvendelsen og implementeringen af nye metoder og nye praksisformer bør have konsekvenser og resultater, der kan iagttages af deltagerne. Forholdet mellem tilstræbte mål, anvendte metoder og resultater bør ligeledes kunne opleves og registreres. Konkret bør det være muligt at sammenholde resultatmål og faktiske resultater.
3. *Tolkning, vurdering og disponibel viden:* Medarbejderne bør have mulighed for at kunne håndtere sammenhængen mellem handlinger og konsekvenser gennem deres omverdensmodeller og handlingsteorier. Dette forudsætter *forklaringsmodeller* og *viden*, der gør det muligt at reflektere over samspillet, og dels *vurderingskriterier*, der gør det muligt at skelne mellem 'gode' og 'dårlige' udfald og dermed at udføre en løbende selvevaluering.
- Lærings-støtten i projekterne etableres i overvejende grad gennem 'sidemandslæring' medarbejderne imellem, med et relativt svagt kundskabsgrundlag. Omvendt har egentlig undervisning med eksterne lærerkræfter kun været gennemført i begrænset omfang.
 - Det er karakteristisk for de fire udviklingsprojekter, at de sætter kundskaber i spil, som dels opleves som relativt mar-

ginale, betragtet ud fra professionsgruppernes traditionelle (fag)viden, samt at projekterne – hvis de er en succes og slår an i organisationen – samtidig skaber *opbrud* i den traditionelle hierarkisering af kundskaber og dermed også i den sociale hierarkisering indenfor den samlede gruppe af medarbejdere.

- De kundskabsbehov som projekterne rejser og den form læringsstøtten bør antage, bliver kun i sparsomt omfang diskuteret og præciseret i forbindelse med forberedelse af projekterne.
 - De fire udviklingsprojekter synes ikke at have baggrund i en bred, fælles forståelse blandt medarbejdere og ledelse af skolens omverden, skolens interne problemer og styrker samt af forsøgets baggrund og strategiske sigte.
4. *Konsekvens og kunnen*: Deltagerne bør have betingelser og ressourcer, der gør det muligt for dem at lade deres tolkninger og analyser af samspillet mellem egne handlinger og omgivelsernes feedback resultere i nye, ændrede handlinger samt i nye, rekonstruerede handlingsteorier og omverdensmodeller. Alternative handlinger og forståelser skal altså være en mulighed. Et væsentligt aspekt heraf er, at rammerne gør det muligt for deltagerne at foretage den nødvendige udvikling af deres kundskaber.
- Den kundskabsudvikling, der foregår i projekterne er differentieret i forhold til medarbejderne. Dette indebærer at visse grupper gennem forsøgene opnår relevante kompetencer, mens dette omvendt ikke sker for andre grupper.
 - De måder en skole vælger at håndtere de forstyrrelser og den modstand, der opstår i forbindelse med gennemførelse af udviklingsprojekter, har en afgørende indflydelse på hvad og hvor meget skolen lærer gennem projekterne.
 - I flere tilfælde reageres der på problemer opstået i projekterne ved simpelthen at opgive den pågældende opgave eller aktivitet, uden efterfølgende refleksioner eller organisatorisk erfaringsdannelse.

Konkluderende

Det afgørende aspekt ved disse forudsætninger for læring er samspillet eller interaktionen mellem (forandringsrettede) handlinger og omgivelsernes reaktioner på disse handlinger. Dette samspil foreligger ikke som noget simpelt aktion-reaktionskema, men derimod som komplekse og dynamiske interaktive mønstre.

I forbindelse med de fire projekter har det undertiden været vanskeligt for deltagerne at etablere et samspil mellem projektets forandringsrettede handlinger og omgivelsernes modspil og reaktioner, der i tilstrækkelig grad og omfang har været befordrende for læring. Som vi har forsøgt at vise i dette kapitel er der flere årsager hertil. Det vigtigste er imidlertid, at der har været et generelt fravær af stærke, veldefinerede og forhandlede relationer mellem de organisatoriske udviklingsmål, projektets konkrete resultatmål, samt de anvendte metoder og koncepter.

Når vi spurgte lærerne om de forventede »fremover at få udbytte af forsøget« i deres undervisning, så svarede 13 % nej, mens 87 % svarede ja, heraf 39 % ja, i høj grad.

Dette forventede læringsudbytte er bemærkelsesværdigt, sammenholdt med de mere blandede og forbeholdne holdninger til projekterne, lærerne i øvrigt giver udtryk for.

Indtrykket udbygges, når vi spørger: »Tror du forsøget vil få betydning for skolen fremover?« Hertil svarer 5 % nej, slet ikke. Mens hele 94 % svarer ja, heraf 51 % ja, i høj grad.

Denne tilkendegivelse lader sig måske forklare som en generel orientering mod en konceptororienteret projektopfattelse. Samtidig står den i klar modsætning til en bred tendens til at afkoble forbindelsen mellem projekt og organisationens kerneydelser, som ikke mindst medarbejderne så hyppigt og klart giver udtryk for. Modsætningen lader sig måske tolke som en manglende sammenhæng mellem en generel, konceptororienteret vilje til generelle forandringer, og en modvilje mod konkrete forandringer, der får indflydelse i den daglige undervisning og de rutiner som er opbygget omkring denne.

Bilag

Spørgeskema med indsatte svar (fed skrift) (% af i alt 192 skemaer)

Navn: _____

Fag: _____

Alder:	8	< 30	Ansættelse på skolen:	19	0- 2 år
	23	31-40		7	3- 5 år
	25	41-50		17	6-10 år
	37	51-60		17	11-15 år
	7	> 60		11	16-20 år
				40	Over 20 år

Undervisnings- erfaring:	10	0-2 år
	10	3- 5 år
	11	6-10 år
	9	11-15 år
	14	16-20 år
	46	Over 20 år

1. Nævn i prioriteret rækkefølge tre kvaliteter som for dig karakteriserer en god lærer

1. **Faglig dygtig: 34 % ; Pæd. kvaliteter: 19 % ; Personlige kval.: 34 %**
2. **Faglig dygtig: 23 % ; Pæd. kvaliteter: 31 % ; Personlige kval.: 32 %**
3. **Faglig dygtig: 15 % ; Pæd. kvaliteter: 18 % ; Personlige kval.: 37 %**

2. Nævn i prioriteret rækkefølge tre forhold som du synes er godt ved gymnasielærerjobbet

1. Eleverne: 39 % ; Relationer til kollegaer: 3 % ; Selvstændighed: 18 % ; Faglig glæde: 17 % ; Arbejdstiden: 6 %
2. Eleverne: 17 % ; Relationer til kollegaer: 13 % ; Selvstændighed: 19 % ; Faglig glæde: 21 % ; Arbejdstiden: 9 %
3. Eleverne: 12 % ; Relationer til kollegaer: 16 % ; Selvstændighed: 17 % ; Faglig glæde: 12 % ; Arbejdstiden: 13 %

3. Nævn i prioriteret rækkefølge tre forhold som du synes er dårligt ved gymnasielærerjobbet

1. Arbejdsbetingelser 39 % (aldrig fri: 12, arb.pres: 19, uv-betingelser: 6) ; Organisatoriske forh. 21 % (ledelse: 10) ; Samfundsmæssige forh. 14 % (lav løn 10)

2. Arbejdsbetingelser 25 % (aldrig fri: 4, arb.pres: 8, ensomheden 4) ; Org. forh. 20 % (ledelse: 9, møder: 6) ; Samfundsmæssige forh. 12 % (lav løn 8)

3. Arbejdsbetingelser 21 % (aldrig fri: 4, arb.pres: 7, uv-beting.: 8) ; Org. forh. 19 % (ledelse: 8, møder: 4) ; Samfundsmæssige forh. 12 % (lav løn 7)

4. Hvorledes mener du man bør vægte de to angivne undervisningsformer i det samlede gymnasieforløb i dit fag for at opnå det bedste resultat? (marker din vægtning på skalaen)

Lærerens formid-	1	2	3	4	5	Elevens arbejde
ling af faget	1	10	63	26	0	med faget
(typisk klasseundervisning, lærerforedrag etc.)						(typisk individuelt arbejde, gruppearbejde etc.)

5. Har du i skoleåret 2002/2003 deltaget i tværfaglige aktiviteter (fra parallel-læsning til fuldt integreret projektarbejde)?

- 19 Nej
30 Ja, en enkelt gang
59 Ja, flere gange

Hvis ja, hvilke:

6. Er der elevgrupper /-typer der i særlig grad skaber problemer for dig i din undervisning?

- 42 ja 58 Nej

Hvis ja, karakterisér gruppen og problemet:

Uinteresserede /umotiverede elever: 26 %

Fagligt ukvalificerede elever: 5 %

To-sprogede elever: 2 %

7. Hvem vil du tale med hvis du møder problemer ud over det sædvanlige i din undervisning?

	Aldrig	Sjældent	Ofte
Med min mand/kone	2	18	80
Med udvalgte kollegaer	0	14	86
Henvender mig til min leder	19	61	20
Ingen (klarer det alene)	34	40	27
Andre (hvilke): _____	6	30	64

8. Nævn de personer/grupper som du er knyttet til på skolen, og angiv hvad du taler med de enkelte grupper om (markér gerne i flere felter):

Lærergruppe/person(er) (karakterisér gruppen og angiv ca. antal / skriv navn(e))	Fagligt (sæt kryds)	Pædagogisk (sæt kryds)	Andet (skriv art)

9. Synes du generelt det er nødvendigt, at lærerne i gymnasiet i højere grad end nu samarbejder om de daglige arbejdsopgaver?

53 Ja 30 Nej 17 Ved ikke

Kommentarer:

10. Hvilke formelle strukturer deltager du i på din skole:

Udvalg:

Team:

Faggrupper:

Andet:

11. Hvad er din holdning til individuel differentiering af løn og arbejdstid?
(marker din vægtning på skalaen)

Jeg går ind for individuelle løntil- læg	1 12	2 17	3 16	4 16	5 39	Jeg går ind for samme løn for alle (på samme løntrin)
Jeg går ind for individuel timetil- deling alt efter hvilke funktioner man udfører	1 26	2 28	3 20	4 9	5 16	Jeg går ind for samme timetilde- ling til alle

12. Nævn i prioriteret rækkefølge tre kvaliteter som for dig karakteriserer en god leder/ledelse

1. Gode relationer til kollegaer: 37 % ; Personlige kvaliteter: 24 % ;
Organisatoriske/ledelsesmæssige kvaliteter: 20 %
2. Gode relationer til kollegaer: 34 % ; Personlige kvaliteter: 24 % ;
Organisatoriske/ledelsesmæssige kvaliteter: 21 %
3. Gode relationer til kollegaer: 22 % ; Personlige kvaliteter: 23 % ;
Organisatoriske/ledelsesmæssige kvaliteter: 29 %

13. Ofte skelner man mellem pædagogisk, administrativ og personalemæssig ledelse:

- *pædagogisk ledelse* beskæftiger sig med skolens overordnede pædagogiske linje og som initiativtager til pædagogisk udvikling
- *administrativ ledelse* beskæftiger sig med administration af økonomi, regelsystem o.l.
- *personaleledelse* beskæftiger sig med medarbejdernes kompetenceudvikling, arbejdsmiljø etc. (eksempelvis ved medarbejdersamtaler)

a. Fordel 100 point på disse tre funktioner som din vurdering af den optimale vægtning mellem pædagogiske, administrative og personalemæssige aspekter af skolens ledelse

pædagogisk ledelse	_____	Point	20-40 point: 75 %
administrativ ledelse	_____	Point	0-20 point: 30 % ; 20-40 point: 56 %
personaleledelse	_____	Point	20-40 point: 71 %
I alt	100	Point	

b. Hvordan vil du tilsvarende karakterisere den faktiske vægtning som du oplever den i din skoles ledelse?

pædagogisk ledelse	_____	Point	20-40 p: 54 % ; 40-60 p: 25 %
administrativ ledelse	_____	Point	20-40 p: 48 % ; 40-60 p: 30 %
personaleledelse	_____	Point	0-20 p: 57 % ; 20-40 p: 42 %
I alt	100	Point	

14. Inden for ledelse er det almindeligt at skelne mellem

- *detaljeorienteret ledelse* i modsætning til *rammeorienteret ledelse* (at lede ved at udstikke brede rammer for skolens aktiviteter). Rammeorienteret ledelse kunne være at melde styrende principper (frem for detaljerede beskrivelser) – eksempelvis ved at angive, at de enkelte klasser har 2 projektførøb om året; lærerne tilrettelægger selv hvordan og hvornår.

a. Angiv på skalaen hvilken ledelsesstil du foretrækker:

Udelukkende detaljestyling	1	2	3	4	5	Udelukkende rammestyling
	0	3	24	54	19	

b. Angiv tilsvarende, hvordan du opfatter den faktiske ledelsesstil på din skole:

Udelukkende detaljestyling	1	2	3	4	5	Udelukkende rammestyling
	2	16	40	35	8	

c. Hvor stærkt bør ledelsen markere sig med den stil, du har angivet som ønskelig?

	1	2	3	4	5	
Slet ikke	3	14	43	32	8	meget stærkt (tager initiativ, kontrollerer, følger op etc.)

d. Hvor stærkt markerer ledelsen sig rent faktisk i den stil, du har angivet, den har?

	1	2	3	4	5	
Slet ikke	2	16	40	32	9	meget stærkt (tager initiativ, kontrollerer, følger op etc.)

15. Hvad er efter din mening formålet med det aktuelle forsøg på din skole?

Organisationsinterne: 33 %

Undervisningsrelaterede: 27 %

Ekstern begrundede: 6 %

16. Hvad mener du er baggrunden for forsøget?

17. Har du haft indflydelse på forsøgets udformning?

49 Nej, slet ikke

39 Ja, lidt

13 Ja, i høj grad

Uddyb:

18. Er du fagligt klædt på til forsøget?

- 2 Nej, slet ikke
5 Nej
37 Både og
41 Ja
15 Ja, i høj grad

Uddyb:

19. Er du pædagogisk klædt på til forsøget?

- 3 Nej, slet ikke
10 Nej
50 Både og
29 Ja
8 Ja, i høj grad

Uddyb:

20. Forventer du fremover at få udbytte af forsøget i din undervisning?

- 13 Nej
48 Ja, lidt
39 Ja, i høj grad

Uddyb:

21. Tror du dette forsøg vil få betydning for skolen fremover?

- 5 Nej, slet ikke
43 Ja, lidt
52 Ja, i høj grad

Uddyb:

22. Hvordan ser du generelt på forsøgsarbejde?

- 21 Meget positivt
- 70 Overvejende positivt
- 4 Lige glad
- 5 Overvejende negativt
- 1 Meget negativt

Uddyb:

NOTER

1. PEEL: Project for Enhancing Effective Learning, AFEL: Ansvar For Egen Læring.
2. I bemærkningerne til reformlovforslaget anføres, at de »Omfattende og hastige forandringer i teknologi og videnskab skaber nye videns- og færdighedsområder, som skal medtænkes i mål og rammer for uddannelserne, fagene og undervisningen, og som øger behovet for at udvikle evner til at arbejde selvstændigt, både individuelt og i team, og på tværs af fag og fagområder« (Bemærkninger pkt. 1).
3. Model til teambaseret innovation udarbejdet af Henrik Herlau og Helge Tetzschner; indgår i mange skoleudviklingsprojekter fra midt 90'erne, der fokuserer på udvikling af elevernes relationelle kompetencer i projektprocesser.
4. Ganske små forsøg for interne midler ikke er registreret – til gengæld registreres eksempelvis tværfaglige projekter kun, hvis der indgår ganske særlige forsøgsforhold. Antal registrerede forsøg falder i 2003. Dette skyldes forlodstildeling af interne midler til team.
5. Andersen, Ole Dibbern og Peterson, Erling (1998): Fra teamarbejde til teamlæring – nye krav til lærerorganisering, UVM.
6. Se fx Fyn Amts forsøgsarbejder på www.gympaed-fyn.u-net.dk/Team-samarbejde.htm
7. Gymnasieskolen, 2004, se fx nr. 7 og 8.
8. Det er vores understregninger.
9. Fx Dalins skoleudviklingsbøger fra midt 90'erne samt Andy Hargreaves Lærerearbejd og skolekultur 1994, Erling Lars Dales Pædagogik og professionalitet fra 1998 og Mads Hermansens Den fortællende skole 2001.

10. Hele kompetencekomplekset er tæt forbundet med læringsbegrebet, der nu i stigende grad knyttes til arbejdslivet grundet udviklingen af vidensøkonomien; moderniseringsbevægelsen kræver, at læring bliver et livslangt projekt, der ikke alene er knyttet til skolen – men som de ansatte ved skoler også er underlagt som krav om organisatorisk læring og professionalisering jf. fx Læring, kultur og subjektivitet, Statens Humanistiske Forskningsråd 2004.
11. Det kunne være van Hauens, Peter Senges, men også fx Yngve Engeströms teamforestillinger.
12. Klange, Anne Birgitte (2001) Teamsamarbejde, Erhvervsskolernes Forlag og Clod, Sten (2004) Ledelse af og i selvstyrende lærerteam, Meta Consult.
13. Se fx Lading, Åse I forbindelse med team skal der nødigt være kærlighed (citater, rektor) – om de personlige dimensioner i gymnasielærernes formaliserede samarbejde (2004) in Et analytisk blik på senmodernitetens gymnasium, Gymnasiepædagogik 47 og Senger, Ulla (2003) Lærerprofessionalisme og organisatorisk læring i gymnasiet.
14. Hjort, Katrin, citat efter upubliceret manuskript.
15. Begrebet transsubkultur er fra Harste, Gorm (1997) og henviser til en integrerende kommunikationskultur i organisationen, der transcenderer subkulturer og enkeltindivider i den postmoderne organisationskulturs kompleksitet: »Differentieringen medfører flere og flere subkulturer, hvorefter man kan spørge sig til, hvad det er for en kommunikationskultur, der muliggør, at disse subkulturer alligevel kan kommunikere sammen. Den organisatoriske differentiering er muliggjort af en sådan integrerende kommunikationskultur. Durkheim benævnte dette som en »kollektiv bevidsthed« (»conscience collective). Herefter bliver moderne kultur til en trans-subkultur« (Harste 1997: 33).
16. Skolens IT-system.
17. Dette fænomen er særdeles udbredt jf. Åse Lading (2004) og Ulla Senger (2003).
18. Dette forhold spidsformulerer Kurt Klaudi Klausen i Gymnasiepædagogik 5, hvor han peger på »at der ikke i dag praktiseres strategisk ledelse i genuin forstand, som en bevidst, sammenhængende og overordnet ledelsesproces« i gymnasiet (Klausen 2004:35), ligesom undersøgelsen Nye krav – nye balancer, Gymnasiepædagogik 50 peger på kvalifikationsbehov hos lederne i gymnasiet i relation til skoleudvikling, personaleledelse- og udvikling, teamdannelse og konfliktløsning. Kerneproblemer, der går igen i relation til teamorganiseringens problematikken i helskoleforsøgene.
19. Indenfor strategisk teori diskuteres løbende, hvorvidt planstrategisk tænkning er mulig; mange ledelsesundersøgelser peger på, at der snarere

- er tale om efferationaliseringer, at strategi er langt mere præget af emergende processer jf. fx Stacey (2003).
20. Lading, Åse in *Gymnasiepædagogik* 47.
 21. Man kunne fx tage udgangspunkt i Belbins gruppeantagelser.
 22. Jf. Psykologisk teori fx Tuckmann, Bruce, in Fulop and Linstead: *Management. A Critical Text*.
 23. Jf. Yngve Engeströms teori om ekspansiv læring.
 24. Dette er et fænomen, som også iagttages i feltstudier i Senger, Ulla (2003) *Lærerprofessionalisme og organisatorisk læring i gymnasiet*.
 25. Det skal dog tilføjes, at også på ledelsessiden kan spore distance. Det sker fx på A-skolen, hvor ledelsen ganske vist som nævnt ser projektets nødvendighed i relation til overlevelsen. I citatet ovenfor etablerer rektor en skelnen mellem 'imitation' eller det 'at være med på noderne' og det 'virkeligt fornuftige'. Her taler rektor også projektets afsæt som et vist pres eller forventning 'oppefra' og en vis »tvang til at være med hvor det sker hos nogle lærere og hos ledelsen«, og et andet ledelsesmedlem siger:
[...] det er jo en tendens for øjeblikket, det skal man altså, det har man gjort [...] Ja, jeg har i hvert fald skønnet, at man kunne jo ikke lade være med at prøve, når de nu siger, det er så godt, så må man jo hellere prøve det. Denne kritiske distance er dog undtagelsen i ledelsesperspektivet.
 26. ... og da kun benævnt som lærerefteruddannelse. Det skal dog anføres, at efteruddannelse af lærerne på A-skolen er en eksplicit del af projektet. Det er ud fra vores empiriske materiale vanskeligt at se det integreret i målovervejelserne. Skolens omfattende evaluering af projektet synes dog siden i højere grad at sætte fokus på denne del.
 27. En styrke ved en konkrete 'opgavestyring' kunne imidlertid være, at de konkrete opgaver for en del synes at tilføre projektets nye rutiner et konkret og undervisningsrelateret perspektiv for lærerne. C-skolen er den skole blandt de fire, hvor flest lærere iflg. den kvantitative undersøgelse opfatter projektets formål undervisningsrelateret. På den anden side er det dog samtidig den skole, hvor fleste lærere undlader at besvare spørgsmålet om formålet (begge grupper på ca. en tredjedel).
 28. I rationel strategisk-teoretisk tænkning forestiller man sig, at svaret herpå er strategiplaner. Nyere teori for strategis organisationsudvikling forlader dog sådanne modeller, idet planerne kun sjældent er effektive set i relation til en turbulent verdens vilkår. I stedet tænkes ofte i 'billeder' eller 'forestillinger', eventuelt visioner om den fremtidige opgaveløsning. En sådan tilgang tillader en højere grad af improvisation, men forudsætter samtidig analyse at, hvordan de aktiviteter, der i øjeblikket prioriteres som led i projektet, kan ses som elementer (direkte eller i korrigeret form) i den retning, de strategiske forestillinger udpeger. Se herom fx Borum (2002: kap. 7&8).

29. Dette står ligeledes i en vis modsætning til de pædagogiske udviklingsmål, der ligger implicit i metoderne eller koncepterne, der faktisk indføres som led i udviklingsprojekterne. Disse sigter jo på selvstændig læring eller nye strukturer som middel til øget innovationskapacitet (team som forum for pædagogisk refleksion, projektarbejde som middel til øget selvstændighed i læringen etc.).
30. I teori om strategier for organisationsændringer knytter disse overvejelser sig især til, hvad der kaldes henholdsvis kulturelle eller værdiorienterede strategier og politiske strategier (Borum 2002, Klausen 2004). Den kulturelle strategi vil fremstille ændringen som et spørgsmål om ændring af værdier, der knyttes til en allerede eksisterende identitet. Her søges nye identifikationsprocesser igangsat i de centrale grupper med henblik på tilpasning til de nye mål for organisationen. Den politiske strategi vil fremstille ændring som et spørgsmål om forandringen af den evt. uformelle kontrolstruktur i organisationen. Her ses ændringsprocesser som overtalelse, dvs. magtbaseret forhandling, og interessen vil samle sig om nøgleaktører og koalitioner med henblik på at opnå størst mulig indflydelse. Overvejelser af disse typer indgik kraftigt, om ikke systematisk og eksplicit, i skoleledelsernes overvejelser.
31. Ej heller på C-skolen er der tale om, at udviklingsprojektet indgår i en egentlig teamledelse. Ifølge interviewene er det rektor og 'projektinspektør', der samler projektets tråde, og ledende inspektør decideret at være på sidelinjen. Vi ser det som tegn på, at udviklingsledelse stadig er relativt nyt i gymnasial sammenhæng – men også som en risiko for udviklingsprojekters marginalisering. Se endvidere afsnittet om udviklingsprojekter og ledelsesfunktion s. 129.
32. Det er dog tale om mindre forskelle i en generel difference for alle de deltagende skoler, jf. nf.
33. Her synes dog at være tale om en vis udvikling. Rektor mener på baggrund af teamsamtalerne at kunne registrere, at teamenes erfaring med arbejdstilrettelæggelsen synes til tider at fremme lærernes accept af teamledelsens funktionalitet.
34. Det må ikke forstås sådan, at ledelsen ikke involverer sig. Bestemte forsøg peges ud som særlige, og selv om ledelse først og fremmest beskriver sin funktion som administrativ, anvender man eksempelvis tillige den uformelle organisation til at inspirere bestemte udviklingsområder. Pædagogisk inspektør opsøger her bestemte grupperinger blandt lærerne, hvor ideer 'plantes':
35. Vi ser her bort fra, at ledelsesgruppen på C-skolen taler en del om selvledelse. Som det imidlertid fremgår, er det mere en mere ønskeagtigt forestilling end et mål, der an registreres nogen særlig udvikling i forhold til i projektet.

36. Som Kjell Arne Røvik formulerer det, kan sådanne forandringsprocesser set med strategisk-rationelle øjne til tider forløbe 'bagvendt' – snarere, end at »det først oppstår et lokalt 'ekte' problem internt i organisasjonen, og at man deretter starter letingen etter oppskrifter for at løse det«, kan det gælde, at »det snarere vektlegges at først bliver noen i organisasjonen opmerksom på en populær oppskrift ('løsningen'), og deretter oplever man at A-skolenn har et lokalt 'problem', som må løses [...]« (Røvik1998: 39). Vi skal i øvrigt understrege, at vi ikke lægger en normativ skelnen mellem det 'ægte' og det 'opfundne' problem – denne skelnen er først og fremmest vigtig, fordi den har forskellige implikationer for udfoldelsen af projektet.
37. Fx har organisationsudviklings konceptet 'den lærende organisation' det sigte at forandre organisationen på en måde, så den generelt bliver en bedre ramme for deltageres læring. Da organisationen stadig skal kunne fungere som fx en skole (og forhåbentlig blive en bedre og mere effektiv skole gennem denne forandring) kan udviklingsopgaven beskrives som et forsøg på at udvikle en række læringsstøttende elementer inden for en arbejdsorganisations overordnede ramme. Ingen af de fire udviklingsprojekter har det som deres hovedformål at blive en lærende organisation, selvom fx C-skolen har dette udviklingsmål som et integreret aspekt af deres helskoleforsøg.
38. Vi vil i det følgende med begrebet læring referere til processer, der forandrer personers og organisationers kundskaber, og dermed deres muligheder for at handle. Evidens for læring er adfærdsforandringer, som af en eller flere af de implicerede aktører opfattes som en 'forbedring'. (Laursen 2005).
39. Man kan formulere det således, at man med forsøgspuljer understøtter etableringen af hvad Bourdieu(1977) kaldte et »autoritativt centrum« indenfor gymnasierrelevante organisationsopskrifter. Hermed mente han organisationer, der for kortere eller længere tid opnår status af forbillede for en gruppe organisationer indenfor et givent felt.
40. Denne læringstype svarer til 'enkel sløjfe læring' hos Argyris (1992) samt Argyris & Schön (1978) samt til Batesons 'Læring I' (1972).
41. 'Ekspansiv læring' er som begreb udviklet af Engeström (1987) i forbindelse med hans videreudvikling af Batesons læringstypologi. Vi har her valgt at bruge begrebet i en lidt bredere betydning end tilfældet er hos Engeström.
42. Denne skelnen mellem forskellige læringstyper er inspireret af Batesons læringskategorier (1973), og især af Ellström (2004) og Engeström (1987) der har taget udgangspunkt i Batesons læringsmodel. Den her skitserede typologi adskiller sig imidlertid væsentlig fra disse modeller. Se også Laursen 2005.
43. For en uddybning af de tre projekttyper se Laursen 2005.

Litteratur

- Argyris, C. (1992): *On Organizational Learning*, Oxford: Blackwell Publishers.
- Argyris, C. & D. Schön (1978): *Organizational Learning – a theory of action perspective*, Reading, Massachusetts: Addison-Wesley.
- Bateson, G. (1972): *Steps to an Ecology of Mind*, Chicago: University Press, reprint.
- Beck, S., E. Damberg, J. Dolin, Å. Lading & K. Løvenskjold Svejgaard (2003a): *Udviklingstendenser i det almene gymnasium. Første del af en evaluering af nogle aspekter af Udviklingsprogrammet for fremtidens ungdomsuddannelser, Udviklingsprogrammet for fremtidens ungdomsuddannelser, Hæfte 36b*, København: Undervisningsministeriet, Uddannelsesstyrelsen.
- Beck, S., E. Damberg, J. Dolin, Å. Lading & K. Løvenskjold Svejgaard (2003b): *Udviklingstendenser i det almene gymnasium. Anden del af en evaluering af nogle aspekter af Udviklingsprogrammet for fremtidens ungdomsuddannelser. Udviklingsprogrammet for fremtidens ungdomsuddannelser, Hæfte 36b*, København: Undervisningsministeriet, Uddannelsesstyrelsen.
- Borum, F. (2002): *Strategier for organisationsændring*, København: Handelshøjskolens Forlag.
- Bourdieu, P. (1977): *Outline of a Theory of Practice*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Bruner, J. (1999): *Mening i handling*, Århus: Forlaget Klim.
- Busch, H. e. a. (2004): *Fremtidens uddannelser. Den ny faglighed og dens forudsætninger. Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie*, København: Undervisningsministeriet.
- Baandrup, H., K. Christoffersen, E. Damberg, J. Dolin, I. Heise, G. Ingerslev & J. Lau (1996): *Forsøg nu! – om undervisningsdifferentiering og læreprocesser i gymnasiet og på hf*, København: Undervisningsministeriet.
- Csonka, Agi (2000): *Ledelse og arbejde under forandring – om indholdet, udbredelsen og konsekvenserne af fleksible organisationsformer i danske virksomheder*, København: Socialforskningsinstituttet.

- Dale, Erling Lars (1998): *Pædagogik og professionalitet*, Klim.
- Damberg, E., M. Knudsen, K. Rasmussen & P. H. Raae (2000): *Fleksible arbejdsrammer og udvikling. En første rapport om årsnormforsøgene i det almene gymnasium 1999-2000. Udviklingsprogrammet for fremtidens ungdomsuddannelser*, Hæfte 2, København: Undervisningsministeriet. Uddannelsesstyrelsen.
- Damberg, E., M. Knudsen, K. Rasmussen & P. H. Raae (2001): *Fleksible arbejdsrammer og praksis. Anden rapport om årsnormforsøgene i det almene gymnasium 1999-2000. Udviklingsprogrammet for fremtidens ungdomsuddannelser*, Hæfte 8, København: Undervisningsministeriet. Uddannelsesstyrelsen.
- Dolin, J & G. Ingerslev (1994): At lære at lære – om PEEL-projektet, i: Erik Damberg: *Pædagogik og perspektiv. En gymnasial didaktik*, København: Munksgaard.
- Dolin, J. & G. Ingerslev (2002): *Forsøgsarbejde i gymnasiet – som lærerne ser det*, Gymnasiepædagogik 26. Odense: Dansk Institut for Gymnasiepædagogik, Syddansk Universitet.
- Ellström, P-E (2004): Reproductivt och utvecklingsinriktat lärande i arbetslivet, i: Ellström, P-E & Glenn Hultmann: *Lärande och förändring i organisationer. Om pedagogik i arbetslivet*, Lund: Studentlitteratur.
- Engeström, Y. (1987): *Learning by expanding: An Activity Approach to Development Research*, Helsinki: Orienta Konsultit Oy.
- Graversgård, J. (2003): *Udbrændthed. Bryd den onde cirkel*, København: Frydenlund Grafisk.
- Gymnasieskolernes Lærerforening (2001): *Med et ben i hver lejr. En undersøgelse af inspektorerens arbejdsforhold*, København: Gymnasieskolernes Lærerforening.
- Hansen, C. (2003): *Ledelse og selvorganiserende praksis*, Århus: Credo.
- Hargreaves, A. (1996): *Lærerarbejd og skolekultur*, ad Notam.
- Hargreaves, D. H. e.a (eds.) (1998): *International Handbook of Educational Change*, Dordrecht, Boston & London: Kluwer Academic Publishers.
- Illeris, Knud (2000): *Tekster om Læring*, Roskilde: Roskilde Universitets Forlag.
- Ingerslev, G. (1995): Undervisning der virker. Det australske PEEL-projekt og andre aktuelle tendenser i international pædagogisk forskning, i: *Gymnasiet og hf 2005. En debatbog*, København: Undervisningsministeriet/Gymnasieafdelingen, Amtsrådsforeningen og Gymnasieskolernes Lærerforening.
- Kanter, Moss R. (1987): *Power Failure in Management Circuits*, i: Shafritz, J. & S. Ott: *Classics of Organizational Theory*, Orlando: Harcourt.

- Klausen, K. K. (2001): *Skulle det være noget særligt? – organisation og ledelse i det offentlige*, København: Børsens Forlag A/S.
- Kompetencerådets vismandskollegium (2000): *Kompetencerådets rapport 1999*, København: Mandag Morgen Strategisk Forum.
- Kragh-Jespersen, P. (1996): *Bureaukratiet – magt og effektivitet*, København: Jurist- og Økonomforbundets Forlag.
- Lading, Åse (2004): I forbindelse med team skal der nødtigt være kærlighed (rektor) – om de personlige dimensioner i gymnasielærernes formaliserede samarbejde, i: Karen Borgnakke (red.): *Et analytisk blik på senmodernitetens gymnasium*. Gymnasiepædagogik 47. Odense: Dansk Institut for Gymnasiepædagogik, Syddansk Universitet.
- Laursen, E. (2000): Billeder af læring – og udvikling af læringsadfærd i organisationer, i: Christensen, A. (red.): *Det lærende perspektiv*, Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Laursen, E. (2005): Læring gennem forandringsprojekter, i: Laursen, E. og J. G. Rasmussen (red): *Organisationsudvikling og læring*, Aalborg: Aalborg Universitetsforlag (under udgivelse).
- Linstead, S., L. Fulop & S. Lilley: *Management and Organization. A Critical Text*, London, Basingstoke: Palgrave Macmillan
- Lipsky, M. (1980): *Street-Level Bureaucracy. Dilemmas of the Individual in Public Services*, New York: Russel Sage Foundation.
- Løvlie, L. (1974): Pedagogisk filosofi for praktiserende lærere, *Pedagogen*, nr. 1.
- Meyer, J. W. (1994): Rationalized Environments, i: W.R.Scott & J.W.Meyer (eds): *Institutional Environments and organizations*, London: Sage.
- Mikkelsen, H. og J. O. Riis (2002): *Grundbog i projektledelse*, Rungsted: Prodevo.
- Mintzberg, H. (1973): *The nature of managerial work*, New York: Harper & Row.
- Mintzberg, H. (1990): The Design School: Reconsidering the Basic Premises of Strategic Management, i: *Strategic Management Journal* 11, Chichester, England: John Wiley & Sons.
- Nielsen, K. & S. Kvale (1999): *Mesterlære. Læring som social praksis*, København: Hans Reitzels Forlag.
- Pedersen, D. (1998): Mod forhandlet ledelse – resultat af en dansk moderniseringsstrategi, i: Det personalepolitiske forum (red.): *Arbejdspladser og medarbejdere i amter og kommuner – en antologi om kvalifikationer og kompetencer*, Frederiksberg: Kommunernes Landsforening, Det personalepolitiske Forum.
- Reid, W. A. (1998): *Curriculum as Institution and Practice: Essays in the Deliberative Tradition*, Lawrence Erlbaum Associates.

- Røvik, K. A. (1998): *Moderne organisasjoner*, Bergen: Fakkbokforlaget.
- Raae, P. H. & M. Abrahamsen (2004): *Nye krav, nye balancer. En undersøgelse af fremtidig ledelse i det almene gymnasium*, Gymnasiepædagogik 50. Odense: Dansk Institut for Gymnasiepædagogik, Syddansk Universitet.
- Raae, P. H. (2004): *Træghedens rationalitet. Gymnasiet og det forandrede forandringspres*, Ph.D.-afhandling ved Syddansk Universitet, Odense.
- Stacey, Ralph D (2003): *Strategic Management and Organisational Dynamics*, London: Prentice Hall.
- Senger, Ulla (2003): *Lærerprofessionalisme og organisatorisk læring i gymnasiet*. Århus: Systime (e-bøger).
- Undervisningsministeriet (1996): *Udvikling af personlige kvalifikationer i uddannelsessystemet*, København: Undervisningsministeriet.
- Undervisningsministeriet (1997): *National kompetenceudvikling. Erhvervsudvikling gennem kvalifikationsudvikling*, København: Undervisningsministeriet.
- Undervisningsministeriet (1999): *Udviklingsprogrammet for fremtidens ungdomsuddannelser*, Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie 23. København: Undervisningsministeriet, Uddannelsesstyrelsen.
- Undervisningsministeriet (2002): *Rapport om pædagogikum*, København: Undervisningsministeriet, Uddannelsesstyrelsen.
- Undervisningsministeriet (2003): *De gymnasiale uddannelser*, Redegørelse til Folketinget. København: Undervisningsministeriet.
- Undervisningsministeriet (2003b): *Vejledning vedrørende pædagogikum i de almene gymnasiale uddannelser*, Undervisningsministeriet 20.3.2003.
- van Veen, K. & P. Slegers (2001): *How does it feel? Teachers & emotions in a context of change*, Paper from the conference for the American Education Research Association. Seattle.
- Wenger, E. (1998): *Communities of Practice*, Cambridge University Press.