

I hæftet afdækkes tre aspekter af betydning for, hvordan den lokale undervisningsplan indgår som middel for pædagogisk ledelse:

- hvordan bliver planen til?
- hvordan er planen udformet?
- hvordan anvendes planen?

Forfatternes undersøgelse viser, at ledere prioriterer forskelligt i forhold til de tre aspekter. I hæftet præsenteres fire forskellige typer ledelsesstil: Procesleder, Udviklingsleder, Dokumentationsleder og Uddelegeringsleder.



Ledelse og lokal undervisningsplanlægning

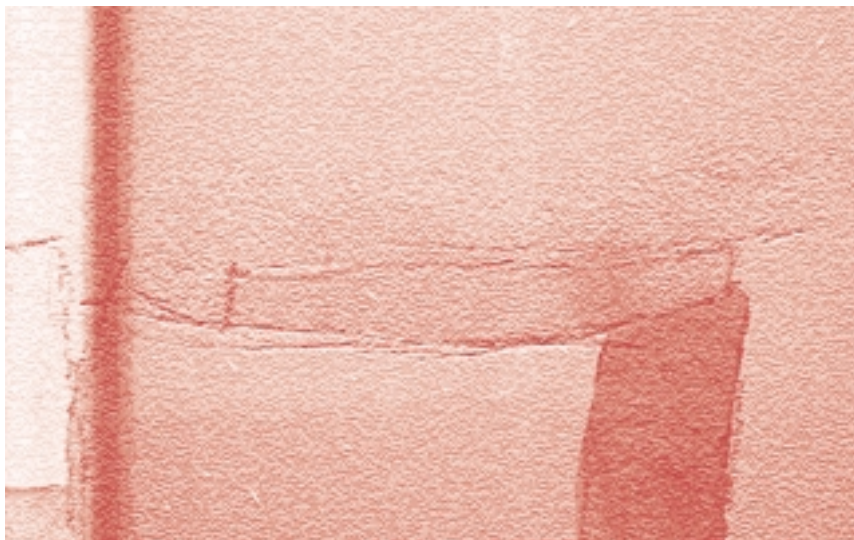


# Ledelse og lokal undervisningsplanlægning

- kvalitet i skolens grunddydelser

# **Ledelse og lokal undervisningsplanlægning**

**- kvalitet i skolens grundydelse**





# **Ledelse og lokal undervisningsplanlægning**

**- kvalitet i skolens grundydelse**

**Stig Guldborg**

**Jesper Piculell**

**Lars Stegsted Rasmussen**

**Danmarks Erhvervspædagogiske**

**Læreruddannelse**

Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie nr. 5 - 2001

Undervisningsministeriet 2001

## Ledelse og lokal undervisningsplanlægning - kvalitet i skolens grundfag

Publikationen indgår i Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie som nr. 5 - 2001  
og under temaet *udvikling af undervisnings- og ledelseskompetence*

Publikationen er blevet til på baggrund af FoU-projekterne  
1998-2534-88 og 2001-2534-2

Forfattere: Stig Guldborg, Jesper Piculell og Lars Stegsted Rasmussen,  
Danmarks Erhvervspædagogiske Læreruddannelse

Redaktion og produktion: Werner Hedegaard, DEL

Tegninger: Allan Stochholm

Omslag: Dorte Pedersen Grafisk design

1. udgave, 1. oplag, februar 2001: 1900 stk.

ISBN 87-603-1042-9

ISBN (WWW) 87-603-1944-5

ISSN 1399-2279

Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie (Online) ISSN 1399-7386

Udgivet af Undervisningsministeriet, Uddannelsesstyrelsen,  
Område for de erhvervsfaglige uddannelser

Bestilles (UVm 7-329) hos:

Undervisningsministeriets forlag

Strandgade 100 D

1401 København K

Tlf. nr. 3392 5220

Fax nr. 3392 5219

E-mail: [forlag@uvm.dk](mailto:forlag@uvm.dk)

eller hos boghandlere

Grafisk tilrettelæggelse og repro: Malchow A/S, Ringsted



Trykt på Svanemærket papir med vegetabiliske farver.

Trykt af Malchow A/S, Ringsted, som har licens til brug af Svanemærket

Printed in Denmark 2000

Som supplement til dette temahæfte er notater "Undervisningsplanlægning - hvad, hvem, hvorfor  
og hvordan?" publiceret online på web-adressen: [www.delud.dk](http://www.delud.dk) - se under publikationer.

En papirudgave kan rekvireres hos: DEL's bibliotek, Rosenørns Allé 31, 1970 Frederiksberg C.

Tlf. 3524 7900, fax 3324 7940 eller e-mail: [del-lib@delud.dk](mailto:del-lib@delud.dk)

# Forord

En erhvervsskole skal udarbejde lokale undervisningsplaner for de erhvervsuddannelser, skolen udbyder og gennemfører. Planerne fungerer som dokumentation - både intern og eksternt.

Det arbejde indeholder to centrale pædagogiske opgaver - nemlig udvikling og beskrivelse af undervisning.

Også efter erhvervsuddannelsesreform 2000 skal skolerne fortsat udarbejde lokale planer. Nu skal de lokale undervisningsplaner imidlertid også tage højde for, at eleverne nu følger - og løbende justerer - deres egne personlige uddannelsesplaner.

I et forsøgs- og udviklingsarbejde har hæftets tre forfattere i samarbejde med ledere fra flere erhvervsskoler undersøgt, hvordan ledere på erhvervsskoler håndterer den lokale undervisningsplanlægning. I hæftet fremsættes også forslag til, hvordan processen kan forbedres.

Udgangspunktet for undersøgelsen var, at det er en vigtig pædagogisk ledelsesopgave at udarbejde, bruge og justere den lokale undervisningsplan. En opgave, som giver de pædagogiske ledere muligheder for at kvalitetsudvikle den enkelte skoles kerneydelse: undervisning og læringsarrangementer.

Efter vores opfattelse indeholder hæftet fin inspiration til den generelle udvikling af undervisnings- og ledelseskompetencer på skolerne og den løbende udvikling af de lokale undervisningsplaner. Helt aktuelt, udarbejdelse af lokale undervisningsplaner til skolernes gennemførelse af de ændrede erhvervsuddannelser.

Måske er det en idé, at skolerne giver omverdenen adgang til deres lokale undervisningsplaner ved at lægge planerne online på den enkelte skoles website.

Undervisningsministeriet har finansieret udarbejdelsen og udgivelsen af dette temahæfte. Afslutningsvis skal bemærkes, at meninger og synspunkter i publikationen naturligvis står for forfatternes egen regning.

Philip Pedersen  
Undervisningsministeriet  
Uddannelsesstyrelsen  
Område for de erhvervsfaglige uddannelser  
Februar 2001

# Indhold

<b>5</b>	<b>Forord</b>
<b>8</b>	<b>Resume</b>
<b>11</b>	<b>1. Undervisningsplanlægning er ledelsens udfordring</b>
<b>16</b>	<b>2. Pædagogisk ledelse i praksis</b>
18	Casen: En leders overvejelser
21	Undervisningsplanlægningens hovedopgaver
25	Fire forskellige ledelsesstile
30	Sammenhæng mellem ledelsesstil og leder- og lærer kvalifikationer
<b>32</b>	<b>3. Erfaringer, problemfelter og kvalitetsudvikling</b>
34	Problemfelter
36	Knudepunkter
37	Kvalitetsudvikling
39	Ledernes pædagogiske ansvar
42	Pædagogiske ledelsesopgaver
44	Sammenhæng mellem kvalitetsudvikling, decentral ledelse, lokal undervisningsplanlægning og undervisning
<b>47</b>	<b>4. Ledelsesstil og -resultater</b>
49	Lederstil
54	Sammenhæng mellem lederstil og ledelsesresultater
<b>58</b>	<b>5. Lederforudsætninger</b>
<b>62</b>	<b>Litteratur</b>



# Resume

I denne publikation beskæftiger vi os med ledelse og lokal undervisningsplanlægning for at se, hvordan de lokale undervisningsplaner indgår som led i den pædagogiske ledelse.

Lokal undervisningsplanlægning består af to pædagogiske opgaver, nemlig en, der vedrører udvikling, og en, der drejer sig om beskrivelse eller dokumentation.

Udviklingsopgaven er rettet mod den proces, som ledelse og lærere gennemløber under arbejdet med planlægning af undervisningen på en given uddannelse. Mens beskrivelsesopgaven omfatter produktsiden, altså udformningen af den lokale undervisningsplan som dokumentation af det resultat, der kom ud af processen.

I hæftet og i det bagvedliggende forsøgs- og udviklingsprojekt har vi søgt at afdække tre aspekter af betydning for den måde, hvorpå den lokale undervisningsplan indgår som middel for den pædagogiske ledelse:

- Hvordan bliver undervisningsplanen til?
- Hvordan er den udformet?
- Hvordan anvendes den?

Vores undersøgelser viser, at lederne har meget forskellige prioriteringer i forhold til de tre aspekter.

Vi har sammenfattet ledernes brug af lokal undervisningsplanlægning som ledelsesværktøj i en model. Modellen viser dels, om lederne prioriterer udviklingsprocessen (= den pædagogiske udviklingsopgave) eller udviklingsproduktet (= den pædagogiske beskrivelsesopgave), og dels, om de prioriterer en detaljeret eller en mere overordnet lokal undervisningsplan.

Kombinationen af disse to sæt af kriterier giver fire forskellige typer ledelsesstil:

- Proceslederen
- Udviklingslederen
- Dokumentationslederen
- Uddelegeringslederen.

*Proces- og Udviklingslederne* ligner hinanden ved, at de begge prioriterer udviklingsprocessen højt. I forbindelse med udformningen af den lokale undervisningsplan inddrager de derfor alle lærere ved den aktuelle uddannelse. I modsætning her til ligner *Dokumentations- og Uddelegeringslederne* hinanden ved, at de begge prioriterer udviklingsproduktet højt. De vælger derfor at lade nogle få udvalgte lærere varetage udvikling og skrivning af den lokale undervisningsplan.

I forhold til indholdet i undervisningsplanen er der derimod lighedspunkter mellem *Proces- og Dokumentationslederne*, der begge prioriterer en plan, der er så detaljeret, at lærerne direkte kan anvende den som en del af forberedelsen til de enkelte undervisningslektioner. *Udviklings- og Uddelegeringslederne* prioriterer derimod begge en mere overordnet mål- og rammebeskrivelse, som til gengæld forudsætter, at lærerne selv foretager en detaljeret planlægning og forberedelse af deres undervisning.

Vores undersøgelse viser, at lederne anser lokal undervisningsplanlægning som vigtig, men også at de har meget forskellige opfattelser af såvel målet med lokal undervisningsplanlægning som deres egen rolle i den forbindelse.

Erhvervsuddannelsesreform 2000 lægger stor vægt på den enkelte elevs medansvar og muligheder for selv at vælge mål og midler for sin uddannelse, og i den proces vil elevernes individuelle uddannelsesplanlægning støttet af en velfungerende elevplan og kontaktlærerordning uden tvivl få en afgørende betydning.

Reformen overflødiggor imidlertid ikke skolernes lokale undervisningsplanlægning. Tværtimod vil individualiseringen af elevernes uddannelsesforløb kombineret med en større modulisering af undervisningen stille øgede krav til planlægningen, til den lokale undervisningsplan og til dens rolle som pædagogisk udviklings- og ledelsesværktøj.

# Undervisningsplanlægning er ledelsens udfordring

Dette temahæfte præsenterer resultaterne af FoU-projektet “Pædagogisk ledelse og lokal undervisningsplanlægning”, nr. 1998-2534-88, som drejede sig om erhvervsskolelederens håndtering af den lokale undervisningsplanlægning.

Projektet er finansieret af FoU-midler fra Undervisningsministeriet, Uddannelsesstyrelsen.

I projektet deltog følgende: Inspektør Ulla Poulsen, Skanderborg-Odder Handelsskole; inspektør Anette Bondesen, Århus Købmandsskole; inspektør Preben Haagen, Kolding Købmandsskole; inspektør Axel Kramhøft, Randers Tekniske Skole; inspektør Poul Henning Olesen, Den Jydske Håndværkerskole; adjunkt og fagkonsulent Stig Guldborg, adjunkt Jesper Piculell og lektor Lars Stegsted Rasmussen. De tre sidstnævnte fra Danmarks Erhvervspædagogiske Læreruddannelse (DEL). Alle deltagere har bidraget med at indsamle og bearbejde de informationer, som har ført frem til dette hæfte. De tre DEL deltagere har imidlertid alene foretaget det endelige skrive- og redigeringsarbejde, og de hæfter derfor alene for den foreliggende publikations udsagn og vurderinger.

FoU-projektet tog sit udgangspunkt i, at udarbejdelse, brug og justering af den lokale undervisningsplan er en vigtig pædagogisk ledelsesopgave, som giver skolernes pædagogiske ledere mulighed for at kvalitetsudvikle skolens grundydelse i form af undervisning på erhvervsskolernes mange uddannelser.

Det bagvedliggende FoU-projekt og dette hæfte retter som noget centralt fokus på ledernes ansvar for og rolle i forbindelse med erhvervsskolernes lokale undervisningsplanlægning. Hæftet afviger dermed fra tidligere publikationer om lokal undervisningsplanlægning, der først og fremmest har fokuseret på lærerne.

I dette hæfte rettes fokus mod lederne og den pædagogiske ledelsesopgave gennem en diskussion af lederes erfaringer med lokal undervisningsplanlægning. På baggrund af disse erfaringer beskrives bl.a. en model med fire typer af ledelsesstile og en eksemplarisk case over en leders overvejelser i forbindelse med lokal undervisningsplanlægning. Modellen og casen kan anvendes af de pædagogiske ledere til at overveje, hvordan man vil lede arbejdet med lokal undervisningsplanlægning. Derudover beskrives en række af de problemstillinger og knudepunkter, som har betydning for lokal undervisningsplanlægning på en erhvervsskole.

Vores grundantagelse er, at kvalitetsudvikling af læreprocesser, pædagogisk ledelse og undervisningsplanlægning i praksis er tæt forbundet, og at lederne derfor indtager en nøgleposition i dette arbejde. Vi antager endvidere, at lederen, hvis kvalitetsudvikling gennem lokal undervisningsplanlægning skal bære frugt, skal være aktiv deltager i arbejdet med den lokale undervisningsplanlægning, og som en central opgave skal kunne give såvel lærergruppen som det lokale uddannelsesudvalg pædagogisk med- og modspil under hele udviklingsprocessen.

Betydningen af lokal undervisningsplanlægning er ikke ny, men er tiltaget betydeligt i kraft af, at love og bekendtgørelser i stadig stigende grad foretager en overordnet mål- og rammestyring af erhvervsuddannelserne. Mål- og rammestyringen giver den enkelte skole og afdeling betydelige pædagogiske frihedsgrader. Men det betyder samtidig, at lederne sammen med lærerne er blevet pålagt et betydeligt ansvar for at sikre en undervisning, der både tilgodeser de centralt opstillede mål og rammer og samtidig giver plads til lokalt baserede behov og erfaringer. De øgede frihedsgrader betyder, at den enkelte skole har opnået retten til at træffe didaktiske valg, som kan medføre langt kraftigere profileringer af uddannelserne end tidligere set.

Med mål- og rammestyringen er målet fastlagt, men fortolkningen og omsættelsen af målene til undervisningsforløb er

skolen forpligtet til at foretage. Det er denne fortolknings- og omsættelsesproces, den enkelte leder har et hovedansvar for i sin afdeling og på sin skole.

Ved projektets begyndelse var erhvervsuddannelsesreform 2000 ikke vedtaget. Vi skønner imidlertid, at denne reform yderligere har aktualiseret vores tema, da reformen skærper kravene til lokal undervisningsplanlægning ved direkte at stille krav om, at planen skal dokumentere de didaktiske overvejelser og beslutninger, som ligger til grund for en lokal undervisningsplan. Samtidig stiller reformkravene om øget modulisering og individualisering nye og skærpede krav til den pædagogiske planlægning bag uddannelserne. Den pædagogiske leders håndtering af den lokale undervisningsplanlægning er derfor i endnu højere grad end hidtil blevet et af ledernes centrale arbejdsområder.

Projektet har vist, at lederens opgave i forbindelse med lokal undervisningsplanlægning er enkel, men vanskelig.

Enkelheden i opgaven består kort og godt i, at lederen forventes:

- At kunne lede en pædagogisk udviklingsproces.

Vanskeligheden ved denne på papiret enkle opgave består i udførelsen, da lederen i forbindelse med lokal undervisningsplanlægning forventes:

- Både at kunne organisere og styre selve udviklingsprocessen med dens udviklingsdiskussioner og skrivearbejde i lærergruppen, med det lokale uddannelsesudvalg og med andre berørte aktører.
- Og at kunne være synlig og aktiv i selve processen ved som konstruktiv med- og modspiller at komme med sine ideer og visioner for uddannelsens pædagogiske profil.

Den måde, den enkelte leder konkret varetager sin lederrolle på, når det gælder ledelse af den lokale undervisningsplanlæg-

ning, er afhængig af flere organisatoriske forhold. Det spiller ikke mindst ind på lederrollen, hvor i ledelsesstrukturen lederen befinder sig. En leder med ansvar for flere afdelinger, vil typisk varetage ledelsen af arbejdet med den lokale undervisningsplanlægning på et overordnet og proceduremæssigt niveau. Og disse ledere vil derfor oftest fungere som med- og modspillere for lærere og eventuelt underordnede ledere på et forholdsvist generelt niveau.

Skolekulturen har også betydning for lederrollen i forbindelse med lokal undervisningsplanlægning. Nogle erhvervsuddannelser udfoldes i en skolekultur, hvor der er tradition for en høj grad af detailstyring af undervisningsforløbene. Andre erhvervsuddannelser lever i en kultur, hvor normen er store frihedsgrader til den enkelte lærer. Den praksis, som lederen har med hensyn til graden af detail- eller rammestyring, er naturligvis præget af den skolekultur, som lederen er en del af.

Det er i øvrigt væsentligt at pointere, at den pædagogiske leder foruden sit procesansvar i forbindelse med lokal undervisningsplanlægning naturligvis også har et produktansvar. En del af ledelsesopgaven består i at sikre, at undervisningsforløb er dokumenteret via den lokale undervisningsplan.

Vi har valgt at understrege processiden i forbindelse med lokal undervisningsplanlægning, da projektet har vist, at en god undervisningsplan ikke alene sikrer kvalitet i den faktisk gennemførte undervisning. Kvaliteten i grundydelsen undervisning sikres derimod kun ved, at arbejdet med lokal undervisningsplanlægning gøres til en fast forankret del af skolens kultur, struktur og processer. Det betyder naturligvis ikke, at den lokale undervisningsplan i sig selv er uvæsentlig, da planen er det konkrete udgangspunkt og opfølgingsværktøj, som lederen og lærerne skal samles om. Planen er således både mål og middel i arbejdet med lokal undervisningsplanlægning. Den pædagogiske leder har ledelsesansvaret for, at planen er tilstede. Samtidig har han ledelses- og procesansvaret for, at en pædagogisk udviklingsproces finder sted gennem arbejdet med den

lokale undervisningsplan. Det gennemførte FoU-projekt har vist, at dette ledelsesansvar kan forvaltes og udfoldes på mange måder. Men projektet har også vist, at mange ledere oplever store vanskeligheder ved at lede lokal undervisningsplanlægning.



## Pædagogisk ledelse i praksis

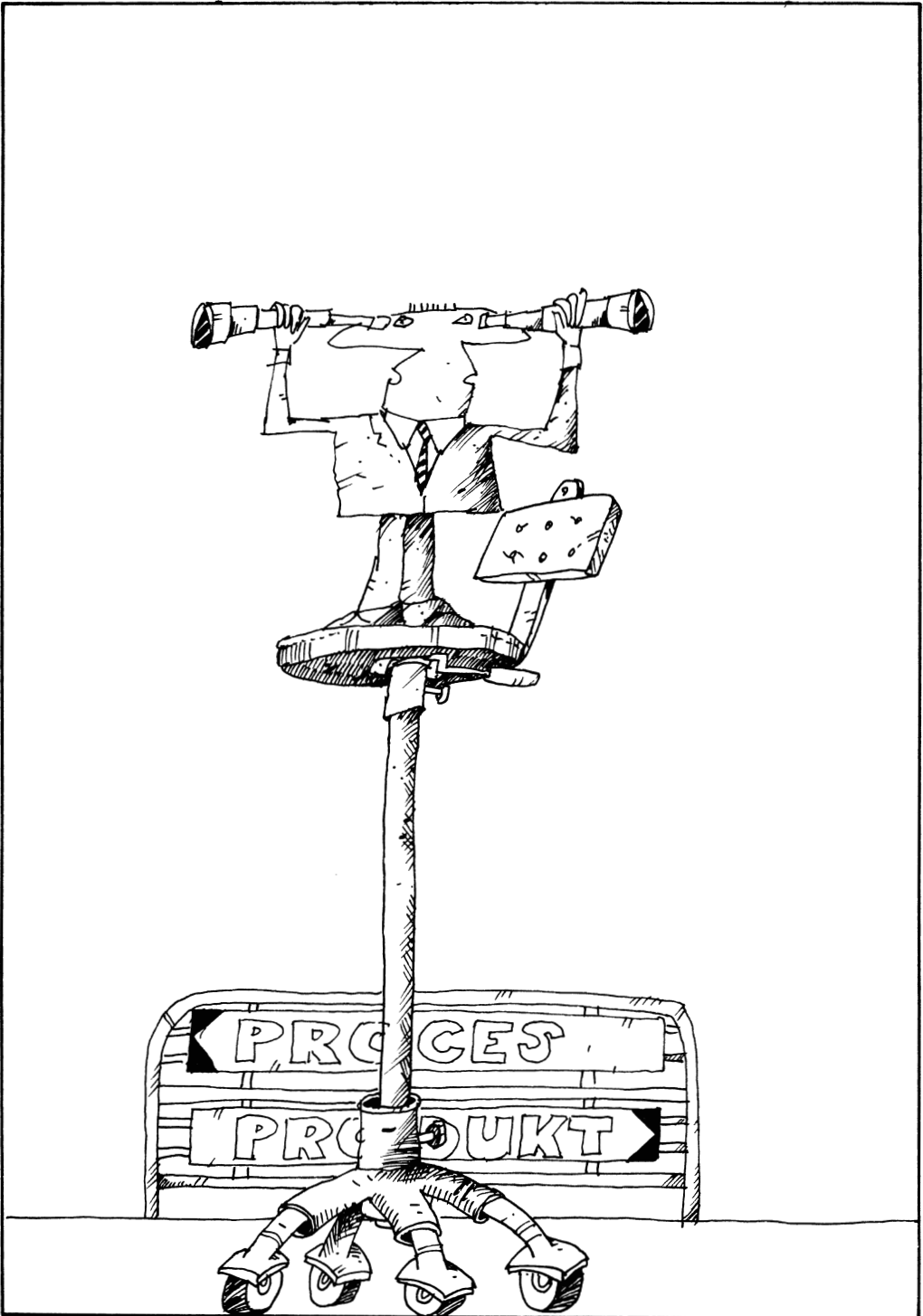
Projektet har vist, at lederne i praksis har forskellige ledelsesmål, forskellige ledelsesstile og forskellig adfærd i forbindelse med ledelse af lokal undervisningsplanlægning.

Der er ledere, som udvælger få lærere til at skrive en lokal undervisningsplan, mens andre, som led i afdelingens løbende udvikling, bruger mange kræfter på at inddrage alle lærere i arbejdet. Der er ledere, der anvender den lokale undervisningsplan som grundlag for pædagogiske diskussioner både i lærerkollegiet og det lokale uddannelsesudvalg. Men der er også ledere, der tilsyneladende ikke anvender arbejdet med den lokale undervisningsplan som et dynamisk udviklingsredskab. Endelig er der ledere, der selv har et pædagogisk mål for udviklingsarbejdet, mens andre ledere i højere grad lader lærerne selv udvikle og beskrive de pædagogiske mål for en given uddannelse.

Ledernes mange forskellige mål, stile og adfærd i forbindelse med lokal undervisningsplanlægning fører frem til spørgsmålet:

*Hvordan kan en pædagogisk leder i en lærergruppe igangsætte og styre en proces, der tilgodeser afdelingens behov for en løbende pædagogisk udvikling, og som samtidig tilgodeser behovet for at beskrive og dokumentere afdelingens pædagogiske praksis?*

Spørgsmålet bliver først belyst gennem en case, hvori en leder sammenfatter sine overvejelser. Casen bliver fulgt op af et afsnit om undervisningsplanlægningens hovedopgaver, og med et afsnit, der beskriver fire forskellige ledelsesstile med hver sine lederroller. Kapitlet afsluttes med overvejelser om leder- og lærer kvalifikationer.



-BÅDE OG -

### **Casen: En leders overvejelser**

Den følgende case er beskrevet på basis af et interview med en afdelingsinspektør på en stor hg-afdeling. Casen er imidlertid ikke en gengivelse af et interview, men en fortolket sammen-skrivning af informationer fra hele projektet.

I en case søger man at beskrive noget generelt ud fra en kon-kret situation. Denne case omhandler, som nævnt, en inspek-tør med pædagogisk ledelsesansvar på en handelsskole. Casens overvejelser om lokal undervisningsplanlægning tager derfor afsæt i handelsskoleforhold. Men casen belyser samtidig gene-relle ledelsesovervejelser af betydning for alle inspektører og afdelingsledere ved små og store afdelinger på både handels-skoler og tekniske skoler.

Svarene fra inspektøren er opdelt i følgende tre tematiske afsnit, der hver retter fokus på særlige sider af lederens rolle og forudsætninger ved lokal undervisningsplanlægning:

- Processen i forbindelse med undervisningsplanlægning
- Undervisningsplanens indhold
- De nødvendige lederforudsætninger.

#### **Om processen i forbindelse med undervisningsplan-lægning:**

Jeg havde i nogen tid vurderet, at vi med fordel kunne forbedre og profilere vores to-årige hg-forløb ved:

- At lade de enkelte elevers uddannelse i højere grad end hidtil være rettet mod forskellige HK-sektorer ved både et mere HK-sektorstyret udbud af valgfag og ved, at valgfagene kunne vælges tidligere end hidtil.
- At sammensætte lærerteam, der i højere grad end tid-ligere var præget af forskellige erhvervs- og uddannel-sesfaglige forudsætninger.

Mit første initiativ bestod i, at jeg skitserede mine ideer

for en mindre, udvalgt del af lærergruppen. Derefter gik der en periode, hvor disse lærere og jeg selv lod ideerne modnes, og samtidig skete der en uformel idéspredning til store dele af den øvrige lærergruppe.

Efter modnings- og idéspredningsfasen afholdt vi en pædagogisk dag for hele lærergruppen. Jeg skitserede ideen bag, målet med og forslag til de nævnte ændringer. Herefter blev der fastlagt mål for arbejdet og kriterier for sammensætningen af et antal arbejdsgrupper.

På den næste pædagogiske dag fremlagde arbejdsgrupperne deres forslag til drøftelse og vedtagelse i lærergruppen. Herefter blev planlægnings- og beskrivelsesopgaverne fordelt til mere driftrettede grupper.

Jeg har herefter koordineret arbejdet med selve undervisningsplanen. Ligesom jeg naturligvis også har det driftsmæssige ledelsesansvar for iværksættelse af ændringen.

Resultatet af hele forløbet var, at mine oprindelige grundideer og strukturovervejelser er i gang med at blive iværksat. Men undervejs i forløbet har lærergruppen og jeg selv naturligvis i fællesskab foretaget så mange nyudviklinger og justeringer af både store og mindre dele af de oprindelige forslag, at det i forhold til den konkrete undervisning er umuligt at afgøre hvem, der har bestemt de endelige detaljer.

Endelig kan jeg tilføje, at jeg gennem hele udviklingsprocessen løbende har orienteret og sikret opbakning fra skolens topledelse, det lokale uddannelsesudvalg og andre af vores eksterne samarbejdspartnere.

### **Om undervisningsplanens indhold:**

Vi overholder naturligvis de generelle regler for en lokal undervisningsplan. Ligesom der har været forsøg på at udvikle en fælles manual for alle skolens lokale undervisningsplaner. Men jeg er nok ikke helt tilfreds med vore egne lokale undervisningsplaner.

Mit ideal for en lokal undervisningsplan er, at den skal være opdelt i tre hovedafsnit:

- En strukturdel. I form af en kort oversigtsdel med beskrivelse af hele uddannelsens formål, mål, organisation, undervisning og evalueringsformer.
- En begrundelsesdel. I form af en argumentation for netop vores pædagogiske valg.
- En uddybningsdel. I form af en beskrivelse af konkrete eksempler på hvordan, centrale dele af undervisningen vil blive udført i praksis.

Jeg ønsker derimod ikke, at den lokale undervisningsplan skal beskrive alle dele af undervisningen, da det vil gøre planen uoverskuelig, og da en meget detaljeret plan også vil lægge en bremse på lærergruppernes løbende udvikling af undervisningen.

### **Om de nødvendige lederforudsætninger:**

Det er vanskeligt at beskrive, hvordan jeg er blevet kvalificeret til at lede lærergruppens undervisningsplanlægning. Det er i øvrigt en vanskelig, men spændende, lederopgave, som jeg næppe er "udlært" i.

Men altså, hvad er mine kvalifikationer?

Min faglige baggrund består af uddannelses- og erhvervs-erfaringer i og fra ledelse, organisation og økonomi.

Min pædagogiske uddannelse og baggrund består af en pædagogikumuddannelse, der gennem årene er suppleret med mange pædagogiske kurser, af mange års undervisning på hg, af mange faglige og pædagogiske efteruddannelseskurser og af, at jeg har deltaget i udviklingsarbejder for ministeriet og de faglige udvalg. Derudover har jeg i årevis haft et løbende samarbejde med en anden pædagogisk leder, og det har ført til adskillige skriftlige arbejder om pædagogiske emner. Endelig sørger jeg altid for at være vejleder og eksaminator ved elevernes afsluttende fagprøver, da elevernes afslutningsprojekter giver mig en god føling både med de unge og med udviklingen i vores praktikvirksomheder.

Jeg er sikker på, at disse erfaringer alle har betydning for, hvordan jeg leder afdelingens arbejde med lokal undervisningsplanlægning. Men jeg kan ikke præcist afgøre, hvilke kvalifikationer, der har størst betydning.

### **Undervisningsplanlægningens hovedopgaver**

Casens inspektør peger i sine svar på to af undervisningsplanlægningens hovedopgaver, nemlig at en afdelings undervisningsplanlægning er rettet både mod en udviklingsproces og mod et konkret produkt. Hvor udviklingsprocessen er et led i afdelingens løbende pædagogiske udvikling. Mens produktet er afdelingens lokale undervisningsplan, der som en officiel studieordning både skal dokumentere og beskrive afdelingens pædagogiske praksis.

Begrebet "lokal undervisningsplan" som modsætning til et begreb, som man kunne kalde en "central undervisningsplan", skal understrege, at to skoler, der gennemfører undervisning i samme uddannelse ud fra samme lov og bekendtgørelse, kan udvikle hver sin pædagogiske profil.

I det danske uddannelsessystem er der mange eksempler på, at ens uddannelser har forskellig pædagogik og dermed også forskellig faglig praksis på forskellige uddannelsesinstitutioner. Som eksempler på lokale pædagogiske profiler for samme uddannelse kan nævnes, at civilingeniøruddannelserne gennemføres forskelligt på Ålborg Universitet og på Danmarks Tekniske Universitet. Ligesom det som et andet eksempel er velkendt, at grundskolens 10. klasse gennemføres afgørende forskelligt fra skole til skole. Inden for erhvervsuddannelserne er det ligeledes velkendt, at samme uddannelse kan have forskellig pædagogisk profil. For eksempel er internationale erhvervsuddannelser som en kokkeuddannelse med praktikpladser i udlandet forskellige fra en tilsvarende ikke-international kokkeuddannelse på samme tekniske skole. Forskelligheden i pædagogisk profil for samme uddannelse på samme skole kendes også på handelsskoleområdet. Der er således handelsskoler med hg-afdelinger med indbyrdes forskelle i forhold til både undervisningens indhold og metoder.

Sammenfattende kan man derfor sige, at den lokale undervisningsplan er lig med en lokal studie- eller uddannelsesordning. Derfor skal den lokale undervisningsplan inden for uddannelsens lov- og bekendtgørelsesfaste formål, mål og rammer beskrive skolens og afdelingens særlige formål, mål og rammer for netop den skoles eller den afdelings uddannelse og undervisning. Sammenlignet med andre virksomheder er en skoleafdelings udvikling af en undervisningsplan derfor lig med en virksomheds produkt- og produktionsudvikling. Den lokale undervisningsplan kan derfor sammenlignes med andre virksomheders produktbeskrivelse og produktionsplan.

Casens inspektør giver udtryk for, at en lokal undervisningsplan bør bestå af:

- En strukturdelt, der kort beskriver uddannelsens idé, helhed og sammenhæng.
- En begrundelsesdel, der kort beskriver skolens og afdelingens argumenter for at gennemføre uddannelsen ud fra netop den valgte idé, helhed og sammenhæng.

- En uddybningsdel, der ved hjælp af udvalgte og konkrete eksempler på gennemførelse af sammenhængende undervisningsforløb beskriver, hvordan skolens og afdelingens ideer skal gennemføres i selve undervisningen.

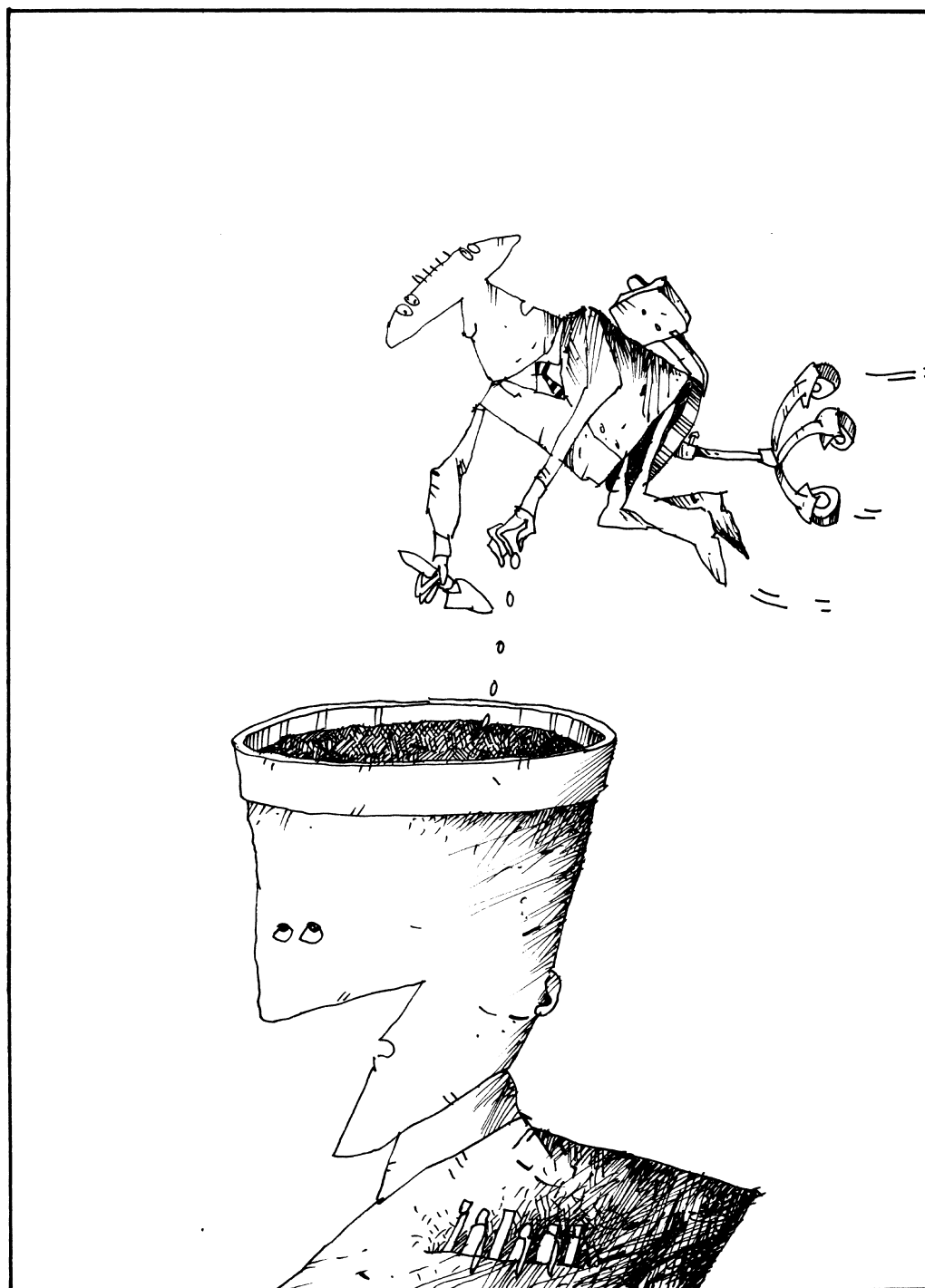
En sådan opbygning af den lokale undervisningsplan medfører, at den kan være forholdsvis kort samtidig med, at den kan give klar besked, om hvordan skolen og afdelingen vil skabe sammenhæng mellem uddannelsens hensigt og den praktiske undervisning. Men en sådan lokal undervisningsplan er samtidig ikke så detaljeret, at den forhindrer afdelingens leder og lærere i løbende nytænkning og -udvikling af undervisningens indhold og metoder.

Lederens opgave i forbindelse med udviklingen af en lokal undervisningsplan er derfor at lede en udviklingsproces, der fører frem til netop den pædagogiske praksis, som skolen ønsker. Mens lederen i forbindelse med beskrivelsen af en lokal undervisningsplan skal sikre, at planen beskriver og dokumenterer netop den pædagogiske praksis, som skolen og afdelingen har udviklet og ønsker gennemført. Det er to forskellige, men sammenhængende og hver især vanskelige lederopgaver, som, hvis de skal afspejle sig i hverdagens konkrete undervisning, forudsætter en betydelig indsats af lederen og lærerne i den aktuelle afdeling.

Casens inspektør beskriver, hvordan han er både med- og modspiller i selve udviklingsprocessen. Som start på udviklingsprocessen "planter" han for eksempel sine ideer i lærergruppen, og senere deltager han selv i organiseringen af lærergruppens udviklingsarbejde. I forhold til den lokale undervisningsplan påpeger han i øvrigt, at han måske burde have været mere aktiv under selve beskrivelsesarbejdet, da han ikke mener, at afdelingens lokale undervisningsplan i tilstrækkeligt omfang dokumenterer afdelingens nyudviklede pædagogiske profil.

Som afslutning på casen beskriver inspektøren, at lederopgaven i forbindelse med undervisningsplanlægning og -beskrivelse





IDEPLANTNING

stiller meget omfattende krav til lederens samlede kvalifikationer. Inspektøren nævner således, at hans forudsætninger for at lede den lokale undervisningsplanlægning blandt andet består af indsigt i ledelse, organisation, samfunds- og erhvervsudvikling, uddannelsens fag, undervisning og elever og i pædagogik. Men på trods af disse omfattende generelle og specifikke ledelseskvalifikationer synes han, at det er svært at lede arbejdet med lokal undervisningsplanlægning.

### **Fire forskellige ledelsesstile**

Casens inspektør og hans opfattelser af undervisningsplanlægning og -beskrivelse og af lederens rolle og forudsætninger i forbindelse med udførelsen af disse ledelsesopgaver er, som nævnt, ikke udtryk for en enkelt inspektørs udsagn. Inspektørens udsagn og vurderinger om undervisningsplanlægning er heller ikke udtryk for, at den lokale undervisningsplanlægning altid bør foregå som ovenfor beskrevet, da undersøgelsen har vist, at en række specielle forhold i den enkelte uddannelse, på den konkrete skole og i den konkrete lærergruppe kan betinge, at undervisningsplanlægningen og dermed lederrollen må tilpasses forskellige virkeligheder. Casens leder og hans ledelsesstil er derfor ikke et generelt ideal, der kan kopieres af alle ledere i alle situationer. Vi vurderer derimod, at den ideelle pædagogiske leder ved ledelse af lokal undervisningsplanlægning skal kunne tilpasse sin lederrolle til de aktuelle forudsætninger og behov i uddannelsen, i lærergruppen og på skolen.

Det gennemførte forsøgs- og udviklingsprojekt viser klart, at lederne har en helt afgørende indflydelse på, hvordan de enkelte skoler og afdelinger gennemfører lokal undervisningsplanlægning. Projektet viser imidlertid også, at lederrollen er svært at afgrænse organisatorisk, da skolernes organisatoriske praksis er meget forskellig. På nogle skoler er det for eksempel afdelingslederne, der har det praktiske ledelsesansvar for den lokale undervisningsplanlægning, mens det på andre skoler, som vist i casen, er en inspektør, som har ledelsesansvaret.

Projektets undersøgelsesmetoder og -data gør det ikke muligt

at foretage en beskrivelse, der skelner mellem de forskellige ledelsesniveaers organisatorisk afhængige opgaver og roller i forbindelse med lokal undervisningsplanlægning. Men vores undersøgelse viser også, at det på trods af denne begrænsning, er muligt at give en generel karakteristik, af hvordan erhvervsskolernes ledere arbejder med lokal undervisningsplanlægning.

I forbindelse med forsøgs- og udviklingsprojektet blev der gennemført spørgeskemaundersøgelser og interview med ledere på forskellige organisationsniveauer fra inspektører med tværgående stabsfunktioner til inspektører og afdelingsledere med afdelingsspecifikke driftsfunktioner. Disse undersøgelser blev suppleret med læsning af et stort antal lokale undervisningsplaner.

Analysen af disse data suppleret med erfaringerne fra projektgruppens fem ledere viser, at erhvervsskolernes ledere i forhold til deres ledelse af lokal undervisningsplanlægning kan opdeles i fire typer på grundlag af deres opfattelser og prioritering af henholdsvis:

1. Målet for lokal undervisningsplanlægning.
2. Indholdet i en lokal undervisningsplan.

I forhold til målet for den lokale undervisningsplanlægning kan lederne yderligere opdeles i to grupper. Den ene gruppe består af de ledere, der prioriterer lærergruppens udviklingsproces højest. Og den anden gruppe består af de ledere, der prioriterer det færdige produkt i form af afdelingens lokale undervisningsplan højest.

Også i forhold til undervisningsplanens indhold kan man opdele lederne i to grupper med principielt modsatrettede prioriteter. Den ene gruppe prioriterer en lokal undervisningsplan, der beskriver uddannelsen set som en helhed. Det vil sige en plan med en overordnet mål-rammebeskrivelse for hele den givne uddannelse. Mens lederne i den anden gruppe prioriterer en lokal undervisningsplan, der beskriver undervisningens elementer. Det vil sige en plan, som beskriver selve undervisning-

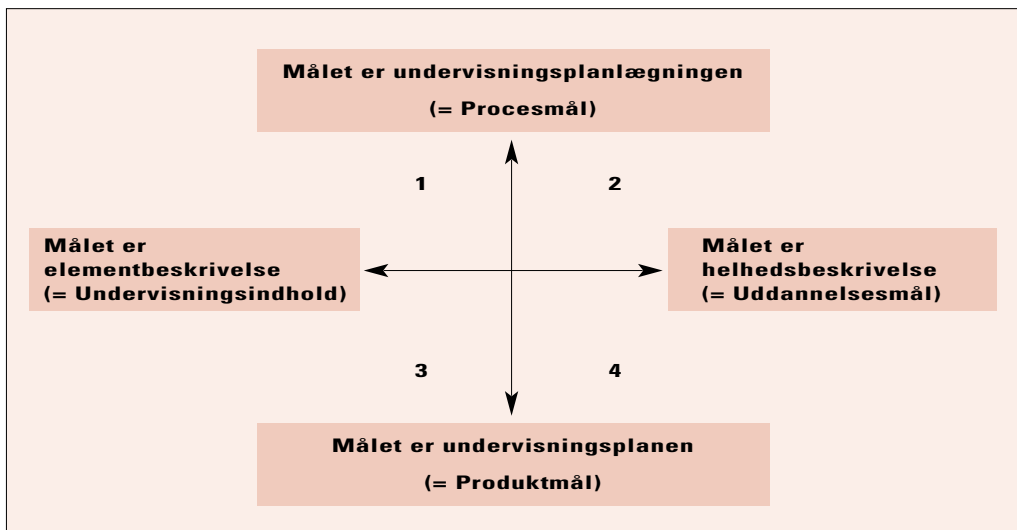
gen så detaljeret, at planen kan anvendes af lærerne til forberedelse og gennemførelse af de enkelte undervisningslektioner.

Vi har hermed fire observerbare forhold, der kan anvendes til en analyse af ledernes prioriteringer i forbindelse med lokal undervisningsplanlægning, nemlig ledernes prioritering:

- I forhold til målet enten mod processen ved eller mod produktet af undervisningsplanlægningen.
- I forhold til indholdet enten mod uddannelsens mange undervisningselementer eller mod uddannelsens overordnede mål.

Kombinationen af ledernes fire parvis sammenhængende, men modsatte, prioriteringsmål kan vises i den følgende model.

**Model: Ledernes prioritering i forhold til mål med lokal undervisningsplanlægning og til indhold af en lokal undervisningsplan**



Modellens to skærende akser afgrænser fire felter, der hver har to karakteristika til beskrivelse af skolernes ledelse af lokale undervisningsplanlægning. Felt 1 beskriver således en ledelse,

der prioriterer en kombination af procesmål og undervisningsindhold. Felt 2 en prioritering af kombinationen procesmål og uddannelsesmål. Felt 3 en prioritering af kombination undervisningsindhold og produktmål. Mens felt 4 beskriver en undervisningsplanlægning, hvor ledelsen prioriterer en kombination af produktmål og uddannelsesmål.

Modellens fire felter med deres forskelle i forhold til undervisningsplanlægningens proces og produkt beskriver dermed også fire forskellige modeller for pædagogisk ledelse med hver sin ledelsesstil. Vi har valgt at kalde ledere, der i forhold til lokal undervisningsplanlægning har en ledelsesstil fra felt 1, for Procesledere, ledere fra felt 2 for Udviklingsledere, ledere fra felt 3 for Dokumentationsledere og ledere med en ledelsesstil fra felt 4 for Uddelegeringsledere.

Vores undersøgelse viser, at de fire lederstile, som grundmodeller, er karakteristiske ved at:

- Proceslederen, fra modellens felt 1, prioriterer afdelingens interne udviklingsproces ved at inddrage alle afdelingens lærere i udviklings- og skrivearbejdet. Proceslederen har derfor udviklingsprocessen som ledelsesmål og organiserer typisk udviklings- og skrivearbejdet i fagopdelte lærergrupper.
- Udviklingslederen, fra felt 2, prioriterer i lighed med Proceslederen afdelingens interne udviklingsproces ved at inddrage alle afdelingens lærere i udviklings- og skrivearbejdet. Men i modsætning til Proceslederen har Udviklingslederen uddannelsesudvikling og styring som ledelsesmål og organiserer derfor udviklings- og skrivearbejdet i tværfaglige lærergrupper.
- Dokumentationslederen, fra felt 3, prioriterer tilstedeværelsen og anvendelsen af en lokal undervisningsplan som det centrale formål med lokal undervisningsplanlægning. Dokumentationslederen har dokumentation og styring som de centrale ledelsesmål og vælger ofte centralt udviklede planer fra de faglige udvalg som forlæg for skrivearbejdet.
- Uddelegeringslederen, fra felt 4, prioriterer produktet i form

af den lokale undervisningsplan over udviklingsprocessen. Uddelegeringslederen har i lighed med Udviklingslederen uddannelsesudvikling og -styring som ledelsesmål. Men Uddelegeringslederen inddrager i modsætning til Proces- og Udviklingslederne ikke alle lærere i udviklings- og skrivearbejdet, men uddelegerer opgaver til få udvalgte lærere eller udfører dem selv.

De fire lederstile er analysemodeller, som vi ikke har oplevet i renlivet form. Og i øvrigt er ingen af de fire ledelsesstile i sig selv idealet for "god ledelse af lokal undervisningsplanlægning", da lederen må vælge stil ud fra situationens forudsætninger og behov.

Lederens bevidsthed om sit valg af ledelsesstil er imidlertid vigtig, da hver af de fire lederstile har forskellige konsekvenser for en afdelings praktisk-pædagogiske dagligdag.

Som et eksempel vil Proceslederen gennem sin lederstil alt andet lige opnå, at alle afdelingens lærere føler et stort medansvar for eventuelle uddannelsesændringer. Men samtidig giver Proceslederen mindre vægt på selve den skrevne undervisningsplan en begrænset mulighed for en kvalificeret kommunikation med det lokale uddannelsesudvalg og med uddannelsens elever.

Som et andet eksempel vil Dokumentationslederen gennem sin prioritering af en meget detaljeret undervisningsplan opnå en god dokumentation af undervisningen og samtidig understøtte lærergruppens daglige undervisningsarbejde. En støtte, der især kan være betydningsfuld i afdelinger med mange rutinerede lærere og vikarer. Til gengæld vil Dokumentationslederen med valg af en undervisningsplan med beskrivelse af alle uddannelsens enkeltlektioner få vanskeligt ved at gennemføre en kvalificeret udviklingsdiskussion med uddannelsesudvalget, lærergruppen og eleverne, da planens røde tråd alt andet lige vil drukne i planens mange detaljer.

### **Sammenhæng mellem ledelsesstil og leder- og lærer kvalifikationer**

Lederen kan anvende de fire modeller over ledelsesstile til at iagttage, analysere og vurdere sin egen, skolens og lærergruppens mål og adfærd i forbindelse med lokal undervisningsplanlægning. Lederen får dermed mulighed for at revurdere sine ledelsesmål og sin ledelsesadfærd.

Valget af ledelsesstil kan også afspejle lederens og lærergruppens kvalifikationer, og de fire ledelsesstilsmodeller giver dermed lederen et analyseredskab til planlægning af videre- eller efteruddannelse både for sig selv og for lærergruppen.

I forhold til lærergruppens kvalifikationer kan lederens valg af rolle for eksempel afspejle følgende:

- Rollen som Procesleder kan være begrundet med, at lederen ønsker at benytte arbejdet med lokal undervisningsplanlægning som et middel til at videreudvikle lærergruppens interne samarbejde.
- Rollen som Udviklingsleder kan være begrundet med, at afdelingens lærere har tilstrækkelige generelle, specifikke og personlige forudsætninger til i fællesskab at udvikle og beskrive afdelingens uddannelse og undervisning.
- Rollen som Dokumentationsleder kan være begrundet med, at lærerkorpset i en afdeling hovedsageligt består af vikarer, der kun har et begrænset overblik over mål og rammer for afdelingens uddannelser.
- Rollen som Uddelegeringsleder kan være begrundet med, at kun et fåtal af afdelingens lærere har tilstrækkelige faglige, pædagogiske og formidlingsmæssige forudsætninger til at udvikle og beskrive afdelingens uddannelse og undervisning.

Lederens valg af lederrolle i forbindelse med lokal undervisningsplanlægning kan derfor, som eksemplerne viser, tydeliggøre en given lærergruppes styrker og svagheder. Og denne tydeliggørelse af lærergruppens kvalifikationer kan siden hen anvendes som led i afdelingens ansættelses- og efteruddannelsespolitik.

I de ovennævnte eksempler antages det, at lederen vælger sin lederrolle på grundlag af en analyse af lærergruppens kvalifikationer og udviklingsbehov. For at foretage et sådant bevidst valg af lederrolle skal lederen selv kunne foretage en analyse af både lærergruppens og af egne kvalifikationer.

I de tilfælde, hvor lederen ikke kan foretage sådanne kvalifikationsanalyser sker lederens valg af lederrolle mere ubevidst, og lederens egen lederrollepraksis kan derfor være et middel til at beskrive lederens egne styrker og svagheder. Forudsætningerne for sådanne ubevidste lederrollevalg kan for eksempel være:

- at rollen som Procesleder vælges, fordi lederen kan lede udviklingsprocesser,
- at rollen som Udviklingsleder vælges, fordi lederen både kan lede udviklingsprocesser og beskrive uddannelses- og undervisningsmål,
- at rollen som Uddelegeringsleder vælges, fordi lederen har et godt overblik over lærergruppens kvalifikationer,
- at rollen som den Dokumentationsleder, der selv skriver den lokale undervisningsplan, vælges, fordi lederen kan udvikle og beskrive uddannelse, men er utryk ved at lede en hel lærergruppes udviklingsproces.



## Erfaringer, problemfelter og kvalitetsudvikling

I projektet har der været fokus på, hvordan de lokale undervisningsplaner fungerer på skolerne. Det viser sig, at der er store variationer i praksis. Det gælder i forhold til de tre væsentlige dimensioner:

- Planernes tilblivelse (arbejdsprocessen)

Registeret spænder her fra en forholdsvis topstyret proces, hvor rammer og indhold er fastlagt og beskrevet på lederniveau uden direkte at involvere lærerne, og til en proces, hvor lærerne i en afdeling i vidt omfang inddrages og gøres ansvarlige for planens konkrete udformning.

- Planernes udformning (produkt siden)

Variationen kommer her især til udtryk i detaljeringsgraden. Den spænder fra beskrivelser, der næsten er af lige så overordnet karakter som bekendtgørelserne, til nogle, der meget konkret og omtrent på lektionsplansniveau fastlægger undervisningens nærmere indhold.

Denne variation giver sig også udslag i en stor forskel i volumen.

På indholdssiden kan man tillige registrere en forskel med hensyn til det, man kunne kalde planernes pædagogiske profil. Nogle planer vidner tydeligt om, at skolen eller den enkelte afdeling har sin egen profil og målsætning, der f.eks. afspejler sig i planernes opbygning og i de pædagogiske overvejelser, mens andre forekommer anonyme og uden selvstændigt præg.

- Planernes anvendelse (brugsfunktionen)

Forskelligheden spænder fra eksempler, hvor planerne står i

ringbind på reolen uden større konsekvens for den faktiske undervisning, bedømmelse og løbende evaluering af undervisningen til der, hvor planerne fungerer som pædagogisk planlægningsværktøj for lærere og den pædagogiske ledelse, som grundlag for lærernes samarbejde, orientering af vikarer eller nye lærere m.m.

Samtidig med denne forskellighed er det også tydeligt, at de tre dimensioner typisk er indbyrdes forbundet i de konkrete tilfælde. Arbejdsprocessen har konsekvenser for, hvordan produktet kommer til at se ud, og både proces og produkt har indflydelse på planens brug.

Denne sammenhæng kan illustreres med et par eksempler:

#### **1. eksempel:**

Den lokale undervisningsplan er f.eks. blevet til, fordi den først og fremmest skal kunne fungere som dokumentation udadtil. I tilblivelsen er der hovedsagelig taget udgangspunkt i bekendtgørelsernes krav, hvori- mod der ikke har været drøftelser, der inddrager lærerne og deres konkrete erfaringer og synspunkter. Planen er eventuelt skrevet af en enkelt lærer eller uddannelsesleder.

Arbejdsprocessen og det typisk formaliserede produkt resulterer her ikke overraskende i, at planen f.eks. ikke bruges aktivt af lærerne som grundlag for den mere konkrete planlægning, for lærersamarbejdet m.m. Planen har her typisk en plads i reolen. Tilblivelsen medfører, at lærerne ikke føler sig forpligtet af den. Dens udformning, der ikke bærer præg af, at den skal fungere i en pædagogisk sammenhæng, motiverer heller ikke til praktisk brug.

## 2. eksempel:

Undervisningsplanen er blevet til i et samspil mellem skoleledelse og lærergruppe.

Målsætningen med undervisningsplanen er drøftet, inden arbejdet er sat igang, lærerne har været involveret undervejs, har haft indflydelse på indhold og udformning og oplever derfor også et ejerskab i forhold til planen.

Planen har her fået en form og detaljeringsgrad, der er tilpasset de konkrete lærerforudsætninger og -ønsker, og lærerne føler sig forpligtet af planerne, opfølgningen og evalueringen.

Eksemplerne peger her på den ene side på en uomgængelig sammenhæng, men rummer også en forenkling. At få en lokal undervisningsplan til at fungere er nemlig ikke bare gjort med f.eks. at involvere lærerne i et forpligtende arbejde. Går man tættere på, viser det sig, at en række meget forskellige ting spiller ind på, hvordan en lokal undervisningsplan bliver til, hvordan den kommer til at se ud, og hvordan den fungerer i praksis.

På grundlag af projektets erfaringer vil der i det følgende først blive set på de problemstillinger og knudepunkter, der påvirker og har betydning for lokal undervisningsplanlægning. Derefter vil de beskrevne problemstillinger og knudepunkter blive søgt belyst i et mere teoretisk kvalitetsudviklingsperspektiv, der som forklaringsramme understreger sammenhæng mellem kvalitets- og organisationsudvikling og pædagogik.

## Problemfelter

Som eksempler på faktorer, der spiller negativt ind her og derfor fungerer som hurdler, kan man pege på:

- at undervisningen tilrettelægges med udgangspunkt i traditionelt styringsmateriale (lærebøger, vejledninger etc.), der på

- sæt og vis overflødig, en række af de overvejelser og valg, som udformningen af en lokal undervisningsplan afkræver,
- at lærergruppen (eller måske dele af den) ikke er interesseret i et fælles forpligtende grundlag og samarbejde i retning af pædagogisk holdning og profil,
  - at lærerne savner forudsætninger for at gøre sig didaktiske overvejelser, der går på tværs af etablerede faggrænser,
  - at der ikke er dialog mellem ledelse og lærere med henblik på arbejdets udformning og opfølgning,
  - at der ikke er fastlagt en procedure for planlægnings- og beskrivelsesarbejdet,
  - at der ikke er tradition for lærersamarbejde på tværs,
  - at der på den enkelte skole eksisterer forskellige kulturer (eksempelvis uddannelsesområderne imellem), som gør det vanskeligt at skabe en fælles holdning til planlægningsarbejdet, og til, hvordan man anvender en undervisningsplan dynamisk,
  - at man slås med "lig i lasten" i form af tilsvarende arbejde, der f.eks. kiksede eller kom til at samle støv,
  - at selve skrivearbejdet kan volde vanskeligheder,
  - at der ikke er dialog mellem lærergruppen og det lokale uddannelsesudvalg.

Og listen her kan givet suppleres med en række andre faktorer. Pointen er imidlertid at understrege, at arbejdet med den lokale undervisningsplan ikke er nogen enkel sag, og at der derfor heller ikke gives en enkel opskrift på, hvordan den laves, skal se ud og bruges. Det afhænger af de konkrete forudsætninger på den enkelte skole.

Samtidig har opgaven med at få lavet en undervisningsplan, der fungerer på de præmisser, som passer til den enkelte skole, i høj grad bud til den pædagogiske ledelse. At arbejdet med den lokale undervisningsplan må ses i det lys, har ikke været specielt i fokus tidligere. Det samme gælder de udfordringer, vanskeligheder og muligheder, som dette arbejde rummer for den pædagogiske ledelse i erhvervsuddannelserne.

### **Knudepunkter**

Kombinationen af muligheder og vanskeligheder kan kort illustreres med nogle knudepunkter:

- Det er vigtigt for arbejdet, produktet og den opfølgende brug, at den pædagogiske leder spiller med og fungerer som katalysator og inspirator for processen. Risikoen består i, at lederen/ledelsen ikke får lærerne involveret som medansvarlige, og derfor i praksis - og modsat intentionen - ikke blot kommer til at topstyre arbejdet, men måske også til at udføre den del af det, der vedrører beskrivelsen.
- For at kunne få arbejdsprocessen på skinner er det på den ene side nødvendigt at etablere en organisation og planlægning. På den anden side består vanskeligheden i samtidig at sikre, at der er mulighed for en dynamisk proces med plads til løbende ændringer, således at organiseringen ikke kommer til at virke som en hæmsko for processen.
- For at kunne få beskrevet de enkelte dele af planerne og få skrevet den samlede undervisningsplan er det vigtigt at etablere en redaktionel funktion. Den kan f.eks. bestå i, at en mindre gruppe får til opgave at koordinere og redigere de forskellige bidrag, der kommer fra lærere, der måske ikke alle er lige skrivestærke. Problemet består i at undgå, at en redaktionel funktion helt overtager skrivearbejdet og dermed gør det vanskeligt at håndhæve den lokale undervisningsplan som noget, alle står bag.
- Det er vigtigt at inddrage det lokale uddannelsesudvalg (LUU) i drøftelser om den lokale undervisningsplan. Vanskeligheden består i at få motiveret og involveret LUU i en aktiv dialog og ikke som en instans, der har til opgave at "godkende" undervisningsplanen.
- Den lokale undervisningsplan skal fungere som dokumentation udadtil. Den har også en væsentlig funktion som dynamisk, pædagogisk værktøj og dermed også som omdrejningspunkt for udviklingen af kvalitet i undervisningen. Vanskeligheden består i at sikre dette *både og*.

## Kvalitetsudvikling

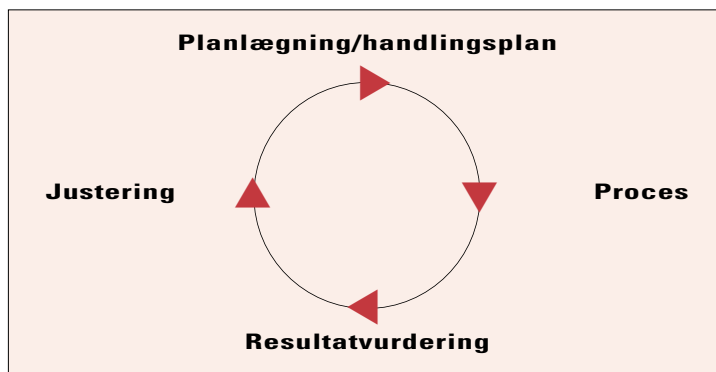
Netop dobbeltheden i *både* og er nøgleordene til forståelse af meningen med lokal undervisningsplanlægning.

Den udviklingsproces, der fører frem til en lokal undervisningsplan, er et mål i sig selv, da processens forløb afgør lederens, lærernes og blandt andre det lokale uddannelsesudvalgs engagement og forpligtigelse over for de trufne beslutninger om de mål og rammer, som skal tegne uddannelsens profil på netop den skole. Udviklingsprocessen er imidlertid samtidig et middel til og en forudsætning for selve beskrivelsen af den lokale undervisningsplan, da man naturligvis ikke kan besvare spørgsmålene: - Hvad er det, vi vil? - Hvorfor vil vi netop det? - Og: Hvordan vil vi gøre det?, der er den lokale undervisningsplans hovedspørgsmål, uden at have tænkt over og diskuteret væsentlige sider af uddannelsens mål, rammer, målgruppe og undervisning. Men, og det kan synes for banalt, den lokale undervisningsplan er samtidig også et middel for en fortsat udviklingsproces, da den beskrevne plan kvalificerer den fortsatte udvikling af afdelingens undervisning.

Denne sammenhæng mellem proces og produkt lig med sammenhængen mellem undervisningsplanlægning og undervisningsplan kan illustreres med den følgende model.

### Model:

#### Kvalitetscirkel for en skoles pædagogiske drift



Modellen beskriver en cirkulær proces for det pædagogiske arbejde. Kvalitetscirkelns cykliske form viser implicit, at kvalitetsudviklingsarbejdet kan bringes i bevægelse, og at der kan skabes et pædagogisk kvalitativt løft.

Modellen har karakter af en idealmode. Den er normativ, fordi den snarere er en præsentation af en idealtilstand end en beskrivelse af en dominerende praksis. Kvalitetscirklen har således sin berettigelse i kraft af, at den illustrerer en ønsket praksis med hensyn til *processen* i skolens pædagogiske (udviklings)arbejde. Modellen viser således, at lokal undervisningsplanlægning ideelt set indgår i en løbende pædagogisk kvalitetsudviklingsproces, og at processen i praksis kan starte overalt på cirklen, for eksempel ved at gennemløbe følgende trin:

- Trin 1: Undervisnings- og læreprocesser beskrives i en lokal undervisningsplan.
- Trin 2: Undervisnings- og læreprocesser gennemføres med udgangspunkt i den lokale undervisningsplan.
- Trin 3: Gennemførte undervisnings- og læreprocesser evalueres med udgangspunkt i den lokale undervisningsplan.
- Trin 4: Evalueringsresultaterne af de gennemførte undervisnings- og læreprocesser indarbejdes i den eksisterende lokale undervisningsplan.

I kvalitetscirklen får den lokale undervisningsplanlægning og -plan en central og styrende funktion, som det er hensigten med lokale undervisningsplaner. Forudsætningen for, at kvalitetscirklen bliver en realitet, er imidlertid, at skolens ledelsesansvarlige igangsætter og fastholder en sådan cirkel og gør den til en (positiv) kvalitetsspiral.

Bevidstheden om *både-og-problematikken* i forbindelse med udvikling og planlægning og dermed om den viste kvalitetscirkel er velkendt blandt ledere og lærere. Skolelederne handler for eksempel i overensstemmelse med kvalitetscirkelns budskab, når de afholder møder og taler med lærerne. Mens lærerne på deres side også handler i overensstemmelse med kvalitetscirklen, når de løbende justerer deres undervisning. Men

det viser sig imidlertid ofte at være vanskeligt at etablere en referenceramme, der kan anvendes af både uddannelsens leder og hele lærergruppen, og som samtidig kan anvendes til en udviklingsdialog med både det lokale uddannelsesudvalg og eleverne.

Den lokale undervisningsplan er tænkt som et middel til at skabe en fælles referenceramme for kvalitetsudvikling af hele uddannelser, og undervisningsplanen skal derfor forbinde de enkelte læreres løbende kvalitetsudvikling inden for den samlede uddannelses rammer.

Informationerne fra projektet viser, at udvikling og beskrivelse af sammenhæng mellem helhed og detaljer i form af henholdsvis en uddannelses overordnede mål og rammer og uddannelsens mange forskellige undervisningsaktiviteter er vanskelig for både ledere og lærere. Problemet viser sig for eksempel ved, at mange ledere undlader at diskutere undervisning med lærerne muligvis af frygt for, at lærerne skal opfatte det som indblanding og styring af selve undervisningen. Ledere og lærere har i øvrigt sjældent fælles pædagogiske diskussioner, hvilket muligvis skyldes, at de for ofte har oplevet, at pædagogiske diskussioner ender i detaljediskussion løsrevet fra en overordnet sammenhæng, og derfor for sjældent fører til fremadrettet handling.

Årsagen, til at lokal undervisningsplanlægning ifølge vores undersøgelser sjældent anvendes til kvalitetsudvikling, kan være, at der mangler afklaring om ledernes og lærernes pædagogiske roller og ansvar.

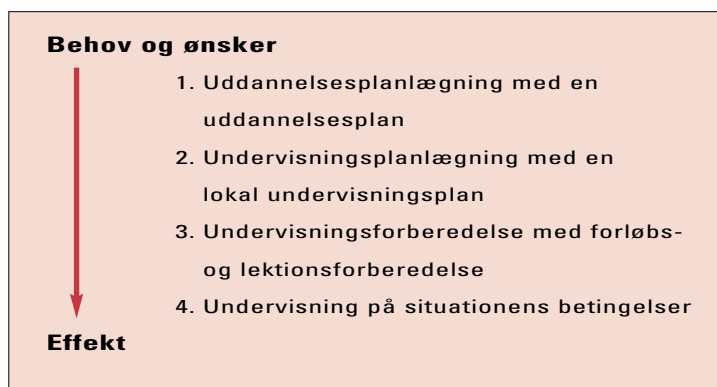
### **Ledernes pædagogiske ansvar**

Den forvaltningsmæssige decentralisering og den pædagogiske overgang til mål- og rammestyring i de danske erhvervs- og arbejdsmarkedssystemer har tilsammen medført, at erhvervsskolerne, som institutioner, har pligt til at udarbejde lokale undervisningsplaner for en stor del af deres uddannelser. Den samlede skoleledelse har derfor via de enkelte ledere ansvaret



for udarbejdelsen af skolens lokale undervisningsplaner. Men ledelsesansvaret medfører ikke, at ledelsen alene skal udvikle og beskrive de lokale undervisningsplaner. Ansvarsplaceringen for udarbejdelse af lokale undervisningsplaner gør det imidlertid muligt at placere begrebet lokal undervisningsplanlægning i en organisatorisk sammenhæng, som kan afklare rollefordeling og sammenhæng mellem en skoles pædagogiske ledelses- og undervisningsopgaver. Den følgende organisatoriske model viser pædagogikkens ansvarsområder.

### **Model: Organisatoriske ansvarsområder i den pædagogiske omsættelsesproces**



Modellen er en organisatorisk oversigt over den samlede pædagogiske aktivitet fra behovet for en uddannelse opstår, til effekten af uddannelsen viser sig. Det første organisatoriske trin i den samlede omsættelsesproces består i, at det uddannelsespolitiske niveau udvikler og beskriver en uddannelsesplan med uddannelsens juridiske mål og rammer. Uddannelsesplanerne er oftest lig med en lov indeholdende hoved- og delbekendtgørelser. Den lokale undervisningsplanlægning er næste led i omsættelsesprocessen, og det er som nævnt et skolepolitisk ansvarsområde. Tredje og fjerde led i den samlede pædagogiske omsættelsesproces er lærernes gammelkendte ansvarsområder.

Modellen skal vise, at det er nødvendigt med et minimum af samtænkning og sammenhæng mellem alle modellens organi-

sationsniveauer, hvis den konkrete undervisning skal føre til den uddannelseseffekt (eller læring om man vil), der er årsag til oprettelsen af en given uddannelse. Der er næppe noget nyt i modellens understregning af, at lærerne formodes at afspejle uddannelsens intentioner i deres undervisning. Men især i tider med mange uddannelsesreformer kan det være værd at understrege, at kravene til uddannelses- og undervisningsplanlægning er, at de opstillede mål og rammer for en uddannelse er gennemskuelige og gennemførlige for lærerne.

I forhold til de enkelte skolers og afdelingers lokale undervisningsplanlægning skal modellen vise, at opgaverne, uanset hvem på skolen, der udfører dem, er pædagogisk ledelsesarbejde, som opstiller de fælles overordnede vilkår for lærernes planlægning, forberedelse, gennemførelse, evaluering og justering af en uddannelses mange undervisningsaktiviteter.

### **Pædagogiske ledelsesopgaver**

Hensigten med indførelsen af lokal undervisningsplanlægning som afløsning for en ensartet landsdækkende undervisningsplanlægning var et ønske om pædagogisk udvikling af erhvervsuddannelserne gennem større lokal forskellighed, større lokalt ansvar og gennem større konkurrence mellem skoler med forskellig pædagogisk praksis for samme uddannelse.

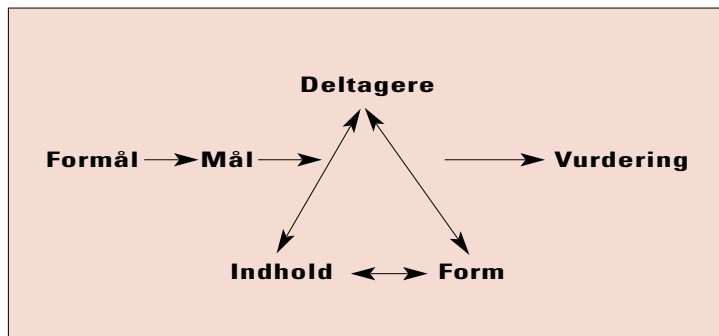
Indførelse af lokal undervisningsplanlægning gav imidlertid samtidig skolens ledelse ansvaret for pædagogiske opgaver, som hidtil var blevet varetaget på centralt niveau i Undervisningsministeriet og i udvalg under arbejdsmarkedets organisationer. Det er ikke nyt, at en ledelse gennem undervisningens fortolkning af en uddannelsesplan udstikker mål og rammer, der giver særlige muligheder og begrænsninger for lærernes undervisningsopgaver. Det nye er, at det nu er skolens ledelse, der har mulighed for at præge skolens pædagogiske profil, og at lærerne, hvis ledelsen inddrager dem i arbejdet, både formelt og reelt, kan påvirke de overordnede mål for og strukturer ifm. deres egen undervisning.



PROFILERING

Den følgende didaktiske model anvendes almindeligvis i forhold til lærernes opgaver, men da det er en generel pædagogisk planlægningsmodel, kan den tillige anvendes til både uddannelses- og undervisningsplanlægning.

**Model: En didaktisk model (= Model til pædagogisk planlægning)**



I forhold til planlægning af en lektion (som den mindste undervisningsmæssige helhed), kan modellen anvendes af læreren til planlægning af lektionens indledning (= formål og/eller mål), til at planlægge lektionens delelementer (= indhold) og metoder (= form) under hensyn til eleverne (= deltagere), og til at planlægge afslutning (= vurdering).

I forhold til lokal undervisningsplanlægning af en hel uddannelse skifter modellens enkeltelementer indhold.

Ved lokal undervisningsplanlægning er modellens "formål" lig med både uddannelsesplanens generelle formål og med skolens lokale idé med uddannelsen. "Mål" omfatter både uddannelsesplanens centrale mål og de særlige lokale mål, som skolen selv opstiller. Modellens "deltagere" er her lig med både uddannelsens elever og lærergruppe. Ved lokal undervisningsplanlægning er modellens "indhold" lig med større undervisningsenheder som læreplansfag, temaer og/eller projekter. "Form" er lig med skolens overordnede organisering af en uddannelse. Og endelig er modellens begreb "vurdering" i for-

bindelse med lokal undervisningsplanlægning lig med alle de eksterne og interne evalueringer, som eleverne vil møde i deres uddannelse på netop den skole.

Det afgørende ved didaktiske valg i forbindelse med lokal undervisningsplanlægning er i modsætning til lektionsplanlægningens didaktiske valg, at de ligger uden for den enkelte lærers beslutningsmulighed, da undervisningsplanlægningens pædagogiske beslutninger afstikker de pædagogiske handlemuligheder for hele lærergruppen. Dermed afgør undervisningsplanlægningen i praksis de overordnede beslutninger, der både internt og eksternt tegner den enkelte uddannelses lokale pædagogiske profil og dermed kvaliteten af skolens grundtydelser.

### **Sammenhæng mellem kvalitetsudvikling, decentral ledelse, lokal undervisningsplanlægning og undervisning**

Lokal undervisningsplanlægning er i dag erhvervsskolernes vigtigste ledelsesredskab til kvalitetsudvikling og -dokumentation af skolernes produktion i form af de mange uddannelser og kurser med tilhørende undervisning, der udbydes på de enkelte skoler.

Inden indførelsen af begrebet lokal undervisningsplanlægning forventede man, at erhvervsskolernes uddannelser i store træk blev gennemført ens på alle landets skoler. Det betød, at man for en given uddannelse i princippet kunne nøjes med en undervisningsplan, der styrede og beskrev uddannelsens undervisning overalt i landet. Det medførte i praksis, at undervisnings- og uddannelsesplanlægning oftest blev opfattet som så tæt forbundne, at de centrale myndigheder i Undervisningsministeriet og i udvalg under arbejdsmarkedets organisationer fik eller påtog sig ansvaret for begge pædagogiske ledelsesopgaver. Det betød, at det meste udviklingsarbejde i forbindelse med en ny uddannelse blev iværksat og ledet fra centralt hold.

Den tidligere ledelsestradition medførte en adskillelse mellem

aktørerne i en given uddannelse. Populært sagt betød det, at de centrale aktører, som for eksempel fagkonsulenter og embedsmænd i Undervisningsministeriet med tilknyttede udvalg, tænkte i både uddannelse og undervisning. Mens lærerne, som uddannelsens decentrale aktører, først og fremmest tænkte i undervisning. Systemets samlede organisering medførte desuden, at skolernes ledere var stort set uden pædagogiske ledelsesopgaver, da de centrale aktører, som nævnt, havde det overordnede uddannelsesansvar.

Meningen med den organisatoriske decentralisering af erhvervsuddannelsessystemet i 1991 var i forhold til pædagogik at overføre dele af de centrale aktørers uddannelsesansvar til skolerne. Indførelsen af begrebet lokal undervisningsplanlægning var det centrale middel til denne overførsel af uddannelsesansvar til skolerne. Da lokal undervisningsplanlægning var et ledelsesansvar, havde skolelederne dermed fået som ny pædagogisk opgave at sikre, at lærere og ledelser tænkte i både uddannelse og undervisning.

Vores erfaringer viser, som nævnt, at mange skoleledere stadig har en lang række hurdler at overvinde, inden intentionerne bag indførelsen af lokal undervisningsplanlægning er nået, herunder som noget centralt:

- at mange ledere tilsyneladende ikke er opmærksomme på, at deres beslutninger om for eksempel lærergruppens sammensætning og undervisningens skemalægning har indflydelse på selve undervisningens indhold og metoder,
- at mange lærere tilsyneladende ofte alene tænker på sammenhæng mellem fag og undervisning, men ikke altid tænker på sammenhæng mellem uddannelse, fag og undervisning,
- at mange ledere og lærere tilsyneladende ofte har vanskeligt ved at beskrive sammenhængene mellem en uddannelses formål, mål og rammer og selve undervisningens valg af indhold og metoder.

Vores erfaringer viser imidlertid også, at en lang række skoler

og afdelinger i praksis anvender lokal undervisningsplanlægning som redskab til både kvalitetsudvikling og dokumentation. Men, som nævnt under afsnittet knudepunkter, ser det også ud til, at en sådan praksis stiller betydelige krav til både skolelederne og lærerne.

## Ledelsesstil og -resultater

Formålet med lokal undervisningsplanlægning er, at den enkelte skole eller afdeling på lokale betingelser, men inden for lovgivningens overordnede formål, mål og rammer, løbende skal udvikle den pædagogiske praksis for skolens eller afdelingens uddannelser. Målene for arbejdet med lokal undervisningsplanlægning kan derfor i korthed sammenfattes i nøglebegreberne kvalitetsudvikling og decentralisering, der her skal betragtes som hinandens uadskillelige forudsætninger. Det vil på den ene side sige, at uddelegeringen af afgørende pædagogiske beslutninger fra de centrale myndigheder og råd til de enkelte skoler skal opfattes som et middel til understøttelse af målet - pædagogisk kvalitetsudvikling. Men på den anden side betyder det også, at skolernes øgede indflydelse på de enkelte uddannelsers pædagogiske kvalitet også skal opfattes som et middel til understøttelse af det politiske mål: Decentralisering af den offentlige forvaltning.

Kvalitetsudviklingsmål retter fokus mod ledelsens ansvar for:

- at lede lærergruppernes løbende pædagogiske udviklingsarbejde med de aktuelle uddannelser,
- at lede skolens løbende pædagogiske dialog med de aktuelle uddannelsers elever og eksterne aktører igennem blandt andet elevråd og i de lokale uddannelsesudvalg.

Decentraliseringsmålet retter derimod fokus mod ledelsens ansvar for:

- at lede skolens arbejde med at dokumentere, at undervisningen på de aktuelle uddannelser lever op til de centralt fastlagte formål, mål og rammer.

Disse mål-middelsammenhænge mellem kvalitetsudvikling og decentralisering er afgørende for en forståelse for de praktiske pædagogiske ledelsesopgaver i forbindelse med lokal undervis-



ningsplanlægning og de tilhørende lokale undervisningsplaner. De ledelsesmæssige mål-middelovervejelser i forhold til den lokale undervisningsplanlægnings udviklings- og dokumentationsmål rummer derfor en central og velkendt pædagogisk problemstilling. I undervisning er mål og midler komplementære og indbyrdes afhængige størrelser, da undervisningsmål beskriver undervisningens forventede produkt, mens de anvendte undervisningsmetoder, som undervisningens midler, beskriver den ønskede proces på vej til produktet. Trods den nære sammenhæng mellem produkt- og procesmål er der imidlertid også behov for at kunne skelne mellem mål og midler for en given undervisning eller uddannelse.

Ved lokal undervisningsplanlægning viser vores undersøgelser, at ledelsens opmærksomhed på sammenhængene mellem mål og midler har afgørende indflydelse på skolernes udbytte af de ressourcer, der bruges på dette arbejde.

Undersøgelsen viser således, at der er afdelinger, hvor arbejdet med den lokale undervisningsplan har styrket afdelingens løbende pædagogiske udviklingsarbejde, den pædagogiske dialog med både eleverne og med de eksterne aktører og har resulteret i en lokal undervisningsplan, der på overskuelig vis dokumenterer afdelingens pædagogiske praksis. Men undersøgelsen viser imidlertid også, at der er afdelinger, hvor arbejdet med lokal undervisningsplanlægning tilsyneladende ikke har styrket det løbende pædagogiske udviklingsarbejde, den pædagogiske dialog med eleverne og med de eksterne aktører og ikke har resulteret i en lokal undervisningsplan, der på overskuelig vis dokumenterer afdelingens pædagogiske praksis.

Vores data fra møderne i projektgruppen, interview og spørgeskemaundersøgelser med skoleledere og fra analyser af udvalgte lokale undervisningsplaner viser desuden et stort variationsmønster i ledernes opfattelse af målet med og ledelsesrollen under arbejdet med den lokale undervisningsplanlægning.

Nogle ledere fokuserer på dokumentationsmål, og de vælger

derfor at lade få lærere skrive afdelingens lokale undervisningsplan eller selv at skrive den. Andre ledere fokuserer på udviklingsmål, og de vælger derfor at inddrage hele lærergruppen i udviklings- og skrivearbejdet.

Tilsammen viser projektet en så stor variation i de enkelte skolars og ledes valg af mål med tilhørende prioritering af indsats, at det har vist sig vanskeligt at give en empirisk begrundet kategorisering af ledelsesvalgene i projektets undersøgelsespopulation.

Undersøgelsens data viser derimod, at mål-middelproblematikken med fokus på lokal undervisningsplanlægning som proces kontra produktrettet er en central, men ofte ubearbejdet problemstilling blandt lederne.

I det følgende uddybes de nævnte mål-middelsammenhænge gennem en uddybning af kapitel 2's model over fire lederstile i afsnit om ledelsesmål, og kapitlet afsluttes med et afsnit om sammenhæng mellem lederstil og ledelsesresultater.

### **Lederstil**

I kapitel 2 er der beskrevet fire forskellige lederstile i form af henholdsvis Proces-, Udviklings-, Uddelegerings- og Dokumentationslederen. De fire ledelsestyper viser, hvordan lederne på tværs af ledelsesfunktioner og skoletype prioriterer henholdsvis mål for lokal undervisningsplanlægning og indhold i en lokal undervisningsplan.

Med hensyn til målet for den lokale undervisningsplanlægning opdeler modellen lederne i to grupper, hvoraf den ene ledertype prioriterer udviklingsprocessen højest, mens den anden gruppe prioriterer udviklingsproduktet i form af den færdige undervisningsplan højest.

Med hensyn til undervisningsplanens indhold opdeler modellen ligeledes lederne i to grupper med modsatrettede prioriteringer. Den ene ledertype prioriterer oversigtbarheden i den

lokale undervisningsplan, mens den anden ledertype prioriterer en stor detaljeringsgrad.

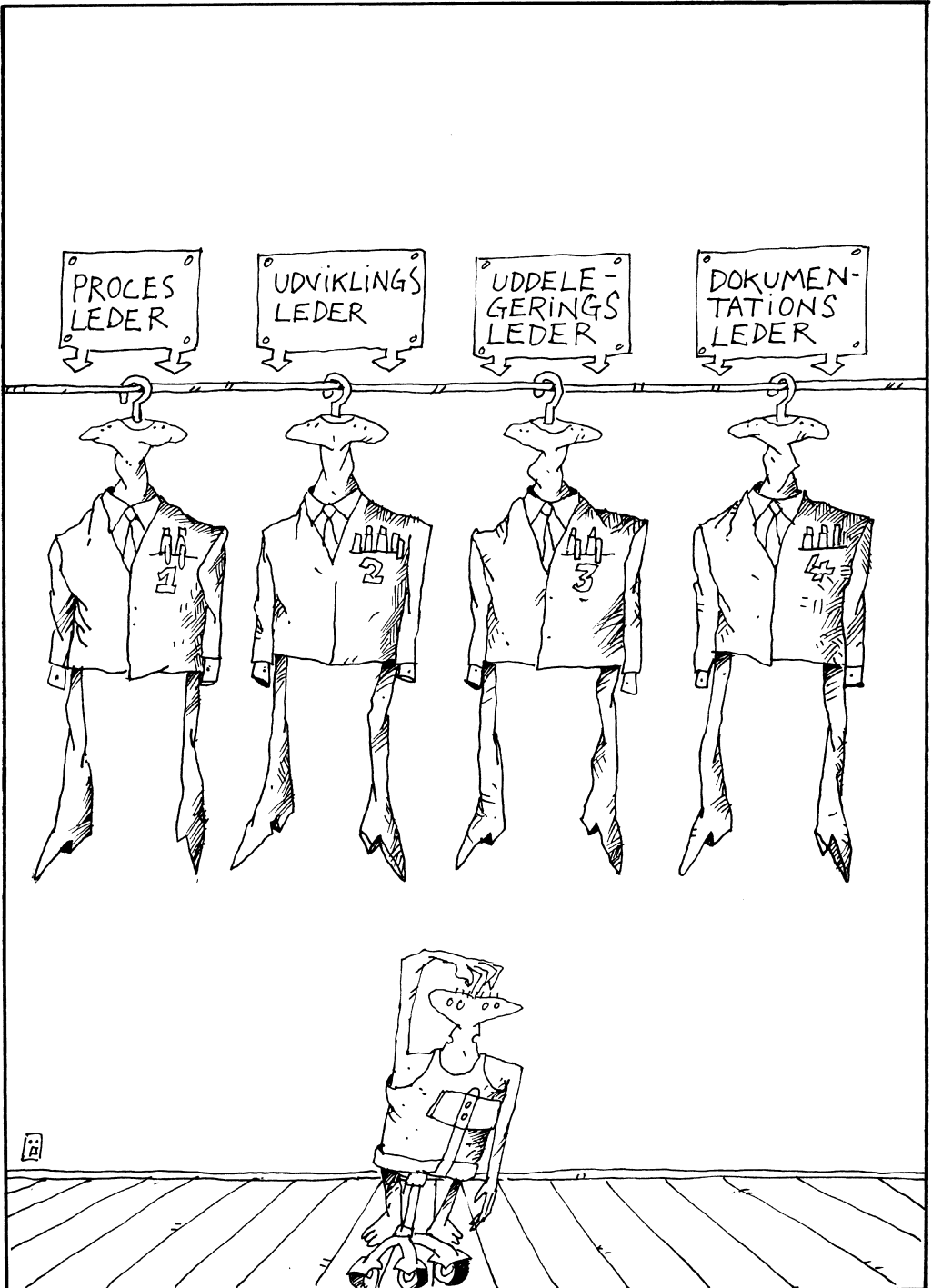
Kombinationen af lederens prioriteringer fører frem til de fire ledertyper, der i kapitel 2 blev benævnt som:

- Proceslederen
- Udviklingslederen
- Dokumentationslederen
- Uddelegeringslederen.

De fire ledertyper kan som modeller kort karakteriseres ved, at:

- Proceslederen prioriterer medarbejderudvikling og inddrager alle afdelingens lærere i udviklings- og skrivearbejdet. Proceslederen definerer derfor især sin rolle som leder af medarbejdernes udviklingsproces.
- Udviklingslederen prioriterer uddannelsesudvikling og inddrager alle afdelingens lærere i udviklings- og skrivearbejdet. Udviklingslederen definerer derfor sin rolle som leder af både uddannelsens udvikling og medarbejdernes udviklingsproces.
- Dokumentationslederen prioriterer, at al undervisning i en given afdeling er beskrevet. Dokumentationslederens rolle er derfor især at lede indsamling eller skrivning af undervisningsbeskrivelser, og desuden at lede en systematisk og tilgængelig samling af de tilvejebragte undervisningsbeskrivelser.
- Uddelegeringslederen prioriterer tilstedeværelsen af en velskrevet oversigt over afdelingens uddannelser. Uddelegeringslederens rolle er derfor primært at lede udvælgelsen af personer til dette skrivearbejde, at lede den efterfølgende redigering og at lede mangfoldiggørelsen af den færdige plan.

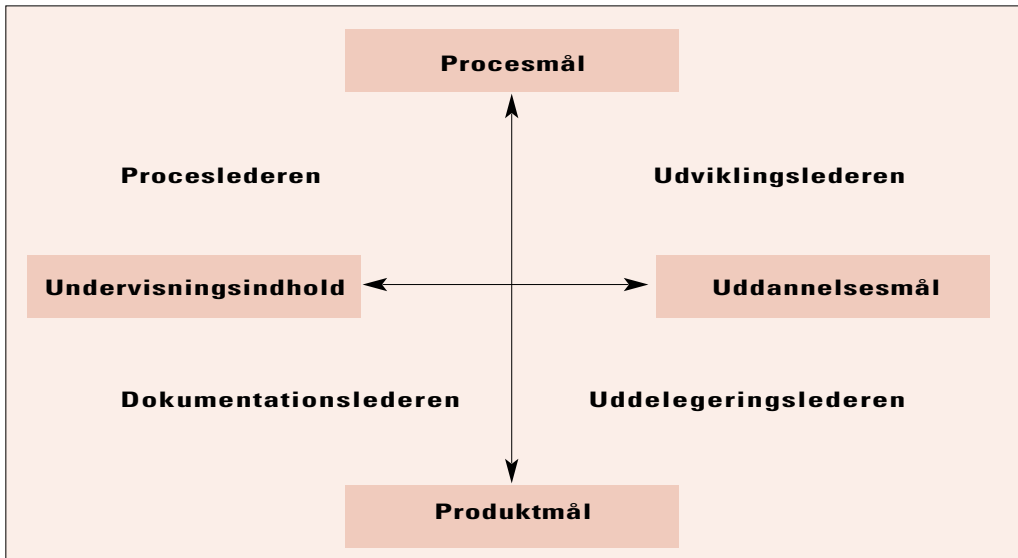
De fire ledertyper repræsenterer hermed hver sin lederstil med fire forskellige værdisæt og adfærdsnormer i forhold til undervisningsplanlægningens mål og proces. Modellen side 52 viser forskellene mellem de fire typer lederstil.



VÆLG EN MODELTYPE.

**Model:**

**Lederstil ved lokal undervisningsplanlægning**



I forhold til modellens *proces-produktmålsakse* viser aksens ene yderpunkt - procesmål - de ledere, der mener, at målet med lokal undervisningsplanlægning er en pædagogisk udviklingsproces i lærergruppen. Mens - produktmål - som aksens andet yderpunkt viser de ledere, der mener, at målet med lokal undervisningsplanlægning er at få skrevet en lokal undervisningsplan.

Pointen med at skelne mellem lederens vægtning af proces eller produktmål er ikke udtryk for, at nogen ledere helt fravælger enten undervisningsplanlægningen eller undervisningsplanen. Det, modellen derimod skal vise, er, at lederne reelt gennem deres ledelsespraksis prioriterer de to mål meget forskelligt.

Typisk vil de ledere, der prioriterer den lokale undervisningsplanlægning højt, bruge mange ressourcer på at inddrage hele lærergruppen samt eventuelt tillige både elever

og eksterne interessenter i den udviklingsproces, der afsluttes med en lokal undervisningsplan.

Hvorimod de ledere, der prioriterer produktmålet i form af en lokal undervisningsplan højt, typisk afsætter mange ressourcer til, at de selv eller et par udvalgte lærere udvikler og skriver den lokale undervisningsplan. Disse ledere bruger i øvrigt sjældent ressourcer på at inddrage hele lærergruppen, elever og eksterne interessenter.

I forhold til modellens *undervisningsindhold-uddannelsesmålsakse* viser aksens ene yderpunkt - uddannelsesmål - de ledere, der mener, at den lokale undervisningsplan skal være en mål-rammeplan, der beskriver uddannelsens helhed i form af de overordnede ideer bag og generelle strukturer i den samlede uddannelse. Aksens andet yderpunkt - undervisningsindhold - beskriver derimod de ledere, der mener, at den lokale undervisningsplan skal beskrive uddannelsens elementer i form af konkrete indholds- og metodebeskrivelser i alle uddannelsens undervisningsfag og lektioner.

Projektets data omfatter ingen ledere og ingen undervisningsplaner, som kan placeres i et af indhold-mål aksens to yderpunkter. Men trods dette har projektet vist, at lederne har meget forskellige holdninger til formål, indhold og anvendelse af de lokale undervisningsplaner.

De lokale undervisningsplaner, der fokuserer på uddannelsesmål søger at formidle et helhedsoverblik over hele uddannelsen. De er oftest forholdsvis korte, og de beskriver oftest uddannelsen på tværs af de enkelte læseplans- og undervisningsfag. Ledelsesmålet med sådanne mål-rammeplaner er udviklingsmål, der søger at inddrage uddannelsens elever, lærere og eksterne aktører i de aktuelle afdelingers løbende pædagogiske debat.

I modsætning hertil har de lokale undervisningsplaner, der fokuserer på undervisningsindhold et driftsmæssigt mål. De er

meget omfattende og beskriver oftest uddannelsen i form af adskilte afsnit for uddannelsens forskellige læseplans- og undervisningsfag. Disse planer har primært den enkelte lærer som målgruppe, og på grund af detaljeringsgraden er de oftest gode til at styre og/eller udvikle lærernes forberedelse af undervisningen i de enkelte fag.

### **Sammenhæng mellem lederstil og ledelsesresultater**

Proces-, Udviklings-, Dokumentations- og Uddelegeringslederen er, som nævnt, modeltyper, der er udledt af projektets data. De fire lederstile og den bagvedliggende analysemodel er altså et resultat af det gennemførte udviklingsprojekt. Deraf følger, at de fire ledelsesmodeller ikke har været anvendt som systematisk analysemodel og spørgeramme under vores dataindsamling. I fortsættelse heraf skal det understreges, at de følgende sammenfatninger over resultaterne af de fire ledertypers arbejde med lokal undervisningsplanlægning er udtryk for vores kvalitative vurdering af projektets informationer.

Målestokken for en vurdering af ledelsesudbyttet ved lokal undervisningsplanlægning tages i det følgende i de kvalitets- og decentraliseringsmål, der er hensigten med indførelse af lokal undervisningsplanlægning i erhvervsuddannelsessystemet.

Målene bag indførelse af lokal undervisningsplanlægning kan opdeles i:

- Mål for intern skoleudvikling.
- Mål for eksternt samarbejde.
- Mål for dokumentation.

Målene for intern skoleudvikling sigter mod en forbedret og løbende udvikling af den enkelte skoles uddannelser og medarbejdere. Målene for eksternt samarbejde er rettet mod et forbedret og løbende samarbejde om den enkelte skoles uddannelser med eleverne, lokale virksomheder og med arbejdsmarkedets parter repræsenteret i blandt andet skolens bestyrelse og i de lokale uddannelsesudvalg. Målene for dokumentation er

rettet mod den enkelte skoles evne til at beskrive og dokumentere den pædagogiske praksis på skolens forskellige uddannelser.

Vores interview- og spørgeskemaundersøgelser viser, at lederne prioriterer de tre typer af mål forskelligt i deres ledelse af arbejdet med lokal undervisningsplanlægning.

De førnævnte fire lederstile i form af Proces-, Udviklings-, Uddelegerings- og Dokumentationsledere illustrerer netop disse forskelle i ledernes prioritering af udviklingsmål.

Projektets data tyder på, at ledernes prioritering af forskellige mål, og deres bevidste eller ubevidste valg af ledelsesstil og -adfærd giver forskellige resultater, som er søgt sammenfattet i den følgende oversigt - se side 56.



## Oversigt over resultater af lokal undervisningsplanlægning

Ledelsesmål/ Ledelsesstil	Resultater med hensyn til intern skoleudvik- ling:	Resultater med hensyn til eksternt samarbejde:	Resultater med hensyn til dokumentation:
Proceslederen opnår:	Et stort medarbejder- engagement, og at de forskellige medarbejdere opnår indsigt i forskelli- ge dele af uddannelsen.	Et begrænset samspil med uddannelsens elever og eksterne aktører om en reel udvikling af undervisningens over- ordnede mål og rammer.	En lokal undervisnings- plan uden overblik over uddannelsens samlede intentioner, mål og ram- mer. Og uden gennem- arbejdede eksempler på dele af uddannelsen.
Udviklingslederen opnår:	Et stort medarbejder- engagement, og at alle medarbejdere opnår overblik over hele uddannelsen.	Et stort samspil med uddannelsens elever og eksterne aktører om en reel udvikling af under- visningens overordnede mål og rammer.	En lokal undervisnings- plan med overblik over uddannelsens samlede intentioner, mål og ram- mer. Og med gennemar- bejdede eksempler på dele af uddannelsen.
Uddelegerings- lederen opnår:	Et lille engagement og overblik fra den samlede medarbejdergruppe, men de få udvalgte medarbej- dere opnår overblik over hele uddannelsen.	Et stort samspil med uddannelsens elever og eksterne aktører om en reel udvikling af under- visningens overordnede mål og rammer.	En lokal undervisnings- plan med overblik over uddannelsens samlede intentioner, mål og ram- mer. Med bilag i form af gennemarbejdede eksem- pler på dele af uddannel- sen.
Dokumentations- lederen opnår:	Et lille engagement og overblik fra den samlede medarbejdergruppe, men med stor brugsværdi for lærerne i selve undervis- ningen.	Et begrænset samspil med uddannelsens elever og eksterne aktører om en reel udvikling af undervisningens over- ordnede mål og rammer.	En lokal undervisnings- plan med en kort, for- mel oversigt over uddan- nelsens formål, mål og rammer. Og med en omfattende, detaljeret beskrivelse af de enkelte lektioner.

Skemaet opsummerer tre af vores centrale iagttagelser, nemlig:

- at skolernes resultater af lokal undervisningsplanlægning er afhængig af den enkelte leders udviklingsmål og lederstil,
- at ingen af de fire lederstile i “ren form” sandsynliggør resultater, der tilgodeser alle den lokale undervisningsplanlægnings mål,
- at dokumentation, intern og ekstern udvikling ikke er tre adskilte og indbyrdes uafhængige mål, men at de tre typer af mål for lokal undervisningsplanlægning tværtimod er hinandens uadskillelige forudsætninger.

## Lederforudsætninger

Under vores undersøgelse er der indsamlet og bearbejdet informationer fra ca. tyve ledere fra tre handelsskoler og to tekniske skoler inklusive projektets fem deltagende skoleledere.

Forudsætninger blandt de ledere, der har givet informationer til projektet er meget forskellige med hensyn til især:

- Ledernes ledelsesansvar.
- Ledernes arbejdsfunktioner.

Den samlede informationsmængde tyder på, at de forskellige lederkategoriers forskellige ledelses- og ansvarsområder kan forklare ledernes forskellige opfattelser af de centrale mål for og indsatsområder i forbindelse med lokal undervisningsplanlægning.

Ledernes ledelsesansvar med hensyn til lokal undervisningsplanlægning er kendetegnet ved, at nogle ledere, som tværgående inspektører, har et overordnet ansvar for lokal undervisningsplanlægning i alle afdelinger på deres skole. Andre ledere har, som inspektører for inspektørområder med flere uddannelsesafdelinger, et mere direkte, men stadig overordnet, ansvar for undervisningsplanlægningen i deres underafdelinger. Endelig har de afdelingsinspektører og -ledere, som alene har ledelsesansvar for en enkelt uddannelse, det direkte ansvar for gennemførelsen af den lokale undervisningsplanlægning i deres afdeling og lærergruppe.

Vores undersøgelse viser, at ledernes arbejdsfunktioner med relation til lokal undervisningsplanlægning i høj grad afspejler deres ansvarsområder.

De tværgående inspektører beskæftiger sig således primært med fordeling af ressourcer til den lokale undervisningsplan-

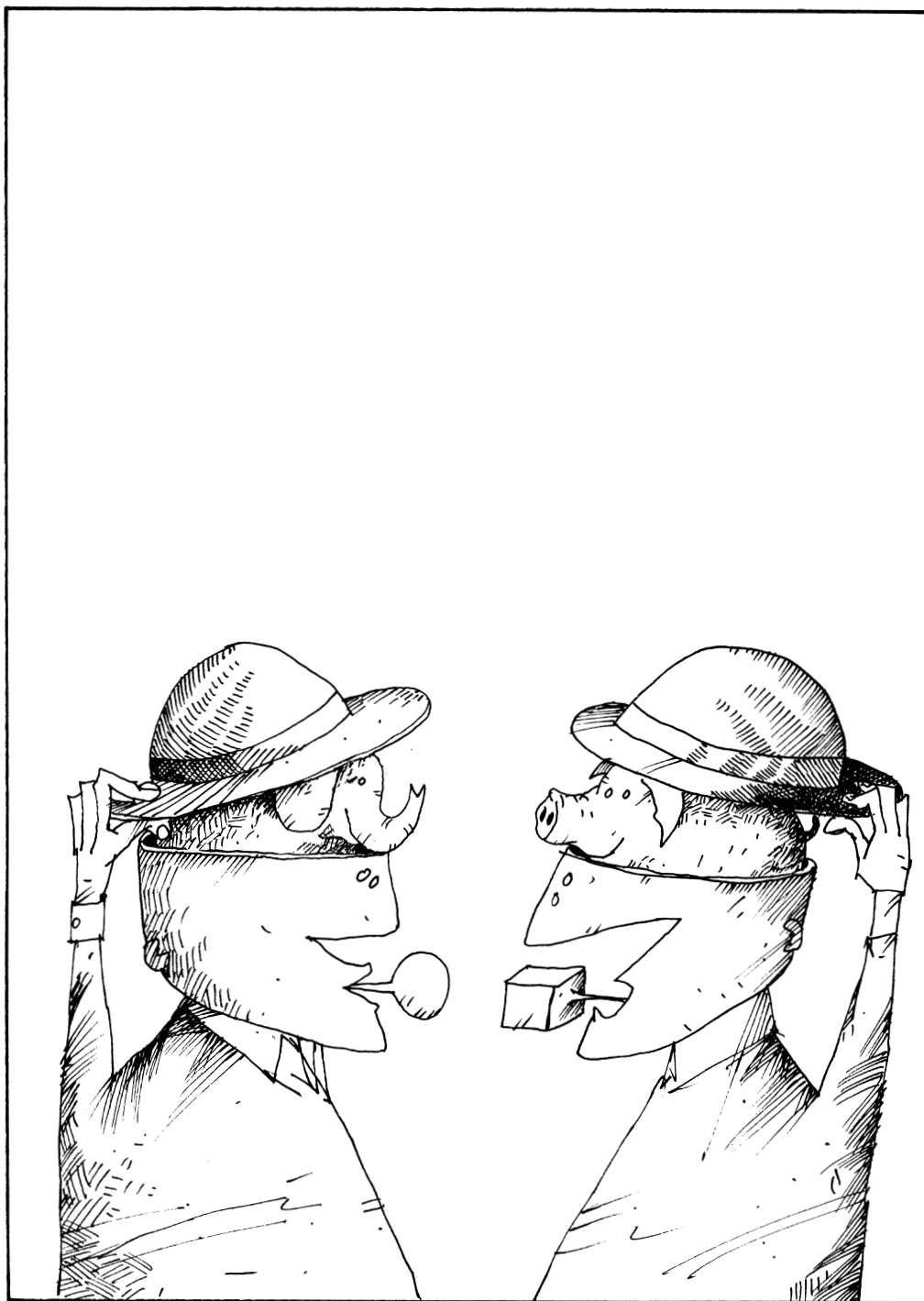
lægning og med fastlæggelse af fælles beskrivelsesnormer for alle de lokale undervisningsplaner på deres skole.

Inspektører med direkte driftsansvar for flere uddannelser og afdelinger er oftest kun i ringe grad direkte inddraget i lokal undervisningsplanlægning, idet deres typiske funktioner er afgrænset til at sikre, at afdelingslederne udfører den lokale undervisningsplanlægning i overensstemmelse med skolens fælles regler.

Gruppen af inspektører og afdelingsledere, der har driftsansvar for en enkelt uddannelse, varierer fra ledere af små og uddannelsesmæssigt meget homogene lærergrupper til ledere af store lærergrupper med meget forskellige uddannelsesbaggrunde. Disse afdelingsinspektører og -ledere har ved siden af deres øvrige leder- og eventuelle lærerfunktioner det direkte ansvar for afdelingens lokale undervisningsplanlægning.

Projektet har oven i ledernes forskellige ledelsesfunktioner og arbejdsopgaver registreret yderligere en lang række forhold af betydning for ledernes arbejde med lokal undervisningsplanlægning. Især synes forhold som skolekultur, ledernes og lærernes uddannelsesbaggrund og afdelingernes størrelse at have betydelig indflydelse på, hvordan den lokale undervisningsplanlægning griber an og forløber på de enkelte skoletyper, skoler og afdelinger. Vores data på disse områder er imidlertid begrænsede, og de synes ikke at kunne overskygge ledernes ansvars- og funktionsområder som afgørende for skolernes lokale undervisningsplanlægning.

Internt på skolerne synes den centrale problemstilling i forbindelse med lokal undervisningsplanlægning at afspejle det nærmest klassiske ledelses- og organisationsproblem med at opnå sammenhæng mellem elementerne organisation, indhold og metoder. Hvor organisation i forhold til pædagogik er lig med de overordnede mål og rammer for en given uddannelse, hvor indhold er lig med uddannelsens fag og emner, og hvor metoder er lig med undervisningsmetoder.



FAGLIGHEDER MØDES OG ...

I forhold til lokal undervisningsplanlægning ser det ud til, at der især opstår mangel på sammenhæng mellem undervisningsorganisation, indhold og metoder i de tilfælde, hvor de ledere og lærere, der har fælles ansvar for at udvikle, beskrive og gennemføre en given uddannelse, kun har et begrænset kendskab til hinandens fagligheder og funktionsområder. Denne observation, tror vi, er central for forståelsen af, hvordan man kan arbejde videre med lokal undervisningsplanlægning, da aktørernes forskel i uddannelses- og erhvervmæssig baggrund er det, der først og fremmest kendetegner erhvervsuddannelserne som system.

Til sidst skal det nævnes, at alle de skoler og afdelinger, der har været inddraget, har gennemført lokal undervisningsplanlægning, og at de alle har lokale undervisningsplaner. Det viser, at lederne i praksis støtter indførelsen af lokal undervisningsplanlægning. Men vores undersøgelser viser også, at ledernes mål med og handlinger i forbindelse med lokal undervisningsplanlægning er så forskellige, at de oprindelige intentioner om decentralisering og pædagogisk udvikling i praksis bliver tilgodeset meget forskelligt på de enkelte skoler og afdelinger.

# Litteratur

“AMU’s mål- og rammesystem, 1997”, Arbejdsmarkedsstyrelsen, 1997.

“Det lokale uddannelsesudvalg og den gode elev”, Undervisningsministeriet, 1996.

“Det lokale uddannelsesudvalg - samarbejde og kvalitet i uddannelserne”, Undervisningsministeriet, 1998.

“Grundbog i erhvervs- og arbejdsmarkedspædagogik“, Lars Stegsted Rasmussen. Forlaget Stegsted, 1993.

“Kvalitet i de videregående teknikeruddannelser”, Undervisningsministeriet, 1994.

“Nyt arbejdsmarked - nyt AMU. Strategiske indsatsområder for AMU”, Uddannelsesrådet og Arbejdsmarkedsstyrelsen, 1997.

“Projekt Q - kvalitetsprojekter på erhvervsskolerne”, Undervisningsministeriet, 1996.

“Systemudvikling - den menneskelige dimension”, Laura Mott. Samfundslitteratur - Handelshøjskolen i København, 1992.

“Udvikling i dialog med det lokale uddannelsesudvalg”, Undervisningsministeriet, 1996.

“Undervisningslære - en elementær indføring”, Jens Kyrstein og Ebbe Vestergaard, Munksgaard, 1979 og senere oplag.

“Inspiration og ideer til udarbejdelse af lokale undervisningsplaner”, Undervisningsministeriet, 2001.

# Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie

*I denne serie udsender Uddannelsesstyrelsen publikationer om generelle eller mere specifikke aktuelle emner. Formålet er at skabe debat og inspirere til udvikling i uddannelserne.*

*I 2000 og 2001 er følgende udkommet eller under udgivelse i serien:*

## 2000

- Nr. 1: Udvikling af arbejdsmiljøundervisningen - social- og sundhedshjælperuddannelsen (UVM 7-300) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 2: Ideer til læring i praktikken - i social- og sundhedsassistentuddannelsen (UVM 7-301) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 3: Evaluering 1998-2000. Den Fri Ungdomsuddannelse. 2. delrapport (UVM 0080) (Øvrige ungdomsuddannelser)
- Nr. 4: Hvad venter vi på? - om it i fremmedsprogsundervisningen (UVM 7-302) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 5: Uddannelsesbibliotek - informations- og læringscenter. En evaluering af erhvervsskolernes biblioteksprojekter (UVM 7-303) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 6: Naturvidenskabelige klasser i gymnasiet (UVM 6-264) (Gymnasiale uddannelser)
- Nr. 7: Hf-forsøg 1997-1999. Status 1999 for arbejdet i hf-evalueringsgruppen samt foreløbige konklusioner vedrørende 2-årige hf-forsøg, 1997-1999. (UVM 6-267) (Gymnasiale uddannelser)
- Nr. 8: De fire tværgående dimensioner på htx (UVM 6-265) (Erhvervsgymnasiale uddannelser)
- Nr. 9: Elevansvar og elevindflydelse på tværfaglige htx-projekter (UVM 6-266) (Erhvervsgymnasiale uddannelser)
- Nr. 10: Fleksibel voksenundervisning. Kortlægning af fleksible tilrettelæggelsesformer på VUC (UVM 0073 ) (Voksenuddannelser)
- Nr. 11: Selvevaluering - undervisning, læring og kvalitet i dialog (UVM 7-304) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 12: Projektarbejde i en nysgerrighedskultur (UVM 7-305) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 13: Produktionsskolerne i Danmark - deltagere og skoleprofiler (UVM 7-306) (Øvrige ungdomsuddannelser)
- Nr. 14: Elevernes oplevelser af erhvervsuddannelsesreform 2000 - forsøg med grundforløb efterår 1999 (UVM 7-307)
- Nr. 15: Forsøg med erhvervsuddannelsesreform 2000 - opsamling af de første erfaringer (UVM 7-308) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 16: Fra Kierkegaard til Calvin Klein, Gymnasietilværelser i 90erne - en undersøgelse af 1997-studenternes danske stile (UVM 6-268) (Gymnasiale uddannelser)
- Nr. 17: Fysik og almindelse - rapport fra en konference på Askov Højskole (UVM 6-270) (Gymnasiale uddannelser)
- Nr. 18: Det Åbne Læringscenter (UVM 7-310) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 19: Behovet for lærerkvalificering - blandt lærere ved folkehøjskoler, daghøjskoler, aftenskoler og voksenuddannelsescentre. 2. delrapport i forskningsprojektet "Focus på voksenlæreren" (UVM 9-052) (Folkeoplysning og Voksenuddannelser)
- Nr. 20: Uddannelsesværksteder på VUC (rekv. hos KAD, tlf. 3283 8383) (Folkeoplysning og Voksenuddannelser)
- Nr. 21: Mellem to skoleformer - et samarbejde mellem produktionsskoler og erhvervsskoler. Pro-Tek-forsøget (UVM 7-311) (Erhvervsfaglige uddannelser)

*Oversigten fortsætter på næste side*



# Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie

*Fortsat fra forrige side*

- Nr. 22: Udvikling af lærerkompetencer i praksis - et fælles ansvar (UVM 7-312) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 23: Mål og handlekompetence i erhvervsuddannelserne (UVM 7-316) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 24: Feltarbejde i religion (UVM 6-271) (Gymnasiale uddannelser)
- Nr. 25: Ord og tekst. Sproglig opmærksomhed i engelskundervisning i gymnasiet og hf (UVM 6-260) (Gymnasiale uddannelser)
- Nr. 26: Internationaliseringsstrategi for erhvervsskoler - en håndbog (UVM 7-318) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 27: Tilløb til omstilling. Ledelse, IT og omstilling (UVM 7-319) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 28: Skolebiblioteket som pædagogisk servicecenter - mellem vision og realitet (UVM 5-357) (Grundskolen)
- Nr. 29: Logbog og forløbsplan - pædagogiske redskaber på produktionsskolerne (UVM 7-321) (Øvrige ungdomsuddannelser)
- Nr. 30: Elevens personlige uddannelsesplan (UVM 7-320) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 31: Pædagogik og didaktik i de nye erhvervsuddannelser (UVM 7-322) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 32: Tosprogede elever på htx - muligheder og barrierer (UVM 6-272) (Erhvervs-gymnasiale uddannelser)
- Nr. 33: Vejledning til at være en kompetencegivende daghøjskole (UVM - VOF) (Folkeoplysning og voksenuddannelse)
- Nr. 34: Pædagogiske og didaktiske overvejelser bag erhvervsuddannelsesreform 2000 (UVM 7-323) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 35: Åbne læringscentre - hvorfor og hvordan (UVM 7-324) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 36: Den vejledende erhvervsskole (UVM 7-325) (Erhvervsfaglige uddannelser)

## **2001**

- Nr. 1: Intern evaluering i andetsprogsundervisningen - en antologi (UVM 9-053) (Voksenuddannelser)
- Nr. 2: Praktik i udlandet - for social- og sundhedslever: (UVM 7-328) (Erhvervsfaglige uddannelser).
- Nr. 3: .. kun løs er al fremmed tale. Modersmålsundervisning i gymnasiet i en række europæiske lande (UVM 6-xxx) (Gymnasiale uddannelser)
- Nr. 4: HF-forsøg 1997-2000. Evaluering af 2- og 3-årige forsøg. Statusrapport fra Hf-evalueringsgruppen (UVM 6-273) (Gymnasiale uddannelser)
- Nr. 5: Ledelse og lokal undervisningsplanlægning - kvalitet i skolens grundydelse (UVM 7-329) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 6: Indslusningskurser for flerkulturelle elever på sosu og pgu (UVM 7-xxx) (Erhvervsfaglige uddannelser)

*Publikationerne kan købes hos Undervisningsministeriets forlag eller hos boghandlere. Visse publikationer er trykt i meget begrænset oplag og kan derfor kun rekvireres i ganske særlige tilfælde mod betaling af et ekspeditionsgebyr.*

*På UVM's website findes en oversigt over temahæfter udgivet i 1999 og 2000 på adressen:  
<http://www.uvm.dk/katindek.htm>*



