

LEDELSE AF HØJTUDDANNEDE I DE GYMNASIALE UDDANNELSER



EN NY LEDELSESDAGSORDEN I GYMNASIESKOLEN

De seneste 10 års store forandringer i gymnasieskolen har sat en ny dagsorden for ledelse.

Gymnasireformen fra 2005 ændrede mærkbart vilkårene for både læreres og lederes arbejde. Mest åbenlys har nok været ændringen i undervisningsstrukturen med indførelsen af grundforløb og studieretningsforløb, hvilket har stillet krav om, at lærerne har skullet bevæge sig fra den traditionelle, individuelt orienterede lærergerning til øget samarbejde i teams. Det har ikke kun betydet ændringer i selve arbejdsorganiseringen og de tilhørende beslutningsprocesser; det har også på visse punkter udfordret og ændret læreridentiteten og organisationskulturen i gymnasieverdenen.

Overgangen til selveje i 2007 har også haft stor betydning for ledelsesudøvelsen, ikke mindst i relation til den del af ledelsesopgaven, der vedrører drift, økonomistyring, strategisk ledelse og samarbejde med gymnasiernes bestyrelser. Et ønske om at afskaffe normsystemet for fra ledesside at have større indflydelse på den økonomi, man nu har et selvstændigt ansvar for, kan ses i lyset heraf.

Endelig har også OK13 haft stor betydning. Afhængig af lokale fortolkninger har OK13 betydet store omvæltninger for lærerne, ikke mindst for så vidt angår afskaffelsen af normsystemet og evt. krav om øget eller fuld tilstedeværelse. For lederne har OK13 nok på visse områder betydet et større ledelsesrum, ikke mindst økonomisk, men samtidig har OK13 dikteret helt nye ledelsesopgaver, der har skullet håndteres. Det gælder ikke mindst etableringen af et tidsregistreringssystem samt overvejelser om arbejdsorganisering, og hvordan man skaber de bedste rammer for udførelsen af vidensarbejde.

Så store forandringer i løbet af så relativt kort en periode betyder dels, at lærernes ledelsesbehov naturligt ændrer sig, og dels at ledelsesopgaven kalder på nye ledelseskompetencer. De klassiske ledelsesteorier og ledelsesredskaber er imidlertid i vidt omfang baseret på en industriel medarbejdertype, og derfor lader de sig kun i begrænset omfang overføre til en fagprofessionel medarbejder, som er beskæftiget med komplekse arbejdsopgaver. Gymnasielærere er i høj grad fagprofessionelle, hvilket betyder, at deres kom-

petencer og viden ikke let kan kopieres og erstattes. De besidder en unik indsigt i deres arbejde og er ofte højere specialiseret på deres ekspertiseområde end deres leder. Samtidig knytter visse typer af fagprofessionelle en stor del af deres identitet til deres profession. Professionsbegrebet er dog ikke en entydig størrelse, når det gælder gymnasielærere, som både kan identificere sig med den fagprofession, altså det fag, de er specialiseret i, og den opgaveorienterede profession, altså selve undervisningsgerningen. Disse ting betyder tilsammen, at det fagprofessionelle arbejder kræver en høj grad af autonomi, og at lederskabet i vidt omfang er et indirekte lederskab.

Det er i erkendelse af den nye ledelsesdagsorden i gymnasieverdenen, at projektet »Ledelse af højtuddannede i de gymnasiale uddannelser« tager sit udspring. Projektet er igangsat af Gymnasieskolernes Lærerforening i samarbejde med Gymnasieskolernes Rektorforening (nu Danske Gymnasier) og Danske Erhvervsskoler – Lederne. Projektet er finansieret af Statens Center for Kompetenceudvikling (nu Kompetencesekretariatet) og blev igangsat primo 2013 med det formål at finde nye veje til at håndtere udfordringerne ved at lede højtuddannede i de gymnasiale uddannelser.

Feltstudier

Projektets pointer og konklusioner er baseret på feltstudier fra 6 deltagende gymnasier. Desuden er der suppleret med nogle få observationer på endnu et gymnasium. Feltstudierne har fundet sted fra 2013-2015.

De 6 deltagende gymnasier er udvalgt ud fra en række forskellige kriterier: Både STX, HHX og HTX er repræsenteret, ligesom gymnasierne også er valgt ud fra forskellige profiler ift. geografi, elevmasse mv.

Forudsætningen for at deltage i projektet har været, at ledelse og tillidsrepræsentant på de enkelte gymnasier var enige om at deltage i projektet. De er dermed gået frivilligt ind i projektet og har åbnet dørene for feltstudierne. Rent metodisk betyder det, at der dermed er en indbygget skævhed i de indsamlede data, da de, der vælger at deltage i et projekt, altid vil adskille sig fra dem, der vælger ikke at deltage i et projekt. Det er dog ikke muligt at sige, hvori den

indbyggede skævhed består, da der kan være mange argumenter for ikke at deltage i projektet, ligesom argumenterne for at åbne dørene for projektet kan være forskellige. Man må dog formode, at den frivillige deltagelse har betydet mere åbne døre og en større velvillighed over for projektet, end hvis deltagelsen havde været tvunget.

Det er også klart, at et projekt, der baserer sig på feltstudier på 6 gymnasier, ikke er et projekt, hvorfra der problemfrit kan generaliseres i væsentlig grad. Derfor er der i rapporten lagt vægt på at fokusere på problemstillinger, der er gået igen på størstedelen (hvis ikke alle) af de deltagende gymnasier for dermed at øge generaliserbarheden, mens problemstillinger af mere lokal karakter, som er betinget af særlige situationer, som det enkelte gymnasium befinder sig i, ikke er medtaget i rapporten. På denne måde opvejes det relativt spinkle datagrundlag i bredden af, at der er fokuseret på fællesnævnerne i de fremtrædende datamønstre. Det er altid et valg, om man vil fokusere på bredden for at øge generaliserbarheden på bekostning af dybden, eller om man vil fokusere på dybde i data-materialet og dermed mindske generaliserbarheden. Da projektet har en normativ karakter, hvor formålet er at opstille anbefalinger til ledelse, er dybden blevet vægtet frem for bredden, da de normative anbefalinger kræver tyngde, hvis de skal kunne anvendes i praksis.

Dette betyder samlet set, at rapporten skal læses som et nedslag i den danske gymnasieverden, og læsere af rapporten vil formentlig kunne nikke genkendende til visse problemstillinger, mens andre problemstillinger måske ikke kan genkendes, ligesom det, der opfattes som en væsentlig problemstilling på ét gymnasium, ikke opfattes som sådan på et andet gymnasium. Dermed er rapportens formål ikke at opstille færdige redskaber, som kan implementeres med håb om en straks-virkning, men i højere grad at give stof til eftertanke og fungere som et afsæt for dialog på de enkelte gymnasier om, hvordan og i hvilket omfang rapporten kan bruges i hverdagen der.

Feltstudierne på de deltagende gymnasier har involveret observation af undervisning, da ledelses-udøvelsen nødvendigvis må være rettet mod kerneopgaven. En stor del af hverdagen på et gymnasium omfatter også møder, og der er observeret alle typer af møder, herunder teammøder, ledelsesmøder, PR-møder, opstartsdage, administrationsmøder etc. Livet på lærerværelset er også blevet observeret. Udover observationsstudier er der også foretaget en lang række interview med ledere på alle niveauer, lærere og tillidsrepræsentanter. Af bilag 1 fremgår det mere detaljeret, men i anonymiseret, summarisk form,

hvad der er blevet observeret, og hvem der er blevet interviewet.

Alt er i rapporten blevet anonymiseret, da det som nævnt ikke er de lokale problemstillinger, der er uddraget, men de mere generaliserbare problemstillinger.

På to af gymnasierne er der på baggrund af feltstudierne igangsat særlige processer, hvor det ikke kun er blevet ved observationer og interview, men hvor der i praksis er blevet arbejdet med problemstillinger, som både lærer- og ledelsesside har ønsket at fokusere på i et forsøg på at finde nye arbejdspraksisser. Den ene proces ligger til grund for dele af analysen og anbefalingerne i pointe nr. 3 og 4, mens den anden proces ligger til grund for dele af pointe nr. 7 og 8, hvor processen også kort skitseres. Disse to processer formidles dog særskilt i to efterfølgende artikler.

Formidlingen i nærværende rapport er sket ud fra et ønske om at gøre projektets resultater så anvendelige i praksis som muligt. Derfor er der ikke medtaget eksplicitte teoretiske overvejelser, selv om analysen er baseret på en række forskellige teorier inden for motivationsteori, organisationsteori, ledelsesteori og teori om vidensarbejde og kreativt arbejde. For dem, der måtte ønske at fordybe sig i de teoretiske aspekter, er der til sidst i rapporten en litteraturliste med foreslået, anbefalet litteratur, hvor man kan fordybe sig teoretisk.

Projektet er varetaget af cand.merc., ph.d. Helle Hedegaard Hein. Desuden har cand.theol., master i organisationspsykologi Lars Peter Nielsen og cand.merc., ph.d. Anders Raastrup Kristensen fungeret som eksterne konsulenter i to delforløb på to af de deltagende gymnasier. Projektet er løbende blev fulgt og diskuteret i en følgegruppe med repræsentanter fra Gymnasieskolernes Lærerforening, Danske Gymnasier og Danske Erhvervsskoler – Lederne.

En overordnet model

Projektet har opereret med fem overordnede spørgsmål:

1. Hvordan leder man højtuddannede medarbejdere individuelt?
2. Hvordan leder man højtuddannede medarbejdere kollektivt – i team?
3. Hvordan skaber man de optimale rammer for højtuddannede medarbejdere?
4. Hvordan skabes der gennem ledelse en sammenhængskraft i en organisation af højtuddannede individer/team, der ofte leder sig selv?
5. Hvilke ledelsesmæssige kompetencer er nødvendige i det personlige lederskab af højtuddannede medarbejdere?

To års deltidsfeltstudier giver selvsagt mange data og mønstre og dermed mange små og store pointer. I rapporten her fokuseres der på de mønstre, der er trådt tydeligst frem på de deltagende gymnasier. Det er de områder, hvor der ses det største behov for opmærksomhed.

Disse pointer skal ses på et baggrundstæppe af ting, der fungerer godt. Formålet i nærværende projekt er imidlertid at fokusere på mulige indsatsområder, især i lyset af de mange forandringer gymnasieskolerne har undergået de senere år. Generelt må det på baggrund af feltstudierne konkluderes, at ledelsesniveauet overordnet set er højt, og at gymnasielærerne er passionerede medarbejdere. Engagementet er højt hos både lærere og ledere, der i fællesskab ønsker at løfte opgaven.

Besvarelsen af disse spørgsmål er struktureret efter nedenstående model.

Inden for hvert af de første fire hovedspørgsmål er der udledt to pointer. Den første pointe under hver

hovedspørgsmål er af analytisk karakter, hvor det mest fremtrædende mønster (eller flere sammenhængende mønstre) analyseres og diskuteres.

Den anden pointe under hvert af de fire første hovedspørgsmål er af normativ karakter og rummer anbefalinger på baggrund af de analytiske pointer til ledelsesmæssige indsatsområder.

Besvarelsen af de fire hovedspørgsmål er således delt op i et analytisk og et normativt niveau. Det sidste hovedspørgsmål har karakter af at være et mere sammenfattende spørgsmål, der skal svare på, hvilke ledelseskompetencer der er vigtige, når det gælder ledelse af gymnasielærere individuelt, og i team, når det gælder skabelsen af optimale rammer for arbejdet, og når det gælder skabelsen af sammenhængskraft. Derfor er besvarelsen af dette spørgsmål sat ind til sidst som en overordnet ledelseskompetence, der fungerer som en forudsætning for løsningen af de fire første hovedproblematikker i lederskabet af gymnasielærere.



POINTE NR. 1

BEGEJSTRING OG BELASTNING

For at kunne udøve god ledelse af lærere individuelt er det nødvendigt med indsigt i lærernes drivkræfter og motivation – både for bedre at kunne lede den enkelte lærer og for at kunne skabe rum til samt lede en flæthed af lærere, der går på arbejde med forskellige drivkræfter og har forskellige succeskriterier for arbejdet. Samtidig skal man også for at kunne udøve god ledelse vide, hvad de mest drænende aspekter er og dermed, hvad de største hindringer for motivation er. Med andre ord er det nødvendigt at have indsigt i, hvad der er de primære kil-der til begejstring og til belastning.

I de foretagne interview er lærernes formål med at gå på arbejde og deres primære drivkræfter afdækket. Lærerne svarer samstemmende – og ikke overraskende – at det mest motiverende og drivende i arbejdet er at se eleverne rykke sig. Det opleves meningsfuldt, når man som lærer kan se resultatet af arbejdet med eleverne, hvad enten det manifesterer sig som elevernes akutte aha-oplevelser eller som en fremgang, der kan spores over tid, hvor man som lærer føler, at man har beriget eleverne og deres viden og fremtid.

Stort set alle lærere taler om det meningsfulde i arbejdet med eleverne, som manifesterer sig tydeligst, når tidligere elever skriver tak, og »det er din skyld, at...« Det varierer dog, hvordan man som lærer måler på elevernes fremgang, og den foretrukne parameter afspejler forskellige ideologiske verdensbilleder, som eksisterer side om side på lærerværelset. Disse verdensbilleder rummer forskellige værdisæt og succeskriterier i forhold til arbejdet, og derfor vil de også ofte repræsentere forskellige metoder og pædagogiske

tilgange til arbejdet, ligesom verdensbilledet også dikterer, hvad den enkelte lærer finder mest meningsfuldt ved arbejdet, og hvornår vedkommende mener at have gjort et godt stykke arbejde. På baggrund af de foretagne interview kan der opstilles fem ideologiske verdensbilleder.

Den *præstationsorienterede* lærer måler både sig selv og eleverne på synlige præstationsparametre i form af elevernes karakterer, hvor man som lærer bliver stolt på egne vegne og glæder sig på elevernes vegne, når klassen får et højt karaktergennemsnit. Ambitionen er altså at løfte elevernes faglige niveau og skabe karaktermæssigt dygtige studerende. Det kan lyde kortsigtet og som om, den præstationsorienterede lærer udelukkende er fokuseret på eksamenen, men en del af de lærere, der arbejder ud fra dette verdensbillede, er også fokuserede på elevernes fremtid og muligheder for at komme ind på den ønskede videregående uddannelse.

Den *dannelsesorienterede* lærer måler på, om eleverne øger deres vidensniveau og deres refleksionsniveau, således at eleverne lærer at tænke selv og selv kan tage kritisk stilling til f.eks. nyheder og samfundsdebatter. Den dannelsesorienterede lærer bliver glad, når eleverne kan snakke med om ting, de ikke kunne snakke med om tidligere, og når de kan forholde sig kritisk til ting, de ser i fjernsynet eller læser i avisen. Den dannelsesorienterede lærer måler ikke sig selv på elevernes karakterer, men på i hvor høj grad det lykkes at præge elevernes karaktertræk, almene viden og dannelse og refleksionsevne. For den dannelsesorienterede lærer er læring ikke for eksamen, men for

livet, og derfor handler det om at bidrage til elevernes udvikling og om at ruste dem til livet.

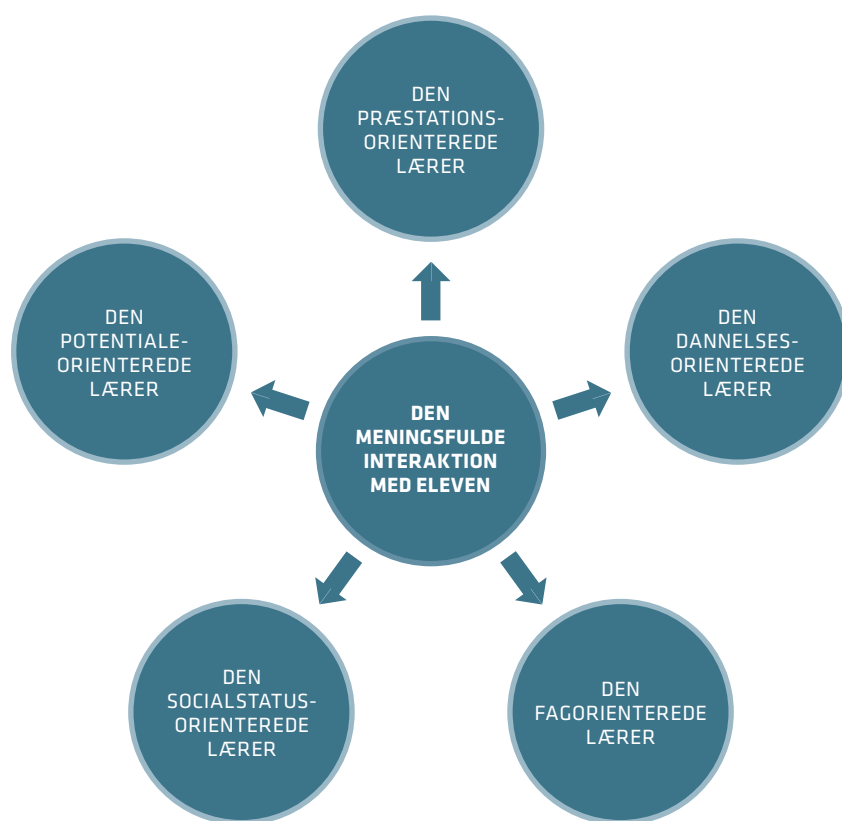
Den *fagorienterede* lærer måler på, om det lykkes at give interessen for faget videre. Den fagorienterede lærer elsker at finde forskellige veje til elevernes faglige aha-oplevelser og glædes, når eleverne ser faglige sammenhænge, de ikke har set før. Det handler om at give passionen for eget fag videre til eleverne og pirke til deres nysgerrighed for faget. Den fagorienterede lærer finder ofte lige stor glæde i at rykke fagligt svage og fagligt stærke elever, så længe man kan se, at eleven tager faget til sig.

Den *socialstatusorienterede* lærer måler på, om det lykkes eleverne at gennemføre gymnasiet og på den måde bryde en negativ social arv. Her findes der to forskellige fokusområder, som ikke er gensidigt udelukkende: Et fokus, der er rettet mod individet, hvor man f.eks. hjælper mønsterbrydere til at gennemføre gymnasiet, og et fokus, der er rettet mod lokalsamfundet, dvs. at løfte uddannelsesniveaut i lokalområdet. Den socialstatusorienterede lærer måler typisk på, om det lykkes at mindske frafald og fastholde de elever, der er i fare for at droppe ud af gymnasiet.

Den *potentialeorienterede* lærer måler på, om det lykkes at hjælpe eleverne med at realisere deres fulde potentiale og finde deres vej i livet. Det handler om at motivere de dygtige til ikke at spilde deres intellekt og til at tage deres talent alvorligt. Det handler også om at finde nøglen til de »dovne elever« og vække interessen for undervisningen hos dem. Og det handler om at løfte de fagligt svage elever og give dem succesoplevelser. Den *potentialeorienterede* lærer glædes, når det går eleverne godt, og når eleverne lander der, hvor de gerne vil være.

De forskellige verdensbilleder er ikke gensidigt udelukkende. Der er lærere, som tror fuldt og fast på ét af verdensbillederne, men der er også mange lærere, som er drevet af flere verdensbilleder i forening. Målet bør da heller ikke være at nå til enighed om ét verdensbillede og lade det være styrende. Det er nemlig tydeligt fra observationer af undervisningen, at de forskellige verdensbilleder rammer eleverne forskelligt. Den *præstationsorienterede* lærer har lettere adgang til at tænde den elev, der motiveres af egne præstationer, mens den *fagorienterede* lærer har lettere adgang til at tænde den elev, der har en særlig interesse for det

Figur 1 · Den meningsfulde interaktion med eleven



specifikke fag etc. Derfor er målet snarere at lade alle verdensbillederne herske og skabe respekt og forståelse kollegaerne imellem for, at de forskellige verdensbilleder alle er veje til at gøre en forskel for eleverne, der – ligesom lærerne – motiveres af forskellige ting.

Selv om verdensbillederne repræsenterer vidt forskellige veje, metoder, pædagogiske tilgange og succeskriterier, er den øverste fællesnævner – målet for midlet – den meningsfulde interaktion med eleverne, som kan siges at udgøre et overordnet verdensbillede, som langt de fleste gymnasielærere har til fælles.

Det overordnede verdensbillede og idealet om den meningsfulde interaktion er dog ikke altid let at få øje på. Det er forskelligt fra gymnasium til gymnasium, fra lærer til lærer og fra situation til situation, hvor styrende verdensbilledet er. I et interview med en lærer kan verdensbilledet fremstå tydeligt, men i observationen af lærerens dagligdag er der en del situationer, hvor verdensbilledet og tanken om den meningsfulde interaktion med eleverne tilsyneladende sættes i baggrunden. Det gælder f.eks. på gymnasier, hvor det er vanskeligt at finde lærere, der vil tage med eleverne på studietur, og hvor lærerne trods tale om den meningsfulde interaktion med eleverne afstår fra de situationer, hvor der er oplagte

muligheder for at opbygge og styrke interaktionen og relationen til eleverne. Dette er mere udtalt på nogle gymnasier end andre – og mindst udtalt på de gymnasier, hvor kulturen er præget af en høj grad af generøsitet. Dette behandles i de efterfølgende punkter, men helt overordnet afstår lærerne i mindre omfang fra at opbygge meningsfulde relationer til eleverne på de gymnasier, hvor lærerne helt uopfordret fremhæver ledelsens generøsitet over for lærerne samt lærernes gensidige generøsitet. Det forplanter sig tilsyneladende i en øget generøsitet fra lærere til elever, hvor man investerer mere i (eller afstår mindre fra) at opbygge meningsfulde relationer til eleverne.

En anden årsag til, at de forskellige verdensbilleder ind imellem kan synes vanskelige at få øje på, er de drænende aspekter ved arbejdet. Motivation og demotivation er to sider af samme sag. Motivation er givende, mens demotivation er drænende, og alle jobs indeholder både givende og drænende aspekter.

Når det mest motiverende og givende i arbejdet knytter sig til relationen til eleverne og til elevernes fremgang, er det ikke overraskende, at det mest drænende ved jobbet som gymnasielærer er, når eleverne står af i undervisningen – når deres øjne slukkes, og de ikke gider deltage i undervisningen. Det næstmest drænende er følelsen af manglende forberedelse. Disse to faktorer hænger i sagens natur sammen. Flere lærere taler om, at man føler sig nøgen og afsløret, når man møder op til undervisning med en følelse af, at man ikke har forberedt sig tilstrækkeligt. Lærerne angiver forskellige årsager til, at de ikke føler, de har forberedt sig ordentligt. Dette behandles under pointe nr. 5 og 6. Samtidig er man bevidst om sin funktion som rollemodel, så man føler sig også gennemskuet: Når læreren ikke møder velforberedt, ligger det lige for, at eleverne heller ikke mener, at de skal møde velforberedte.

Lærerne skelner dog mellem den faglige og den didaktiske forberedelse. Manglende forberedelse inden for begge områder kan selvsagt være drænende, men det er især på det didaktiske område, at lærerne savner tid, inspiration og kompetencer. Det er også gennem den didaktiske forberedelse, at lærerne primært kan se, at de kan afværge de slukkede øjne hos eleverne.

Gymnasielærerne angiver også den store elevspredning og det faldende faglige niveau som drænende. Hos visse – primært ældre – lærere gives der udtryk for frustration over, hvor mange rigtige besvarelser man skal have for at bestå et fag nu mod for 15 eller 25 år siden. Hos visse – primært yngre – lærere er der en frustration over manglende faglige udfordringer som følge af et til tider lavt niveau hos eleverne, og

FOTO: HUNG TIEN VU



Det mest motiverende i arbejdet som gymnasielærer er at se eleverne rykke sig

flere lærere påpeger, at man næsten kan klare sig med det, man selv lærte i gymnasiet, når man skal undervise, og at det, man selv lærte i starten af 1.G., nu er noget, eleverne lærer i slutningen af 3.G. Hos nogle af lærerne skyldes frustrationen utvivlsomt manglende faglige udfordringer, men spørgsmålet er, om det er elevspredningen og det faldende faglige niveau som i sig selv er drænende, eller om det er de manglende kompetencer til at håndtere det, som reelt er drænende? Generelt angiver lærerne i hvert fald, at de savner inspiration og kompetencer inden for det didaktiske område og påpeger også, at en opgradering af de didaktiske kompetencer er blevet endnu vigtigere i takt med den øgede elevspredning.

Derudover er det ikke alene drænende, når eleverne ikke tager imod, men også når kollegaerne ikke tager imod. Hvis det er vanskeligt at få teamsamarbejdet til at fungere, hvis kollegaerne er sure eller meget lidt begejstrede for arbejdet, eller hvis der er en lav grad af vidensdeling og hjælpsomhed, er det også drænende. Især to af de deltagende gymnasier skiller sig ud på dette punkt. Her fremhæver lærerne en generøs kollegial kultur, hvor man hjælper hinanden, og hvor man passer på hinanden. Lærerne på disse to gymnasier tilskriver den generøse kultur ledelsens indsats og fremhæver, at ledelsen selv fremstår generøs, samtidig med at forskellige ledelsesinitierede tiltag fremmer den generøse kultur. Det kan f.eks. være mentorordninger, hvor nye lærere får en ældre lærer som mentor, og hvor man ved, at der er taget hensyn til denne arbejdsbelastning i mentorernes opgaveportefølje, som gør det mere legitimt at trække på andres ressourcer.

De praktiske rammer for arbejdets udførelse er også et element, som kan være drænende. Det gælder f.eks. IT-bøvl; teknik, der ikke virker; langsomme pc'er, der giver problemer med fraværsregistrering; lys/lyd, der svigter, når man skal bruge video eller film i undervisning; dårlig planlægning eller manglende indsigt i årshjulet fra ledelsesside etc., men det gælder, som det vil fremgå senere (pointe nr. 5 og 6) i høj grad også manglende fleksibilitet og manglende mulighed for at tilrette arbejdet ud fra ens personlige modus operandi.

Endelig angiver gymnasielærerne også, at møder kan være drænende. Det gælder ikke mindst teammøder. Der er en udbredt opfattelse af, at møderne kunne være langt mere effektive og givende, og at der både mangler mødeledelseskompetencer, klare rammer og mål for møderne og en tydeligere rolle- og ansvarsfordeling. Dette bliver taget op under pointe nr. 3 og 4.

De forskellige verdensbilleder og de forskellige opfattelser af, hvad der er hhv. mest givende og mest

drænende i arbejdet kan altså blandt andet bruges til at forstå lærernes adfærd og reaktioner i forskellige situationer. En anden forklaringsparameter, som også har med motivation at gøre, er graden af identitet, man som lærer knytter til arbejdet. Gymnasielærerne kan placeres på en skala, hvor det ene yderpunkt repræsenterer den type gymnasielærer, der er gymnasielærer, og som derfor knytter en høj grad af identitet til arbejdet. Identitetslæreren har investeret stærke personlige værdier i arbejdet, og der står derfor meget på spil for denne type lærer. I den anden ende af skalaen er den type lærer, der betragter arbejdet som et arbejde, og som ikke knytter en høj grad af personlig identitet til arbejdet. Her er der tale om en lærer, som *arbejder* som lærer. Graden af identitetstilknytning til arbejdet kan ikke siges at have betydning for kvaliteten af undervisningen og den øvrige opgaveløsning, men det har betydning for, hvordan læreren reagerer på forskellige ledelsestiltag og på forskellige forandringsprocesser – både dem, der er lokalt initieret og dem, der er politisk styret.

De lærere, der knytter en høj grad af identitet til arbejdet, føler tilsyneladende større begejstring og meningsfuldhed, når det lykkes at rykke eleverne. Til gengæld føler de også en større grad af belastning ved arbejdet, dvs. de føler sig i højere grad brugte, hvis eleverne ikke er engagerede, ligesom de også føler en højere grad af belastning, når rammerne for arbejdet er uhensigtsmæssige. På samme måde kan de føle, at de personligt har svigtet, hvis eleverne ikke får afleveret de skriftlige opgaver.

De lærere, som *arbejder* som lærere, holder i sammenligning en vis distance til arbejdet, som betyder, at de ikke bliver så påvirkede af f.eks. rammerne for arbejdet, og i et ledelsesperspektiv kan de fremstå som nemmere at have med at gøre, fordi de ikke reagerer så stærkt i f.eks. forandringssituationer, men det er værd at bemærke, at de også lettere affinder sig med f.eks. et lavere fagligt niveau, fordi de accepterer rammerne, som de nu engang er.

Det er umuligt at sige noget om, hvem af de to typer lærere, der leverer den bedste undervisning, og det vil utvivlsomt være et tab, hvis kun den ene lærertype er repræsenteret i lærerkollegiet, men ligesom forskellene i verdensbillederne vil også forskellene i identitetstilknytningen til arbejdet kunne give anledning til misforståelser og konflikter blandt kollegaerne. Derfor er det en væsentlig ledelsesopgave at forsøge at skabe lige gode rammer for begge typer lærere, men på visse gymnasier tilgodeser man næsten udelukkende én af de to typer, mens man på andre gymnasier lykkes bedre med at skabe rum og plads til begge typer.

POINTE NR. 2

LEDEREN I DET INDIREKTE LEDERSKAB

Det individuelle lederskab af gymnasielærere er i høj grad et indirekte lederskab. Den højeste fællesnævner for lærernes motivation er at skabe den meningsfulde relation mellem lærer og elev, og derfor kan lederen ikke direkte skabe det, der er mest motiverende og mest meningsfuldt for lærerne. Samtidig er lærerne eksperter på hver deres område, og de føler stadig – trods øget teamsamarbejde – at de står med et betydeligt individuelt ansvar for undervisningen, som de selv må forvalte på bedste vis. Derfor er lederens primære opgave ift. det individuelle lederskab at bane vejen til målet for lærerne, dvs. skabe en arbejdsplads, hvor man som leder fjerner de sten på vejen, som står som hindringer for, at lærerne kan opbygge meningsfulde relationer til eleverne og levere den bedst mulige undervisning.

Der er især to områder, som lederen i den forbindelse bør fokusere på. Det ene område er at skabe mening og retning i de forskellige ideologiske verdensbilleder. Det andet område er at mindske det kompetencegap, som mange lærere oplever på det didaktiske område.

God ledelse af den enkelte gymnasielærer forudsætter selvsagt indsigt i lærernes forskellige drivkræfter og i, hvad de oplever som værende det mest begejstrende og det mest belastende ved arbejdet. Den viden og indsigt får mange ledere gennem MUS-samtalerne, som er et oplagt forum for at udforske lærernes drivkræfter nærmere. Der er også på den del af de deltagende gymnasier iværksat supervision af undervisningen, hvor ledelsen superviserer den enkelte lærers undervisning og gør dette til genstand for en dialog. Dialogen er dog oftest rettet mod, hvor-

dan læreren kan udvikle sin undervisning. Her vil det være oplagt også at bruge samtalen til at øge forståelsen for, hvad det er for et ideologisk verdensbillede (eller flere), læreren agerer efter, og hvordan dette verdensbillede bidrager til at løfte skolens samlede opgave.

Den store ledelsesudfordring ligger dog knap så meget i at udøve god ledelse for den enkelte lærer, som i høj grad er selvledende, men mere i den kompleksitet, der opstår, når man skal lede en flerhed af lærere, der repræsenterer forskellige ideologiske verdensbilleder og dermed går på arbejde med forskellige drivkræfter og forskellige succeskriterier i arbejdet.

De forskellige verdensbilleder er nok drivkræfter for den enkelte lærer, men tilstedeværelsen af flere forskellige verdensbilleder betyder, at der opstår en betydelig kompleksitet for både ledere og lærere. Verdensbillederne manifesterer sig nemlig også i diskussionerne i teamsamarbejdet og på fællesmøder, f.eks. PR-møder, hvor de ofte ligger ubevidst under overfladen uden at blive ekspliciteret. Det kan give anledning til godmodige diskussioner og faglige udvekslinger, men det kan også give anledning til misforståelser, konflikter og handlingslammelse, fordi lærerne savner en leder, der kan træffe beslutning om, hvilket verdensbillede der skal være fremherskende.

Som nævnt under pointe nr. 1 er det ikke tilrådeligt, at ledelsen lægger sig fast på ét verdensbillede, da de forskellige verdensbilleder repræsenterer forskellige veje til at opbygge en meningsfuld relation til eleverne. Derfor er det snarere en væsentlig ledelsesopgave at tydeliggøre, hvordan de forskellige verdens-

billeder nok er forskellige, men alle lige meningsfulde og funktionelle veje til samme overordnede mål. Med andre ord handler det om at skabe rum og legitimitet til alle verdensbillederne.

Det kræver, at lederen sætter det overordnede mål på dagsordenen. Hvad er gymnasiets overordnede mål? Hvad er visionen for arbejdet? Der er her ikke tale om, at ledelsen skal formulere en formel vision for arbejdet, men om at ledelsen skal skabe en menings- skabende fortælling, som skaber retning for lærerne i deres arbejde. Den menings- skabende fortælling rum- mer det overordnede »hvorfor« for arbejdet og er med til at tydeliggøre, hvordan de forskellige verdensbil- leder er forskellige veje til det samme overordnede »hvorfor«. Dette behandles nærmere i pointe nr. 8.

Man kan fra ledelsesside også med fordel sætte mere ideologiske diskussioner på dagsordenen. Lærerne savner ideologiske diskussioner, og de savner også ideologiske pejlemærker fra ledelsen. Det kan være diskussioner om de forskellige succeskriterier, der kan gælde i arbejdet, eller det kan være diskussio- ner af, hvordan man skal fortolke de opgaver, gymnasia- siet har, f.eks. i forbindelse med inklusion. Ind imellem er der tilløb til disse diskussioner, men ofte drukner

de i det klare fokus på den daglige drift, som præger både medarbejdermøder og ledelsesmøder.

Legitimeringen af de forskellige verdensbilleder bør også overvejes. Én ting er, at man fra ledelses- side siger, at alle verdensbillederne er forskellige veje til det samme mål, men det bør samtidig indlejres i skolens mål og succeskriterier. Karaktergennemsnit og løfteevne er noget, der allerede måles på, og det er mål, der afspejler den præstationsorienterede lærers verdensbillede og til dels den potentialeorienterede lærers verdensbillede. De fleste gymnasier lader også eleverne evaluere undervisningen og skolen, og her kunne man overveje, om man kunne indlemme nogle succeskriterier og mål, som legitimerer de forskellige verdensbilleder. Det kunne f.eks. være spørgsmål om, hvorvidt der er faglige områder, eleven har fået særlig interesse for, eller om eleven udnytter sit potentiale etc. På den måde bliver det tydeligere, at der rent faktisk er behov for alle de forskellige verdensbilleder, og at de alle er forskellige veje til samme overordnede »hvorfor«.

Det andet område i det indirekte lederskab, som ledere bør fokusere på i den gymnasiale verden, er at mindske det, som lærerne opfatter som værende



FOTO: STIG NØRHALD

Lærerne føler stadig – trods øget teamsamarbejde – at de står med et betydeligt individuelt ansvar for undervisningen.

mest drænende ift. at skabe en meningsfuld relation til eleverne, nemlig det didaktiske kompetencegap. Som nævnt er det mest drænende ved arbejdet som gymnasielærer, når eleverne står af i undervisningen, og her spiller forberedelse og kompetencer en væsentlig rolle. Det er dog vigtigt at skelne mellem den faglige forberedelse og de faglige kompetencer på den ene side og den didaktiske forberedelse og de didaktiske kompetencer på den anden side. Vedligeholdelsen af de faglige kompetencer tages der generelt ansvar for både hos den enkelte gymnasielærer, i faggruppeteam og hos ledelsen. Den faglige forberedelse er i mangt og meget et spørgsmål om, hvorvidt man føler, der er tilstrækkelig med tid til at forberede sig, og dette punkt behandles under pointe nr. 6.

Lærerne angiver som helhed, at de savner tid, inspiration og kompetencer på det didaktiske område, ligesom det som nævnt er gennem den didaktiske forberedelse, at lærerne kan afværge de slukkede øjne hos eleverne. Dette understreges af mødeobservationerne, hvor der generelt ikke tales didaktik på teammøder, PR-møder, personaleseminarer og andre typer af møder. Der tales en del om inklusion, elevspredning etc., som netop kræver andre didaktiske kompetencer end tidligere, men kun meget lidt om didaktik eller didaktiske overvejelser. Når man endelig forsøger sig med en didaktisk/pædagogisk diskussion, foregår det på et meget overordnet plan. På et par af de deltagende gymnasier er der iværksat didaktiske projekter i lærergruppen, men de drukner ofte i mængden af øvrige projekter og arbejdsopgaver, og læringen forbliver i det enkelte team.

På teammøderne giver lærerne ofte op over for didaktiske udfordringer og beslutter sig for at skubbe problemstillingen tilbage til ledelsen, og her tabes en del af problemstillingerne – og eleverne – på gulvet. Det kan f.eks. komme til udtryk i en diskussion af, hvordan man skal håndtere en ordblind elev, som man i et lærerteam ikke aner, hvordan man skal hjælpe, og som man derfor i afmagt indstiller til ledelsen må smides ud af gymnasiet. I et rationelt perspektiv vil det virke oplagt, at man frem for at lade 10-15 lærere diskutere en ordblind elev i 1 time for derefter at give fortabt over for problemstillingen, kan investere 10-15 timer i kompetenceudvikling inden for ordblindhed. Det kan også komme til udtryk i diskussioner af særligt problematiske elever, der virker demotiverede og ikke afleverer deres skriftlige opgaver. Her synes det til tider lettere at vente på, at eleven mangler at aflevere så mange skriftlige opgaver, at ledelsen bliver nødt til at håndtere problemet, end det er at forsøge at løse problemet selv i teamet. Dermed tabes nogle af eleverne på gulvet ud fra en kollektiv beslutning

om, at der er grænser for, hvad man kan bruge krudt på som lærer og i et team, og der er stor resignation at spore, når problemstillingerne har en didaktisk/pædagogisk karakter. Man ved ikke, hvad man skal stille op, og så er det lettere at fjerne problemet. Det afspejler sig også i lærernes foretrukne løsning på problemet: Ledelsen må opstille klarere regler for eleverne – f.eks. i forbindelse med snyd eller plagiat – så lærerne ved præcis hvornår, de skal henvende sig til ledelsen og få ledelsen til at tage sig af problemstillingen.

Der er altså et didaktisk kompetencegap, som indimellem skaber problemer for både lærere, ledere og ikke mindst elever. Gappet er selvsagt blevet større af den øgede elevspredning og øgede krav om inklusion, og gappet skaber afmagt, når de didaktiske udfordringer bliver for store. Så skifter lærerne fra at tale om den meningsfulde lærer-elev-relation til at tale om eleverne som nogle, der enten er fejlplacerede og slet ikke egnede til at gå i gymnasiet, eller som nogle, der bare ikke er motiverede. I de situationer bliver opfattelsen af elevernes motivation, at de enten er motiverede eller ikke motiverede, og at man som lærer ikke kan gøre noget ved det, mens det i andre situationer er tydeligt, at lærerne er fuldt ud klar over, at den meningsfulde lærer-elev-relation ikke kun er motiverende for lærerne, men også for eleverne.

Ledelsesmæssigt kan det didaktiske kompetencegap forsøges lukket på flere måder. Det kan være gennem almindelig efteruddannelse, kurser, foredrag for hele lærergruppen på PR-møder eller personaleseminarer etc. Det kan også være ved at sætte didaktiske diskussioner på dagsordenen på møder og stille sig til rådighed for sparring på det didaktiske område. Her kunne den supervision, som man har iværksat på flere af de deltagende gymnasier, tjene som et nyttigt fundament for en didaktisk analyse og diskussion. Det kunne også være ved at reagere i de situationer, hvor lærernes retorik omkring eleverne er præget af en afmagt, der meget vel kunne skyldes manglende didaktiske kompetencer til at løse visse udfordringer. I disse situationer spiller lærerne ofte bolden tilbage til lederen, som må tage sig af problemstillingen ift. de elever, man har svært ved at håndtere af forskellige årsager, og her er der en oplagt lejlighed til at diskutere, hvad det er for kompetencer der mangler, og hvordan man får dem udviklet frem for, at ledelsen blot forsøger at løse problemerne ad hoc. Løsningerne er forskellige fra gymnasium til gymnasium, men hovedbudskabet er, at de didaktiske kompetencer og udviklingen heraf skal sættes på dagsordenen – både af hensyn til lærerne og af hensyn til de elever, der af flere årsager giver lærerne udfordringer, de ikke tidligere har stået overfor.

POINTE NR. 3

DE VANSKELIGE TEAMMØDER

Et af fokuspunkterne i projektet har været teammøderne og spørgsmålet om, hvordan man bedst leder gymnasielærere i team. Øgede krav om tværfagligt samarbejde har ændret gymnasielærernes arbejde, så undervisningen er gået fra at være et individuelt ansvarsområde til at være et kollektivt ansvarsområde, hvor en del af lærerarbejdet er organiseret i team. Fælles for alle deltagende gymnasier i projektet er dog, at teamsamarbejdet er en kilde til frustration for både lærere og ledere, og observationer af teammøderne bekræfter, at teammøderne generelt set fungerer dårligt.

Man kan dog ikke ud fra observationerne af teammøderne argumentere for, at teamsamarbejdet ikke fungerer eller ikke har sin berettigelse, for der kan selvsagt foregå en masse samarbejde i teamet uden for teammøderne. Men for selve teammøderne gælder, at der er et stykke vej til velfungerende teammøder, og fælles for lærere og ledere er, at langt de fleste heller ikke selv mener, at teammøderne fungerer optimalt. Den eneste undtagelse herfra synes at være faggruppeteam, som generelt set opleves at være velfungerende. Der er ikke observeret mange faggruppeteammøder ift. f.eks. studieretningsteammøder og klasseteammøder, men observationerne af faggruppeteammøderne bekræfter, at disse møder synes at fungere væsentligt bedre.

Det er forskelligt, hvordan de deltagende gymnasier har organiseret sig i teamsamarbejdet. Nogle gymnasier har udelukkende en teamstruktur, f.eks. studieretningsteam eller klasseteam, mens andre arbejder med en flerhed af team, så lærerne er organiseret i både studieretningsteam, klasseteam, årgangsteam etc.

Lærerne selv tilkendegiver i de foretagne interview, at usikkerhed omkring teamopgaven er en primær årsag til, at møderne ikke fungerer. Mange lærere siger, at de føler, at ledelsen blot har uddelegeret ansvaret til teamet, men at ledelsen ikke i tilstrækkeligt omfang har tydeliggjort, hvori ansvaret består, og hvordan det skal forvaltes. En anden årsag til, at teammøderne ikke fungerer optimalt set fra lærernes side er, at møderne bryder forstyrrende ind i arbejdsflowet med den daglige drift med undervisning, forberedelse og andre arbejdsopgaver. Dermed bliver møderne noget, der skal overstås, da man ikke føler, at man kan nå at forberede sig ordentligt til møderne. Endelig tilkendegiver lærerne også, at teamleder- eller teamkoordinatorfunktionen fungerer dårligt, fordi ledelsesansvaret er uklart.

Fra ledelsesside peges der primært på to årsager til, at møderne ikke er velfungerende. Den ene årsag ligger ifølge lederne i lærernes kultur, hvor man traditionelt set har været koncentreret om sit eget fag og sin egen undervisning, og derfor griber det ind i lærernes traditionelle frihedsfølelse, at andre nu skal være med til at bestemme, hvad der skal foregå i undervisningen. Som en anden årsag til de dårligt fungerende teammøder peger lederne på manglende mødeledelseskompetencer. Dette afspejler sig også i, at man på nogle gymnasier har forsøgt at hjælpe lærerne til bedre teammøder ved, at ledelsen lægger teammøderne ind i lærernes kalender – ikke som en kontrolfunktion, men som en service, så lærerne får holdt teammøderne i stedet for, at de drukner i den daglige drift. Samtidig har ledelsen på de fleste af



Lærere og ledere mener, at der er et stykke vej til velfungerende teammøder.

de deltagende gymnasier udarbejdet en skabelon til dagsorden, som møderne tager udgangspunkt i.

De årsagsforklaringer, som lærere og ledere peger på, bekræftes af observationerne af teammøderne, men der ses også nogle andre perspektiver, der kan forklare de dårligt fungerende teammøder.

Teammøderne er for det første præget af en høj grad af usikkerhed eller uklarhed om, hvad formålet med teammøderne er. På de gymnasier, hvor lærerne indgår i flere forskellige typer af team, er lærerne usikre på, hvad der skal foregå i de forskellige team. Men selv på de gymnasier, hvor lærerne kun indgår i én type team, bruges en del af møderne på at diskutere, hvad formålet med mødet egentlig er. Spørgsmålet er dog, om problemet reelt ligger i en uklarhed over, hvad formålet med teammødet eller teamorganiseringen i det hele taget er. På de fleste gymnasier har lærerne adgang til udefra set meget klare beskrivelser af, hvordan teamorganiseringen er tænkt, og selv på gymnasier, hvor lærerne fremhæver ledelsens åbne døre, der betyder, at man altid kan henvende sig til ledelsen med spørgsmål og lign., henvender lærerne sig ikke til ledelsen med tvivlsspørgsmål om teamorganiseringen. Det kunne tyde på, at snakken

om, hvad formålet med teamet eller teammødet er, skyldes en anden usikkerhed, som projiceres over på en mere konkret snak om mødeformålet.

En anden observation er nemlig, at teammøderne er præget af en betragtelig ulyst til at træffe beslutninger, der vedrører kollegaerne. Både på møderne og i de foretagne interview fremhæver lærerne nødvendigheden af en høj grad af autonomi og medbestemmelse i arbejdet, og ledelsen ønsker på deres side at uddelegere en del af ledelsesansvaret til lærerne i teamsamarbejdet. Alt burde derfor være idel lykke, men alligevel er teammøderne i vidt omfang præget af et næsten barokt spil, hvor både teamledere og øvrige deltagende lærere finder forskellige adgange til at abdicere fra ledelses- eller selvledelsesposten. Ledelsen har spillet bestemte faglige, tværfaglige, didaktiske og planlægningsmæssige bolde hen til teamet, men teamet spiller bolden tilbage til ledelsen med bemærkninger om, at ledelsen må tage sig af en bestemt sag eller et bestemt spørgsmål, enten fordi formålet med mødet er uklart, eller fordi man mener, det er en problemstilling, som rettelig sorteres under ledelsen og ikke under teamet. På samme måde bekræfter lærerne hinanden i, at de er vant til

demokrati, og at der ikke må være A- og B-spillere, hvor nogen føler sig sat ud på sidelinjen, hvorfor det er svært at træffe beslutninger, som vedrører kollegaers arbejde. Abdiceringen kommer også til udtryk ved, at flere team har spurgt ledelsen, om teamlederfunktionen kan gå på omgang, så alle og ingen dermed er teamledere. På den måde bliver bolden hele tiden sparket tilbage til ledelsen eller til hjørne med en konstatering af, at man ikke har lyst til at træffe beslutninger på kollegaernes vegne, eller at man er i tvivl om, hvad der sorterer under teamet, og hvad der sorterer under ledelsen.

For det tredje er teammøderne præget af, at man diskuterer et problem, men sjældent når frem til en løsning. Generelt kan man sige, problemerne med teammøder i læreres og lederes optik er størst, når det gælder tværfaglige møder, f.eks. studieretnings-teammøder, mens klasseteammøder i lærernes optik fungerer bedre. Dette er dog ikke helt i tråd med observationer af klasseteammøder. På klasseteammøder diskuterer man i vidt omfang eleverne, og her observeres det, at man i teamet kan bruge tid på at diskutere et problem med en elev, men at man sjældent diskuterer sig frem til en løsning på problemet og endnu sjældnere beslutter, hvem der skal gøre hvad, og hvordan der følges op på problemet med eleven. Dette kan som nævnt under pointe nr. 1 og 2 skyldes manglende didaktiske kompetencer, hvor man ganske enkelt ikke føler sig klædt på til at håndtere problemstillingen. Det kan i hvert fald forklare, hvorfor diskussionen mest går på at konstatere, at der er et problem, mens det i meget ringere omfang diskuteres, hvad man kan gøre ved det. Dermed får diskussionerne mere karakter af en gensidig bekræftelse i, at der er et problem, og at det er vanskeligt at håndtere. Ind imellem spilles bolden tilbage til ledelsen, f.eks. ved at det bliver besluttet, at ledelsen må vurdere, hvad der skal ske med elever, der af forskellige årsager ikke får afleveret deres skriftlige opgaver. Men de fleste gange ender diskussionerne om eleverne i et tilsyneladende vakuum. Igen er det vigtigt at understrege, at det meget vel kan være, at der alligevel bliver taget hånd om problemet uden for teammøderne, og at der foregår en opsamling uden for teammøderne, men det er ikke noget, der direkte udspringer af teammøderne, og problematikken med enkelte elever tages sjældent op på det efterfølgende teammøde, så man sikrer sig en fortløbende sikring af, at problemet bliver løst.

For det fjerde er det karakteristisk for de tværfaglige møder, at eleverne er mærkbart fraværende i diskussioner af undervisningen. På visse gymnasier har man besluttet at droppe klasseteammøder, fordi man vil væk fra at diskutere elever til at diskutere

faglighed og kerneopgave. Alligevel sniger diskussionerne om enkeltelever sig ind på møderne. Til gengæld inddrages eleverne ikke nævneværdigt i diskussionerne af faglighed og kerneopgave. Møderne har mere karakter af en gensidig orientering om, hvad den enkelte lærer har tænkt sig at undervise i. Selvfølgelig i relation til de temaer, der er valgt for studieretningen. Men der er stort set ingen diskussion af, hvordan emnet relaterer sig til studieretningen, eller hvad eleverne får ud af at se en bestemt film i et af studieretningsfagene, og hvordan de øvrige fag kan relatere hertil. På den måde springer man på møderne fra det mere abstrakte plan i form af diskussioner om formålet med mødet til det mere orienterende og lavpraktiske plan. Diskussionerne bliver altså ikke konkretiseret ift. undervisningen og elevernes udbytte, og den tværfaglige vidensdeling, som er tænkt ind i teamsamarbejdet, ses ikke på møderne. Samtidig er der en tendens til gruppetænkning, hvor det, som teamet i fællesskab når frem til af løsninger, er af ringere kvalitet end det, det enkelte teammedlem selv ville kunne nå frem til. Dette behandles nærmere i pointe 5 og 6. Det er også typisk ved den tværfaglige vidensdeling, at bolden spilles tilbage til ledelsen, og at man abdicerer fra at træffe beslutninger, fordi det kan influere på kollegaernes arbejde og faglige autonomi. På dette punkt virker møderne derfor særligt ineffektive ift. deres formål.

Alt i alt er det udefra set svært at se, at teammøderne lever op til deres formål. Og ud fra en helt rationel og snæver vurdering, kan man spørge sig selv, om teammøderne er tiden og indsatsen værd i forhold til resultatet. Igen er det vigtigt at understrege, at det meget vel kan være, at en del af de opgaver, der tilsyneladende ender i et vakuum på møderne, alligevel bliver løst i andre sammenhænge. Men det ændrer ikke ved, at møderne i sig selv generelt set virker ineffektive og som noget, man gør af pligt.

POINTE NR. 4

LEDEREN SKAL TRÆDE IND I SELVLEDELSESROMMET

Lærerne selv peger ret entydigt på den løsning, de mener, der er behov for, for at forbedre teammøderne. De peger på, at der er behov for større klarhed omkring teamfunktionen og rollefordelingen, og at der er behov for bedre planlægning og mødeledelse. Lederne peger på samme typer af løsninger og fremhæver især, at de forsøger at hjælpe lærerne til at lave bedre, mere effektive dagsordener.

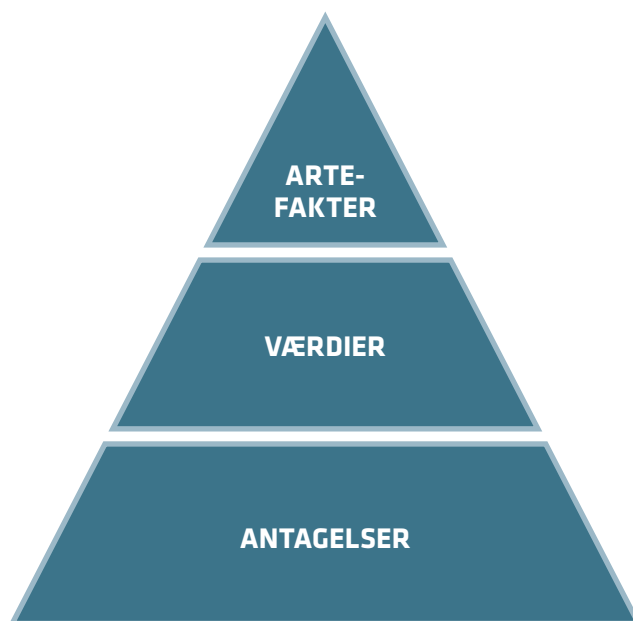
Fra observationerne af teammøderne er der dog mange tegn på, at de primære årsager næppe ligger i uklarhed og manglende mødeledelseskompetencer, selv om disse kan være en mindre del af problemet. Årsagerne skal nok snarere findes i, at de mange forandringer, der har været i gymnasieverdenen i de senere år, kræver en kulturændring. Gymnasiereformen er således ikke blot et spørgsmål om, at man skal tone undervisningen ift. bestemte studieretninger, og at det kræver øget teamsamarbejde på tværs af fag, men mestendels et spørgsmål om, at lærernes hidtidige grundantagelse om undervisning som en privat sag er udfordret. Det betyder ikke, at lærerne ikke gerne vil et øget samarbejde, men det ligger dybt i de fleste lærere, at undervisningen er deres personlige ansvar, som ikke kan uddelegeres til andre. Det er læreren selv, der på egen person oplever, hvor sårbar man er, når man ikke føler sig klædt på til undervisningen, og derfor betragter mange lærere også undervisningen som noget, man har personligt ansvar for. Derfor er det også vanskeligt at uddelegere en del af ansvaret til andre, ligesom man nødt vil tage en del af kollegaernes ansvar fra dem ved at træffe beslutninger, som influerer direkte på deres undervisning og deres autonomi.

Et øget samarbejde, hvor kollegaer er med til at bestemme, hvad man skal undervise i, støder dermed på en basal antagelse hos lærerne om karakteren af lærergerningen. Undervisning er ikke længere den enkelte lærers opgave og ansvar, men et anliggende for flere lærere, der potentielt har stor indflydelse på indholdet i og formen af ens undervisning. Samtidig er der tale om en kulturforandring i ledelsesudøvelsen, hvor en væsentlig del af ledelsesudøvelsen og ledelsesansvaret er lagt over på lærerne i teamsamarbejdet, hvilket i særdeles er svært for de lærere, der har en teamlederrolle. I det lys giver lærernes konstante abdicering fra at tage magten mening. Lærernes påpejning af, at de er vant til en demokratisk kultur, er derfor næppe heller alene et spørgsmål om, at man er vant til demokrati, men også et spørgsmål om, at man er vant til en høj grad af autonomi, fordi autono- mien går hånd i hånd med den individuelle ansvarstagen for undervisningen.

Derfor skal teammøderne ikke bare ses isoleret som en ændret organiseringsform af arbejdet, som man har vanskeligt ved at få til at fungere optimalt. Team- møderne skal snarere ses som en del af en massiv kulturforandring, der er påkrævet for at leve op til diverse reformer og ændringer. I det lys skal dårlig mødeledelse og uklarhed omkring teamets funktion og teamleder- rollen etc. mere ses som et symptom på kulturfor- andringen og ikke som selvstændige problemstillinger.

Lærerne kan ikke selv varetage den kulturforan- dring. Det kræver ledelse – og vel at mærke en ledel- sesindsats, der koncentrerer sig om at understøtte kulturforandringen frem for at forsøge at løse de

Figur 2 · Edgar Schein's kulturmodel



lavpraktiske problemstillinger, der blot er et symptom på, at kulturforandringen ikke er grebet tilstrækkeligt godt an.

Der findes mange forskellige kulturmodeller. En af de mest praksisorienterede og dermed intuitivt anvendelige er den amerikanske psykolog Edgar Schein's kulturmodel (Figur 2).

Schein skelner mellem tre lag i kulturen. Nederst er de grundlæggende antagelser. De er ofte ubevidste og dermed usagte, men de tages for givet og er ofte indlejret i professionsidentiteten. Her finder man f.eks. lærernes antagelser om, at undervisningen er et personligt ansvar, som kræver individuel autonomi, så man er i stand til at påtage sig det individuelle ansvar. I midten af kulturmodellen finder man værdiniveaue, som er de værdier, man udtrykker, og som er værdier, der ofte udspringer af de grundlæggende antagelser, men altså her på et mere bevidst og artikuleret niveau. Her finder man f.eks. lærernes udtalte værdier om demokratiske beslutningsprocesser. Øverst er der artefaktniveaue, som blandt andet rummer de synlige symboler og den handlingspraksis, der udspringer af de grundlæggende antagelser og de udtalte værdier. Her finder man f.eks. observationerne af, at lærerne i stort omfang abdicerer fra magten på teammøderne og ikke ønsker at træffe beslutninger på kollegaers vegne.

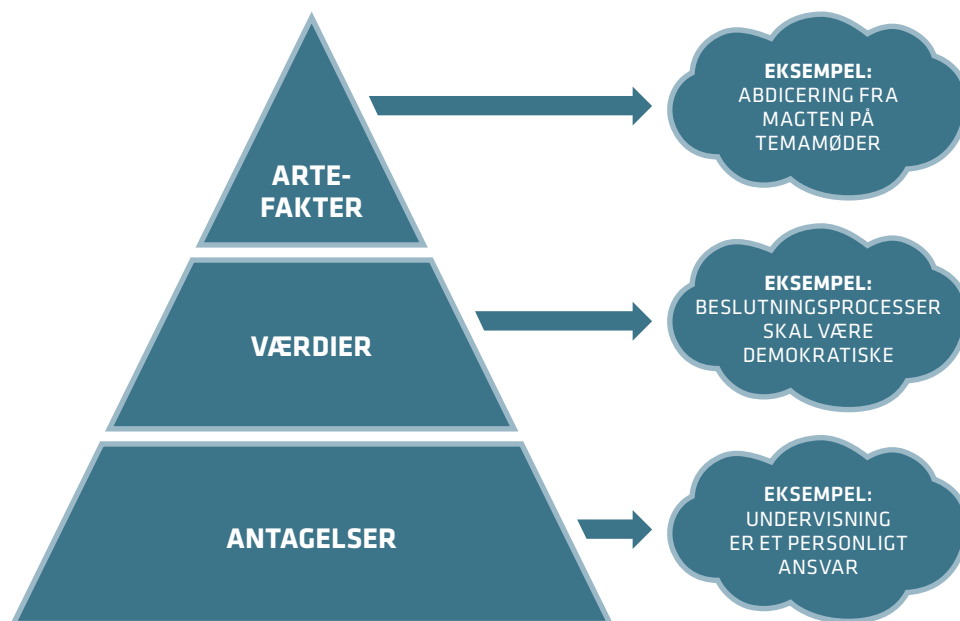
Ideelt set er der kongruens mellem de tre kulturelle niveauer. Figur 3 illustrerer et område, hvor der er en meningsfuld sammenhæng mellem de tre kultur-

niveauer. Men i praksis er der ofte en del paradokser og inkongruens, blandt andet fordi noget kan være indlejret i kulturen som følge af historie, vaner, rutiner etc. Der kan også være værdier, man forsøger at indoptage, men som støder mod de grundlæggende antagelser. Endelig kan der være tale om tilsyneladende paradokser set udefra, som alligevel kan forklares ud fra en forståelse af kulturen.

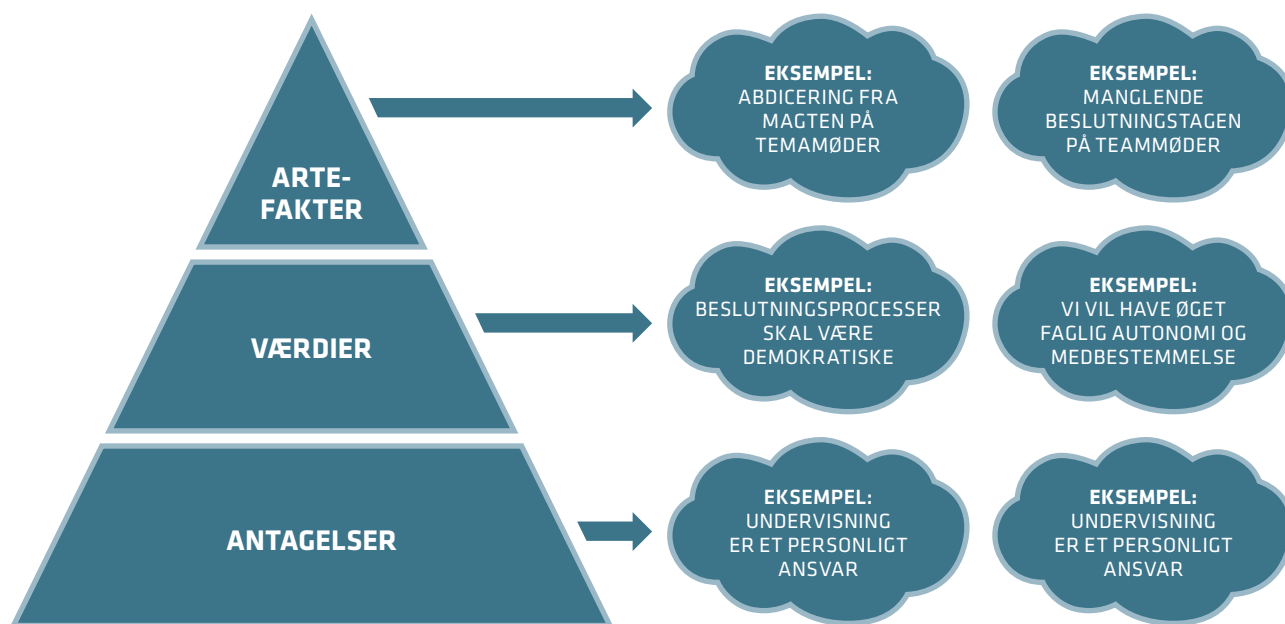
Et eksempel herpå er figur 4, hvor der ses en anden værdi, der udspringer af samme grundlæggende antagelse om, at undervisningen er et personligt ansvar, nemlig værdien om, at lærerne vil have øget faglig autonomi og øget medbestemmelse. Der er en logisk sammenhæng mellem disse to kulturelle niveauer, idet faglig autonomi og medbestemmelse kan ses som en forudsætning for at kunne tage det personlige ansvar for undervisningen. Observationerne på artefaktniveaue om, at der er en tendens til manglende beslutningstagen på teammøderne kan derfor virke ulogisk og paradoksalt set fra et ledelsesperspektiv, for lærerne efterspørger jo øget medbestemmelse og faglig autonomi, og ledelsen har efterkommet dette ønske ved at uddelegere en del af ledelsesansvaret til de forskellige team, men denne praksis støder mod lærernes grundlæggende antagelse om, at undervisning er et personligt ansvar.

Når lærerne står over for nye udfordringer, som kræver tværfagligt samarbejde, er det kun naturligt, at de ønsker øget faglig autonomi og øget medbestemmelse, så man har mulighed for at tage sit ansvar,

Figur 3 · Eksempel på sammenhæng mellem Schein's kulturniveauer



Figur 4 · Eksempel på inkongruens i kulturniveauerne



men hvis opfattelsen og definitionen af ansvar på antagelsesniveauet ikke ændres fra at være et personligt, individuelt ansvar til at være et kollektivt ansvar, opstår der inkongruens i kulturniveauerne, som resulterer i en tilsyneladende paradoks handlepraksis.

Kravene om tværfagligt samarbejde støder dermed mod lærernes grundlæggende antagelser, og derfor

kan de problemer, der knytter sig til teammøderne og teamsamarbejdet i øvrigt, ikke løses ved at adressere de symptomer, der kommer til udtryk på artefakt-niveauet. De mange reformer og ændringer har rørt ved noget helt essentielt i lærernes identitet og de grundlæggende antagelser, som lærergerningen i mange år har været baseret på. I en sådan kultur-

ændring bliver en finjustering af dagsordenen og et kursus i mødeledelseskompetencer fattige redskaber. Det skal løses som en egentlig kulturændring, hvor man påvirker alle tre kulturniveauer. En sådan kulturændring er lærerne ikke i stand til at lave på egen hånd. Det kræver gedigen ledelsesunderstøttelse.

Ledelsen bør derfor indtage en faciliterende rolle, hvor den understøtter kulturforandringen på alle tre kulturniveauer. Nedenfor gives nogle forslag til, hvordan man kan gribe kulturforandringen sted.

Niveauet for de *grundlæggende antagelser* og *værdiniveauet* kan påvirkes på følgende måder:

- Ledelsen bør bruge tid og energi på igen og igen at tydeliggøre visionen over for hele lærerkollegiet. Dette behandles under pointe nr. 8.
- Ledelsen bør indgå i dialog med de enkelte team om, hvad formålet med teamet er, og hvordan teamets arbejde og funktion understøtter den overordnede vision.
- Ledelsen kan i dialog med f.eks. studieretningsteam diskutere, hvad formålet med de forskellige studieretninger er, og hvad elevernes udbytte af de forskellige studieretninger skal være.
- Ledelsen kan igangsætte refleksioner (og facilitere dem) i de enkelte team over de årsager, der kan være, når teammøderne ikke fungerer efter hensigten. Det kan være nødvendigt, at lederen sidder med ved nogle af møderne som en sparringspartner, der ikke skal blande sig i det faglige indhold, men som kan træde ind i et refleksionspunkt i slutningen af mødet, hvor man reflekterer over selve mødet. Blev der truffet beslutninger? Hvorfor ikke? Hvilke usikkerhedsmomenter indtrådte der? Etc. Alt sammen med det formål at øge lærernes bevidsthed over egen kultur og de grundlæggende antagelser og på den baggrund skabe en fælles refleksion over, hvilke antagelser det er nødvendigt at ændre på, hvis man fremover skal kunne løse den tværfaglige arbejdsopgave.
- Ledelsen kan i den forbindelse bruge de udtalte værdier til at skabe refleksion over både handlepraksis og grundlæggende antagelser. Hvis lærerne på et møde primært orienterer hinanden om, hvad de underviser i, frem for at konkretisere hvordan det hænger sammen med studieretningen, kan det ses som et levn fra en kultur, hvor undervisning blev anset udelukkende som lærernes personlige ansvar.



FOTO: STIG NØRHÅLD

Lederen skal spille en aktiv rolle i kulturforandringen på gymnasierne og træde ind i selvledelsesrummet.

- Ledelsen kan understøtte teamlederfunktionen ved at invitere teamledere til refleksionsmøder, hvor man i fællesskab reflekterer over teamlederfunktionen i et kulturelt perspektiv. Hvilke kulturelle barrierer er der, når man som teamleder indtager en ledelsesfunktion over for kollegaer, og hvordan kan man som teamleder fungere som katalysator for den nødvendige kulturændring? Her kan der blandt andet søges inspiration i de ting, der nævnes under værdiniveauet og artefaktniveauet.

Alle disse tiltag har til hensigt at øge bevidstheden om, hvad det er for en overordnet opgave, de enkelte lærere og de enkelte team skal bidrage til. Dette kan synes unødvendigt, da man kan forledes til at tro, at lærerne kender opgaven, men det handler primært om at skabe forpligtelsen ift. den overordnede opgave ved at tydeliggøre den og ved at skabe sammenhæng mellem de forskellige tiltag og opgaver. Det er et spørgsmål om at lave en strategisk og visionær rammesætning for arbejdet, der kan pirke til lærernes grundlæggende antagelser og skabe en stigende bevidsthed om, at de grundlæggende antagelser, lærerne hidtil har baseret deres arbejde på, i et vist omfang er dysfunktionelle ift. opgaveløsningen, sådan som den nu er defineret.

Niveauet for *artefakter* kan påvirkes på følgende måder:

- Ledelsen kan medvirke til at implementere nogle synlige kulturelle symboler, der kan give kulturforandringen retning og være med til at forankre den. Dette bør ske i dialog med lærerne, og de konkrete forslag skal komme fra lærerne selv. Ledelsen indtager en faciliterende rolle i diskussionen af, hvilke konkrete artefakter, der kan implementeres.
- Det kunne være en tavle med billeder af eleverne. Det kunne være en oversigt over læringsmålene for studieretningen. Det kunne være en afbildning af studieretningen, som giver en oversigt over, hvad der foregår i de forskellige studieretningsfag, og hvordan sammenhængene mellem fagene og de forskellige temaer er tænkt. Det kunne også være en overvejelse om at lade eleverne deltage i nogle af møderne for at rette fokus mod eleverne og deres læring.
- Det kunne også være tiltag, der gør op med vanetænkningen. Vanetænkningen udspringer af de vaner, der har tilknytning til »den gamle« kultur og understøtter denne, og nye vaner kan derfor understøtte »den nye« kultur. Det kunne være, at man skal holde møderne på andre måder og på andre steder. Måske skal møderne ikke foregå i et mødelokale? Måske skal man holde møderne stående eller gående? Måske skal man holde møder uden dagsordener? Eller måske skal der helt nye punkter

på dagsordenen? Måske skal man ind imellem holde møder uden ordstyrer og uden referat? Osv. Nogle af disse punkter behandles yderligere under pointe nr. 5 og 6.

- Endelig kan det også være helt lavpraktiske tiltag, som ikke kan stå alene, men som understøtter de øvrige tiltag. Det kunne f.eks. være et tilbud om at øge ledelseskompetencerne hos teamlederne ved at give dem mulighed for f.eks. at deltage i projektlederuddannelser eller ved at skabe et refleksionsforum for teamledere, hvor man kan diskutere teamlederrollen med andre teamledere og udveksle erfaringer.

Som nævnt er det vigtigt, at man ikke kun koncentrerer sig om ét kulturniveau, men indtænker en påvirkning af alle tre kulturniveauer samtidig, ligesom det er vigtigt at reflektere over, hvordan kulturændringen løbende forankres på artefaktniveauet. Lærernes grundlæggende antagelser er baseret på en lang historik, og derfor er der risiko for »tilbagefald«, hvis ikke kulturændringen er forankret på artefaktniveauet. Derfor bør der hele tiden være symboler og ændret handlepraksis, der minder lærerne om, at de for at løse opgaven skal tænke ud fra et andet mindset og nogle andre antagelser end tidligere.

Ledelsen skal altså spille en aktiv rolle i kulturforandringen, og derfor er det vigtigt, at lederen træder ind i selvledelsesrummet. Flere af de interviewede ledere frygter, at det vil sende forkerte signaler, at man først uddelegerer en del af ledelsesansvaret i selvledelses navn for derefter at træde ind i selvledelsesrummet. Men det er bydende nødvendigt, at man som leder gør det, for kulturforandringen sker ikke af sig selv. Den kræver en facilitering.

Så selv om man kunne forledes til at tro, at øget teamsamarbejde og øget selvledelse og en uddelgering af ledelsesansvaret til lærerne ville frigøre energi i ledelsen til at fokusere på andre ledelsesopgaver, er det snarere således, at uddelegeringen af ledelsesansvaret kræver endnu mere ledelse. Vel at mærke ikke i en styrende og kontrollerende rolle, men som katalysator og facilitator for kulturændringen.

POINTE NR. 5

DEN VANSKELIGE VIDENSDELING

Med OK13 kom også en forudsætning om, at alt arbejde som udgangspunkt skal foregå på arbejdsstedet, og at gymnasielærerne har pligt – og ret – til at udføre alt arbejde på arbejdspladsen. Den enkelte gymnasielærer kan ikke kræve eget kontor, og ledelsen kan omvendt ikke kræve, at gymnasielæreren stiller en arbejdsplads til rådighed i hjemmet. Der er dog mulighed for at aftale, at der kan arbejdes hjemme. Selv om flere gymnasier før OK13 stillede lærerarbejdspladser til rådighed for lærerne, er pligten og retten til, at arbejdet udføres på arbejdspladsen, en markant ændring af rammerne for arbejdet i en profession, hvor forberedelse hjemme i dagtimerne, aften timerne og i weekenden har været meget udbredt. Derfor er det også et centralt spørgsmål, hvordan man skaber de optimale rammer for lærernes udførelse af arbejdet.

På de deltagende gymnasier har man fortolket denne del af OK13 meget forskelligt. De fleste af de deltagende gymnasier har fortsat den hidtidige praksis med selv at lade lærerne bestemme, om de vil forberede sig hjemme eller på gymnasiet. På to af gymnasierne er der fleksible rammer for arbejdet, men øget tilstedeværelse i form af et par dage om måneden, hvor den enkelte lærer skal være på skolen til »lukketid« og stå til rådighed for eleverne, hvis de har spørgsmål til lektier, projektopgaver mv. På det ene af disse to gymnasier, er initiativet igangsat af ledelsen, og på det andet gymnasium er initiativet igangsat af lærerne selv. Et enkelt gymnasium indførte oprindeligt fuld tilstedeværelse med et fix-bånd, man kunne flexe inden for, men har nu indført »meningsfuld tilstedeværelse«, hvor lærerne som udgangspunkt skal

være så meget som muligt på gymnasiet, men kan få tilladelse af ledelsen til at arbejde hjemme.

Alle gymnasier skal nu stille lærerarbejdspladser til rådighed for lærerne. På nogle gymnasier har hver lærer sin egen individuelle arbejdsplads og på andre gymnasier har man ikke lærerarbejdspladser til alle, og lærerne må derfor deles om de tilgængelige arbejdspladser. På nogle gymnasier er lærerarbejdspladserne delt op i mindre kontorer, mens andre er samlet på ét eller to store kontorer, evt. med mulighed for efter behov at arbejde på et »stillerumskontor«. Lærerarbejdspladserne spiller formentlig en rolle for, at man på de fleste af de gymnasier, hvor man ikke har krav om tilstedeværelse, alligevel oplever, at lærerne er på skolen i længere tid end før, så tilstedeværelsen alligevel er øget.

Et af de ofte fremførte rationale for øget eller fuld tilstedeværelse på både private og offentlige arbejdspladser er, at øget tilstedeværelse vil føre til øget vidensdeling. Det er det samme rationale, der ligger til grund for ideen om storrumskontorer og teamsamarbejde: Sætter man en gruppe mennesker ind i samme lokale, vil de nærmest pr. automatik dele viden, mens graden af vidensdeling pr. automatik antages at falde, hvis folk ikke er til stede i det samme lokale på samme tid. Det er et relativt instrumentelt rationale, hvor det grundlæggende antages, at viden er noget, den enkelte besidder, og at viden deles ved, at man sætter folk sammen for at dele viden.

Fra ledelsesside har argumentet ofte været, at vidensdeling har svære kår, hvis alle sidder på hver

deres fysiske lokation uden at interagere i nævneværdigt omfang. Så ønsket om at komme væk fra den gymnasielærer, der kun satte sine ben på skolen, når der skulle undervises, og i øvrigt passede sig selv uden at deltage synderligt i skolens øvrige aktiviteter, er forståelig, og set i det lys kan ønsket om øget eller fuld tilstedeværelse ses som et håb om, at øget interaktion vil føre til øget vidensdeling. Samtidig er den øgede vidensdeling på tværs af faggrupper en forudsætning for en succesfuld implementering af gymnasierereformen.

Rationalet holder dog ikke, når man betragter de data, der er indsamlet på de deltagende gymnasier. Vidensdelingen ser generelt ud til at have svære kår på landets gymnasier, når der ses på de områder, hvor man ifølge det ovennævnte instrumentelle rationale ville forvente, at vidensdelingen fandt sted, nemlig på kontorerne og på teammøderne. Her er det dog vigtigt at skelne mellem forskellige former for vidensdeling. Dette uddybes i pointe nr. 6, men groft sagt kan man skelne mellem den vidensdeling, der har et orienterende og koordinerende formål, og den vidensdeling, der har et udviklende og innovativt formål. Der er her ofte tale om to forskellige former for viden, hvoraf den ene viden er langt lettere at dele end den anden.

Generelt kan man skelne mellem eksplicit viden og tavs viden. Eksplicit viden er viden, som lader sig udtrykke, nedskrive og standardisere. Man skal dog huske på, at det er en form for viden, der er forholdsvis simpel og i en del tilfælde også forsimplet. Den eksplicitte viden kaldes også ofte »know what«-viden og er den viden, der mestendels ligger til grund for informationsudveksling, koordinering og simpel planlægning. Eksplicit viden er derfor relativt let at dele i en struktureret form, f.eks. gennem nedskrevne standarder, lagring i IT-systemer eller mundtlig udveksling på møder eller på storrums- og delekontorer.

Tavs viden er viden, som især vidensarbejdere intuitivt handler ud fra, når de skal løse en opgave, men som er svær at omsætte til ord. Den tavse viden kaldes ofte for »know how«-viden og er indlejret i personlige erfaringer, øvelse og kontekst. Den kaldes ofte for »sticky«, fordi den klæber til individet, og derfor er den svær at gøre tilgængelig for andre og svær at omsætte til eksplicit viden.

Ofte er det ønsket om at omsætte den tavse viden til eksplicit viden, der præger ønsket om vidensdeling, fordi den eksplicitte viden er langt lettere at dele. Det er dog i praksis vanskeligt at omsætte tavs viden til eksplicit viden, da det er svært at undgå et informations- og videnstab. Et eksempel herpå er, at gymnasielærerne finder det vanskeligt at bruge kollegaers undervisningsplaner og –materiale, fordi man nok kan

se, hvad der er ekspliciteret i det nedskrevne, men samtidig mangler der en masse »know how«-viden om, hvordan undervisningen har fundet sted i praksis. Det betyder, at man godt kan lade sig inspirere af andres undervisningsmateriale, men det kræver stadig en bearbejdning, hvor den enkelte lærer selv i et vist omfang udfylder informations- og videnstab med egen viden. Man kan også forsøge at udfylde videnstab gennem en uddybende samtale med den person, der har udviklet materialet, men selv her vil der typisk være et væsentligt informations- og videnstab.

Når det i praksis viser sig vanskeligt at få delt den tavse viden, er det altså ikke nødvendigvis manglende vilje fra medarbejdernes side, der er årsagen, men snarere vidensformen, der gør det svært at dele viden.

Ser man i praksis på vidensdelingen på de deltagende gymnasier, er der da også forskel på, om vidensdelingen lykkes, alt efter den form for viden, der skal deles. På de deltagende gymnasier står det langt bedre til med vidensdelingen, når det gælder de orienterende og koordinerende formål, end når det gælder de udviklende og innovative formål. Det ses på møderne, hvor den koordinerende og orienterende vidensdeling sker i struktureret form. Selv om disse møder ind imellem lider under de problematikker, der er beskrevet i pointe 3 og 4, fungerer de overordnet set fint. Den koordinerende og orienterende vidensdeling ser også ud til at fungere fint i ustruktureret form i løbet af arbejdsdagen, og de fleste gymnasielærere er da også enige om, at en øget tilstedeværelse gør det lettere at få fat i kollegaerne i løbet af arbejdsdagen, og at vises ting derfor er lettere at koordinere. Den koordinerende og orienterende vidensdeling er da også primært baseret på eksplicit viden, som er langt lettere at dele end den tavse viden.

Derfor er det ikke særligt overraskende, at det – som det også er tilfældet andre steder – især er den vidensdeling, som har et udviklende og innovativt formål, og som er baseret på tavs viden, som det kniber med på de deltagende gymnasier. Samtidig er det i høj grad denne form for vidensdeling, der er behov for, for at løse de nye opgaver inden for gymnasieområdet, ikke mindst når det gælder det tværfaglige område og inklusion. Det er altså der, hvor behovet er størst, at vidensdelingen fungerer dårligst.

Den udviklende og innovative vidensdeling kan foregå i ustruktureret form i hverdagen, og her er storrums- og delekontorer som nævnt traditionelt tænkt som et tiltag, der kan fremme vidensdeling. Den kan også foregå i mere struktureret form på teammøder og gennem implementering af it-platforme som f.eks. Google Docs.



Vidensdeling kan fx foregå i struktureret form gennem it-pladformer som Google Docs.

Der foregår imidlertid ikke megen vidensdeling af udviklende og innovativ karakter på storrums- og delekontorerne på de deltagende gymnasier, og faktisk ser storrums- og delekontorerne snarere ud til at hæmme vidensdeling. Dette har ifølge lærerne to årsager, som også kendes fra andre undersøgelser af storrumskontorers effekt på arbejdet. For det første føler man, at snak på et storrums- eller delekontor virker forstyrrende, hvorfor den daglige kommunikation mindskes. For det andet finder en stor del af lærerne det endog meget vanskeligt at producere en viden på storrums- og delekontorerne. Mange af lærerne henviser til, at de får deres bedste ideer, når de forlader skolen, ligesom mange af lærerne nævner, at de har brug for en pause efter undervisning, hvor hovedet luftes igennem, inden man senere på dagen eller om aftenen kan sætte sig ned og arbejde uforstyrret derhjemme. Pauser og mulighed for uforstyrret fordybelse er altså ifølge en del af lærerne en forudsætning for overhovedet at kunne producere en viden, der efterfølgende kan deles. Dette uddybes i pointe nr. 6.

Observationerne af teammøder viser også entydigt, at der ikke foregår megen vidensdeling af udviklende og innovativ karakter her, idet møderne som nævnt fungerer bedst til koordinering, planlægning og gensidig orientering, mens den egentlig faglige sparring, de kreative indfald og det tværfaglige samarbejde i det hele taget har endog meget trange kår på teammøderne. Ofte ses der på teammøderne

tendenser til, at de egentlige udviklingsopgaver ender i dårlige beslutninger eller i manglende beslutninger. På ét af gymnasierne er en del af teammøderne lagt i frokostpausen, og her nævner lærerne manglende tid til at fordybe sig som en primær grund til, at der ikke finder vidensdeling sted. Samtidig er møderne især på dette gymnasium præget af manglende forberedelse fra lærernes side, som lærerne selv begrundes med stress over alt for mange andre arbejdsopgaver, hvor undervisningen og forberedelse fra dag til dag prioriteres højere end teammøderne, som man i forvejen betragter som værende tæt på meningsløse, når der ikke er mulighed for at fordybe sig på den korte tid, der er afsat til møderne.

Den udviklende og innovative vidensdeling har altså trange kår, når man ser på de tiltag, der har til hensigt at fremme denne form for vidensdeling i en struktureret form.

Til gengæld finder der på visse af de deltagende gymnasier en høj grad af vidensdeling sted i en mere ustruktureret form. Her foregår vidensdelingen ikke på teammøder eller på delekontorerne, men på lærerværelset, hvor der på nogle gymnasier kan observeres en høj grad af vidensdeling.

Det er dog en væsentlig pointe, at denne form for ustruktureret vidensdeling i høj grad afhænger af rammerne for arbejdet. Her ses der nemlig en sammenhæng mellem et eventuelt krav om øget eller fuld tilstedeværelse og antallet af lærerarbejdspladser på

den ene side og graden af udviklende og innovativ vidensdeling på den anden side.

På de gymnasier, hvor man har fuld tilstedeværelse, eller hvor der er indrettet lærerarbejdspladser til alle, kan der observeres en markant mindre grad af vidensdeling på lærerværelset. Her bruges pauserne til forberedelse, og når der ikke undervises, sidder de fleste lærere ved deres personlige arbejdsplads og forbereder sig. Her bliver lærerværelset ikke det naturlige samlingspunkt, og lærerne ses mest på lærerværelset i frokostpausen, eller når der skal hentes kaffe. Her observeres der altså langt mindre liv på lærerværelset, hvilket levner ringere mulighed for udviklende og innovativ vidensdeling i den ustrukturerede form, hvor den fungerer bedst.

Omvendt ses den højeste grad af denne form for vidensdeling på de gymnasier, hvor der ikke er krav om øget eller fuld tilstedeværelse, og hvor der ikke er lærerarbejdspladser til alle. Her bliver lærerværelset det naturlige samlingspunkt, og her ses lærerne fordybet i samtaler på tomandshånd eller i mindre grupper i løbet af dagen og ikke kun i frokostpausen. Observationer fra livet på lærerværelserne viser, at det ofte er her, de gode ideer til tværfaglige forløb opstår, ligesom det også ofte er her, man inspireres af kollegaerne. Typisk sker det, når man taler om helt andre ting, hvor der midt i samtalen opstår en god idé, der kan bruges i undervisningen. Her trives delingen af den tavse viden i en ustruktureret form.

Den udviklende og innovative vidensdeling finder altså i vidt omfang sted i en ustruktureret form i de lommer, der opstår i det strukturerede arbejde, og den foregår primært på lærerværelset, mens den må siges at være dårligt fungerende i de mere strukturerede fora som f.eks. teammøderne.

Andre faktorer end eventuelt krav om øget eller fuld tilstedeværelse og antallet af lærerarbejdspladser er også med til at fremme eller hæmme vidensdelingen. Selv om vidensdelingen i høj grad afhænger af livet på lærerværelset, så er det i sig selv ikke nok til at fremme vidensdelingen. Både lavpraktiske forhold som indretning og kulturelle elementer spiller en rolle. På de gymnasier, hvor lærerne tilkendegiver den højeste grad af vidensdeling, er lærerværelserne indrettet således, at der både er mulighed for at spise i fællesskab ved lange borde eller ved mindre borde, samtidig med at det er muligt at sidde forholdsvis afskærmet i et mere uformelt, afslappet i mindre sofagrupper og tale sammen. På den måde er indretningen af lærerværelset med til at understøtte den ustrukturerede vidensdeling.

Også organisationskulturen spiller ind. To af de deltagende gymnasier skiller sig ud ved at have en

markant højere grad af vidensdeling end de øvrige gymnasier, og her fremhæver lærerne en meget generøs kultur, hvor man gerne deler viden i form af undervisningsmateriale, undervisningsforløb eller i form af faglig og/eller didaktisk sparring og idéudveksling. På disse to gymnasier er der ikke i øvrigt heller ikke fuld tilstedeværelsespligt, og der er ikke lærerarbejdspladser til alle. Det er med til at gøre lærerværelset til et naturligt samlingspunkt, hvor en generøs kultur er med til yderligere at fremme vidensdelingen.

På det gymnasium, hvor der har været fuld tilstedeværelsespligt, og hvor der nu er meningsfuld tilstedeværelse med mulighed for at spørge ledelsen om lov til at arbejde hjemme, er der omvendt den markant laveste grad af vidensdeling. Det er vigtigt at understrege, at ledelsen på dette gymnasium angiver andre grunde til den øgede tilstedeværelse, som isoleret set kan være forståelige, men det ændrer ikke ved, at det har konsekvenser for vidensdelingen. Her er der ikke meget liv på lærerværelset, fordi al tid bruges på undervisning, forberedelse ved egen arbejdsplads, mødeaktiviteter etc. Samtidig er en del teammøder lagt i frokostpausen, hvilket bidrager til markant mindre liv på lærerværelset ift. andre gymnasier. På dette gymnasium angiver lærerne også en mindre generøs kultur som én af årsagerne til den manglende vidensdeling. Lærerne på dette gymnasium føler en stor arbejdsbelastning og fokuserer derfor ifølge egne udsagn mest på eget arbejde, og selv om vidensdeling ideelt set kunne mindske arbejdsbelastningen, understøtter strukturen og kulturen ikke vidensdelingen. Så selv om lærerne i vidt omfang er til stede på skolen i størstedelen af arbejdstiden, tilkendegiver lærerne på dette gymnasium, at man taler og udvikler mindre sammen end tidligere, fordi man er fokuseret på at nå egne individuelle deadlines.

Endelig er det værd at bemærke, at it-løsninger, der har til formål at lagre og dele viden (f.eks. Google Docs), kun ser ud til at virke på de gymnasier, hvor der i forvejen er en høj grad af ustruktureret vidensdeling. It-løsninger er et forsøg på at strukturere vidensdelingen, men ingen af de interviewede gymnasielærere tilkendegiver, at de søger inspiration til egen undervisning gennem it-systemerne uden på forhånd at vide, hvad de søger. It-løsningerne ser i et vidensdelingsperspektiv derfor ud til at fungere bedst som lagringsmedie, hvor man på baggrund af forudgående vidensdeling i ustruktureret form får indsigt i materiale, som man efterfølgende kan finde via it-løsningerne. På den måde betragtes it-løsningerne mest som noget, der understøtter vidensdelingen dér, hvor der allerede finder vidensdeling sted, men ikke som noget, der i sig selv skaber vidensdeling.

POINTE NR. 6

LEDEREN SKAL SKABE MULIGHED FOR FORDYBELSE OG KOLLISION

Helt overordnet kan det altså konstateres, at den form for vidensdeling, der knytter sig til orientering, koordinering og planlægning, fungerer langt bedre end den vidensdeling, der knytter sig til udvikling og innovation. Samtidig ses det på de deltagende gymnasier, at de strukturerede forsøg på at øge vidensdelingen i form af teamsamarbejde, teammøder, delekontorer og tilstedeværelse ikke fungerer efter hensigten, når det gælder udvikling og innovation. Tanken om, at viden kan struktureres og gøres tilgængelig for alle, fungerer altså ikke i praksis. Til gengæld fungerer vidensdelingen på de deltagende gymnasier bedre i en ustruktureret form på lærerværelset, hvor størstedelen af den vidensdeling, der fører til nye ideer og innovation, finder sted.

Dykker man ned i en række undersøgelser af vidensarbejdets karakter, kan man finde en række årsager til, at billedet på de deltagende gymnasier ser ud, som det gør, når det gælder den vanskelige vidensdeling, og som betyder, at man skal erstatte det instrumentelle syn på vidensdeling med et mere organisk perspektiv. Dette indebærer, at man for det første ikke betragter vidensdeling som en isoleret størrelse, men ser det i sammenhæng med vidensproduktion og vidensanvendelse. For at kunne dele viden kræves det, at der produceres viden, som kan deles. For det andet indebærer det, at man medtænker de væsentlige faktorer, der har betydning for både vidensproduktion og vidensdeling. Det er især faktorer som problemtypen, vidensproduktionens faser og øvrige forudsætninger samt forskellige vidensdelingsformer, der overordnet kan opdeles i struktureret og ustruktureret vidensdeling.

Endelig er der de ting, der påvirker vidensproduktionen og vidensdelingen som helhed. Det er f.eks. forhold som kemi og sympati i alle former for socialiseringsprocesser, herunder vidensdeling. Her spiller de ideologiske verdensbilleder, der blev beskrevet i pointe nr. 1 blandt andet ind. Det er også de ting, der skal give vidensproduktionen og vidensdelingen retning. Det er forhold som strategi og meningsskabende fortællinger, som diskuteres i pointe nr. 8.

En oversigt over de elementer, der bør medtænkes, når man fokuserer på vidensproduktion og vidensdeling fremgår af figur 5.

Først og fremmest afhænger både vidensproduktion og vidensdeling af typen af *problemstilling*. Ser man bort fra arbejdsopgaver, der mest kræver anvendelse af eksisterende viden i en mere rutinepræget form, kan man groft skelne mellem to former for arbejdsopgaver i vidensarbejdet.

Simple vidensopgaver er arbejdsopgaver, som så at sige kan løses inden for boksen, ved at man anvender sin viden på en logisk og lineær måde. Denne form for tænkning eller vidensanvendelse kaldes konvergent tænkning. Her anlægger man en struktureret og analytisk tilgang i bestræbelserne på at arbejde sig frem mod et bestemt mål eller en bestemt løsning.

Komplekse vidensopgaver er de arbejdsopgaver, hvor den eksisterende viden eller faglighed enten ikke rækker, hvorfor der må produceres ny viden og nye kompetencer, eller hvor den eksisterende viden skal kombineres på helt nye, overskridende måder. Det kræver populært sagt, at man tænker uden for boksen og gør brug af divergent tænkning eller vidensanvendelse.

Figur 5 · Elementer i vidensproduktion og vidensdeling



Her er man tvunget til at afsøge forskellige muligheder uden for det eksisterende tankesæt i et forsøg på at skabe nye ideer og løsninger. I praksis veksler man mellem divergent og konvergent tænkning, når man skal afsøge nye ideer og løsninger. Med andre ord kræver en innovationsproces eller en udviklingsopgave, at man skifter mellem faser, der er logiske, lineære, rationelle, målrettede og forudsætter konvergent tænkning, og faser, der er non-lineære, kaotiske, mindre styrbare og forudsigelige og forudsætter divergent tænkning. Forskellen er dog, at simple arbejdsopgaver fint kan klares med konvergent tænkning og vidensanvendelse alene, mens komplekse arbejdsopgaver i tillæg til periodisk konvergent tænkning også forudsætter perioder med divergent tænkning.

Dernæst afhænger både vidensproduktion og vidensdeling af *typen af viden*, der skal anvendes i vidensproduktionen og efterfølgende deles. Her skelner man som nævnt under pointe nr. 5 generelt mellem *eksplicit viden* og *tavs viden*.

Vidensproduktion kræver fordybelse

Vidensdeling forudsætter vidensproduktion, og i spørgsmålet om, hvordan man skaber optimale rammer for vidensarbejdet og sikrer vidensdeling, er det nødvendigt med indsigt i vidensproduktionens faser.

Vidensarbejdet kan opdeles i *fire forskellige faser*. Første fase er *undersøgellesfasen*, hvor man i bestræbelserne på at løse en problemstilling eller arbejdsopgave går systematisk til værks og indsamler viden og begynder at analysere den. Hvis arbejdsopgaven er kompleks, kræver den, at der skal udvikles ny viden, eller at eksisterende viden skal sammensættes på nye måder. Her vil man ofte opleve i perioder at løbe panden mod en mur og have følelsen af, at man ikke kan komme videre med arbejdsopgaven, og det er forbundet med stor frustration, at man ikke kan se, hvordan man kan komme videre. Det er på dette tidspunkt, at de fleste forfalder til overspringshandling og typisk vælger at lave noget helt andet. Enten i form af faglige overspringshandling, hvor man f.eks. kaster sig over væsentligt simple arbejdsopgaver som administrative arbejdsopgaver, eller i form af deciderede overspringshandling, hvor man logger på de sociale medier, læser nyheder, tegner kruseduller på et stykke papir, begynder at gøre rent eller løber en tur. Pludselig, mens man er i gang med en helt anden aktivitet, dukker ideen, inspirationen eller løsningen op. Der er videnskabeligt belæg for, at denne pause har helt afgørende betydning for det gyldne aha-øjeblik. Antagelsen er, at den viden, man systematisk har indsamlet i undersøgelsesfasen, inkuberer, mens man laver noget andet, således at hjernen ubevidst

og langt mindre lineært og logisk arbejder videre med ideerne og den indsamlede viden og er i stand til at skabe uventede kombinationer og forbindelser, som resulterer i det, man oplever som næsten guddommelig inspiration. Anden fase i vidensarbejdet er altså *inkubationspausen*, som ind imellem fører til tredje fase, som mere er et øjeblik end en egentlig fase, nemlig *aha-øjeblikket*. Sidste fase er færdiggørelsesfasen, hvor man systematisk arbejder videre med løsningen mod en form, hvor løsningen kan implementeres og anvendes i praksis. Det kræver både en evaluering af, om løsningen faktisk er farbar og holdbar, og det kræver et helt systematisk færdiggørelsesarbejde, hvor man gennemtjekker hele løsningen og omsætter den til en form, der enten kan bruges af andre eller anvendes af én selv i praksis.

I praksis overlapper faserne hinanden, og hele processen er præget af hyppige spring frem og tilbage mellem faserne. Dog er det ofte således, at simple arbejdsopgaver kan løses ved, at man bevæger sig fra undersøgelsesfasen direkte til færdiggørelsesfasen med knap så mange spring frem og tilbage mellem faserne, netop fordi der kan anlægges en mere lineær, konvergent tænkning. Komplekse arbejdsopgaver involverer til gengæld alle faserne, dvs. i høj grad også inkubationsfasen og aha-øjeblikket. Samtidig er der langt flere spring mellem faserne, når det drejer sig om komplekse arbejdsopgaver, ligesom undersøgelsesfasen er mere kompleks og krævende, når det drejer sig om komplekse arbejdsopgaver. Her er der behov for en ikke-lineær, divergent tænkning, der gør hele processen mere kompleks, kaotisk og uforudsigelig, og som derfor heller ikke kan planlægges og tilrettelægges på samme måde, som de simple problemer kan.

Vidensarbejdet foregår dog ikke alene i individuelle arbejdsprocesser. Både simple og især komplekse arbejdsopgaver kræver sparring og kvalificering af egne ideer og periodisk inspiration fra andre. Når det gælder komplekse arbejdsopgaver, forudsætter det dog ofte forudgående uforstyrret, individuel fordybelse, idet det er vanskeligt at sparre med andre, før man har noget at sparre om. Når det gælder komplekse arbejdsopgaver fungerer sparring på tommandshånd eller i mindre grupper typisk bedre, mens sparring om simple arbejdsopgaver fint kan fungere i mindre eller større grupper.

Alle disse faktorer forklarer tilsammen, hvorfor en stor del af gymnasielærerne finder det vanskeligt at udføre de komplekse arbejdsopgaver på arbejdspladsen og i stedet foretrækker at udføre dem derhjemme. Samtidig forklarer nødvendigheden af inkubationspauser i vidensarbejdet, hvorfor mange af de interviewede gymnasielærere angiver, at de får deres

bedste ideer, når de forlader arbejdspladsen, og der opstår en naturlig inkubationspause.

Det er også i disse faktorer, at man skal finde en væsentlig del af forklaringen på, hvorfor en del af gymnasielærerne angiver, at de bliver stressede af at skulle udføre komplekse arbejdsopgaver på arbejdspladsen på delekontorer eller i storrumskontorer. Komplekse arbejdsopgaver kræver en høj grad af koncentration og længerevarende fordybelse, og her bliver støj, afbrydelser og andre former for forstyrrelser meget indgribende i arbejdet. En række undersøgelser viser, at man i denne type af arbejdsopgaver kan være op til 15-45 minutter om at finde tråden igen, når man er blevet afbrudt i tankeprocessen. Der er ligeledes forsøg, der har påvist, at arbejdssevnen bliver forringet med 10-15 procent, når man udsættes for støj, og når arbejdet indebærer divergent tænkning, laves der op til 35 procent flere fejl. Man arbejder altså både langsommere og på et kvalitativt lavere niveau, når man skal udføre komplekse arbejdsopgaver i et miljø, hvor der er stor risiko for støj, afbrydelser og andre former for forstyrrelser. Dette gælder også stillerumskontorer, der deles med andre. Komplekse arbejdsopgaver udføres derfor bedst på enkeltmandskontorer eller på en hjemme-

arbejdsplads. Udføres de på dele- eller storrumskontorer, også stillerumskontorer med flere arbejdspladser, kan det føre til stress, da man arbejder ineffektivt og på et ringere kvalitetsniveau, samtidig med at man er mere følsom over for støj, afbrydelser etc.

Simple arbejdsopgaver lader sig langt lettere udføre på arbejdspladsen på dele- eller storrumskontorer. De kræver en lavere grad af koncentration, og man er mindre sårbar over for forstyrrelser, idet det er lettere at finde tråden igen og komme videre der, hvor man slap tråden. Støj, afbrydelser og andre forstyrrelser virker derfor mindre indgribende i de simple arbejdsopgaver.

I det ovenstående er der taget udgangspunkt i det arbejde, der kræver vidensproduktion. Der er selvsagt også arbejdsopgaver i en gymnasielærers arbejde, som ikke kræver decideret vidensproduktion, men blot vidensanvendelse. Her vil der imidlertid også være forskel på, hvilke arbejdsopgaver der udføres bedst hvor. Arbejdsopgaver som f.eks. repetition eller administrative arbejdsopgaver kræver simpel vidensanvendelse og en lavere grad af koncentration, og de lader sig på samme måde fint udføre på et dele- eller storrumskontor. Arbejdsopgaver som f.eks. rettetarbejde vil i nogle



FOTO: STIG NØRHÅLD

Forhold som kemi og sympati spiller ind i alle former for socialiseringsprocesser, herunder vidensdeling.

tilfælde kræve et uforstyrret flow og en højere grad af koncentration, og disse arbejdsopgaver lader sig derfor måske bedst udføre på en hjemmearbejdsplads.

Af interviewene fremgår det også, at der er stor forskel på, hvilke rammer der er optimale for den enkelte. Nogle gymnasielærere trives med muligheden for fuld tilstedeværelse, fordi der derigennem skabes en klar adskillelse mellem arbejde og privatliv. Det letter stressfølelsen, da man kan gå hjem efter endt arbejdsdag og holde helt fri. Men størstedelen af de interviewede gymnasielærere foretrækker størst mulig fleksibilitet, så de kan arbejde fra deres lærerarbejdsplads, når de skal løse simple opgaver, og fra deres hjemmearbejdsplads, når de skal løse komplekse opgaver, som kræver, at de kan veksle mellem perioder af uforstyrret fordybelse og inkubationspauser. Endelig ved man, at storrums- og delekontorer virker mere stressende for nogle end for andre. Storrums- og delekontorer er forbundet med flere stimuli end eget kontor. Graden af stimuli påvirker effektiviteten, og ved hhv. lave og høje grader af stimuli er man meget ineffektiv. Men der er forskel. Introverte mennesker er ineffektive ved lavere grader af stimuli, mens ekstroverte mennesker kan klarere en højere grad af stimuli uden at blive ineffektive. Derfor bliver introverte mennesker mere stressede af storrums- og delekontorer end ekstroverte mennesker. Skal man tilgodese de forskellige individuelle præferencer, som igen afhænger af de meget forskellige typer af arbejdsopgaver, en gymnasielærer skal løse, er der ingen tvivl om, at lærerarbejdspladser kombineret med muligheden for at arbejde hjemme, er et skridt i den rigtige retning.

Delekontorer og storrumskontorer er selvsagt ikke uden fordele. Der er kortere til informationsudveksling og orientering og svar på simple spørgsmål, så man hurtigt kan komme videre i løsningen af de simple arbejdsopgaver. Samtidig er storrums- og delekontorer med til at styrke fællesskabsfølelsen og det sociale arbejdsmiljø på arbejdspladsen. Men når det gælder løsningen af komplekse arbejdsopgaver, ses storrums- og delekontorer at være direkte hæmmende, og man risikerer et videns- og innovationstab, hvis alle arbejdsopgaver uanset kompleksitetsgrad skal udføres her. Den primære årsag skal findes i den manglende mulighed for at arbejde uforstyrret i længere perioder ad gangen kombineret med muligheden for inkubationspauser, og det er derfor en væsentlig ledelsesopgave at sikre muligheden for fordybelse, hvilket – alle de nævnte elementer taget i betragtning – formentlig bedst gøres ved at give medarbejderne lov til at arbejde hjemme i en form, der også tilgodeser andre forhold.

Derfor er fleksibilitet i arbejdet med mulighed for

at arbejde uforstyrret i længere perioder ad gangen væsentligt for vidensarbejdet og innovationsgraden på arbejdspladsen.

Vidensdeling kræver kollisioner

Den del af vidensdelingen, der har et orienterende og koordinerende formål, fungerer som nævnt langt bedre end den vidensdeling, der knytter sig til udvikling og innovation. Den sidste form for vidensdeling fungerer ikke i den strukturerede form på f.eks. teammøder, men stortrives i ustruktureret form på lærerværelset, hvor størstedelen af innovationen finder sted.

Dette hænger blandt andet sammen med den form for viden, der skal deles. Simple arbejdsopgaver, der kræver, at man skal dele eksplicit viden, og hvor man gør brug af konvergent tænkning, fungerer generelt godt i en struktureret form. Til gengæld fungerer vidensdelingen ikke nær så godt i samme strukturerede form, når det gælder komplekse opgaver, hvor man skal dele tavs viden og gøre brug af divergent tænkning. Tavs viden deles lettere gennem socialisering og interaktion, men det antages generelt, at det er en forudsætning for delingen af tavs viden, at der er et tæt bånd mellem dem, der deler viden. Dette bånd kan skabes af fælles faglig interesse eller af personlig sympati, men frem for alt kræver det tillid og tid. Det er med til at forklare, hvorfor det på de deltagende gymnasier observeres, at den tavse viden bedst deles i en ustruktureret form på lærerværelset på tommandshånd eller i mindre grupper.

Udviklende og innovativ vidensdeling er dermed også et spørgsmål om sympati, kemi og fælles værdier. Der er nogen, man hellere deler viden med end andre. Her spiller de ideologiske verdensbilleder, der blev nævnt i pointe nr. 1, også ind. Man er mere tilbøjelig til at dele tavs viden med kollegaer, der enten deler ens eget ideologiske verdensbillede, eller hvis ideologiske verdensbillede ligger tæt på ens eget. Omvendt kræver deling af eksplicit viden ikke nær så stærke bånd, og derfor spiller sympati og ideologiske verdensbilleder ikke nær så stor en rolle, når det gælder den koordinerende og informerende vidensdeling.

En af årsagerne til, at den udviklende og innovative vidensdeling har trange kår på teammøderne, skal netop findes i, at den traditionelle mødeform med dagsorden, ordstyrer og referat er med til at skabe rammerne for en struktureret vidensdeling. Når der qua en traditionel mødeform lægges en klar struktur ned over et møde, har man sat en ramme, der i sit udgangspunkt fremmer koordinering og orientering, men hæmmer udvikling og innovation. Møder, der har et udviklende og innovativt formål, kræver deling af tavs viden og divergent tænkning, men den traditio-



Det er væsentligt at skabe en kultur i gymnasieuddannelserne, der fremmer vidensdeling.

nelle mødeform fremmer deling af eksplicit viden og konvergent tænkning – og hæmmer deling af tavs viden og divergent tænkning.

Der er flere årsager til, at den traditionelle mødeform hæmmer deling af tavs viden og divergent tænkning. Ordstyrerfunktionen betyder f.eks. en fast talerrække, der gør det vanskeligt at forfølge en idé, da mødedeltagerne kan blive så forhippede på at holde deres plads i talerrækken, at samtalen bliver fragmenteret og ind imellem afsporet, hvilket vanskeliggør en udforskning af gode ideer. Er der mange mødedeltagere, kan talerrækken være lang, og det er let at miste overblikket over det, der diskuteres. En for lang dagsorden kan føre til, at man forsøger at lukke diskussionen ned, før man for alvor er kommet i gang med diskussionen, fordi man skal videre til næste punkt på dagsordenen. Ønsket om effektivitet er dermed hæmmende for den nytænkning, der kræver divergent tænkning og derfor er mere kaotisk og mindre styrbar og derfor kræver mere tid. Tidsstyringen og ønsket om at nå alle punkter på dagsordenen kan dermed føre til, at man enten udskyder diskussioner, som så måske aldrig bliver taget, eller at man træffer for hurtige beslutninger uden divergent tænkning. På samme måde kan referentfunktionen hæmme den divergente tænkning. Referentens fokus på, hvad der

bliver besluttet, og hvad der skal tages til referat, kan fremelske en konvergent tænkning, hvor det kommer til at handle om at komme frem til en beslutning, før diskussionen er taget, og før der er givet tilstrækkelig med plads til den divergente tænkning. Udviklingsmøder kræver divergent tænkning, men traditionelle møder er struktureret på en måde, der fremmer konvergent tænkning og måske endda leder til det, der kaldes præmatur konvergens – populært også kaldet gruppetænkning, der har som konsekvens, at man træffer kvalitativt dårlige beslutninger. Af samme årsag har udviklingsmøder, der afholdes i frokostpauser etc., også en risiko for at føre til, at man enten afstår fra at træffe beslutninger eller træffer kvalitativt dårlige beslutninger.

Skal man som leder fremme den udviklende og innovative vidensdeling, er der altså to åbenlyse indsatsområder. For det første bør man kaste blikket på den strukturerede form for vidensdeling, sådan som den foregår på f.eks. teammøder. For det andet bør man øge muligheden for den ustrukturerede form for vidensdeling, som altså primært ser ud til at foregå på lærerværelset.

Ser man på mødeformen, kunne det derfor være nyttigt at finde nye måder at holde møder på, når det gælder de møder, der har udviklende og innovativt

formål. Det kunne ske ved, at man deler møder op i driftsmøder og udviklingsmøder. Driftsmøder kan fint holdes under mere traditionelle mødeformer, mens udviklingsmøder bør holdes på andre måder, jf. forslagene under pointe nr. 4.

Væsentligst bør man som leder dog koncentrere indsatsen mod at øge sandsynligheden for de tilsyneladende tilfældige kollisioner, hvor den største idegenerering og innovation finder sted. Observationerne viser, at dette primært foregår på lærerværelset, men at livet på lærerværelset er betinget af eventuelle krav om øget eller fuld tilstedeværelse og af antallet af lærerarbejdspladser.

Her kan der hentes inspiration fra især amerikanske vidensarbejdspladser, som er gået forrest i et forsøg på at understøtte vidensdelingen, især når det gælder de arbejdsopgaver, der kræver divergent tænkning, og den efterfølgende vidensdeling, der især omfatter tavs viden. Her har man igennem en række forsøg påvist, at den udviklende og innovative vidensdeling sker gennem »kollisioner« på arbejdspladsen, hvor medarbejderne støder ind i hinanden og udveksler viden. Det er også påvist, at man ved at øge antallet af kollisioner kan øget denne form for vidensdeling. Undersøgelserne viser, at interaktioner uden for de formelle møder fører til højere produktivitet og innovationsgrad, og selv om kollisionerne kan synes tilfældige, er det i høj grad muligt bevidst at øge sandsynligheden for dem.

Det handler basalt set om at øge sandsynligheden for og lysten til, at folk kolliderer på arbejdspladsen. Dette gøres primært gennem attraktive fællesområder, hvor man lokker medarbejderne til at tilbringe en del af deres arbejdstid i selskab med kollegaer. Det kan være udendørsarealer eller en gennemtænkt indretning af fællesarealer – inklusive en strategisk klog placering af kaffemaskiner. På den måde understøtter man den ustrukturerede deling af tavs viden, som kan føre både individuel og kollektiv divergent tænkning. Dette er en forudsætning for, at man bagefter kan føre den viden, der er skabt og delt i en ustruktureret form, ind i en mere struktureret form på møderne.

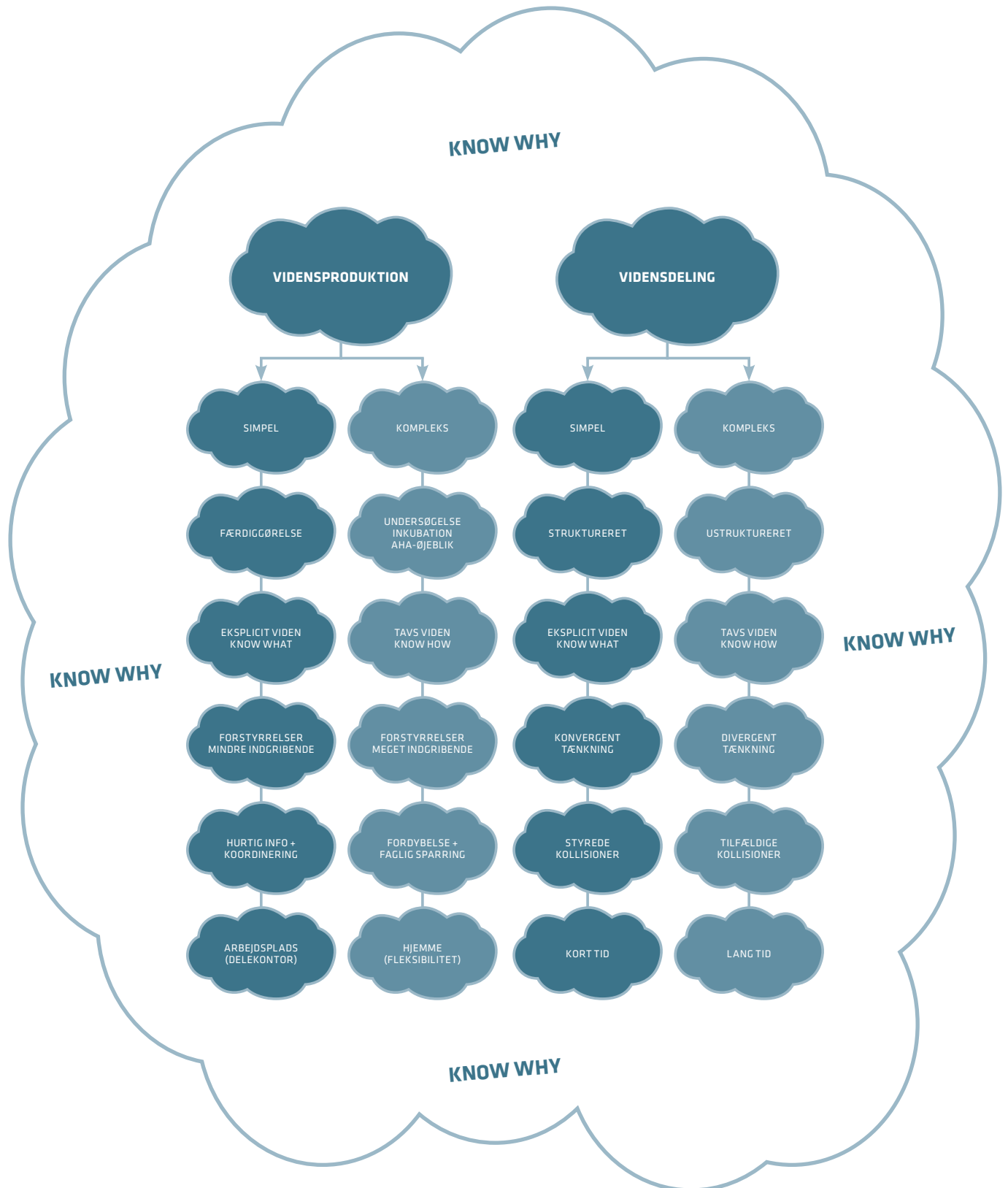
Det er dog vigtigt at overveje, om man ønsker at fremme kollisionerne på tværs af faggrænser eller inden for faggrænserne. På gymnasierne er det altså et spørgsmål om, hvorvidt man ønsker at styrke faggrupperne, eller om man ønsker at styrke det tværfaglige samarbejde. Ønsker man at styrke faggrupperne, kan man indrette delekontorer til faggrupperne med mulighed for både at arbejde individuelt (under fleksible rammer, jf. tidligere) og kollektivt ved f.eks. mindre mødeborde, hvor hele faggruppen enten kan samles og diskutere i struktureret form

eller vigtigere endnu: holde pause sammen og skabe rum og en ustruktureret deling af tavs viden. Ønsker man derimod at fremme det tværfaglige samarbejde, bør man rette fokus mod lærerværelset og andre fællesarealer, som bør indrettes fleksibelt, så der er mulighed for snakke på tomandshånd og i mindre og større grupper. Mest af alt handler det dog om at gøre fællesarealet til et attraktivt sted at være, så medarbejderne lokkes til, så de tilfældigt og uventet kan støde ind i hinanden. De bedste lokkemidler er en god kaffemaskine, snacks (frugt, kage) og et attraktivt samtalemiljø. Samtidig bør man så vidt muligt placere lærerarbejdspladserne tæt på lærerværelset, så den fysiske afstand mellem individuel arbejdsplads og fællesareal ikke i sig selv udgør en hindring.

Opsummerende kan det konkluderes, at det kræver en ledelsesmæssig indsats at få den udviklende og innovative vidensdeling til at fungere. Den kommer ikke af sig selv, og den kommer slet ikke af øget eller fuld tilstedeværelsespligt eller af hyppigt planlagte teammøder, som styres gennem en stram dagsorden. Selv om sådanne tiltag kan være understøttende for løsningen af simple arbejdsopgaver, som kræver konvergent tænkning og anvendelse og deling af eksplicit viden, skaber de dårlige odds for de komplekse arbejdsopgaver, som kræver divergent tænkning og anvendelse og deling af tavs viden. De rammer, der fremmer den udviklende og innovative vidensproduktion og vidensdeling, er fleksible rammer, hvor man både skaber mulighed for tilstrækkelig uforstyrret fordybelse og for kollisioner på arbejdspladsen, hvor der kan deles viden i en ustruktureret form. Derefter kan den viden, der skabes og deles i ustruktureret form, kanaliseres ind i de mere strukturerede arbejdsformer.

Alt dette er dog ikke nok i sig selv. Det er også væsentligt at skabe en kultur, som fremmer vidensdelingen. På to af de deltagende gymnasier fremhæver lærerne selv en stærkt generøs kultur, som er med til at fremme vidensdelingen, og her påpeger de, at den generøse kultur udspringer fra ledelsen. Endelig er det vigtigt at give vidensproduktionen og vidensdelingen retning. Som nævnt indledningsvis i dette afsnit, skelner man mellem den eksplicitte viden, som kaldes »know what«, og den tavse viden, som kaldes »know how«. Dertil kommer det, der skal give både vidensproduktionen og vidensdelingen retning og mening, nemlig »know why«, altså et hvorfor, som fungerer som pejlemærke for vidensarbejdet, og som også er med til at tydeliggøre, hvordan de forskellige ideologiske verdensbilleder, der blev nævnt i pointe nr. 1, bidrager til det samme »hvorfor«. Dette gøres primært gennem en tydelig strategi og en meningsskabende fortælling, hvilket tages op under pointe nr. 8.

Figur 6 · Komplexitet i vidensproduktion og vidensdeling



POINTE NR. 7

PROJEKTPARADOKSET

Et af de paradokser, der går igen på de deltagende gymnasier, er projektparadokset: På deres side tilkendegiver lærerne i vidt omfang, at de ønsker deres eget fagprofessionelle rum med et minimum af ledelsesindblanding, mens ledelserne på deres side oplever problemer med at få lærerne til at tage tilstrækkeligt initiativ ift. udviklingsprojekter. I ledelsernes optik anerkender de i forsøget på at uddelegere ansvaret for projektgrupperne netop, at lærerne har et selvstændigt fagprofessionelt rum, men ledelserne oplever en lav grad af selvindmelding fra lærernes side, hvor det er vanskeligt at få lærerne til at deltage i projekterne, og at det ofte er de samme lærere, der indgår i projekterne. Fra ledelsesside bliver det ofte til en forståelse af, at lærerne trods ytringer om det modsatte, alligevel vægrer sig ved at tage ansvar for det fagprofessionelle rum.

Konsekvensen på flere af de deltagende gymnasier er, at ledelsen ser sig nødsaget til at tage initiativ til projekterne og være mere bestemmende ift., hvilke lærere der skal indgå i projekterne. Derved opfatter lærerne projekterne som et udtryk for ledelsens indblanding i det fagprofessionelle rum, mens ledelserne ser det som en nødvendighed, fordi lærerne tilsyneladende ikke selv melder sig ind i det fagprofessionelle projektrum. Hvad der er hønen og ægget, er vanskeligt at afgøre, og historikken er forskellig fra gymnasium til gymnasium, men paradokset er et fællestræk for gymnasierne.

Det er dog vigtigt at understrege, at der er stor forskel på lærernes holdning til projekterne afhængig af projektets karakter. De ovenfor beskrevne problematikker er klart størst, når det gælder projekter, som

lærerne føler sig påtvunget fra ledelsesside (det gælder også de projekter, som ledelsen først har måttet »påtvinge« lærerne efter at have erfaret mangel på selvindmeldelse i første omgang fra lærerside). Disse projekter opfattes som top-down-styrede, også selv om ledelsen gør det frivilligt, om man vil deltage eller ej.

Andre typer af projekter, nemlig bottom-up-styrede projekter, forbinder lærerne til gengæld med generøsitet fra ledelsens side. Hvis en lærer foreslår et projekt for ledelsen og får lov til at igangsætte projektet, tolkes det som en høj grad af generøsitet og tillid fra ledelsens side til medarbejderne. Dette understreges af, at mange ledelser netop fremhæver, at de gør en dyd ud af som udgangspunkt aldrig at sige nej til et projekt, der foreslås af en lærer. Alligevel føler lærerne også, at disse bottom-up-projekter ikke bliver implementeret ordentligt i praksis og er med til at give et flagrende billede af sammenhængen mellem de forskellige projekter. Frustrationen opvejes dog i et vist omfang af oplevelsen af at få mulighed for faglig udvikling. Alligevel går det igen i interview med lærere på alle deltagende gymnasier, at projekterne er kilde til stor frustration, fordi de tegner et uklart, fragmenteret billede af skolen, hvor lærerne enten ikke kan se sammenhængen mellem projekterne, eller føler, at projekterne ikke bliver afsluttet og implementeret ordentligt.

Der er formentlig flere supplerende forklaringer på projektparadokset.

Første åbenlyse forklaring er en vis forandrings-træthed hos lærerne. Mange steder oplever man, at man endnu ikke er færdige med at implementere gymnasierereformen, og de nye arbejdstidsregler har

fundamentalt rokket ved ikke bare organiseringen af arbejdet, men også som nævnt i et vist omfang ved lærernes identitet og professionskultur. I så store forandringsprocesser, som følger tæt på hinanden, er det normalt at opleve en vis forandringsinerti, hvor medarbejderne mest af alt ønsker at koncentrere sig om det daglige arbejde og for en stund opleve en ny normaltilstand, hvor arbejdet og arbejdets organisering fungerer problemfrit.

I forlængelse heraf kan en anden mulig forklaring findes i, at lærerne oplever, at de i forvejen deltager i mange projekter, ligesom teamsamarbejdet også opfattes som en form for projektarbejde, selv om teamsamarbejdet set udefra kan betragtes som en ny normaltilstand, som netop er en del af den daglige drift i løsningen af gymnasiernes samlede opgave. En øget projektmængde bidrager til lærernes frustration over at skulle deltage i yderligere projekter, som man ikke efterfølgende føler bliver fulgt op og forankret i tilstrækkelig grad til, at man kan se, at det var indsatsen værd. Lærerne føler, at de mange projekter dels bryder ind i de daglige arbejdsopgaver, dels sjældent – set fra lærerside – bliver fulgt ordentligt til dørs og forankret i praksis, men snarere har en tendens til at glide ud i sandet, så snart projektet er slut, kun for at blive erstattet af et nyt projekt.

En tredje forklaringsmulighed er, at lærerne har svært ved at se sammenhængen mellem de mange projekter. Projektmængden er forskellig på de deltagende gymnasier. På de gymnasier, hvor den har været størst, udtrykker lærerne i særlig grad forvirring omkring sammenhængen mellem projekterne. De har svært ved at se en rød tråd eller en samlet mening med projekterne, og projekterne opleves som løsrevet fra den daglige praksis. Fra ledelsesside opleves der dog en langt større sammenhæng mellem projekterne, som knytter sig til skolens strategi og/eller til de formelle krav, skolen mødes med fra det politiske styringsniveau.

En fjerde forklaring ligger i forlængelse af pointe nr. 4 om, at selvledelse kræver ledelse. De interviewede gymnasielærere tilkendegiver, at det virker som om, at ledelsen tænker, at når først en projektopgave er uddelegeret, så ligger ansvaret alene hos medarbejderne i projektgruppen. Men alle de tvivlsspørgsmål og usikkerheder, der opstår omkring teamsamarbejde, opstår også i projektarbejdet, og derfor er der i lige så høj grad brug for ledelse omkring projekter, som der er omkring teamsamarbejdet. Hvis lærerne føler, at de befinder sig i et projektledelesvakuum, er det vanskeligt at tage medejerskab for projekterne. Derfor er en klar ledelsesramme for projekterne nødvendig, så lærerne i projektarbejdet har noget at lede sig selv

i forhold til, som rækker ud over en formel projektformålsbeskrivelse.

En femte forklaring ligger i det øgede fokus på arbejdstimer, der er kommet i kølvandet på OK13 og kravet om tidsregistrering. Det er meget forskelligt, hvordan man har grebet tidsregistreringen an på de deltagende gymnasier. Nogle steder foretager man detaljeret registrering af tid med hyppige opfølgninger på tidsregistreringen. Andre steder er det frivilligt, om man vil tidsregistrere og i givet fald hvordan, og atter andre steder er der sat en overordnet ramme med simple regler, hvor al tid på skolen er arbejdstid, og hvor man skal registrere faktisk tid, når man arbejder hjemme. Jo mere detaljeret tidsregistreringen skal være, og jo mere tidsregistreringen diskuteres detaljeret fra ledelsens side, des mere fokus har gymnasielærerne selvsagt på deres arbejdstid. Det øgede fokus på arbejdstid betyder, at nogle lærere betragter projektarbejde som »ekstra arbejde«, »gratis arbejde« eller »ulønnet arbejde«. Når man ikke længere får timer for det udførte arbejde eller tillæg, bliver argumentet fra visse sider, at det er noget, der lægges til det almindelige arbejde, og som man derfor ikke vil udføre. Dette gælder i særdeleshed de projekter, man pålægges fra ledelsens side og i langt mindre omfang de projekter, man selv tager initiativ til. Også her kan man tale om et paradoks, da visse gymnasielærere her selv spænder ben for det fagprofessionelle rum, de på den ene side gerne vil have, men som de på den anden side betragter som noget, der ligger uden for kerneopgaven og dermed uden for det fagprofessionelle rum. Mekanismerne er måske forståelige, men utvivlsomt også uhensigtsmæssige.

Endelig kan der findes en sjette forklaring i de ideologiske verdensbilleder, der blev beskrevet i pointe nr. 1. Ofte er der en tendens til, at man finder det samarbejde lettest, som udføres med kollegaer, der har samme formål med og succeskriterier for arbejdet som én selv, fordi man derved ikke behøver at tage stilling til dybtliggende, grundlæggende uenigheder. Når lærerne giver udtryk for, at de savner en ideologisk kurs fra ledelsen, kan det netop være udtryk for et ønske om, at ledelsen hjælper med at skabe en pejling, der tydeliggør, hvordan de forskellige ideologiske verdensbilleder kan bidrage til de samlede arbejdsopgaver, herunder til de forskellige projekter.

Som nævnt kan projektparadokset givetvis forstås ud fra en flerhed af ovennævnte forklaringer. De forskellige forklaringer kan vægte forskelligt på forskellige gymnasier og hos forskellige lærere på samme gymnasium. Derfor skal løsningen primært findes i nogle overordnede løsninger, der kan adressere flere forklaringer på én gang.

POINTE NR. 8

LEDEREN SOM STRATEG OG MENINGSSKABER

I en verden, hvor store forandringer under et stort politisk pres og udefrakommende styringstiltag har stået i kø, er det en nødvendighed at skabe sammenhængskraft, og samtidig også en væsentlig udfordring for ledelsen at gøre det. Samtidig har forandringerne i gymnasieverdenen betydet et øget fokus på administration. Alene tidsregistreringer og deraf følgende samtaler med lærerne betyder et øget fokus på administration. Det samme gør krav om besparelser og ændringer, der stiller større krav til planlægning og styring af årshjulet. Dette mønster ses tydeligt i de foretagne interview med ledelserne på de deltagende gymnasier, hvor lederne fremhæver, at de har været nødsaget til at fokusere ekstra meget på drift og administration, og at arbejdsbelastningen på disse punkter er markant øget. Det fremgår også af observationer af ledelsesmøderne, hvor fokus stort set udelukkende har været på drift, planlægning, administration etc. og knap så meget på udvikling og personaleledelse. Med andre ord har ledelsesopgaven fået slagside til managementsiden, mens ledelsessiden har fået mere trange kår. Det kræver tid at skabe sammenhængskraft, og hvis tiden er besat af andre ting, lider sammenhængskraften så meget desto mere.

Projektparadokset, som blev beskrevet i pointe nr. 7, er ét eksempel på, hvordan det kan være vanskeligt at skabe sammenhængskraft, og hvordan det helt konkret kan være svært at skabe et overblik for medarbejderne over sammenhængen mellem forskellige projekter og den retning, som projekterne gerne skulle tegne.

Feltstudierne på de deltagende gymnasier tegner et mønster, hvor særligt to forhold er med til at skabe

sammenhængskraft på gymnasierne. Det handler dels om at skabe en tydelig strategi, og dels om at skabe en meningsfuld fortælling, som tilsammen udgør det langsigtede, visionære pejlemærke for alle de aktiviteter, der er en del af både gymnasielæreres og lederes arbejdsopgaver. Disse to ting kan være med til at mindske projektparadokset og skabe en højere grad af selvindmelding fra lærernes side ift. projektarbejdet, men det er i høj grad også her, man kan finde løsningen på nogle af de øvrige udfordringer, der er nævnt i de tidligere pointer.

På ét af de deltagende gymnasier blev der igangsat en proces i ledelsen med hjælp fra en ekstern konsulent for at finde en mulig løsning på projektparadokset. På dette gymnasium tilkendegav lærerne – i lighed med de øvrige deltagende gymnasier – en vis projektfrustration, hvor man som medarbejder følte, at der var for mange projekter, som gled ud i sandet, kun for at blive afløst af nye projekter. Omvendt – helt i tråd med projektparadokset – følte ledelsen, at det altid var Tordenskjolds soldater, der stod for projekterne, og at det generelt var svært at få lærerne til at tage ansvar for de igangsatte projekter. Fra ledelsesside oplevede man derfor, at lærerne var passive, når det gjaldt projektarbejdet. Dette er jf. pointe nr. 7 ikke en særskilt problemstilling for dette gymnasium, men et mønster, der i varierende grad er gået igen på alle de deltagende gymnasier.

På denne baggrund blev der igangsat en proces i ledelsesgruppen (rektor, vicedirektør og 2 uddannelsesledere) med henblik på at udvikle særlige ledelsestiltag og ledelseskompetencer, som kunne skabe en kla-

rere retning for medarbejderne og en deraf følgende højere grad af selvindmeldelse. Processen beskrives mere detaljeret i en særskilt artikel. Nedenfor opsummeres hovedpointerne fra processen.

Processen bestod af en række ledersamlinger, som blev faciliteret af en ekstern proceskonsulent. Medarbejderne blev kun indirekte involveret, idet formålet med processen var at skabe en rum for ledelsesrefleksioner, som efterfølgende kunne skabe en ændret praksis over for medarbejderne, som igen havde til formål at øge graden af selvindmeldelse.

Flere temaer gik igen på i ledelsesrefleksionerne på de faciliterede ledersamlinger.

Et af de temaer, der ofte blev diskuteret i processen, var ledelsens egen travlhed, og hvordan det administrative arbejde fylder så meget, at det dårligt lever plads til lederskabet. Det affødte erkendelser af, at når man har travlt, gør man, som man plejer og får ikke sat den nødvendige tid af til refleksioner i ledelsesgruppen. I stedet hænger man sig fast i det, man har lagt sig fast på for måske år tilbage, og så justerer man på det frem for at træde et par skridt tilbage og

overveje, om der fundamentalt skal ændres i tilgangen. Det har som konsekvens, at man som ledelse kan ende med at være mere teknokrat end katalysator for dynamikken på en arbejdsplads. Det kan blive en ond cirkel, som yderligere får næring af udefra kommende ændringer, som er med til at gøre ledelsen til teknokrater, der skal bruge tid på administrative arbejdsopgaver som tidsregistrering, økonomi, planlægning, MUS-samtaler etc. Dermed kan man blive låst fast i teknokratrollen med den konsekvens, at der ikke frigøres tilstrækkeligt med tid til reel ledelse.

Et andet tema fulgte af det første tema, nemlig at ledelse er en proces, der kræver tid. At forstå ledelse som en proces, kræver at man træder ud af teknokratrollen. Teknokraten fokuserer mest på, hvad der skal laves, men ikke på hvordan og hvorfor. Det gælder f.eks. møderne mellem ledelse og lærergruppe, hvor ledelsen fokuserer mest på, *hvad* der skal ske på mødet, men ikke *hvordan* det skal ske, eller *hvorfor* det skal ske. Dette er helt i tråd med observationerne på flere af de deltagende gymnasier, hvor det blev observeret, at planlægningen af sådanne møder typisk tog



FOTO: STIG NØRHALD

Ledelse skal skabe sammenhængskraft, det er en proces, der kræver tid.

ca. en time, og mest koncentrerede sig om indholdet på møderne, og hvem der skulle være ansvarlig for de forskellige punkter. Men generelt blev det kun meget sparsomt diskuteret, hvad man som ledelse ville have ud af mødet, og hvordan dette formål relaterede sig til skolens strategi, ligesom det heller ikke blev diskuteret, hvordan man skulle agere som ledelse før, under og efter mødet for at opfylde formålet med mødet. Ift. projektparadokset vil forståelsen af ledelse som en proces medføre, at planlægningen af et møde med lærerne også involvere diskussioner af, hvordan man håndterer projektparadokset og får medarbejderne til at tage medejerskab for projekterne. Det involverer diskussioner af, hvad god ledelse er, herunder diskussioner af, om projekterne skal være top down-styrede eller bottom up-styrede. Under dette tema hørte også en erkendelse af, at man som ledelse ikke er gode nok til at få evalueret og få fulgt op på forskellige ledelsestiltag, hvilket også er et afgørende element i forståelsen af ledelse som en proces.

Et tredje tema var en uenighed i ledelsesgruppen, som ikke blev adresseret på ledelsesmøderne, men som hele ledelsesgruppen alligevel følte lå nedenunder ledelsesmøderne og skabte barrierer for dialogen og førte til dårligere beslutninger. På baggrund af en diskussion af, at lærerne havde svært ved at se en fælles retning for projekterne, viste det sig, at heller ikke alle i ledelsen kunne se retningen i projekterne. Men frem for alt viste det sig, at man ikke internt i ledelsen var helt enige i retningen, hvorfor det både blev nødvendigt at diskutere, hvad retningen skulle være, og hvordan man skulle skabe en tydelighed omkring denne retning, samt at diskutere årsagerne til, at man ikke i ledelsesgruppen havde taget fat i denne uenighed. De nævnte årsager var flere: For dårlig tid, som skabte for ringe fokus på det strategiske. Konfliktskyhed eller en følelse af, at det var nyttesløst at diskutere uenigheden. Men frem for alt at man ikke havde sat tid af til at skabe sig det fornødne overblik over alle igangværende projekter, og at man ikke satte tid af til, når et nyt projekt blev sat i søen, forudgående at diskutere, hvordan projektet skulle passe ind ift. den samlede strategi.

Ovenstående refleksioner og erkendelser førte til en ændret praksis i ledelsesgruppen. Den samlede proces er for lang til at beskrive her, men af væsentlige ændringer kan nævnes, at man forsøgte at dele ledelsesmøderne op i to forskellige typer af møder: Driftsmøder, hvor der skulle træffes hurtige beslutninger, og ledelsesmøder, hvor der skulle være god tid til ledelsesmæssige refleksioner og overblik. Derudover blev møder med lærergruppen planlagt væsentligt anderledes, således at man brugte adskillige timer

på at forberede møderne, hvor man især fokuserede på, hvad formålet med mødet skulle være, og hvordan man som ledelse ville gribe mødet an før, under og efter mødet. Med andre ord gik man altså fra at fokusere på, hvad der skulle på dagsordenen på møderne, til at tænke i en proces, der skal skulle skabe fremdrift og dynamik, ikke bare på det enkelte møde, men også i forhold til kommende møder. Der blev også brugt en del tid på at diskutere ledelse generelt, og ledelse specifikt ift. projektparadokset. Som en del af disse diskussioner blev der også brugt tid på at diskutere den fælles retning for de forskellige projekter, og hvordan denne retning kunne kommunikeres til lærerne.

Alt dette manifesterede sig helt konkret i, at rektor på det førstkomende møde med lærerne brugte en del tid på at forklare lærerne, hvilken situation gymnasiet stod i; hvori gymnasiets særlige opgave bestod ift. typen af elever; hvordan fremtidsperspektiverne så ud; hvilke strategiske fokusområder, der udsprang af disse fremtidsperspektiver; og hvordan de forskellige fokusområder i de hidtidige projekter passede ind i strategien, som rettede sig mod det ønskværdige fremtidsperspektiv. Herefter blev lærerne i grupper bedt om selv at formulere kommende projekter, der passede til de strategiske fokusområder, ledelsen havde skitseret, mens ledelsesgruppen gik rundt og svarede på afklarende spørgsmål og på forskellig vis kunne genfortælle ledelsens strategi og forklare de strategiske fokusområder, som projekterne skulle passe ind i. Dette førte til etableringen af fire nye projektgrupper, som formulerede fire nye projekter. Deltagelsen fra lærerside på dette møde var markant større end tidligere med en langt større aktivitet og flere bidrag fra lærerne. Lærerne selv gav efter mødet udtryk for et større medejerskab til projekterne, ligesom nogle af lærerne også gav udtryk for glæde over, at ledelsen anerkendte lærernes fagprofessionelle rum ved at involvere lærerne i processen frem for at diktere projekterne og bagefter gå på jagt efter vilige projektdeltagere. Ideelt set skulle resultatet have været, at alle lærere nu var involveret i et projekt frem for »Tordenskjolds soldater«, men ikke alle projektgrupper viste sig at være lige flyvedygtige, hvilket kun understreger, at ledelse er en fortløbende proces, og at kulturændringer af denne karakter tager tid. Derfor er tålmodighed og proces-tænkning vigtige elementer i det strategiske arbejde.

De ovennævnte temaer og dertil hørende erkendelser og refleksioner kan synes banale, og man kan måske også forledes til at mene, at problemerne er simple at løse. Men refleksionerne er ingenlunde banale, da de vedrører dybtliggende værdiniveauer, og løsningerne er næppe simple, da den ledelsespraksis,



Lederen skal formidle en fælles retning og en meningskabende fortælling om arbejdet og opgaverne, der forplanter sig til den enkelte lærer.

man har reflekteret over i dette delprojekt, er en ledelsespraksis, der går igen på alle de deltagende gymnasier. I øvrigt afspejler den ledelsespraksis, man har reflekteret over, en tilsvarende praksis i lærergruppen. F.eks. kan man mene, at det er besynderligt, at man i en ledelsesgruppe ikke får adresseret uenigheder i den retning, der skal være for de forskellige projekter på et gymnasium, men uenigheden kan bunde i forskelle i basale antagelser om, hvad god ledelse er. På samme måde som lærerne ikke får taget ordentligt fat i de diskussioner, der bunder i forskellige ideologiske verdensbilleder, får ledelsen altså heller ikke taget fat i de diskussioner, der bunder i deres forskellige ideologiske verdensbilleder. På samme måde, som det kan være nyttigt at dele lærermøder op i driftsmøder og udviklingsmøder, kan det også være nyttigt at dele ledelsesmøder op i driftsmøder og udviklingsmøder. På samme måde, som lærerne ikke får talt om, hvordan man konkret skal tone undervisning ift. studieretningen, får ledelsen ikke talt tilstrækkeligt om ledelse som en proces. På samme måde som de mange ændringer i lærernes arbejde støder på grund-

læggende antagelser i lærernes kultur, støder også de mange ændringer på ledelsesområdet på grundlæggende antagelser i ledernes kultur. Af disse årsager er det langt fra banale refleksioner, der er foretaget i den ledelsesgruppe, der har deltaget i denne proces, men processen har også vist, at det er refleksioner, man for det første sjældent får sat tid af til at tage, og at man for det andet har behov for en facilitering udefra. Hele ledelsesgruppen var enige om, at det ikke havde været muligt at skabe ændringerne i praksis og komme igennem de nødvendige refleksionsprocesser uden en proceskonsulent. Også her ses det, at lærernes praksis afspejler sig i ledelsens praksis: På samme måde som lærerne har brug for ledelsesunderstøttelse til at komme igennem deres kulturændring, har ledelsen også brug for en understøttelse udefra til at komme igennem deres kulturændring. På den måde kræver det strategiske arbejde refleksioner, som kræver tid, og som med fordel indledningsvis kan understøttes og faciliteres udefra.

Rollen som strateg er altså vigtig for at skabe sammenhængskraft, ikke bare i forhold til projekt-

paradokset, men også i forhold til nogle af de foregående pointer.

En anden væsentlig rolle, lederen må indtage for at skabe sammenhængskraft, er rollen som menings-skaber.

Som nævnt under pointe nr. 6 kræver vidensarbejdet ikke alene vidensproduktion og vidensdeling, men også et pejlemærke, der skaber retning i vidensarbejdet. Den eksplicitte know what-viden, og den tavse know how-viden kræver et know why, som er det hvorfor, der ikke bare tjener som pejlemærke i vidensproduktionen og vidensdelingen, men også som et pejlemærke, der skal skabe fællesskab og en forenet indsats på tværs af de ideologiske verdensbilleder, der blev nævnt under pointe nr. 1. Forskellene i de ideologiske verdensbilleder kan også have indflydelse på teamsamarbejdet og projektparadokset, da lærerne som nævnt kan have svært ved at navigere i forskellene i de ideologiske verdensbilleder, hvis der ikke er noget at navigere efter.

Her har lederen en væsentlig opgave i at skabe en meningssskabende fortælling. Den meningssskabende fortælling er andet og mere end en formel vision. Den formelle vision skal ses som en del af strategien, der primært er et pejlemærke for ledelsen, men ikke for medarbejderne. For medarbejderne er det den daglige visionære fortælling om det fundamentale hvorfor, der skaber mening og retning ikke bare for den enkelte, men for hele lærerkollegiet på tværs af ideologiske verdensbilleder. Alternativt er lærerne efterladt i en situation, hvor de styrer efter, hvad de selv mener er vigtigt, eller hvad de selv finder mest spændende og interessant.

Roller som meningssskabende fortæller er en konstant rolle, ledelsen skal påtage sig i det direkte møde med medarbejderne. Flere ledere mener, at medarbejderne må vide, hvad den overordnede strategi er, og hvorfor man går på arbejde, og at det derfor ikke kan være nødvendigt at gentage fortællingen igen og igen, men pointen er netop, at der under det samme overordnede formål er flere forskellige fortolkninger af, hvorfor man går på arbejde, og hvordan man skal løse den samlede opgave. dvs. på fællesmøder. Disse fortolkninger er til konstant forhandling, også i lærernes teamsamarbejde, og derfor er der behov for en konstant fortælling. Endvidere skal den meningssskabende fortælling forene mange aspekter, som gør det vanskeligt at fortælle fortællingen én gang for alle. Det er tidskrævende arbejde at skabe en meningssskabende fortælling, fordi den ikke alene skal tage udgangspunkt i det konkrete gymnasiums strategi, men også skabe forbindelse til gymnasiets særlige situation og elevgrundlag og fremtidige krav

til arbejdsopgaverne fra det politiske niveau og fra bestyrelsen. Derudover skal den også forene de forskellige ideologiske verdensbilleder, forskellige team med forskellige funktioner og forskellige projekter. Endelig skal den kunne fortælles på en autentisk måde af samtlige ledere i ledelsesgruppen. Det kræver dybe refleksioner i ledelsesgruppen, og det kræver også, at den meningsfulde fortælling jævnligt er på dagsordenen på ledelsesmøderne og i ledelsens indbyrdes samtaler, både i form af indhold og form.

På den måde bliver den meningssskabende fortælling et centralt kulturelement, som både bevarer de positive aspekter af arbejdspladsens kultur og ændrer de u hensigtsmæssige aspekter ved kulturen. En stærk meningssskabende fortælling forplanter sig nemlig i lærernes grundlæggende antagelser ikke bare om arbejdet, men også om eleverne. Den meningssskabende fortælling er desuden med til at skabe mening, retning, overblik, tillid til ledelsen og fastholdelse. Samtidig er der markant flere ildsjæle på gymnasier med en stærk meningssskabende fortælling.

Ledelsens meningssskabende fortælling har været meget tydelig på ét af de deltagende gymnasier, moderat tydelig på nogle gymnasier (hvoraf ét af gymnasierne som led i den førnævnte proces arbejdede med at tydeliggøre den meningssskabende fortælling endnu mere) og nærmest fraværende på andre gymnasier.

På gymnasiet med den stærkeste meningsfulde fortælling tager fortællingen tydeligt udgangspunkt i den type elever, man har, og som stiller lærerne over for en særlig opgave, der skal løftes. Det er en fortælling, der forpligter, fordi den tager udgangspunkt i det særlige samfundsmæssige ansvar, lærerne på dette gymnasium bør påtage sig. På nogle af de øvrige deltagende gymnasier fortæller ledelsen i interview, at de føler en pligt til at tage ansvar for uddannelsesniveaet og dermed fremtiden i lokalområdet, men denne fortælling høres ikke i nævneværdigt omfang i ledelsens kommunikation med lærerne.

Tilstedeværelsen af en meningssskabende fortælling forplanter sig på lærerværelset, hvor fortællingen lever videre i det, lærerne taler om. Det understøtter og styrker den ustrukturerede vidensdeling, hvor eleverne fylder markant mere i lærernes uformelle samtaler på lærerværelset end på gymnasier med en svag eller fraværende meningssskabende fortælling. Ledelsens meningssskabende fortælling forplanter sig ligeledes i lærernes fortællinger om eleverne. På ovennævnte gymnasium synes man, at arbejdet med eleverne nok er brydsomt og udfordrende, men elevernes potentiale understreges igen og igen. På dette gymnasium nævner flere lærere uopfordret, at de skal

bæres ud fra gymnasiet, og at de ikke kunne drømme om at være ansat et andet sted, da de ikke kan forestille sig at finde samme grad af mening på et andet gymnasium. Samtidig er der på dette gymnasium en højere grad af initiativer igangsat selvstændigt af lærerne med fokus på eleverne.

På de gymnasier, hvor den meningskabende fortælling er fraværende, forplanter det sig også til lærerværelset. Et fravær af meningskabende fortælling betyder ikke nødvendigvis, at ledelsen slet ikke har en fortælling. En fortælling kan være kontraproduktiv for at skabe mening. Der er således ikke meget mening at spore i en fortælling blandt lærerne på et lærerværelse om, at uanset hvad man som lærer gør, så skal eleverne nok klare sig. En sådan fortælling opstår ikke uden indflydelse fra ledelsen, og den forplanter sig også i den måde, lærerne taler om eleverne på, hvor eleverne bliver betragtet som enten motiverede eller ikke-motiverede, og hvor lærerne ikke har indflydelse på, om eleverne er motiverede eller ej. Her spores der en antagelse om, at ansvaret for at forløse

elevernes potentiale primært ligger hos eleverne og ikke hos lærerne.

Den meningskabende fortælling tager tid. Den kræver mange forudgående refleksioner. Den kræver enighed i ledelsen om den retning, der er for arbejdet. Og den kræver konstante genfortællinger. Endelig kræver den, at lederen betragter sig selv som en slags kulturgartner, hvor ledelsen både skal dyrke de positive aspekter af kulturen og fjerne ukrudtet. Det indebærer, at man påvirker kulturen gennem en stærk meningskabende fortælling, men også at man som leder f.eks. lytter til, om der er aspekter ved lærernes fortællinger om eleverne, der skal gribes ind overfor. Dermed ikke sagt, at ledelsen alene er ansvarlig for den kultur, der hersker på arbejdspladsen. Det er også medarbejdernes ansvar, da medarbejderne i høj grad er medskabere af fortællingen. Pointen er blot, at uden en meningskabende fortælling fra ledelsen, er medarbejderne overladt til selv at skabe fortællingen, og her kan personlige interesser i højere grad gribe ind i fortællingen.



FOTO: HUNG TIEN VU

Medarbejderne har også et ansvar for kulturen på arbejdspladsen. De er medskabere af den meningskabende fortælling, som kræver mange forudgående refleksioner.

POINTE NR. 9

REFLEKSION FREM FOR ALT

Ud fra de samlede observationer på de seks deltagende gymnasier må man sige, at ledelsesniveauet generelt er højt. Det er klart, at der er en potentiel skævhed i og med, at de gymnasier, der har valgt at deltage i projektet, adskiller sig fra de gymnasier, der har valgt ikke at deltage, og det må derfor formodes, at ledelsen på de deltagende gymnasier er præget af en vis åbenhed, nysgerrighed og lyst til at sætte ledelse på dagsordenen. Det er også klart, at der som alle andre steder kan findes brodne kar i gymnasieverdenen, og at der alle steder er ting, der kan forbedres. Sådan vil det altid være. Man er aldrig i mål med lederskabet. Men generelt må ledelsesniveauet siges at være højt.

Alligevel påpeger projektet også, at der er steder, hvor der er grund til at sætte ekstraordinært ind både i lederskabet og i udviklingen af ledelseskompeter. Dette skal især ses i lyset af de massive ændringer, der har været på gymnasieområdet de seneste små 10 år og især i de seneste ca. 3 år. Det er ændringer, der ikke kun har stillet store krav til lærerne, men også til lederne. Ledelsesopgaven er på en del områder redefineret, og også lederne har skullet finde deres ståsted i forandringerne. Samtidig er ledelserne især af udefra kommende krav blevet tvunget til at fokusere særligt meget på den administrative del af ledelsesopgaven, som generelt løses på et meget højt niveau. En af konsekvenserne har dog været, at den samlede ledelsesopgave har fået slagside til den administrative del af ledelsesopgaven. Set i det lys kan man på visse områder, herunder de i rapporten nævnte, spotte et vist ledelsesvakuum, som gymnasiale ledere nu skal fokusere på at udfylde.

Den gode nyhed i den forbindelse er, at ledere på landets gymnasier har en særlig ressource at trække på, som netop kan være med til at fylde det ledelsesvakuum, der er opstået i de senere år. Refleksionsevnen er høj blandt landets gymnasieleedere. De er akademikere, som er trænet i at reflektere, og den ressource skal man bruge aktivt på landets gymnasier, for det er i refleksionen, at løsningen på de problemstillinger, der er nævnt i denne rapport, ultimativt ligger. Uden refleksion er alskens værktøjer, teorier og gode råd ligegyldige. Samtidig betyder refleksionsevnen også, at man kan nå langt på kort tid, når man først sætter ind. Det er delprojektet, som er skitseret i pointe nr. 8 et godt eksempel på. Det har været en komprimeret proces, som normalt ville strække sig over væsentligt længere tid, og selv om ledelsen nok har været præget af en vis utålmodighed i deres stræben efter at se resultater af indsatsen, så er man nået langt på relativt kort tid.

Refleksion skal dog forstås i tre betydninger.

Først og fremmest betyder det, at ledere skal sætte tid af til at reflektere over deres lederskab. Refleksionsevnen er i sig selv betydningsløs, hvis ikke der sættes tid af til at bruge den i praksis. Mange ledere bliver dog ofte fanget i en strøm af daglig drift og akutte problemer, der skal løses, og derfor kniber det ofte med at sætte den nødvendige tid af til refleksion. Derfor er det vigtigt aktivt og jævnligt at sætte tid af til at være ledelse og ikke bare administration. Men ledelsesgruppen skal også reflektere kollektivt, og her kniber det endnu mere med at sætte tid af til det. De observerede ledelsesmøder bærer i



Uden refleksion er alskens værktøjer, teorier og gode råd ligegyldige.

høj grad præg af praktiske problemstillinger, der skal diskuteres og løses, men der bruges ikke tid på at diskutere ledelsesudøvelsen og de værdier og antagelser, den er baseret på. Lige så lidt som lærerne taler om didaktik på deres teammøder, taler lederne om ledelse på ledelsesmøderne. Og lige så vel som lærerne på deres teammøder mangler et bindeled mellem det helt abstrakte niveau og det meget lavpraktiske, konkrete niveau, spores der også på ledelsesmøderne en tendens til, at man bevæger sig mellem at tale om strategi og at tale om kortsigtede problemstillinger, der primært vedrører administration, koordinering og personalesager. Men der bruges meget lidt tid på at diskutere, hvor man omsætter strategien til praksis, og hvordan f.eks. møder med lærerne kan gribes an som led i en bevidst og reflekteret ledelsesudøvelse. Forståelsen af ledelse som en proces, hvor man både skal tænke i »før«, »under« og »efter« er her central. Det kræver kollektive refleksionsprocesser i

ledelsesgruppen, og når der sættes tid af til det – og evt. indledningsvis hentes hjælp til det udefra – betyder det, at lærerne navigerer i et langt mindre fragmenteret og langt mere meningsfuldt rum.

Observationerne er i sig selv ikke overraskende. Der er lavet flere undersøgelser af ledere på tværs af brancher, som viser det samme billede af, at ledere bliver opslugt af driften og de kortsigtede opgaver og ikke får sat den fornødne tid af til at tænke langsigtet, tænke i proces og sætte tid af til refleksion over lederskabet. Det er ikke kun tid, der er en forhindring. Det er også besværligt. Det kræver mod. Man skal diskutere de grundlæggende antagelser og værdier, der ligger til grund for, hvad man hver især opfatter som værende god ledelse, og her vil der ofte dukke uoverensstemmelser op, som det som ledelsesgruppe kan være svære at håndtere. Delprojektet, som er skitseret i pointe nr. 8, viser dog, hvor væsentligt det er, at man som ledelsesgruppe får gennemført disse refleksioner. Også selv om det tager tid, og måske også længere tid, end man umiddelbart har tålmodighed til i en travl hverdag.

Refleksionen har også en anden betydning. Det er nemlig tydeligt, at det, der foregår i ledelsesgruppen, også afspejles i medarbejdergruppen. Det er vanskeligt at forvente, at lærerne sætter tid af til refleksion, hvis ikke ledelsen selv gør det. Det er vanskeligt at forvente, at lærerne deler viden, hvis ikke ledelsen selv mestrer vidensdeling som disciplin. Det er vanskeligt at forvente, at lærerne selv kan få deres teammøder til at fungere, hvis man som ledelse ikke selv har velfungerende møder. Det er vanskeligt at forvente generøsitet lærerne imellem, hvis ledelsen ikke selv udviser generøsitet. Det er vanskeligt at forvente, at lærerne skal tænke i didaktiske processer, hvis ledelsen ikke selv kan tænke i ledelsesmæssige processer. Det er vanskeligt at forvente nytænkning fra lærerne, hvis ledelsen ikke selv er nytænkende. Eller sagt med andre ord: Det er umuligt at skabe en kulturændring på landets gymnasieskoler, hvis ikke ledelsen går forrest i denne kulturændring og også skaber en kulturændring på ledelsesniveau.

Endelig har refleksion den betydning, at ledelsens meningsgskabende fortælling ikke kun skaber mening for lærerne, men også forplanter sig i lærernes tilgang til og fortællinger om eleverne. Jo mere mening, ledelsen skaber, des mere forpligtede føler lærerne sig, og des mere positive fortællinger har lærerne om eleverne.

Den dårlige nyhed er, at alle disse former for refleksioner kræver tid, tålmodighed og mod. Den gode nyhed er, at god ledelse er umagen værd. Det virker. Ikke kun for lærerne, men også for eleverne.

FELTSTUDIER – INDSAMLEDE DATA

Følgende er observeret

Undervisning

(nogle fag er observeret en enkelt gang, andre fag adskillige gange)

- Dansk
- Engelsk
- Tysk
- Fransk
- Spansk
- Matematik
- Fysik
- Kemi
- Biologi
- Natur og geografi
- Oldtidskundskab
- Historie
- Samfundsfag
- Religion
- Psykologi
- International økonomi
- Afsætning
- Virksomhedsøkonomi
- Bioteknologi
- Teknologihistorie
- Teknik
- Teknologiprojekt
- Erhvervs-case
- Kommunikation/IT
- Informationsteknologi
- SO
- Teamledertime

Møder

- Ledelsesmøder
- Teammøder (studieretningsteam møder, klasse team møder, årgangsteam mv.)
- Faggruppemøder
- Projekt møder (SRP, SO mv.)
- PR-møder
- Skolerådsmøder
- SU-møder
- Årgangsledermøder
- Afdelingsmøder
- Planlægningsmøder (personaleseminar)
- Kontormøder/ administrationsmøder
- Diverse andre møder (kontrakt møder, møder om særlige arrangementer, evalueringsmøder etc.)
- Strategisk dialogforum
- Møder i økonomisk udvalg
- Studievejledermøde

Andet

- Livet på lærerværelset
- Fællesarrangement for elever
- Samlinger for elever

Følgende er interviewet

- Lærere (herunder teamledere og teamkoordinatorer, årgangsledere etc.) – i alt 47 interview
- TR + arbejdsmiljørepræsentanter – i alt 10 interview (heraf et par gengangere ift. lærerinterview)
- Ledelse (rektorer, vicerektorer, uddannelseschefer, afdelingschefer/afdelingsdirektører, udviklingschefer, pædagogiske ledere etc.) – i alt 19 interview
- Studieadministrativt personale – i alt 4 interview

ANBEFALET LITTERATUR

- Amabile, Teresa M. (1996): *Creativity in Context*. Westview Press.
- Amabile, Teresa M. (1998): *How to Kill Creativity*. Harvard Business Review, September-October.
- Amabile, Teresa M., Constance N. Hadley & Steven J. Kramer (2002): *Creativity Under the Gun*. Harvard Business Review. August.
- Amabile, Teresa & Steven Kramer (2011): *The Progress Principle*. Harvard Business Review Press.
- BAR FOKA (2008): *Arbejds miljø i åbne kontorer – forskningens bud på problemer og løsninger*. Branche arbejds miljø rådet Finans/Offentlig Kontor & Administration.
- Csikszentmihalyi, Mihaly (1996): *Creativity. Flow and the psychology of discovery and invention*. Harper Perennial.
- Goffee, Rob & Gareth Jones (2006): *Why Should Anyone Be Led by You?* Harvard Business School Press.
- Hein, Helle Hedegaard (2010): *Det kræver 70.000 rigtige beslutninger*. Chara – tidsskrift for kreativitet, spontaneitet og læring. Vol 1, pp. 81-86.
- Hein, Helle Hedegaard (2013): *Primadonnaledelse. Når arbejdet er et kald*. Gyldendal Business.
- Krasnik, Benjamin (2008): *Lav vidensdeling i åbne kontorer*. JyllandsPosten, 19. februar 2008.
- Kristensen, Anders Raastrup & Michael Pedersen (2013): *Strategisk selvledelse. Ledelse mellem frihed og forretning*. Gyldendal Business.
- Pentland, Alex (2012): *The New Science of Building Great Teams*. Harvard Business Review, April 2012.
- Rasmussen, Søren Barlebo (2014): *Potentialeledelse. Om strategisk ledelse i fagprofessionelle organisationer*. Barlebo Forlag.
- Sawyer, Keith R. et al (2003): *Creativity and Development*. Oxford University Press.
- Sternberg, Robert J. (1999): *Handbook of Creativity*. Cambridge University Press.
- Waber, Ben; Magnolfi Jennifer & Lindsay, Greg (2014): *Workspaces That Move People*. Harvard Business Review, October 2014.

