

Syddansk Universitet

Strategisk udvikling i gymnasiale netværk

Raae, Peter Henrik

Publication date:
2013

[Link to publication](#)

Citation for published version (APA):

Raae, P. H. (2013). Strategisk udvikling i gymnasiale netværk: Et forsknings- og udviklingsprojekt.

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal ?

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

PROJEKT STRATEGISK UDVIKLING I GYMNASIALE NETVÆRK

- et forsknings- og udviklingsprojekt

Peter Henrik Raae
Institut for Kulturvidenskaber
Syddansk Universitet
2013

Indhold

Indledning.....	3
0. Fou-projektets hovedresultater.....	3
1. Baggrund.....	4
2. Fou-projektets elementer.....	5
Skolerne.....	5
Igangværende, besluttede projekter eller projekter under etablering.....	6
Projekt(leder)uddannelsen	7
Projektejeruddannelsen	7
3. Metoden.....	8
4. Teori.....	8
5. Erfaringer.....	9
Projektuddannelsen	9
Projektlederproblemstillingen	11
Projektejerproblemstillingen.....	12
Skolen som projektudfordret – de tre skolars forskellige håndtering.....	14
Erfaringer med netværk	17
En analytisk diskussion af forestillinger, der knytter sig til håndteringen	18
6. Projektets produkter.....	20
Kursuskoncepter.....	20
Kursuskonceptet Projektuddannelsen (5-dagsmodellen)	20
Kursuskonceptet Projektuddannelse light (1-dagsmodellen).....	21
Kursuskonceptet Projektledeelse i armlængde	21
Projekter i udvikling – en brugsbog	22
Pædagogikum 2	22
Workshop for uddannelsesledere og artikel.....	22
7. Evaluering.....	22
Evaluering i forhold til ansøgningens succeskriterier	22
Overordnet, perspektiverende evaluering.....	24
Perspektiverende vedrørende ledelsesniveauet	24
Perspektiverende vedrørende medarbejderniveau.....	25
Oversigt: Projektets aktiviteter.....	26
Bibliografi.....	27

Indledning

At give gymnasiet strategiske mål praktiske ben at gå på – det er emnet for dette projekt, der blev gennemført over to år fra primo 2012 til ultimo 2013. Nærmere bestemt skal projekt give viden om, hvordan man mere systematisk end det ofte er tilfældet kan udvikle læreres og lederes kompetencer, så visioner og mål om pædagogisk-didaktisk udvikling bliver til opgaver, og så opgaver kan konkretiseres i projekter, der kan implementeres. I den forstand reflekterer projektet det øgede konkurrencepres mellem skolerne og dermed det øgede strategiske pres på det enkelte gymnasium efter selvejereformen i 2007.

Projektet foregik i et netværk mellem tre gymnasier, Helsingør Gymnasium, Hvidovre Gymnasium og HF samt Torbjerg Gymnasium – en netværksdannelsen med henblik på at udnytte forskelligheden blandt gymnasier, der på visse punkter har sammenlignelige strategiske udfordringer.

Projektet er dels henvendt på gymnasierne selv, dels på den gymnasiale omverden. Hvordan styrker man gymnasiers evne til at arbejde mere systematisk og struktureret med pædagogisk udvikling formuleret i en strategi for skolen? Hvilke krav stiller det til lærere og ledere? Svarene på spørgsmålene almengøres gennem den empiriske bearbejdning, så de udsiger noget om, hvordan læreres og lederes får viden om, indsigt i og evne til at håndtere udviklingsmæssige problemstillinger. I den henseende giver projektet bud på principper med hensyn til koncepter for efteruddannelse.

Projektet er blevet til ved en samfinansiering mellem Undervisningsministeriet og Institut for Kulturvidenskaber, Syddansk Universitet. Statens Center for Kompetence- og Kvalitetsudvikling har bidraget med midler til afholdelsen af den uddannelse, der har været et vigtigt element i projektet.

Fordi dette projekt samtidig virker ved etablering af lokale skoleprojekter, må af fremstillingsmæssige grunde foretages en sondering. I det følgende omtales projektet som forsknings- og udviklingsprojektet (fou-projektet), og de lokale projekter på de deltagende skoler kaldes slet og ret projekterne.

0. Fou-projektets hovedresultater

Her skal kort og resumélignende omtales projektets hovedresultater. For en nøjere omtale henvises til kapitel 5, Erfaringer, og kapitel 7, Evaluering.

Fou-projektets uddannelsesdel – projektuddannelsen – må siges at have været en overvejende succes, for så vidt gælder deltageres vurdering. Deltagerne vurderer, at det i væsentlig grad har sat dem i stand til at udvikle og gennemføre projekter, og opfølgende interview senere i forløbet bekræfter dette i de tilfælde, hvor projekterne efterfølgende har kunnet foldes tilstrækkeligt ud. I henseende til uddannelsesdelen viser netværkskonstruktionen at kunne bidrage. Det vurderes højt at have haft kollegers blik på eget projekt, ikke mindst kollegers fra andre skolekulturer.

Resultatet vedrørende projektuddannelsens ’implementeringsdel’ – dvs. spørgsmålet om, hvorvidt skolerne fik etableret en struktur om projekterne, der faciliterer deres funktion i skoleudviklingen – er mere flertydigt. Dels varierer projekternes art og kvalitet, dels – og det væsentlig i denne sammenhæng – er netop den organisatoriske kontekst særdeles varierende. Den varierer fra en skole, der systematisk har taget hånd om de organisatoriske udfordringer vedrørende formel og reel projektförankring, til en skole, der på baggrund af eksisterende værdier om udviklingsarbejders karakter først hen mod slutning af projektet har påbegyndt en proces, der skal tilgodese de organisatoriske og ledelsesmæssige udfordringer, som projektstruktureret skoleudvikling synes at stille.

Alt i alt har fou-projektforløbet vist, at skønt skolerne som udgangspunkt kan siges at have visse ligheder, hvad deres strategiske situation angår, har den måde, hvorpå lederne anskuer og angriber den strategiske opgave, været særdeles forskellig og forskelligt influerende på de lokale projekters liv.

Videnskabsmæssigt, med henblik på sektoren, har fou-projektet haft resultater på to niveauer. Dels har projektet kastet en mængde produkter af sig. Der er udviklet koncepter og principper for tre typer af efteruddannelseskurser, produceret en brugsbog om udviklingsprojekter i gymnasiet, ligesom der er besluttet artikelskrivning og workshops efter projektets ophør.

Dels har projektet genereret viden om projekters organisatoriske omgivelser. Især har det sat lyset på to ting – projektlederens ledelsesproblem i den egale og individuelt-autonome lærerkultur og på den formelle skoleledelses betydning for projekternes udvikling. Ikke uden sammenhæng med projektlederproblematikken viser projektet, at den formelle skoleledelses (her kaldet projektejerne) forpligtethed på projektejeropgaven er afgørende for projekter, der rækker ud over små og enkle enkeltmandsprojekter.

1. Baggrund

Fou-projektets generelle baggrund er den dobbelte gymnasireform. Med indholdsreformen fra 2005 blev gymnasiet givet nye rammer for pædagogisk-didaktisk udvikling, for eksempel og ikke mindst med udviklingen af studieretningsgymnasiet. Men med selveje-reformen fra 2007 blev der sat turbo på udviklingspresset. De incitament, der udgøres af taxameterkonstruktionen, betyder, at det enkelte gymnasiums attraktion for lokalområdet bliver afgørende på en ny måde, men også mere detaljerede forhold, såsom gennemførelsestaxamenter, gør, at fokus på eleverne ændres og får betydning for pædago-

gisk didaktisk udvikling. Dertil kommer kvalitetssikringsindsatsen. Loven om gennemsigtighed og åbenhed (2005) medfører, at skolerne er forpligtet på offentliggørelse af en lang række data bl.a. om gennemførelsesprocent, overgangsfrekvens til videregående uddannelser, gennemsnitkarakterer osv. Dannelsesaspektet og fagaspektet af undervisningen suppleres nu med et virksomhedsaspekt (gymnasiet som virksomhed i konkurrence med andre uddannelser) og et aspekt, der på et mere præcist niveau angår dets evne til at leve op til politiske mål.

Alt i alt betyder det, at pædagogisk og didaktisk udvikling alt andet lige forventeligt vil være et emne for skolens samlede strategi. Forventeligt betyder det et skifte i tilgangen til pædagogisk-didaktisk udvikling, som nu – må man antages – i højere grad knyttes til en samlet strategi for skolen og dermed vil implicere, hvad man kunne betegne som organisatoriske kompetencer på såvel lærer- som ledelsesniveau.

Spørgsmål til *pædagogisk-didaktisk udvikling i et organisationsperspektiv* var den generelle, overordnede baggrund for projektet.

2. Fou-projektets elementer

At pædagogisk-didaktisk udvikling i 'det dobbeltmoderniserede gymnasium' skal ses i tæt sammenhæng med udvikling af organisatorisk kompetence er en grundlæggende antagelse i fou-projektet. Det følger naturligt af, at pædagogisk-didaktisk udvikling går på tværs af fag og lærere (såsom fagsamspil, tiltag mod frafald osv.) og af, at udvikling er blevet et strategisk emne, det sidste selvfølgelig afhængigt af skolens strategiske omverdenssituation.

Det er denne antagelse, der indgår som et grundlæggende element i fou-projektets tænkning om projektets mål, at øge organisatorisk kompetence på såvel leder- som lærerniveau vedrørende pædagogisk-didaktisk udviklingsarbejde: Hvordan opnås viden om og erfaringer med systematisk arbejde med pædagogisk-didaktisk udvikling i forlængelse af skolens strategi? Hver enkelt af indsatserne udgør et projektelement.

Fou-projektets hovedindsatserne er udvælgelsen af skolerne, at etablere lokale udviklingsprojekter samt at udvikle og gennemføre en projektuddannelse.

Denne proces var som helhed samtidig objekt for det forskningsmæssige studium, der især havde øje for udviklingsprojekters samspil med den organisatoriske helhed i det tidsløb, der var fou-projektets (omkring to år).

I det følgende omtales fou-projektelementerne kort ét for ét.

Skolerne

Det var et kriterium, at samtlige tre deltagende skoler skulle være 'objektivt strategisk udfordrede'. Det vil sige, at de skulle være udfordret med hensyn til elevrekruttering.

Kriteriet var sat ud fra en antagelse af, at det ville betyde, at ledelsen ville have et vist fokus på pædagogisk-didaktisk udvikling som én strategisk mulighed blandt flere.

Skole 1 er beliggende i et forstadsområde til en større provinsby, omgivet af et stille villakvarter. Trafikalt er den dårligt forsynet sammenlignet med de konkurrerende gymnasier med kun en enkelt busrute forbi. Skolen har i flere år før fou-projektstart årligt fået tilført elever. Dog har et stort nybyggeri ændret denne situation, og skolen har nu overskydende ansøgere. Det er den almindelige forståelse, at det kun skærper fokus på strategi – nu var det den almindelige forståelse i skolens ledelse, at det gælder det om at fastholde denne gunstige situation, også når byggeriets nyhedsværdi klinger af.

Skole 2 er eneste gymnasium i den pågældende danske provinsby, der dog ligger lidt afskåret i en ellers tættere bebygget egn af Danmark. Den har været stærkt udfordret af et nabogymnasium beliggende en halv snes kilometer derfra, og for nogle år tilbage var gymnasiet i, hvad der blev omtalt som en egentlig rekrutteringskrise. Denne krise synes aktuelt reddet af, men der er en delt holdning om årsagerne, hvor den (efter sigende) gennemgående lærerholdning og holdningen hos rektor er, at krisen som overstået, mens andre i ledelsen er mere usikre på denne vurdering og antager, at det også kan skyldes aktuelle demografiske forhold.

Skole 3 er som skole 1 beliggende i et forstadsområde, her dog med en del mere socialt byggeri og med et markant mere blandet klientel og mange førstegenerationsgymnasialter. Skolen har en stor elevdel af anden etnisk herkomst end dansk. Dette gælder i særlig grad hf-afdelingen. Skolen har gennem flere år fået tilført elever, der primært har søgt andre gymnasier. Skolen – såvel ledelse som lærere – er meget bevidst om denne situation og meget bevidst om, at det ser ud til at betyde, at elever fra gymnasievante miljøer søger uden om skolen.

Skoleudvælgelsen var det første fou-projektelement – en indsats, der skulle betyde en vist sammenlignelighed hvad angår den ledelsesmæssige motivation for pædagogisk-didaktisk udvikling. Det viste sig dog hurtigt, at denne sammenlignelighed ikke førte så langt længere – der var ganske store forskelle i måden, hvorpå den strategiske situation opfattes og håndteres. Se videre herom i kapitel 5.

Igangværende, besluttede projekter eller projekter under etablering

Et andet element, som knytter sig til skoleudvælgelsen, var, at fou-projektet så vidt muligt skulle knytte an til eksisterende eller nyetableret udviklingsarbejde.

På skole 1 havde man nyligt vedtaget en strategi frem mod 2015 med en række indsatsområder. Det betød, at man nu indkaldte projektideer og valgte ud blandt disse i relation til indsatsområderne. Skole 2 og 3 havde ligeledes arbejder i gang og annoncerede i øvrigt, at man var interesseret i yderligere projekter. Der var dog ingen klare udvælgelseskriterier for projekter på de to sidstnævnte to skoler – dog havde skole 2's uddannelsesledere en klar idé om, at de udvalgte udviklingsprojekter skulle kunne relateres til de udfordringer, man havde læst ud af en nylig fortaget elevtrivselsundersøgelse. Elevtrivsels-

undersøgelsen havde udpeget selve undervisningen – manglede variation o.l. – som hovedproblemet. Skole 3's projekter kan i en vis udstrækning siges at være valgt ud fra det særlige rekrutteringsgrundlag.

Projekt(leder)uddannelsen

I det umiddelbare skoleperspektiv bestod den væsentligste proces i projektet som helhed i kvalificering af skolernes udviklingsindsats. Der var oprindeligt flere ideer i spil, men projektlederuddannelsen var det endelige valg. Hertil opnåede skolerne midler fra Statens Center for Kompetence- og Kvalitetsudvikling.

Det er målet for uddannelsen at sætte deltagerne i stand til at forholde sig systematisk til at arbejde med og i udviklingsprojekter, der vedrører undervisning. Uddannelsen skal styrke projektgennemførelsen og at øge deltagerens indsigt i projekter af denne type.

Uddannelsens kurser blev bygget op om tre gennemgående elementer, nemlig undervisning, øvelser og endelig arbejde med eget projekt, hvor de gennemgåede temaer anvendtes. Der blev undervist i såkaldt projektværktøj (målsætning, evaluering, projektanalyse, planlægning, sparring mm.), og den vigtige relation mellem projektet og skolen blev diskuteret.

Uddannelsen var tilrettelagt i tre moduler på henholdsvis to, én og to dage. Mellem modulerne var kortere arbejdsperioder. De fem dages kursusundervisning gennemløb de typiske sekvenser i et projektførløb – det korte ét-dagsmodul bestod i projektsparring, som foregik på tværs mellem deltagerne fra de deltagende skoler.

Forskeren stod for denne undervisning (se i øvrigt metodeafsnittet), hvilket havde den fordel, at de diskussioner, der opstod undervejs, gav et godt indblik i projekternes organisatoriske kontekst og de processer, der dér blev sat i gang.

Projektejeruddannelsen

Sideløbende med projektlederuddannelsen etableredes en møderække med de uddannelsesledere, som havde den overordnede ledelsesopgave for de enkelte skolers projekter. Oprindeligt var møderækken alene tænkt som et informations- og koordinationsforum mellem uddannelseslederne og forskeren/underviseren, men møderækken fik efterhånden mere karakter af en begyndende projektejeruddannelse (projektejer er betegnelsen for den ledelsespost, som skolen formelle ledelse indtager for skoleprojekterne. *Projektlederen* refererer således til *projektejer*, Andersen, 2005). Undervejs blev det tydeligt, at denne del af projektet skulle have været opprioriteret, jf. afsnittet om projekterfaringer. På skole 1 rekvirerede man således en særlig uddannelsesdag for ledelsen desangående, også med henblik på at inddrage hele skoleledelsen.

3. Metoden

Fou-projektet var tilrettelagt som et forskerintervenierende studium. På den ene side var tilgangen inspireret af aktionsforskning som et samarbejde mellem forskere og praktikere med henblik på at forbedre i dette tilfælde skolers ofte usystematiske måde at drive pædagogisk-didaktisk skoleudvikling. På den anden side søger den forskningsmæssige interesse dog at overskride dette samarbejdes umiddelbare formålsbestemthed. Forskerinteressen begrænser sig ikke til at beskrive, hvad der er problemet og hvad man kan gøre for at forandre situationen. Den går ligeledes og i særdeleshed imod, hvordan selve situationen beskrives og hvordan eventuelle alternative beskrivelser eller forståelser kan konstrueres – med henblik på, hvordan alternative aktioner vil kunne sættes i gang. Denne tilgang er kaldt aktionsanalytisk (Hansen, 2013).

Når der i dette fou-projekt er arbejdet tæt sammen med ledere og lærere fra de tre deltagende skoler, har det ud over den forbedrede praksis (hvordan arbejde mere systematisk med udvikling af organisationskompetence?) været et mål, der angår *beskrivelsen af de forestillinger om organisation, organisationskompetence og strategisk ledelse, der er i spil*. Ved netop af arbejde med læreres og lederes måder at 'gøre praksis' på – hjulpet af, at tre skolekulturer er bragt sammen – bliver det muligt at beskrive, hvordan praksis i forskellige kontekster er institutionaliseret som praktik, og det bliver den forskningsmæssige udfordring at beskrive denne praktik på såvel godt som ondt. Denne interesse ses især udfoldet i kapitel 5, Erfaringer.

Skønt der er en lang række fordele ved at være så nært deltagende i fou-projektets processer, er der tillige en række vanskeligheder og ulemper. På den ene side får man umiddelbart og let tilgang til en mængde empiri. For eksempel var deltagelsen i projektsparring særdeles oplysende om forskelle og ligheder i de deltagende skolers kulturer og deres ikke nødvendigvis reflekterede grundlæggende antagelser. Men på den anden side indebærer det udvidede ansvar for projektgennemførelse, som følger af forpligtelser i forhold til eksempelvis projektuddannelsen, betydelige risici for blinde pletter og spørgsmål, der (uafvidende) ikke stilles. Det er en risiko, der dog delvis er søgt imødegået ved udstrakt brug af registrering af data undervejs i logbøger i forbindelse med de forskellige fou-projektaktiviteter og ved optagne interview, såvel af individuelt opsøgte deltagere som af grupper ved netværksmøder og møder med uddannelsesledere.

En mere omfattende diskussion af den metodiske tilgang falder dog uden for denne rapports rammer.

4. Teori

Den teori, der refereres til, og som har udgjort den analytiske optik, er ny-institutionel teori, nærmere bestemt organisationsinstitutionel teori. Institution beskrives i denne teoretiske rammer som sociale praksisser, der gentages regelmæssigt og kontinuert og dermed gen- og anerkendes (baggrunden for at benævne en given praksis som en praktik,

jævnfør ovenfor). Samme praksis afgrænser bestemte roller og etablerer sociale relationer, som videre bekræftes og opretholdes af sociale normer og som dermed får betydning i den samlede sociale struktur omkring institutionen (Jessop, 2001). Organisationsinstitutionel teori er et særligt perspektiv inden for institutionel teori, der specielt har fokus på institutioners kulturelle konstituering og på, hvordan institutioner rationaliseres og legitimeres kulturelt. Vægten på det kulturelle gør, at man snarere end at fokusere på logisk-instrumentelle tiltag som de betydende faktorer ved forandring ser på forandring ud fra, 'hvad der er passende' – en logik om, hvad der 'giver mening' for aktørerne (Campbell & Pedersen, 2001). Af samme grund bliver et begreb om oversættelse vigtigt i organisationsinstitutionel teori. Organisationer og politikker antager nye former, men på måder, der er stærkt influeret af allerede eksisterende institutionelle betingelser. Organisationer og politikker skal jo give mening for at kunne nye anerkendelse! Det betyder, at teorien sætter kraftigt spørgsmålstejn ved logisk-instrumentelle tilganges forklaringskraft. I stedet vil institutionel teori se de resulterende forandringer som medieringer mellem oprindelige forandringsønsker og den allerede eksisterende praktik. Man kan sige, at det teoretiske blik vil fokusere på, hvad der gør ønskede forandringer levedygtige i den eksisterende kultur.

Denne rapport er først og fremmest et empirisk *grounded* studium. Her vil den teoretiske inspiration først og fremmest kunne følges dels ved fokus på den sammensathed, der kendetegner skoleudvikling og anerkendelsen af dens 'langsomhed' eller 'træghed' – ikke forstået resultatet af som 'villet modstand' eller inkompetence, snare som en refleks af, at subjektiv mening er nødvendig, for at en bestemt praktik skal kunne varigt ændres. Den induktive, tolkende tilgang, man vil kunne iagttage i dette studium, er et forsøg på at rekonstruere de forestillinger, der i deres egen kontekst synes meningsfulde. De analytiske modsætninger, der opstilles i studiet, skal således tydeliggøre de 'oversættelser', som de enkelte skolers håndteringer udgør, i forsøget på at gøre forandringen meningsfuld lokalt.

Det inkrementelle syn på udvikling og synet på viden som tæt forbundet med praksis er momenter, der er gennemgående i dette fou-projekt og dets design.

5. Erfaringer

I det følgende vil fou-projektets resultater blive gennemgået på baggrund af indsatserne – først erfaringerne med selve projektuddannelsen, så erfaringer med fokus på skolen som basisorganisation og endelig erfaringerne fra netværksorganiseringen.

Projektuddannelsen

Projektuddannelsens opbygning er kort beskrevet ovenfor – de tre seminarer med perioder imellem, hvor der arbejdes med projektet.

I selve seminarundervisningen indgik arbejde med eget projekt på hjemskolen. I cirka en tredjedel af undervisningstiden arbejdede deltagerne med eget projekt, idet de anvendte de 'værktøjer', der forinden var gennemgået i undervisningen. Her er der mulighed for at arbejde under supervision af kursuslederen, men også med etablering af fora for kollegial tilbagemelding. Denne fremgangsmåde tager sit udgangspunkt i kritikken af den kognitive efteruddannelsestradition, der dominerer efteruddannelsesbilledet.

Selve projektuddannelseskurset følger en relativ traditionel sekvensering af projektprocessen (se fig. 1), dog med en stærk betoning af de grænser for rationel projektstrukturering, som bør være kendetegnende for udviklingsprojekter i modsætning til gennemførelsesprojekter: Det forhold, at viden for alvor opstår *ben ad vejen* i arbejdet med projektet, betyder, at udviklingsprojektet snarere end karakteriseret af en lineær fremadskridende proces er kendetegnet ved iterative processer – bestandige revisioner, der får konsekvenser såvel for efterfølgende sekvenser som af revision af foregående sekvenser.

Projektdefinition	Etablering	Problembeskrivelse Løsningsvision Organisatorisk fundering
	Konkretisering	Analyse: Fra vision til mål Udvikling af programteori
Projektgennemførelse	Detaljerings	Projektets situation Planlægning: Delmål/milepæle
		Opgavefordeling
Projektafslutning	Implementering	Understøttelse af rutinisering institutionalisering
	Evaluerings	Virkning Læring

Fig. 1: Projektets sekvenser og aktiviteter

To principielle forhold vedrørende undervisningstilrettelæggelsen skal nævnes, nemlig dels det organisatoriske syn på projektet, dels betoningen af 'projektets forvægt', det vil sige arbejdet med at konkretisere de virkningsforestillinger, lærerne har.

Det organisatoriske syn på projektet gælder projektets kobling til basisorganisationen, skolen. På den ene side er *løs kobling* til basisorganisationen selvklart vigtig, for skal projektet kunne bibringe alternativ inspiration til basisorganisationens rutiner, skal projektet være sikret en vis autonomi. På den anden side er det lige så vigtigt, at projektet er *solidt koblet*,

her under ved formelt etableret mandat og ved formaliserede ledelsesrelationer (se nedenfor), så forankring er sikret med henblik på den altid sårbare implementering af produktet. Dette organisatoriske syn på udviklingsprojektet – udviklingsprojektet og dets samspil med basisorganisationen – er gennemgående i tilrettelæggelsen (Andersen, 2005).

Betoningen af projektforsværgen angår konkretiseringen af projektforestillingerne. Med henblik på at styrke den pædagogiske refleksion arbejdes med en række teknikker, der skal konkretisere de virkningsforestillinger, lærerne har – sådan så man senere, under prøveudførelser eller under implementeringer kan blive mere skarpt iagttagende på projektets virkninger (jf. (Dahler-Larsen, 2004). Også dette element er gennemgående for at tilsigte, at projektmetoden ikke blot bliver en teknisk metode, men en metode, der øger den professionelle refleksion.

For en nøjere gennemgang af sekvenser, metoder og aktiviteter, se Raae, 2014 (in print).

Uddannelsen er afsluttende evalueret af seminardeltagerne. Den rangerer meget højt, hvad deltagernes helhedsvurderinger angår. Man finder at konceptet som helhed er bidragende til arbejdet med de individuelle projekter og at projektmodellens enkelte metoder er meningsfulde – dog med den variation, der nævnes nedefor. Projektsparring og andre tematiserede møder på tværs af de deltagende skoler fremhæves – det anføres, at et udefra-blik på egen skolekultur er særdeles givende. Tid til udelt opmærksomhed på udviklingsarbejdet med et bestemt, givet fokus og kvalificeret ledsagelse af kolleger og underviser er en træffende opsummering af evalueringen.

Der er to typer af indvendinger. Den ene angår tidsplanlægningen – det er varierende, hvor præcist kursustidspunkt og det enkelte projekts aktuelle status opleves at 'gå i hak'. Denne indvending er svær at tage højde for som følge dels af projekternes forskellighed, dels af deres forskellige etableringstidspunkt.

Den anden indvending angår, at der ikke i fou-projektet er medtænkt en decideret, udbygget projektejeruddannelse. Projektlederne føler – med skole 1's projektledere som undtagelsen, idet denne skole selv havde taget udfordringen op – at projekterne ikke er gearret til deres opgave. Dette viser hen til en overordnet problemstilling vedrørende projektledelse og organisation, som vi behandler grundigere i det følgende.

Projektlederproblemstillingen

Projektuddannelsen er i virkeligheden en projektlederuddannelse – samtidig med erhvervelse viden om og træning af praktisk projektstrukturering er det en i opøvelse af et overskuende blik på processen. Uddannelsen gør, at den kan iagttages på et generaliseret niveau, sådan så løsningsforestillinger kan kalibreres, uden at det overordnede strategiske vue tabes.

Samtidig er det i forhold til projektlederrollen, at problemer opstod. Det var et tema ved diskussionerne ved netværksmøderne samt i flere af interviewene. Problemet gælder den ledelsesmæssige relation til de øvrige projektgruppemedlemmer.

En deltager udtrykker det sådan:

Jeg sidder med et projekt med 15 kolleger og jeg synes at det er vildt spændende – tænk at jeg får mulighed for at lave pædagogisk udvikling. Men når man så går i gang – så kan jeg ikke lade være med at være generet af, at de 15 mennesker kommer på grund af det personlige forhold, de har til mig og ikke på grund det projekt vi er i gang med. Og hvad så, når de ikke har lavet det, som de har forpligtet sig til?

Citatet synes at pege på, at der ikke er oplevet autoritet knyttet til projektlederrollen – de kolleger, der indgår i projektet, deltager kun på grund af den personlige relation til projektlederen. Det gør det endvidere vanskeligt at følge op på aftaler – alt synes at afhænge af den individuelle motivation og engagement.

En anden deltager understøtter dette udsagn ved at sige:

Og jeg kan heller ikke lade være med at tænke på, at vi jo alle har travlt – og hvorfor så komme stikkende med mere arbejde? ”Hvad er der i det for mig” – ja, det siger de ikke, men jeg kan næsten se, at de tænker det.

Projektets manglende autoritet betyder et forøget pres på projektlederen, der – som det også siges – oplever sig selv i en sælgerrolle, som man måske knap synes, man kan stå inde for, ikke mindst fordi det er et udviklingsprojekt, hvis udfald dårligt nok kan forudsiges. Det betyder også, at der er en tendens til at træde tilbage fra rollen som den, der leder og fordeler opgaverne:

Nu har vi jo haft det kursus og jeg synes, jeg er ret god til at få et møde til at slutte med, at opgaver er fordelt og aftalt på skrift. Selv om der stadig er en tendens til, at jeg selv tager de fleste opgaver på listen. Det er svært med lederkasketten, når der skal følges op. Jeg synes alligevel ikke rigtigt, at det er min opgave...

Problemstillingen er gennemgående og dominerende. Men samtidig er den forventelig, set ud fra den meget egalitære kultur, forskellige studier viser er fremherskende på gymnasier (Gleerup & Wiedemann, 2001, Raae, 2005) – og som sådan kan den indskrives i en fornyet, overordnet spænding i det dobbeltreformerede gymnasium mellem læreren som fagprofessionel og læreren som medarbejder i en ’strategisk frisat’ organisation (Raae, 2011 – se også kapitel 1, Baggrund).

Alligevel synes problemet dog at kunne påvirkes (om end sandsynligvis ikke uden videre løses) ved en anden tilgang til projektförankring og projektejers opgave. Problemstillingen genoptages i det efterfølgende.

Projektejerproblemstillingen

Det var et krav i fou-projektets design, at der skulle udpeges en projektejer – dvs. en person i skolens formelle ledelse, som projektlederen refererede til. Det var ligeledes et krav, at der skulle formuleres et projektmandat, sådan at ressourcer (tid og økonomi) og mål var afklaret. Det skulle bidrage til at forankre projektet formelt som en del af skolens besluttede udviklingsarbejde. Én ting er dog disse krav og en anden ting er selve indtagelsen af projekterrollen.

Forventninger til projektejerens rolle forandredes markant i den almindelige omtale blandt projektlederne i fou-projektets forløb. Indledningsvis omtaltes projektejer ikke meget, og skete det, da mest som den, der skal skaffe ressourcerne. Efterhånden – måske også som følge af den bevidsthed om forskelle skolernes måde at gribe opgaven an på, som opstod i netværket – forandredes forventningerne, hvad projektledere fra skole 3 tydeligst gav udtryk for. Nu gjaldt det et ønske om at få projektejer til at træde i karakter for at understøtte projektlederen.

Dels gælder det et ønske om at få fulgt op på projektet og aktivt få projektet placeret det i skolens udviklingsplan. På et af netværksmøder siger en projektleder følgende:

Man kan undre sig over [at projektet] ikke er ledelsesmæssigt fulgt op. Er det sådan, vi skal bruges? Som det ligger med mit projekt, ser det ud til at være færdig til sommer. Men hvad skal der så ske – det kan jeg ikke få noget at vide om. Skal der vidensdeles – skal projektresultaterne anvendes i en bredere kreds? Det måtte man da forvente, men det har jeg ikke nogen reaktion på.

Ønsket handler om at få projektejer til at understøtte projektledelsen ved kommunikation af projektets betydning i forhold til skolens strategi for udvikling og derigennem at gøre den delegering af autoritet, som projektet jo repræsenterer, tydelig – i to retninger. Citatet nævner i relation til projektlederen selv, men det er lige så vel i relation til skolen som helhed, det vil sige hele medarbejdergruppen.

En projektleder fra skole 3 nævner, at vedkommendes projekt 'forsvinder' i dagligdagen blandt kollegerne, fordi der ikke tales om projektet på de relevante fora, hvad der måske videre hænger sammen med, at der tilsyneladende ikke er ganske klarhed over samlede udviklingsplan dermed projektprioriteringen?

Ønsket gælder også at få projektejeren til direkte og synligt at understøtter projektlederens ledelsesmæssige autoritet i projektlederens møde med kolleger. Det kan lyde som følger:

Det er jo ikke nemt at komme rendende med en lederkasket på til mine kolleger – ikke fordi de er uvillige, men alle har jo meget at lave. Der ville det være en god idé ligesom på [skole 1] at [projektejeren] kom med til et møde eller måske lavede et møde og kunne sige til kollegaen, at ”det her er altså vigtigt for skolen og det vil vi gerne have du tager del i”.

Det er den almindelige opfattelse, at projektlederrollen er udsat i det kollegiale samspil, og at den behøver at understøttes af projektejeren i det omfang, projektets gennemførelse er afhængig af en større gruppe.

Det skal understreges, at en sådan 'projektledelse i armlængde' gennemgående en ny situation for projektejerne, hvor nye balancer mellem direktiv ledelse og måludpegende ledelse skal findes.

På skole 1 tog man relativt tidlig denne udfordring op og søgte at strukturere projektejeropgaven i en fordeling blandt skolens samlede formelle ledelse (jævnfør det efterføl-

gende afsnit). Herfra siger en projektejer henkastet, at man ”jo lige skal vænne sig til, at man nu ’har folk’ til det job” – at man må vænne sig til at kunne overlade opgaven til en udnævnt person og kun ”indirekte bør blande sig med henblik på de lange linjer”, det vil sige for eksempel ved at følge op på projektlederens arbejde gennem sparrende møder.

På skole 3, hvor projektlederne tydeligst har efterspurgt projektlederunderstøttelse, siger en leder (projektejer) i det afsluttende interview:

Det er ikke kommet bag på ledelsen, at nogle af projektlederne har følt en svigten-
de ledelsesforankring. To ting har været karakteristiske. For det første, at nogle af
projekterne allerede var mere eller mindre i gang, da projektkurserne kom på ba-
nen. Derfor har de måske i højere grad tjent som cases i projektuddannelsen, end
at de skulle udgøre særligt udvalgte projekter i forhold til en tydelig strategi. Det
har muligvis gjort, at den tydelige forankring har manglet.

For det andet har projekterne også sat overvejelse i gang om forøget opmærksom-
hed på, hvornår man skal træde ind på scenen igen som projektejer. Der har man
nok været for utydelig. Man sætter det i forbindelse med, at det også for ledelsen
var det nyt – man kom fra en tilstand, hvor projekterne i vidt omfang var folks eg-
ne.

Citatet belyser to ting – dels den overgang, der er tale om og som omhandler projektejers
mere tekniske udfylden af rollen, dels, at projekttilgangen til udviklingsarbejdet så at sige
har udfordret den almindelige organisatoriske tilgang til udviklingsarbejde: Fra lokale
ildsjælsdrevne projekter til projekter som led i skolens strategiske udviklingsarbejde. Det-
te leder videre til at betragte det lys, som fou-projektet satte på skolerne som projektud-
fordrede.

Skolen som projektudfordret – de tre skolers forskellige håndtering

I det følgende skal de tre skolers forskellige håndtering af projektudfordringen beskrives.
I et efterfølgende afsnit diskuteres den sammen med netværkserfaringer.

Skole 1 er den af de tre skoler, der mest systematisk har formuleret en samlet vision, som
leder over i en række indsatsområder og som videre fungerende udvælgende og priori-
terende i forhold til de projekter, der er iværksat.

Visionen er fra 2012 og består af fem korte udsagn. Disse udsagn er siden udlagt i 8 ind-
satsområder. Efter skolens indtræden i fou-projektet blev lærergruppen opfordret til at
søge om projekter, og ansøgningerne blev diskuteret og prioriteret i forhold til indsats-
områderne. Fem projekter udvalgte. Siden knyttedes projekterne til ledelsens medlem-
mer (projektejere), der sammen med projektlederne udarbejdede et mandat, indeholden-
de mål og ressourcer. Skolen valgte at bevilge en pulje til hvert projekt, som projektle-
derne disponerede over. Skolens administrative leder sparrede projektlederne på denne
økonomi. Desuden rekvirerede man et ledelsesinternt kursus som led i udviklingen af
projektejerpraksis (Projektledelse i armslængde, se s. 21), hvor sparring øvedes og nøgle-
elementer fra projektuddannelsen diskuteredes.

Skolen har siden diskuteret en ny organisationsplan. Tre forslag var udarbejdet af et udvalg, og især ét af forslagene synes inspireret af en struktur, hvor projektdrevet skoleudvikling er et centralt element. Det var ganske vist ikke det pågældende forslag, der nød endeligt fremme (forslagene blev diskuteret af skolens ansatte og ledelsen havde valgt at følge medarbejdergruppens indstilling).

Et citat fra et tidligt interview med en projektejer fra skole 1 er sigende for den systematiske og dog medarbejderindflydelsesorienterede tilgang, man har på skolen:

Vi har lagt vores visionsdel ud til diskussion i strategiudvalget, og nu er den låst. Så nu skal der handleplaner på indsatsområderne. Det sker dér. Så om fjorten dage vil vi kunne melde ind med de konkrete projekter, der skal indgå i netværket.

Alt i alt kan man beskrive skole 1's tilgang som systematisk instrumentel, hvori også fou-projektet indrangeredes.

Skole 2's situation er noget anderledes. Her sker fou-adoptionen som nævnt på baggrund af en forskellig vurdering i ledelsen. Skolens rektor mener (eller mente ved adoptionen af fou-projektet), at skolens rekrutteringskrise sandsynligvis var overstået og arbejder for en mere langsigtet, eksternt orienteret udvikling, der skal ses som en ekstern konsolideringsstrategi. Rektor mente ikke, at skolen ville have så meget at vinde ved fou-projektet, men stiller sig dog på den anden side ikke i vejen. I realiteten knyttedes projektet dog til vicerektor og en uddannelsesleder, der også påtager sig rollen som projektere.

Denne strategiopdeling kommer dog til at implicere en opdeling angående indsatsområderne for skolens pædagogisk-didaktiske udvikling. Vicerektoren og uddannelseslederen har i højere grad fokus på en udfordring i relation til en elevtilfredshedsundersøgelse, som peger på et behov for udvikling af undervisningen (variation etc.). De fem projekter, som man udvælger, kan for en bred betragtning siges at gruppere sig herom. Et citat fra et tidligt projektlederinterview, hvor denne opdeling i fokus indirekte er til stede, lyder:

Vores elevtrivselsundersøgelse peger på selve undervisningen! Så frem for at orientere os ud mod omverden med vores projekter vil vi gerne have projekter frem om kerneydelsen... i stedet for internationalisering osv. kunne det være en plan for modtagelse af nye elever, et drengeprojekt [fastholdelse] osv. Vi kunne godt tænke os projekter om variation af undervisningen.

Måske kan man i formuleringen også spore en symbolsk forskel til skole 1 – man søger med bløde udmeldinger og brede mål at fremme en *bottom up*-proces på skolen.

Skole 3 indtager en tredje position. Denne skole må siges at være den aktuelt mest presede hvad angår elevrekruttering, også hvad angår rekrutteringens bredde. Her har man en tilgang, hvor *bottom up*-tilgangen symbolsk er kraftigst markeret. I et interview med skolens vicerektor fra den afsluttende del af fou-projektet siges:

Vi har bestemte indsatsområder, vi ønsker at skabe projekter omkring. Men vi vil meget gerne have et stort rum for mere spontane projekter fra lærerne – for at kunne nikke til sådanne projekter uden at skulle hele vejen omkring centrale planer

etc. – ofte småprojekter omkring egen klasse osv. Det prioriterer man højt hos os. Men ulempen er oplevelsen af, at der kører voldsomt mange miniprojekter rundt omkring. Og der er også en klar fare for at nogen føler sig overset og ikke får tilpas ledelsesmæssig sparring.

Citatet skal ses i sammenhæng med citatet fra samme interviewperson s. 14 – og det skal tilføjes, at den projektlederutilfredshed, som projektet antyder og som projektlederne har tilkendegivet, har ført til videre ledelsesmæssige overvejelser om en forskudt balance mellem *bottom up* og *top down*. I et brev til skolens ansatte, som kom hen mod fou-projektets slutning, omtaler rektor de decentrale, ildsjælsbårne projekters sårbarhed og annoncerer en debat om vision og fremtidige indsatsområder, her under behovet for, at ledelsen foretager en prioritering blandt projekterne i forhold til en central strategi og udnævner projektledere.

De tre skoler udfordres således på forskellig vis af fou-projektet. Skole 1 indrangerer fou-projektet i, hvad vi har kaldt en systematisk instrumentel tilgang og tænker tydeligt projektledelsesorganisering ind heri. Man kan sige, at den tænkning, der præger skole 1, er båret af tæt-koblede virkningsantagelser – at den bedste måde at facilitere at et givet mål tilnærmes, er gennem transparens og logisk klarhed mellem elementerne (vision, indsatsområder, handleplaner osv.). Selv om tænkningen er deduktiv, er skole 1's tilgang er ikke en eksklusiv *top down*-tilgang – ledelsen har således ikke af egen drift defineret projekter og rekrutteret medarbejdere. Men skolens ledelse spiller – sammenlignet med de to øvrige skoler – en langt mere central rolle i forhold til projekterne (intervention), men også i forhold til den formelle opbygning omkring dem (struktur). På denne mere nuancerede måde kan designet, som ledelsen foregår i, betegnes som *top down*.

I forhold hertil adskiller de to øvrige skoler sig, dog på hver sin måde.

Skole 2 synes ledelsesmæssigt at adoptere fou-projektets udfordring ved at tendentielt at dekode (dvs. løsne den organisatoriske kobling) internt i skolens ledelse. Vicerektor og en uddannelsesleder tager sig af projektorganiseringen ved at fokusere på projekter umiddelbart omkring 'opdatering af kerneydelsen' og den omtalte 'eksterne konsolideringsstrategi' holdes ude herfra og overlades til rektor. Muligvis som følge af dette ledelsesmæssige arrangement får fou-projektet ikke en særligt udfordrende rolle på den samlede ledelsestilgang til projektstruktureret udvikling. Interviewdata giver ingen mulighed for at konstatere, at erfaringer med projektledelse får implikationer for skolens formelle organisation (organisationsplaner, større interne diskussioner e.a.).

På skole 3 adopteredes den projektstrukturerede tilgang af lærerne, mens det var vanskeligt at se nogen ændring i eller ændret forståelse af ledelsespraksis i denne henseende før sent i projektet. Til gengæld kan man sige, at ledelsen i skole 3 i hvert fald på dette sene tidspunkt er mere præcis på de særlige værdier for skoleudvikling, man står for, og man tager udfordringen fra projektlederne op i et forsøg på en ny balance mellem *bottom up* og *top down*.

Alt i alt kan man – med forskel – se skolernes tilgang til skoleudvikling udfordret og se ledelserne i færd med at håndtere denne udfordring, om end i temmelig forskellige retning. De forskellige positioner diskuteres senere i kapitlet.

Erfaringer med netværk

Erfaringerne med netværk beskrives først på projektleder-, siden på projektejerniveau. I det efterfølgende afsnit diskuteres det sammen med det tidligere afsnittet om skolernes forskellige håndtering af den organisatoriske udfordring, som stammer fra projekterne.

Det var en intention med projektet at iagttage de virkninger, som et netværk mellem de tre skoler kunne have, med henblik på reflekteret strategisk indsigt i projektbaseret udvikling.

Erfaringerne på lærersiden – projektlederne – er umiddelbart de tydeligste. De er positive. Logbogsoptegnelser fra seminarerne og fra netværksmøderne rummer mange eksempler på såvel situationer som vurderende ytringer om det givtige i at sparre dels med andre med sammenlignelige opgaver, dels med kolleger fra skoler. Dataene gælder såvel faglige spørgsmål vedrørende pædagogiske eller didaktiske forhold knyttet til de enkelte projekter som erfaringer forbundet med projektlederrollen. I sparringssessionerne var denne videns- og erfaringsudveksling særlig synlig. Den stramme ramme, der arbejdedes i med sparring, betød, at såvel kolleger fra egen skole som kolleger fra mindst én af de to øvrige gav tilbagemeldinger i på forhånd givne perspektiver, som tvang til eftertanke. Det betød, at såvel lokal indsigt som den indsigt, det kan give at iagttage et givet problem udefra, var repræsenteret.

Der kom dog til at opstå en slags målestok for god projektorganisation, hvor skole 1 med den klare struktur og organisation af interventioner repræsenterede en positiv ende af skalaen og skole 3 den mindst efterstræbelsesværdige. Det er umiddelbart en forståelig skala i situationen, set ud fra to forhold: Dels er vurderingen foretaget ud fra en projektledervinkel, dels er der tale om en fase, hvor projekttilgang er under opbygning på skolerne.

Hvad det første angår, projektledervinklen, er det forventeligt og forståeligt, at skole 1 med den tydelige understøttelse af projektlederrollen må forekomme projektlederne efterstræbelsesværdig. Her tildeles projektlederen ikke blot et ansvar, ansvaret følges også understøttende op af den formelle ledelse. De oplevede autoritetsproblemer, der er naturlige i meget egalitært orienterede skolekulturer, blev her anerkendt og søgt kompenseret.

Hvad det andet angår – at der med fou-projektet som nævnt er tale om en ny tilgang til skoleudvikling, er det også en forventelig reaktion. Skole 1 handler, og målet er let at identificere. Skole 2-projektejernes handlerum er knap så bredt, og skole 3-projektejere står i et værdimæssigt dilemma, som først efterhånden håndteres: Allerede på det indledende møde i fou-projektet, hvor skolernes tre rektorer deltog, omtalte skole 3's rektor egen skole på måder, der reflekterer kulturelle grundantagelser om *bottom up*-tilgang til

skoleudvikling. For projektlederne kommer det imidlertid til at fremstå, som om projekter som nyt organisationselement bliver forsømt. Karakteren af *policyvalg*, som tilgangen jo også er, fortoner sig.

En analytisk diskussion af forestillinger, der knytter sig til håndteringen

En analytisk (re-)konstruktion kan gøre forskellene i skolernes positioner tydelig. Distinktionen gælder forestillingerne om den optimale organisering og beskrives som forestillinger om organisationen som henholdsvis tæt- eller løstkoblet system. Figur 2 er opstillet ud fra et sådant begreb om løse, henholdsvis tætte eller stramme koblinger mellem organisationens elementer: Er sammenhængene mellem organisationens elementer forestillet som entydige og mekaniske, så når A forandrer sig, forandrer B sig tilsvarende, eller påvirker elementerne hinanden flertydigt og tilfældigt (Meyer & Rowan, 1991)? Og hvad betyder en sådan systemantagelse for indsatsfokus osv.?

	Tætkoblet virkningsintention	Løstkoblet virkningsintention
Indsatsfokus	Stramt prioriterede elementer	Løst prioriterede elementer
Organisationsstruktur som forandringselement	Stramme koblingsintentioner	Løse eller komplekse koblingsintentioner
Grundsyn på strategisk udvikling	Revolutionær, transparent	Evolutionær, 'regimestrategisk'
Retning	Top down	Bottom up

Fig. 2 – *tætkoblet versus løstkoblet virkningsintention*

Den tætkoblede intention beskriver bedst – skønt slet ikke restløst! – skole 1 (bemærk, at figuren er en analytisk konstruktion, der skal fremlyse forskelle i den interne sammenhæng mellem elementer. Figuren beskriver ikke den kompleksitet og de nuancer, der gør sig gældende i 'den virkelige verden'). I *den tætkoblede version* prioriteres stramt ud fra strategiens indsatsområder, og man opbygger strukturelementer, der er målrettet projekttilgangen og som målretter projekterne til den vedtagne strategi (klar tilknytning mellem det enkelte projekt og ledelsen osv.). Man handler hurtigt og med en entydig intention, fordi man tænker i hurtig og transparent forandring. Ledelsen fastholder og følger op på målene (*top down*). Den *løstkoblede intention* beskriver bedst skole 3, men igen i en 'analytisk destilleret udgave'. Udvælgelsen af projekter foregår i denne version ikke efter klare prioriteringer i forhold til en central skolestrategi, og man tænker i det hele taget skoleudvikling mere '*muddling through*'-agtig, dvs. ud fra 'forhåndenværende søms princip': Målene er

ikke nødvendigvis klare, man indretter sig efter, hvad der pragmatisk og umiddelbart kan lade sig gøre eller forekommer sikrest. Det er vigtigere, at mange er i gang frem for at hvert enkelt initiativ er præcist placeret i forhold til strategien. Vigtigt i forbindelse med den løstkoblede intension er det strategiske grundsyn på skoleudvikling, der ikke har gennemsigthed som kriterium, men som snarere handler om at bygge en fælles historie op om den langsommere, 'groundede' og bredt erfaringsbaserede skoleudvikling. Denne skal derfor foregå i en takt, så alle kan være og er med (evolutionært og 'regimestrategisk', dvs. den langsomme opbygning af en fælles normative historie om stedet og stedets udvikling). Af samme grund er initiativretningen *bottom up*: Det er 'fra neden', i dette tilfælde fra de undervisende lærere, de på lang sigt værdifulde initiativer kommer.

Figur 3 diskuterer disse strategiantagelser, igen på et analytisk plan. Det er institutionel teoris pointe, at egentligt tætkoblede systemer knap er fungible endsige findes – i særlighed ikke i de mangetydige omgivelser, sådan som skolers. Af samme grund taler vi i denne sammenhæng da også om de virkningsintentioner, der lader sig fremanalysere på baggrund af fou-projektets data.

Fordelen ved den tætkoblede tilgang er et klart fokus, der gør koordination lettere og som gør, at initiativer kan relateres til fokus. Det klare fokus virker kompenserende på den usikkerhed, der kan være en følge af flertydighed (et eksempel fra empirien kan være projektledernes oplevelse af, at tæt kobling mellem projektejer og projektleder understøttede projektleders rolleopgave). Ulemper er, at den revolutionære intention – 'nu går vi alle i den retning' – øger udviklingsarbejdets transaktionsomkostninger: Risiko for gruppers aktive eller passive dekobling fra strategien øges, fordi man ikke er enig eller fordi den centrale strategi ikke giver mening set ud fra bestemte synspunkter.

Fordelene ved den løstkoblede tilgang er, at udviklingsarbejdet giver mange anknætningsmuligheder til de brede, uskarpe mål – mange initiativer kan føle sig anerkendt, fordi målene ikke er klart udpegede. Omvendt er risikoen for fragmentation øjensynlig, fordi initiativer tillades i mange retninger på én gang, ligesom der er risiko for ressource-spild, fordi initiativer kan lappe over, modvirke hinanden eller blot løbe ud i sandet, fordi helheden bliver for uoverskuelig. Alt i alt kan man sige, at belastningen kan

	Tætkoblede model	Løstkoblede model
Fordele	Transparent: Klart fokus. Tilsigter at kompensere usikkerhed. Fremmer koordination.	Mange anknætningspunkter til etableret mening.
Ulemper	Fordrer megen opfølgende 'sense-making'. Risiko for dekobling.	Meget koordinationsarbejde. Risiko for fragmentation og uoverskuelighed. Stor belastning.

Fig. 3 – de to koblingstyper diskuteret

forekomme stor, fordi prioritering knap er mulig. En del af disse træk fremstår af skole 3's tilgang, sådan som projektlederne ser den.

Diskussionen af de analytisk rekonstruerede intentioner nuancerer og relativiserer den normativitet, som kom til at fremstå blandt projektlederne vedrørende de tre skolars måde at angribe projektstrukturering af udviklingsarbejdet. Nuancere ved at vise, at også den løstkoblede virkningsintention har noget på sig. Relativere ved for det første at fremhæve, at normativiteten er forståelig ud fra det forhold, at det er projektledernes oplevelse, data knytter sig til. For det andet ved at påpege, at data er fra en indkøringsfase, hvor den argumentation, man kunne forvente ville ledsage en tilgang inspireret af den løstkoblede model, endnu ikke var på plads.

6. Projektets produkter

Som led i fou-projektet er en række produkter udviklet eller færdigudviklet. Det gælder selve kursuskonceptet for projekt(leder)uddannelsen over fem dage, samt en éndags 'lightudgave' for lærerteam, et éndagskursus for projektejere, en brugsbog om projektstrukturering af pædagogisk-didaktisk udvikling (under udgivelse, Raae, 2014), samt et element i den nye udgave af pædagogikum for gymnasielærere. Produkterne omtales i det følgende.

Kursuskoncepter

Tre kurser er udviklet eller konsolideret som led i fou-projektet – Projekt(leder)uddannelsen, Projektuddannelsen Light og Projektledelse i armslængde.

Kursuskonceptet Projektuddannelsen (5-dagsmodellen)

Uddannelsen er allerede indledende omtalt i forbindelse med omtalen af fou-projektets elementer (jf. s. 7). Her skal blot tilføjes bemærkninger om indholdet.

Grundlæggende følger opbygningen den sekvensrækkefølge, figur 1 antyder (s. 10).

Første seminar gælder projektets etablering og konkretisering.

I forbindelse med etableringen defineres og arbejdes med den formelle forankring af projektet (mandat og projektejer- og projektlederopgaver), og projektbeskrivelsen omtales som den beskrivelse, der følger projektet og udbygges gennem forløbet.

I forbindelse med konkretiseringen defineres og arbejdes med vision og problembeskrivelse og med forskellige typer af målformuleringer. Et erfaringsmæssigt vanskeligt men også væsentligt arbejde er udarbejdelsen af projektets programteori, som skal gøre de pædagogiske og didaktiske, blandt professionelle ofte uformulerede virkningsantagelser tydelige. Endeligt foretages forskellige situationsanalyser – interessent- og SWOTanalyse.

I den mellemliggende tid frem mod 2. seminar arbejder deltagerne med udfoldelsen af mål og/eller programteorien – elementer, som hver enkelt deltager sparrer på på seminar 2.

Seminar 2 tematiserer sparringens teori og praksis. Der introduceres til spørgeretninger og der arbejdes med reflekterende team, der melder tilbage vedrørende sparringsprocessen og vedrørende forskellige indholdsaspekter, som foreslås vendt.

Seminar 3 har overskriften detaljering, implementering og evaluering.

Vedrørende detaljering gennemgås og arbejdes individuelt med forskellige typer af projektplaner – den logiske milepælsplanlægning, den tidstilknyttede Gantt-strukturering, inklusive spørgsmål om delegering af opgaver til projektgruppen. Endelig arbejdes med kommunikationsplanlægning.

I forbindelse med implementering omtales teori om den sårbare implementering og projektlederens rolle som konsulent for den implementeringsansvarlige projektejer.

Angående projektevaluering genoptages og videreudvikles den tidligere udviklede programteori.

Kursuskonceptet Projektuddannelse light (1-dagsmodellen)

Dette kursus er udviklet som en slags spin off af projektlederuddannelse omtalt ovenfor. Kurset er udviklet, fordi nogle skoler ønskede en model, hvor igangværende team blev i stand til at anlægge et elementært struktureret blik på eget udviklingsprojekt. Modellen er opbygget over elementerne målsætning, programteori samt projektplanen og består af cirka halv undervisning, halvt arbejde under kursuslederens supervision.

Kursuskonceptet Projektledelse i armslængde

Dette kursus er udviklet specielt med henblik på skoleleders varetagelse af projektejerrollen. Kurset er udviklet på baggrund af den erfaring, fou-projektet gav, at skolernes ledelse følte sig ringe klædt på til at varetage ledelsesopgaver i forholdt til de uddannede projektledere.

Kurset består af oplæg, øvelser og diskussion.

Der er oplæg om de grundlæggende begreber vedr. projektorganisering og projektorganisation. Særligt udvælges programteori-udvikling, fordi det er så essentielt et element i projektledernes forståelse af projektets kerneprocesser, og fordi det er et oplagt sparringsemne i dialogen mellem projektleder og -ejer. Der introduceres til projektsparring og en sparringssession øves. Problemstillingen projektledelse i en egalitær kultur diskuteres med særlig henblik på projektejerens understøttelse af projektlederens ledelsesopgaver. Endelig diskuteres projektorganisering som udfordring af driftsorganisering med henblik på indsigt i mulige sammenstød mellem 'projektlogik' og 'driftslogik'.

Projekter i udvikling – en brugsbog

Parallelt med fou-projektet og siden efterprøvet i et andet skolenetværk er brugsbogen *Projekter i udvikling. At strukturere, styre og lede projekter om gymnasieundervisning* forfattet. Bogen insisterer på ud over den tekniske og handleanvisende fremstilling at introducere til teoretisk informerede syn på udviklingsprojekter – den særegne usikkerhed, der gælder udviklingsprojekter sammenlignet med gennemførelsesprojekter, de pædagogiske-didaktiske udviklingsprojekters sårbarhed ved implementering i institutionaliseret praksis. Eksempler, øvelser og cases er fortrinsvis udarbejdet på baggrund af fou-projektet. Bogen er aktuelt under udgivelse (Raae, 2014).

Pædagogikum 2

I Syddansk og Århus Universitets ansøgning om at forestå udbud af pædagogikum 2014-2018 – den pædagogiske uddannelse af kommende gymnasielærere – indgår et særligt Pædagogikum 2, som Institut for Kulturvidenskaber, Syddansk Universitet, udbyder. Uddannelsen udbydes som en yderligere kvalificering af gymnasielærere, der har bestået pædagogikum og som har mindst tre års undervisningserfaring herefter. Den udløser 15 ECTS og giver delmerit i den masteruddannelse, IKV allerede udbyder. Den udmøntning, der er i gang for nærværende, trækker stærkt på fou-projektets projektuddannelse.

Workshop for uddannelsesledere og artikel

På foranledning af Statens Center for Kompetence- og Kvalitetsudvikling planlægger uddannelseslederne, som deltog i fou-projektet, en workshop på foreningen Pædagogiske Lederes årsmøde 2014. Temaet er de ledelsesudfordringer, som projektor organiseret udvikling giver.

På samme foranledning udarbejdes en opsummerende artikel til gymnasielærernes fagforeningsblad *Gymnasieskolen*.

7. Evaluering

Evalueringen deles i to. Dels foretages en evaluering i forhold til de succeskriterier, der formuleredes i forbindelse med ansøgning. Det er en evaluering, der først og fremmest retter sig mod fou-projektets udviklingsdimension og de deltagende skoler. Dels er foretaget en evaluering af mere overordnet, perspektiverende karakter. Det er selvfølgelig ikke muligt at foretage en klar skelnen mellem de to evalueringsniveauer, men den giver alligevel mening, fordi den sidste indeholder en metarefleksion i forhold til den første.

Evaluering i forhold til ansøgningens succeskriterier

I den oprindelige ansøgning til Undervisningsministeriet anførtes en række succeskriterier. Projektet er en succes, i det omfang

- samarbejde mellem den enkelte deltagende bestyrelse og skoleledelsen om skolens strategi konkretiseres
- medarbejderinvolvering øges i de strategisk relevante grupper af lærere
- strategiske samarbejde i skolenetværk øger den enkelte skoles udbytte i henseende til konkretiseret, strategiske udvikling
- der faciliteres for egentlig kompetenceudvikling i efteruddannelsessammenhæng

Succeskriterierne lægger med andre ord op til en tværgående evaluering i forhold til projektets elementer (jf. s. 5).

Hvad det første punkt – samarbejde mellem bestyrelse og skoleledelse om skolestrategi – er projektet ikke en udelt succes. Konklusionen på det indledende møde i lederkredsen for projektet var, at skolernes udgangspunkt i den henseende var ganske forskelligt. På én af skolerne blev projektet direkte taget ind i denne proces, der netop på det pågældende tidspunkt var under acceleration; på én af de andre skoler var det ikke i rektors aktuelle interesse, da den retning, fou-projektet antydede, ikke svarede til den igangværende strategiske diskussion i bestyrelsen; på den sidste af de tre skoler var den strategiske diskussion i bestyrelsen kun i sin vorden, hvad den pædagogisk-didaktiske skoleudvikling angik, og det var vurderingen, at fou-projektet umiddelbart forudsatte en mere udviklet diskussion.

Hvad angår succeskriteriet vedrørende medarbejderinddragelse af lærere er projektet mere entydigt en opfyldt. Problemstillinger vedrørende medarbejderinvolvering blev genstand for diskussion især på skole 1 (for eksempel i forbindelse med diskussionerne om den ny skoleplan) og på skole 3, som tidligere omtalt. På enkeltprojektniveau er variationen dog større. Dels rapporterede projekterne tilbage om variation i projektledernes rolleudfyldelse. Nogle projektledere nåede aldrig ordentligt igennem med et konkretiseret og operationaliseret projekt endsige med et projekt i fremdrift. Dels blev forskellen mellem skoleledelsernes håndtering også i medarbejderøjne tydelig som følge af netværksmøderne og den erfaringsudveksling, der her skete, jævnfør ovenfor.

Det tredje succeskriterium, om det strategiske samarbejde i skolenetværk kan siges at have øget den enkelte skoles udbytte i henseende til konkretiseret, strategiske udvikling, må der på baggrund af projektlederdata svares bekræftende. Som det er fremgået, var det en tydelig tilbagemelding fra projektlederne – og en formulering, der gik klart igen i evalueringen af selve projektuddannelseskurset, at det at have kollegers blik på eget projekt var udbytterigt, inklusive blikket fra kolleger fra andre skolekulturer.

Derimod er udbyttet på projekterniveau knap så entydigt, muligvis dels på grund af en større forskel, hvad den strategiske situation eller hvad opfattelsen af den var, end det var forudset ved skoleudvælgelsen (jf. s. 5), og givetvis også som følge af den store forskel i den måde, man gik til den strategiske udvikling på (mellem en systematisk præget tilgang og en mere *bottom up*, *'muddling through'*-præget). Men man kan se den forøgede klarhed om den enkelte skoles særegne tilgang sammenlignet med de to ørige som en positiv følge af netværket.

Hvad det sidste kriterium angår, hvorvidt konceptet for det overordnede samarbejdsprojekt alt i alt faciliterede for efteruddannelse som kompetenceudvikling – her forstået som organisatorisk kompetenceudvikling – må svaret være bekræftende, med det forbehold, at det gennemløb, fou-projektet udgør, i virkeligheden begrænser sig til initialfasen af et kompetenceudviklingsforløb. Kerneelementet i kompetencebegrebet er evnen til at konstruere et problem som en opgave – og det synes at lykkes i flere af projekterne – samtidig med, at deltagerne evne til at reflektere over processen øgedes, sådan som det fremgår af de foretagne interview (jf. kap. 5, Erfaringer).

Overordnet, perspektiverende evaluering

Hvordan bidrager fou-projektet overordnet set og perspektiverende med viden om gymnasiefeltet og strategisk udvikling? Det diskuteres i det følgende på to niveauer – ledelsesniveauet og medarbejderniveauet (lærerne).

Perspektiverende vedrørende ledelsesniveauet

I 2004 finder Klausen i en mindre undersøgelse blandt gymnasierektorer, at strategi og strategisk ledelse er et ureflekteret begreb (Klausen, 2004). I 2012-13 kan man konkludere, at den strategiske udfordring er rykket tættere på og i højere grad synes at give mening. For skole 1's vedkommende refereres der klart til en besluttet skolestrategi, for skole 2 er situationen ikke ganske entydig, skønt det er tydeligt, at vicerektor og uddannelseslederen, der aktuelt er projektejere, handler strategisk på skolens vegne. For skole 3's vedkommende er det en smule mere sammensat. På den ene side opereres på baggrund af bestemte udviklingsstrategiske antagelser, der kun indirekte giver plads for en klar eksternt orienteret strategi – på den anden side kommunikeres denne særlige strategi ikke klart og åbenlyst over for skolens lærere. Dette er imidlertid 'i proces' – ved fou-projektets afslutning havde skolens rektor i et dokument givet udtryk for et ønske om at starte en klargørende, prioriterende proces (jf. s. 16).

Det samlede billede kan ud fra en organisationsinstitutionel forståelse anskues som et oversættelsesarbejde mellem den ny omverden, gymnasiet er stillet overfor efter den dobbelte, New Public Management-inspirerede reformering, og institutionen gymnasiet. Tydeligst med selvejereformen i 2007 'åbnes' gymnasiet som system mod det kvasi-marked, der udgøres af potentielle brugere. Denne åbning betyder dog ikke en umiddelbar og restløs tilegnelse af en logisk instrumentel strategitilgang. Skole 1 kommer for et umiddelbart blik nærmest på en sådan tilgang, skole 3 fjernest – skole 2 placerer sig (af særlige grunde i forhold til adoptionen af fou-projektet) lidt tvetydigt, idet rektor ikke fandt fou-projektet så centralt. Skole 3 arbejder tydeligvis med håndtering af en dilemmasituation – på den ene side vil man fastholde et *bottom up* tilgang, på den anden side er man udfordret i forhold til et ønske om strategisk 'samling på tropperne'. Og det er en pointe, at selv om skole 1 hvad det analytisk set iboende design af skolens strategitilgang angår (vision, mål, indsatsområder og opfølgning i forhold hertil) er *top down*-orienteret, er selve processen i vid udstrækning søgt medarbejderinddragende. Skolens strategiske udvalg nævnes således som et særligt aktiv (jf. citatet s. 15). New Public Management-

dogmet *Let the Managers Manage/Make the Managers Manage* oversættes derved til en blødere tilgang, der så at sige forhandler de højtuddannedes forventninger om autonomi.

Perspektiverende vedrørende medarbejderniveau

En facet af samme problemstilling vil kunne ses gentage sig på medarbejderniveau. I empirien var projektlederens oplevede dilemma gennemgående vedrørende deres ledelsesopgave og behovet for den formelle ledelses understøttelse af projektlederrollen. Den fremlysning af ledelsesspørgsmålet, som sker i løbet af projektperioden, må forventes at rumme almene træk, jævnfør det tiltagende udviklingspres på gymnasierne. Man må forvente, at spørgsmål om modeller for delegering – 'distribueret ledelse' i den ene eller anden udgave – må komme på mange skolars dagsorden. Selv skole 3's (i sammenligning med de to andre skoler tydeligst) *bottom up*-orienterede tilgang synes udfordret af dette strategiske pres (jf. s. 16) – sådan må rektors henvendelse til lærerne forstås. Her anføres også, at lærerne må indstille sig på nye ledelseslag.

Alt i alt tegner fou-projektet et billede af en tendens i retning af en 'nuancering' af den egalitære skolekultur, hvor flere og dermed nye funktionelle ledelseslag – det vil sige ledelseslag mellem formelle, ansatte ledere og hvad man kunne betegne som funktionelle ledere – vil opstå og søge fodfæste. Dermed er ikke sagt noget om det konkrete design, en fremtidig organisation vil få – om disse ledelseslag for eksempel vil 'professionaliseres' i form af uddannede, certificerede projektledere, eller om projektledelse vil blive en almen lærerkompetence, som gør mere flydende organisering mulig. Men organisatoriske kompetencer som for eksempel projektlederkompetencer må generelt tænkes at blive en del af lærerkompetencerne.

Oversigt: Projektets aktiviteter

Indledende møder med skoleledelsen på de tre deltagende skoler individuelt november 2011

Indledende ledelsesmøde for samtlige skoler 15.12.2011

Projektuddannelseskursus

Seminar 1 27.-28.8.2012

Seminar 2 3.10.2012

Seminar 3 5.-6.11.2012

Projektejermøder (uddannelsesledere):

23.8.2012

31.9.2012

7.2.2013

Netværksmøder (projektledere fra de tre deltagende skoler, med delvis deltagelse af projektejerne)

17.4.2013

19.9.2013

9.12.2013

Interview med forskellige projektejere og –ledere

febr. – nov. 2013

Bibliografi

- Andersen, E., 2005. *Prosjektledelse. Et organisasjonsperspektiv.* Bekkestua: NKI Forlaget.
- Campbell, J. & Pedersen, O., 2001. The Rise of Neoliberalism and Institutional Analyses. I: *The Rise of Neoliberalism and Institutional Analyses.* Princeton & Oxford: Princeton University Press.
- Dahler-Larsen, P., 2004. Opskrift på virkningsevaluering.. I: P. Dahler-Larsen & H. Kroghstrup, red. *Nye veje i evaluering. Håndbog i tre evalueringsmodeller.* Århus: Systime.
- Gleerup, J. & Wiedemann, F., 2001. *De ungdomsgymnasiale læringskulturer - udfordringer under krydspres.* Odense: Gymnasiepædagogik 18, Dansk Institut for Gymnasiepædagogik, Syddansk Universitet.
- Hansen, D. R., 2013. *Vejen til forandring i tale og handling.* Odense: Gymnasiepædagogik 93, Institut for Kulturvidenskaber, Syddansk Universitet.
- Jessop, B., 2001. Institutional (re)turns and the strategic-relational approach. *Environment and Planning A*, 33(7).
- Klausen, K. K., 2004. Strategisk ledelse i gymnasieskolen. I: *Fremtidens Ledelse II.* Odense: Gymnasiepædagogik nr. 51, Dansk Institut for Gymnasiepædagogik, Syddansk Universitet.
- Meyer, J. & Rowan, B., 1991. Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony. I: *The New Institutionalism in Organizational Analysis.* Chicago & London: The University of Chicago Press..
- Raae, P., 2005. *Trægbedens rationalitet.* Odense: Dansk Institut for Gymnasiepædagogik, Syddansk Universitet (Ph.D.-afhandling).
- Raae, P., 2011. *Implementeringsledelse. Ledelse af den dobbelte gymnasiereforms implementering.* Odense: Gymnasiepædagogik 85, Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier, Syddansk Universitet.
- Raae, P., 2014. *Projekter i udvikling.* København: Frydenlund - in print.