



Vejen mod

Professionel ledelse i samklang med værdier og mission

- om lederudvikling i
produktionsskolen

Forord

I mange år er der i produktionsskolekredse blevet talt om behovet for efteruddannelse af forstanderne. Talen har ført til flere ord, flere meninger, og enkelt personer har taget udfordringen op og har fundet veje til en lederuddannelse ud enfor skoleverdenen.

Nu har FPP besluttet at sætte handling bag ordene og gøre lederudvikling til et indsatsområde den kommende tid. Det sker ud fra en erkendelse af, at skal produktionsskolerne udvikles som organisationer og skal der for alvor komme gang i kompetenceudviklingen af medarbejderne, så skal forstanderne selv i fokus.

Med denne rapport har vi taget det første skridt ved at tegne et billede af ledernes baggrund og udviklingsbehov. Næste skridt bliver at sætte et konkret lederudviklingsforløb i gang, så vi kan få afprøvet veje og metoder, der medtænker produktionsskoleledernes specielle vilkår og erfaringsunivers.

Det langsigtede mål er, at lederne i højere grad udøver professionel ledelse både i egen selvforståelse og set med omverdenens øjne. Dette kan blandt andet ske ved, at gøre det til en del af lederkulturen jævnligt at sætte fokus på egen kompetenceudvikling.

Hermed er bolden givet op til fortsat lederudvikling i produktionsskoleverdenen.

Anders Hess
Sekretariatsleder
FPP

Indholdsfortegnelsen

Forord.....	2
Indledning.....	4
Teoribaggrund.....	5
Skoleformens egenart.....	9
Udfordringer til skoleformen	12
Delkonklusion: En "ideel" lederkompetenceprofil.....	15
Ledelse på produktionsskolerne.....	17
Delkonklusion: Udviklingsbehov	21
Hvorfor lederudvikling.....	22
Hvordan lederudvikling.....	24
Mål for iværksættelse af lederudvikling.....	27
Perspektivering	28

Indledning

Med udviklingsprojektet "Organisation og ledelse", som FPP gennemførte i 2001 med støtte fra UVM, blev der for første gang mere systematisk brugt ressourcer på at forholde sig til hele dette felt på produktionsskolerne. Her valgte man at bruge virksomhedsplanen som krumtap til at igangsætte udvikling på skolerne. Den store tilslutning viste, at der ude på skolerne var brug for initiativer på dette område.

Disse udviklingsprocesser fortsætter med forskellig vægtning rundt omkring på skolerne, men har samtidig afdækket et udbredt behov hos den enkelte forstander for sparring på såvel ledelsesarbejdet som lederrollen. Det er ofte ensomt at være forstander, og man har mange forskelligartede opgaver. Det kan gøre det svært at få overskud til på kort sigt at få den nødvendige sparring og støtte og på længere sigt at få sig en mere systematisk lederuddannelse.

Samtidig stiger kravene og udfordringerne til forstanderne, de skal kunne mere og mere, som ikke oprindeligt lå i deres ansættelse eller de ikke er uddannet til. Derfor er det afgørende, at FPP gør lederudvikling til et centralt indsatsområde og heri medtænker en række forhold, der gør produktionsskolerne specielle.

For det første har man at gøre med en speciel målgruppe, som gør at den uddannelsesmæssige opgave også antager en socialpædagogisk karakter. For det andet er opgaveløsningen karakteriseret ved at produktion og uddannelse spiller tæt sammen. Det betyder, at man som leder både skal agere i et produktions-, uddannelses- og socialpædagogisk miljø og ikke mindst i spændingsfeltet her imellem. Det kræver særlige medarbejdere og det giver en særlig virksomhedskultur.

Rapportens design og dataindsamling

For at kunne igangsætte en hensigtsmæssig kompetenceudvikling af ledere på produktionsskoleområdet vil denne rapport forsøge at identificere fremtidens krav og forventninger, som et pejlemærke for udvikling af ledelse og organisationen. Det vil jeg gøre ud fra forskellige tilgange til kompetence- og ledelsesbegrebet.

Desuden har jeg undersøgt forstandernes baggrund for og holdninger til at være leder på en produktionsskole for at kunne afdække deres udviklingsbehov set i relation til de ledelsesmæssige udfordringer.

Tilsammen danner det udgangspunkt for rapportens bud på form og indhold af et lederudviklingsprogram.

Hvis lederudvikling skal have effekt er det afgørende, at den tager sit udgangspunkt i den virkelighed lederne er placeret i. Dvs. inden for rammerne af den opgave skolerne er sat til at løse samt deres organisation og kultur. Derfor har jeg v.h.a. en spørgeskemaundersøgelse lavet en screening af skolernes placeringer i forskellige udviklingsfaser. Sammen med beskrivelsen af struktur, kultur og aktuelle udfordringer, giver det et billede af nu-situationen og dermed udgangspunktet for en udviklingsproces.

Undersøgelsen gav mulighed for at udvælge deltagere til tre efterfølgende fokusgruppeinterview i h.h.v. Ålborg, Vejle og Roskilde på en sådan måde, at de blev vægtet i forhold til totalbilledet. Ud fra en antagelse om at de ledelsesmæssige oplevelser og udfordringer hænger sammen med organisationens størrelse og udviklingsfase. Rapportens direkte citater stammer fra disse samtaler.

Teoribaggrund

Teori om udviklingsledelse

Bogen "Udviklingsledelse" opstiller en meget organisk model, der gør paralleller til mennesker og andre levende organismer nærliggende. Organisationer gennemløber forskellige udviklingsfaser, og der er både rolige vækstperioder og udfordrende overgangssituationer. Hver ny fase udmærker sig ved højere grad af kompleksitet og differentiering. Den oprindelige teori opererer med tre udviklingsfaser, alle fremstillet idealtypisk:

- Pionerfasen hvor grundlæggerens ideer og værdier har afgørende betydning, hvor struktur og omgangsform er uformel som i en familie.
- Differentieringsfasen hvor pendulet svinger over mod rationalitet, formalisering, orden og styrbarhed.
- Integrationsfasen hvor der igen bliver sat fokus på mission, værdier og kundernes behov, og samarbejdet mellem helheden og delene bliver som i en levende organismekultur.
- Hertil er der senere blevet føjet associationsfasen, hvor virksomheden ses som et profileret medlem af en større biotop med stor åbenhed og udveksling.

Teori om kompetenceudvikling

Begrebet udvikling forstås her tæt forbundet med en biologisk tilgang, hvor noget iboende i et menneske, et frø, en organisation eller et samfund så og sige vikler sig ud, hvis de rette omstændigheder er tilstede. Så hvis man vil skabe udvikling, skal man nok så meget forbedre jordbundsforholdene, og man skal kunne finde frem til menneskets eller organisationens nedgravede talenter. Denne forståelse er i overensstemmelse med den socialøkologiske tilgang der ligger bag modellen i "Udviklingsledelse".

Forandringer kan skabe forudsætningen for udvikling. Hvis værkstedslæreren aldrig får tid til at komme på kursus, kunne det være at selve strukturen, der binder ham hele arbejdsdagen til værkstedet, skal laves om. Hvis der tilbagevendende opstår nytteløse diskussioner på møderne, kunne det være, man skulle forandre måden, man taler sammen på. Hvis lederen ikke får tid til at udvikle brugbare visioner eller strategier, så skulle hun måske omprioritere sit arbejde og få hjælp i bogholderiet. Her handler det altså i høj grad om ændringer på adfærdsniveauet. Så forandringer kan sætte gang i udvikling, og udvikling kan omvendt forandre mennesker og organisationer - hvis de vel og mærke går igennem en refleksions- og læreproces, der giver nye indsigter, som igen kan motivere til forandringer.

Det valgte læringsbegreb tager udgangspunkt i Kolbs erfaringsbaserede definition af læringsniveauer hvor et højere niveau repræsenterer en dybere grad af refleksion, dvs. evnen til bevidsthedsmæssigt at iagttage egne og andres handlinger og de bagvedliggende antagelser. Det er denne evne der gør os i stand til at overføre læring fra et felt til et andet, at bruge vores viden og færdigheder innovativt i nye og uforudsigelige sammenhænge og med vores bevidsthed se og forstå handlingernes systemiske samspil.

I en verden, hvor ændringstakten er stadig stigende, er refleksiviteten afgørende for individer, og organisatorisk læring en nødvendighed. Ovenstående tilgang er i god overensstemmelse med forståelse af Den lærende Organisation (DLO).

I FPP er der i kompetenceudviklingsprojektet blevet brugt en del energi på at forstå og definere selve begrebet kompetence, og ikke mindst afsøge dets muligheder og begrænsninger. I denne afklaring har vi valgt at lægge os sig tæt op ad Per Schultz Jørgensens tilgang, hvilket jeg her vil kombinere med Lars Qvortrups.

Som de fleste fastslår Schultz Jørgensen, at kompetence henviser til, at en person er kvalificeret i en bredere betydning og kan bruge viden og færdigheder situationsbestemt og på en personlig måde. Derfra vælger han en enkelt model, der rummer to dimensioner: et praktisk orienteret færdighedsplan og et mere dybtliggende erfarings- og meningsplan, som han benævner: kompetencer i bredden og i dybden. Kompetencerne i bredden vil afhænge af tidsperioden og de sociale omgivelser. I videnssamfundet vil det iflg. Schultz Jørgensen være tilstrækkeligt at definere tre kernekompetencer i bredden: faglig kompetence, social kompetence og forandringskompetence.

Hvordan kompetencer i bredden så optræder vil afhænge af vores kompetencer i dybden (den personlige kompetence) dvs. vores måde at tolke, vurdere, reflektere, udveksle og fordybe os på. I det "indre" af den personlige kompetence ligger selvværdet, tilliden og selvindsigten og vores mere grundlæggende menneske- og livssyn.

Qvortrup udvælger, med udgangspunkt i hans analyse af det hyperkomplekse samfund, tre nøglekompetencer: refleksions-, relations- og meningskompetence:

- Vi skal kunne reflektere fordi vi konstant bombarderes med informationer og indtryk, hele tiden må tage stilling og vælge, for intet er givet på forhånd.
- Vi må kunne relatere os til andres måder at se verden på fordi alt er til forhandling. Verden er turbulent og uoverskuelig, og kun ved at sammenstille mange tilgange kan der skabes sammenhænge.
- Endelig må vi kunne identificere og respektere de fællesværdier, der skaber mening og formål også med de midlertidige fællesskaber.

DLO		Kompetencer	
Disciplin	Proces	Schultz (i bredden)	Qvortrup
personlig mestring	lære-	faglig	refleksion
mentale modeller	kommunikation-	social	relations-
fælles læring	gruppe-	social	relations-
fælles vision	forandrings-	forandrings	-
systemisk tænkning	samarb. på tværs	-	menings-

Schultz Jørgensens styrke er, at han medtager en dybde dimension der spiller sammen med alle de andre kompetencer. Dermed kommer han ud over den forfladigelse, der sætter en livslang dannelsesproces lig med udvikling af personlige kompetencer. Derimod forbinder Qvortrups begreber sig langt mere præcise med vilkårene i et hyperkomplekst samfunds end Schultz's kompetencer i bredde. Derfor mener jeg, med fordel man kan medtænke begge begrebsæt.

I oversigten på side 6 har jeg samlet de fem discipliner med tilhørende processer fra DLO med h.h.v. Schultz Jørgensens og Qvortrups kompetencebegreber.

De forskellige kompetencebegreber vil jeg senere i analysen bruge til at opstille en ideel lederkompetenceprofil, og som afsæt for hvad der skal satses på i lederudviklingen.

Teori om ledelse

Iflg. Erik Johnsen er der to grundopfattelser af ledelse. Den ene at man udøver ledelse, når man løser en opgave *ved hjælp af andre*, dvs. planlægger, dirigerer og kontrollerer. Den anden at ledelse udøves *sammen med andre*, dvs. man sammen målsætter, problemløser og kommunikerer indbyrdes om mål og midler.

Traditionelt er dette "ledelses-man" blevet defineret som chefen eller lederen, og derfor bliver det interessant at studere den konkrete leders adfærd. En anden tilgang tilsiger at enhver interessent kan og bør deltage i ledelsesprocessen, og der fokuseres derfor på alle menneskers lederadfærd på jobbet. Ved at kombinere de to sæt af grundopfattelser opstår fire forskellige ledelsesarenaer, som ses på nedenstående figur. Den viser ledelsessystemer som en funktion af ledelsesudøveren og hans jobmæssige adfærd.

Ledelsesudøver	Opgaveløsning	
	ved hjælp af andre	sammen med andre
interessenten i.h.t. koalitions- betingelserne	C politisk adfærd repræsentativt demokrati	D professionel lederadfærd direkte demokrati
chefen i.h.t. stillings- beskrivelsen	A chefadfærd autokrati	B coacheadfærd manipulati

I ledelsesarena A er lederens rolle at lede og fordele arbejdet. Dette giver en tendens til hierarkisk ledelse baseret på den magt, som ligger i selve jobbeskrivelsen. Iflg. Johnsen er det også den ledelsesproces, der er fremtrædende på en skole, hvor både leder og lærere hver passer sit område som en slags eneledere og der blot sker en mild form for koordinering. I ledelsesarena B inddrager lederen andre i målsætnings- og problemløsningsprocessen, men er den der tilrettelægger ledelsesprocessen. I praksis er decentralisering med klare ansvarslinier tilbage til lederen et eksempel. I ledelsesarena C deltager den enkelte interessent eller interessentgruppe i ledelsesprocessen, fx medarbejdere og deres organisationer, aftager af ydelserne, politikere, repræsentanter fra arbejdsmarkedet osv og hvor koalitionsparternes reelle ledere giver hinanden magt til at udøve ledelsesfunktionen.

I ledelsesarena D er lederadfærd bevidstgjort i individet, i nærmiljøet og i organisationen som helhed. Her er lederadfærd afhængig af opgaven og kompetenceprofiler. Denne form for personlig lederadfærd, som kan udøves af enhver interessent, er kendetegnet ved et samtidigt målsættende, problemløsende og kommunikerende samspil med andre.

For Johnsen er der ikke tvivl om, at ledelsesprocessen bør bevæge sig i retning af arena D, som han kalder professionel lederadfærd, og selvom Johnsen primært er optaget af ledelse af ledelsesprocessen og alle medarbejders lederadfærd og mindre af ledernes jobadfærd, så ligger det dog implicit, at en moderne leder skal kunne bevæge ledelsesprocessen mod arena D. Det stiller krav til lederens sociale og personlige kompetencer, ikke mindst de kommunikative.

Skoleformens egenart

Struktur og organisering

Skolernes placering i det samlede uddannelsesbillede er på mange måder central som brobygger mellem grundskolen og ungdomsuddannelserne, men fordi den samtidig er udenfor det ordinære kompetencegivende system, har skolerne også en marginal status. Det betyder, at både skolerne og skoleformen som sådan bestandig skal kæmpe for at være synlig og tydelig såvel lokalt som nationalt, og at lederne derfor skal være bevidste om forskellige gruppers interesse i skolerne samt de strategiske muligheder og trusler.

Som leder af en selvejende institution med selvstændig bestyrelse er man forretningsmæssig ansvarlig på linje med en direktør. Samtidig er man også en slags embedsmand, der af offentligheden er sat til at forvalte intentionerne og teksten i lovgrundlaget. Dette giver nogle særlige vilkår, som dog bliver mere og mere udbredt i uddannelsessystemet, mens taksameteret, som er indrettet på daglige registreringer er unikt. Det betyder, man som leder skal lave noget nær daglig økonomiopfølgning, hvilket ligner meget konjunkturfølsomme brancher i det private.

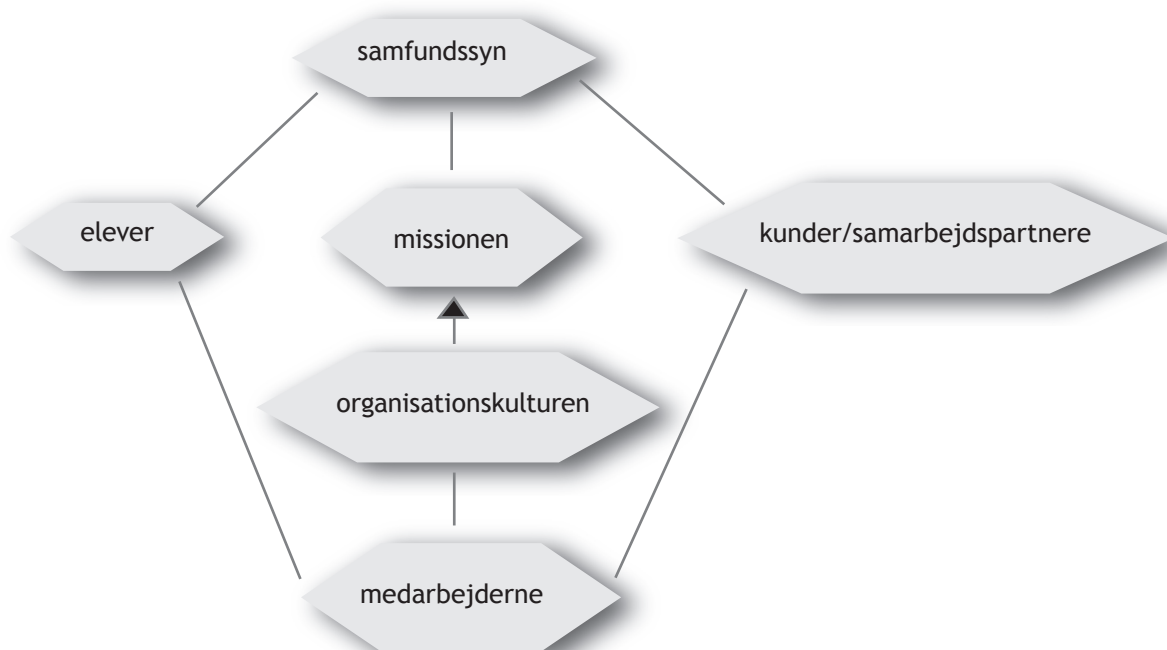
Desuden er en produktionsskolen, som navnet siger, placeret i spændet mellem en skole- og produktionskultur. Når det spiller godt sammen fungerer produktionens sagsnødvendighed som en indlysende pædagogisk ramme og motivationsfaktor. Det er ikke ligegyldigt om eleven er der og udfører sine opgaver for den kunde, som har nogle forventninger til indgåede aftaler. Desuden er det muligt at have en langt mere konkret og nuanceret tilgang til læring end i det etablerede uddannelsessystem. Når det ikke går godt, kan der opstå splid både for elev og lærer mellem hensynet til eksterne kunder og elevens lærings- og vejledningsbehov.

Som leder betyder det, at der ved ansættelser, den daglige prioritering og planlægning af ressourcer samt organisationsudvikling skal tages hensyn til såvel medarbejdernes fag-faglige som faglig-pædagogiske kompetencer og ikke mindst personlige, sociale og forandringsmæssige kompetencer. Det er ikke nok at medarbejderen er en dygtig smed, hvis han ikke kan støtte den unge vejledningsmæssigt, eller at folkeskolelæreren har styr på at undervise, hvis det ikke er koblet til en konkret faglig kunnen som afføder respekt hos de unge.

Det er i samspillet mellem produktion, uddannelse og vejledning at skoleformen får sin egenart eller sagt lidt mere højtideligt: i mødet mellem hånd, ånd og sjæl. Den måske lidt uforpligtende vejledning bliver sanselig konkret, når den unge også kan blive spejlet i sin faktiske adfærd i værkstedet, de løse uddannelsesønsker bliver forankret i en samtale med en vejleder, der både stiller op som fagperson og menneske og den sårbare sjæl vokser når man læringsmæssigt endelig får fat i den lange ende.

Det er denne egenart og mulighed for synergi, produktionsskolerne som skoleform skal profilere sig på, og som skal udnyttes strategisk overfor de forskellige interessenter. Det kan kun gøres troværdigt, hvis der er kompetente medarbejdere og ledere inden for alle tre felter, og de er i stand til fastholde treklangen.

Nedenstående illustration samler i et helhedsbillede de forskellige interessenter, som har betydning for forståelsen af og den praktiske udlevelse af missionen samt organisationskulturen. Da missionen er selve skolernes eksistensberettigelse, er det ledelsens opgave at sikre, at den faktiske kultur understøtter missionen. Dette stiller krav til lederens evne som kulturskaber og bærer.



Kulturen på produktionsskolerne

Generelt er medarbejderkulturen præget af mennesker med en høj fag-faglig kompetence og stolthed. Det er mester, der kan sit fag, og eleven der lærer ved at iagttage og selv prøve. Det er mennesker med personlig råstyrke og hjerte for de unge, det der i jargonen hedder "ordentlige voksne", som man kan stole på, og som kalder en spade for en spade. Her er rummelighed og respekt for menneskers forskellighed. De er ikke optaget af pædagogik som noget særligt og møder de unge uden noget teoretisk filter omkring elevens "diagnose". Deres svaghed er manglen på metode og systematik og ord til at beskrive hvorfor arbejdet med de unge faktisk sætter spor. Dog kommer stadig flere medarbejdere ind med mellemlange eller længerevarende uddannelser hvilket på én gang tilfører organisationen nye tilgange og kompetencer og en mere differentieret kultur. Det kan gøre det til en udfordring at udvikle fælles sprog og bevidsthed.

Forstanderne er personer med entreprenørship, stor vilje og en vis portion fanden-i-voldskhed. De er gode til at spille spillet og skabe rammer for virksomheden. Svagheden er til tider for lidt viden om pædagogik og manglende indsigt i ledelse og lederskab:

"hvorfor man forfalder til at tro, at lederjobbet primært er et spørgsmål om at forstå beregningsmetoder og at sikre en god økonomi. Medarbejderproblemer og pædagogiske problemer kommer bag på én..."¹

Det er handlingsmennesker som løser problemerne efterhånden som de opstår. Enten i situationen eller ved uformelle møder hen over en kop kaffe. Man snakker om tingene og undgår helst faste systemer, da både ledere og medarbejdere sætter stor pris på friheden til at gøre hvad man selv synes er rigtigst i situationen. Derfor finder man ofte forskellige subkulturer på de forskellige værksteder afhængigt af værkstedslederen, fag og tilgang til konkrete situationer.

Skolernes placering i udviklingsfaser

Af de 44 brugbare besvarelser er der 12 skoler som overvejende befinder sig i pionerfasen, 13 i differentieringsfasen og 18 i integrationsfasen, mens en enkelt skole har lige meget vægt i de tre faser. Antallet af skoler i hver fase kan ses i nedenstående skema.

Over halvdelen af skolerne placerer sig i forskellige mellemfaser, incl. overgangen fra pioner til integrationsfasen, som i flg. teoriens stringens ikke skulle eksistere! Det kan forklares ud fra skolernes beskedne størrelse, da det for en lille organisation er muligt at bevæge sig fra pionerfasens karakteristika til integrationsfasen uden af skulle bruge mange ressourcer på at udvikle de systemer og strukturer som mest hører differentieringsfasen til.

Af de 12 pionerorganisationer er de 10 jyske, 5 ud af 8 skoler i differentieringsfasen er jyske, hvilket er i overensstemmelse med deres relative antal, mens der i integrationsfasen er overvægt af ikke-jyske skoler. Derudover er der en tendens til, at de større skoler befinder sig længere fremme i udviklingsfaserne. Undersøgelsen lægger ikke op til entydige konklusioner, da det giver et meget differentieret billede af skolernes placering.

I.f.t. lederudvikling betyder den store differentiering, at det ikke er muligt at opstille ét fælles udgangspunkt for alle produktionsskoler. I stedet må den enkelte leder prøve at få et så klart billede som muligt af sin organisation og gennem analyse og refleksion vælge metoder og værktøjer til organisationsudvikling. Det kræver at lederudviklingen finder en form, der giver rum til sparring og refleksion.

Antallet af produktionsskolerne i 3 udviklingsfaser og 8 mellemfaser, fordelt efter skolestørrelse:

Årselever	Pionerfasen			Diferentieringsfasen				Integrationsfasen			
	P	Pd	Pi	Dp	D	Di	Id	li	Lp	Lpd	LDI
20-50	5	1	4	1	5	2	1	6	2	2	
50-100			2	3	1			1	1	2	1
over 100				1				1		2	

Udfordringer til skoleformen

Strategiske udfordringer til produktionsskolerne aktuelt

I slutningen af 90'erne var produktionsskolerne virkelig under pres og både den enkelte skole og skoleformen kæmpede mod kvoter, økonomiske nedskæringer og indskrænkninger i målgruppen. For de mindste skoler var det en kamp for overlevelse.

De sidste par år har produktionsskolerne sejlet i mere roligt farvand, og skoleformen har høstet anerkendelse hos centrale myndigheder og politikere. Ikke mindst den tidligere regerings strategi om "Uddannelse til alle" har været et vigtigt argument for skoleformens eksistensberettigelse. Parallelt hermed har mange skoler lokalt indgået i konstruktivt og strategisk samarbejde med uddannelsesinstitutioner og erhvervsliv, som dermed har kunnet se skoleformens samfundsnyttige funktion.

Når man ikke hele tiden skal tilpasse sig eksterne faktorer, kan man fokusere på at udvikle en organisation "indefra-og-ud". Det har givet mulighed for at se på skolernes og skoleformens pædagogik, organisation og ledelse. Alligevel er det vigtigt at være årvågen overfor eksterne påvirkninger, og jeg vil derfor kort skitsere feltet.

Politisk: Den nye regering er ikke kommet med nogle specifikke udspil i.f.t. produktionsskolerne, blot været ude med den generelle grønthøster på uddannelsesområdet.

Skoleformens succesparameter har altid været hurtigst muligt videre til uddannelse og arbejde, og dette falder indenfor den nye regerings holdning, men der vil nok ske en forskydning i retning af arbejde som målsætning og dermed en modificering af strategien om "Uddannelse til alle".

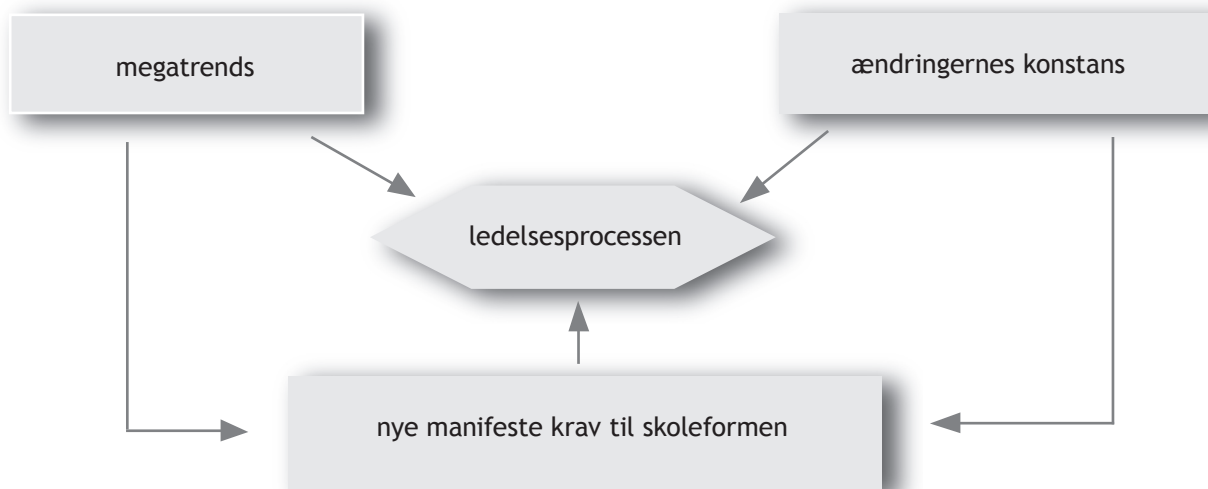
Aktuelt er den største trussel, at der efter bl.a. beskæringen på daghøjskolerne kan blive for stor søgning! P.g.a. den kommunale medfinansiering vil det nemlig betyde, at kommunerne skal til at betale mere pr. årselev, og vil de så stadig henviser? Her skal den enkelte skoles kortsigtede lyst til at tage flere elever ind afvejes med skolernes samlede langsigtede behov.

Økonomisk: Taksameteret har været udsat for en udhuling over de senere år, hvilket gør det stadig sværere at få enderne til at nå sammen. Trods større undersøgelser er der ikke udsigt til forbedringer.

Sociologisk: Unge er ikke hvad de har været, og det har de iøvrigt aldrig været. De unge på produktionsskolerne er ligesom alle andre i høj grad friset fra moralnormer, er vant til frihed, stiller krav, zapper og er svære at fastholde. De vil køre i 5. gear for ellers går de sikkert glip af en masse. Men de har ikke de samme ressourcer til at klare sig i konkurrencen og leve op til de rollemodeller de ser i medierne, og derfor ligger deres usikkerhed og manglende selvværd som en dyne over deres liv. Den udfordring kræver mere end ordentlige voksne, der kan deres fag. Det kræver pædagogiske og vejledningsmæssige kompetencer, så man kan komme om bag facaden - uden at give køb på på fagfagligheden.

Udfordringer og krav til ledelsesprocessen

Ledelsesprocessen bliver påvirket af megatrends, ændringernes konstans og nye manifesterede krav til skoleformen, som det fremgår af figuren.



De aktuelle megatrends der i det kommende årti vil påvirke lederrollen kan samles under tre hovedoverskrifter:

- medarbejdernes behov for meningsfyldt arbejde, hvilket stiller krav til ledelsesprocessen om kommunikation og definition af værdier, principper og kultur
- videnssamfundets implementering med fokus på vidensdeling og kompetence
- fortsat globalisering, hvilket kræver nye pejlepunkter i.f.t. værdier, ansvar og etnisk sammensætning

Selv om forstanderne ikke generelt har mærket, at det er svært at rekruttere medarbejdere, så taler nogle om, at det er svært at skaffe dem med de *rigtige* kompetencer. De har krav til medarbejderne, men medarbejderne vil også i stigende grad stille med forventninger til ledelsen. Det sætter fokus på forstandernes evne til at kommunikere værdier og sætte arbejdet ind i en meningssammenhæng samt skabe en læringskultur, hvor medarbejderne oplever, at deres jobværdi stiger.

Bl.a. under indflydelse af den stigende udbredelse af new public management på uddannelsesområdet, har "ændringernes konstans" bl.a. givet sig udslag i, at skoleformen har været under pres både økonomisk og indholdsmæssigt, at UVM har mangedoblet krav om registreringer, opgørelser, indberetninger og kontrol samt et generelt krav om stigende professionalisering af såvel lærere som ledere.

"Jeg oplever at min ledelse skal være mere formel - og det synes jeg ikke er et urimeligt krav, men der er for meget "gisp" over det - jeg mangler tid til at udvikle mine kompetencer, i et tempo så jeg kan klare opgaven".²

Et forståeligt udsagn fra en presset produktionsskoleforstander, men øget tid er næppe noget der kommer til udefra. Tid er i den sammenhæng ikke noget man får, men noget man tager, for vi må erkende, at der løbende vil komme ændrede krav til måden man organiserer sig på, og hvad det er for samfundsmæssige opgaver man skal løse. Derfor bliver organisationsudvikling en fortsat proces i form af en kombination af nødvendig tilpasning og en ønsket udvikling.

Forslaget om "Lov om gennemsigtighed og åbenhed i uddannelserne m.v." er det mest konkrete af nye manifesterede krav til skoleformen. Det betyder at skolerne fra næste år skal lægge deres værdigrundlag, pædagogiske udgangspunkt, evalueringer og andet der belyser skolens og undervisningens kvalitet frem på en lettilgængelig hjemmeside. Kravet kan blive anledning til at skolerne lokalt og skoleformen nationalt får igangsat en systematisk brandingsproces, hvor produktionsskolen bliver både mere synlig og tydelig. Det kræver, at man også indadtil virkelig gør sig klart hvem man er, da det ikke bare er et image, men identiteten der skal kommunikeres. Her er det altafgørende at kommunikationen ikke blot er forståelig, men også troværdig og konsistent, for i den moderne medie-verden er der kontant afregning, hvis der udsendes signaler som ikke er i overensstemmelse med hinanden. Derfor er alle handlinger og udsagn en del af den samlede kommunikationsstrategi. Derudover ligger der et indirekte pres for at igangsætte kompetenceudvikling af ledere og medarbejdere, specielt hvis skoleformen ikke ønsker et centralt krav om en bestemt type af grunduddannelse for alle i lighed med erhvervskolerne.

Delkonklusion: En "ideel" lederkompetenceprofil

Ud fra ovenstående beskrivelse af produktionsskoleverdenen og de aktuelle udfordringer, kan man opstille en række kompetencekrav som en slags pejlemærke til skolernes organisation og ledelse. Det er nødvendigt at kunne balancere mellem de forskellige forventninger, jf. figuren side 10, hvilket kræver en ledelse der kan se hvordan delene i helheden spiller sammen, og så kunne agere i det. Denne reflekterede helhedstænkning må tage sit udgangspunkt i skoleformens mission, at bygge bro mellem grundskole og ungdomsuddannelserne for de unge, som af mange forskellige grunde ikke kunne gå den lige vej, og det er ledelsens ansvar, at den grundlæggende kultur er understøttende for missionen. Medarbejderne skal kunne agere i alle tre rum som vejleder, underviser og fagperson og det kræver, at ledelsen:

- stiller krav til kompetencer på alle tre felter både ved ansættelser og udvikling af eksisterende personale
- kan skabe en hensigtsmæssig samarbejds- og kommunikationsform
- kan skabe rum for en læringskultur, hvor der stadig sættes pris på menneskers evne til at handle, men hvor refleksionen også kommer med i den komplette læringscirkel
- er synlig og nærværende til stede og umiddelbart parat til at følge op på holdninger og handlinger

Hvilket tilsammen er en udfordring til lederens sociale og personlige kompetencer, ikke mindst graden af selvindsigt, indlevelse og kommunikationsevne.

At kunne fortolke omverdenens informationer til mening og retning for medarbejderne og kunne formidle skolens identitet udadtil, er i stigende grad i centrum for ledelse og vigtig for en lille skoleform som produktionsskolen. Skoleformen og dens mission/opgave skal være synlig og tydelig som et varemærke, hvilket stiller krav til skoleorganisationen, men så sandelig også til ledelsen på den enkelte skole.

Endelig er det et grundvilkår i det hyperkomplekse samfund, at forandringerne kommer i stigende tempo, og som produktionsskoleforstander skal man indstille sig på ændrede politiske signaler, nye ungdomsprofiler og hyppige udsving i økonomien. Derfor bliver forandringskompetence og evnen til både af aflære og lære nyt afgørende.

Essensen af ovenstående er, at ledelsen (fordelt på en, få eller mange) på en produktionsskole skal besidde:

- indsigt i egne værdier og kompetencer
- indlevelse, nærvær og mod til at handle på det
- evnen til at kommunikere tydeligt og udtryksfuldt
- systemisk og helhedsorienteret tænkning både internt og eksternt
- refleksions-, forandrings- og læringskompetence

Derudover kommer man ikke uden om, at når man er leder et mindre sted, så kræver det lyst og evne til en flerfaglighed og en bred lederprofil, da lederne er den øverste ansvarlige for både administrative, økonomiske og pædagogiske processer. De samme grundlæggende værdier skal gennemsyre alle processerne, så medarbejdere, elever og samarbejdspartnere oplever konsistens og troværdighed.

Ledelse på produktionsskolerne

Forstandernes baggrund

De interviewede forstandere giver alle udtryk for, at de er glade for at være ledere. De understreger skoleformens relative store frihed til at finde løsningsmodeller og iværksætte nye tiltag, en frihed de ikke ville genfinde i tilsvarende lederjobs inden for det offentlige:

”Når vi vil noget, så er der så kort afstand fra idé til handling. Den der potens i systemet kan jeg umådelig godt lide”.

De sætter pris på at være ledere, fordi det giver beslutningskompetence og indflydelse, personlig frihed til at tilrettelægge hverdagen og mulighed for en del udadvendte aktiviteter. De er handlingsmennesker, og langt de fleste trives derfor med at skulle gå ind og finde løsninger på akutte problemstillinger, som udfordrer deres kreative side.

Nogle har egentlig ledererfaring fra andet arbejde, men de fleste har måttet lære sig hvad ledelse er i selve forstanderjobbet, som de i gennemsnit har haft i 8 år. Kun to har en egentlig lederuddannelse, mens halvdelen har fulgt en del enkeltstående lederkurser. Selv om de fleste ikke målrettet har gået efter lederjobs, så er det mennesker der fra tidligt i deres liv har udvist lederadfærd. De har været engagerede, taget ansvar og stilling og har påtaget sig lederfunktioner i foreningslivet, på uddannelsesinstitutioner, i militæret eller i politisk arbejde. Det er mennesker som gennemgående har et stort samfundsmæssigt og socialt engagement og mener, at de selv har viden og overskud at give videre af.

Uddannelsesmæssigt er de en jævn spredning fra længerevarende uddannelser, over mellemlange til faglærte, og hvor kvinderne klart har de længste uddannelser.

Lederstil

Mange, specielt på de små skoler, betegner deres lederstil som demokratisk, mens alle skoler er karakteriseret ved høj grad af uddelegering til den enkelte lærer og værkstederne. Samtidig understreger en af interviewpersonerne, at ”der skal være ledelse, for vi skal vide, hvad det er vi har gang i, og hvor vi er på vej hen, og det er mit overordnede ansvar”. Et par ledere giver udtryk for, at det også kan blive for meget, hvis medarbejderne skal:

”involveres i alt fra virksomhedsplanen til visionerne. De vil være ledelse, men det er misforstået. Jeg har min rolle, de har deres og jeg blander mig jo heller ikke i deres pædagogiske praksis”.

Omvendt har en anden oplevet, at nogle medarbejdere, specielt håndværkere, godt kan føle sig utrygge, hvis de får for meget frihed, og at de heller ikke ønsker at forholde sig til alt det overordnede. De vil have faste rammer, inden for hvilke de så gerne selv vil bestemme.

Disse erfaringer hænger i høj grad sammen med, at forskellige medarbejdertyper har forskellige forventninger til ledelsesstil, og at lederen derfor kan have svært ved at opfylde alles. Hvilken lederstil de vælger synes overvejende at hænge sammen med deres egen personlighed. Det kan på sigt give problemer, hvis den traditionelt håndværkeruddannede medarbejdere i stigende grad erstattes med folk med anden uddannelsesmæssig baggrund, og lederen har en stil, som passer bedst til afgående medarbejdere. Desuden vil kompetenceudvikling af alle medarbejdere stille nye krav til lederstilen. Hvis man kræver, at mennesker skal involvere sig i stadig mere komplekse problemstillinger, så vil de også have indflydelse på omstændighederne for at løse dem.

Ledelsesmæssig indsats

Gennemgående bruger forstanderne op mod 80% af deres arbejdstid på drift, og for de fleste foregår visionsudviklingen efter arbejdstid:

"Hvis jeg ikke havde meget overskud rent privat, ville alt gå op i drift...jeg er ved at drukne i konkrete problemstillinger og bruger meget tid på bare at køre bixsen. De store tanker kommer mest, når jeg går tur med hunden"

Da de fleste skoler er små enheder, og lederne er tæt på den dagligdag drift, er denne fordeling forventeligt, og mange giver netop også udtryk for, at de kan lide at arbejde med akut problemløsning og i nær kontakt med de unge. Men samtidig er de også topchefer, der skal have overskud til at lægge de overordnede linjer, bevare overblikket, gå i spidsen for visionsudviklingen og skabe nye strategiske alliancer. Det overskud kan være svært at finde, når man også skal tage sig af de administrative opgaver, ofte helt ud til det udførende niveau.

"På en lille skole skal man være en blækprutte, og derfor brænder man let ud..... De betingelser, vi i sin tid blev ansat på, har ændret sig meget. Nu er der krav om administrative tunge opgaver, budgetopfølgning, personalesamtaler, papir og administrativt bøvl. Før var jeg 80% af tiden sammen med de unge og 20% på kontoret - nu er det omvendt. Og det er synd, for vi bliver så grå"

Derfor kommer personaleledelse mere til at handle om personalepleje end personaleudvikling, det strategiske arbejde koncentrerer sig om at vedligeholde kontakter mere end at skabe nye strategiske muligheder, og den pædagogiske ledelse drejer sig mere om at uddelegere til lærerne end at initiere og understøtte pædagogisk nytænkning.

*"Vi skulle være dygtigere til at prioritere - jeg kunne virkelig godt bruge et kursus i at planlægge og prioritere min tid. Det er jo mig der tillader andre at min tid bliver brugt."
"Ja vi skulle lære at sige fra, turde det - for vi kunne vel finde pengene til det tunge administrative arbejde hvis vi virkelig ville!!"*

Mange af forstanderne synes, de er gode til at tænke strategi, men bruger det nok mest på et taktisk niveau. De gør generelt meget for at tilpasse sig lokale krav og muligheder og forsøger at levere den serviceindsats, som lokale virksomheder, vejledere og myndigheder forventer. Nogle har en profil, hvor de "er gode til at sælge billetter", mens andre i den direkte kontakt sælger troværdighed.

Ledernes styrker, svagheder og udviklingsbehov

Forstanderne oplever sig gennemgående som stærke i forhold til strategi, overblik og til at skabe eksterne kontakter, ligesom mange betegner sig selv som arbejdsomme, handlekraftige og gode til at finde brugbare løsninger. Flere synes også, de er gode til at lytte, informere personale og at kommunikere et budskab. Samtidig med at flere understreger deres evne til at uddelegere, så siger de også, at det kan være svært at lade være med at blande sig og reelt lade ansvaret følge uddelegeringen. For nogle er konflikter i personalegruppen svære at takle, for andre er det bare træls og tidskrævende, men det er ret gennemgående, at personaleledelsen er et område der tynger. Det kan være fordi det er vanskeligt at sige tingene lige ud og møde modstand eller konflikt, svært at mægle og finde veje hvor alle føler sig som vindere og svært at acceptere at medarbejdere ikke flytter sig derhen og i det tempo, man kunne ønske sig som leder.

"Det er svært at se hvordan jeg løfter medarbejderne fra der hvor de er, og dertil hvor jeg gerne vil have dem om to år...jeg kan se hvad fremtiden kræver - hvordan får jeg medarbejderne med på det? Så jeg kunne godt bruge hjælp til at bevæge skolen ind i fremtiden".

Dette udsagn stemmer godt med det ret entydige NEJ, jeg fik som svar på, om forstanderne havde styr på strategisk kompetenceudvikling. En anden udfordring, som flere synes det kan være svært at finde balancen i, er graden og omfanget af medarbejderinvolvering, fordi møder er tid der går fra "produktionen", den direkte tid med eleverne.

Direkte adspurgte deler forstanderne sig i en gruppe som primært ønsker værktøjsorienterede kurser og temadage med afgrænsede problemstillinger, mens en anden gruppe efterspørger mere helhedsorienteret lederudvikling, der involverer deres lederpersonlighed og -stil. En siger direkte, at han ikke gider flere enkeltstående lederkurser, men vil på et kursus hvor *han* mister jordforbindelsen, for så at lande igen og se nye muligheder.

Noget af det der slog mig ved interviewene var, at alle taler meget og længe og gerne om både arbejdet med eleverne og det at være leder. Jeg oplever det som et stort engagement, men måske også et udækket behov for at tale om ledelse som fag og som holdning. De fleste fremhæver da også behovet for sparring og kolleganetværk. Nogle har det, andre føler sig alene med både hverdagens udfordringer og de mere langsigtede problemstillinger.

"Min vigtigste sparringspartner er min bogholder. Der kan jeg godt misunde dem på de større skoler, hvor der er flere ledere".

Delkonklusion: Udviklingsbehov

Ovenstående tegner der sig et billede af en gruppe ledere, hvis udviklingsbehov går i retning af at styrke personaleledelsen. For selv om de generelt føler sig stærke strategisk, så er det sværere at få det omsat internt i organisationen, hvilket ikke kun gælder udvikling af medarbejdere, men også organisationsudvikling som sådan. Altså hvordan bevæge mennesker sig, og i den retning man mener nødvendig og ønskværdig? Det kræver strategisk tænkning, men i nok så høj grad indlevelse og kommunikationsevne, så medarbejderne indvendig fra føler sig motiveret til at flytte sig. Her rækker den strategiske tænkning ikke, som dybest set er evnen til at omsætte vision og mission til et taktisk og operationelt niveau.

Lederne skal have evnen til at formidle missionen og opstille visioner, så medarbejderne tænker at den historie vil de gerne spille med i. Og det slog mig, at forstanderne generelt (men ikke kun) talte mere om strategi end visioner. Derfor kunne der være behov for, at lederne bliver gode til at opstille fælles visioner, kunne arbejde med scenarier, tænke innovativ-eksperimentelt og på den måde omsætte deres mål og forståelse af omverdenens behov til billeder, der kan tænde andre.

Personaleledelse har også brug for at komme i fokus på driftsiden, så lederne kan blive bedre til fx konflikthåndtering, coaching og til at give medarbejderne feedback, som flere udtrykker er svært. For at kunne gå troværdigt ind i sådanne processer kræves en høj grad af selvindsigt, indlevelse og evne til mellemmenneskelig kommunikation. Hvorvidt det er tilstede, vil kræve en dybere undersøgelse og dialog end jeg har været inde i, men noterer mig blot en åbenhed for det hos en gruppe af forstanderne.

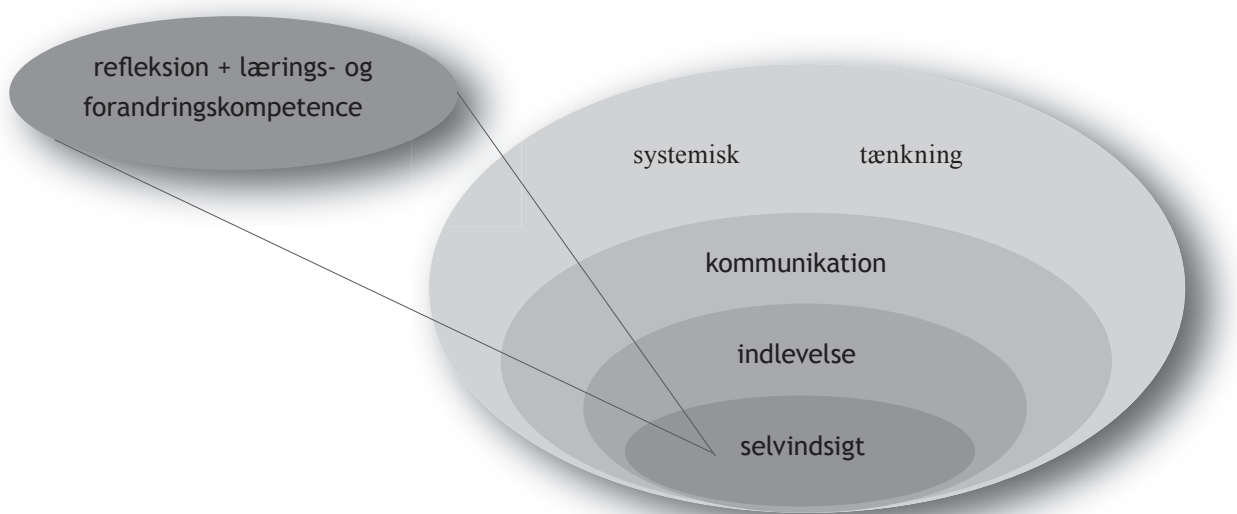
Derudover understreger alle, at kravene til lederne er stærkt stigende og nogle synes det er svært at følge med. Dette siger mere indirekte, at der dels kan være brug for det Per Schultz Jørgensen kalder øget forandringskompetence, dels at fokusere på den enkeltes leders evne til at passe på sig selv. Det handler både om at tage sig tid og rum til at få de nødvendige kompetencer, men også at prioritere sine ressourcer og sin indsats.

Alt i alt giver det nogle pejlemærker for en kommende lederudvikling, selv om billedet langt fra er entydigt, hvilket er forventeligt når medtænkes ledernes forskellige baggrund og skolernes mangfoldighed. Derfor er der brug for en differentieret tilgang til lederudvikling af produktionsskoleforstandere, hvor der både bliver plads til det personligt involverende og procesorienterede samt det konkrete og afgrænsede. Kort sagt: inden for nogle givne rammer og overordnede mål skal der laves forløb, der giver mulighed for individuelle ind- og udgange - på linje med elevernes individuelle forløbsplaner.

Hvorfor lederudvikling

Der skal laves lederudvikling, fordi UVM har det som højt prioriteret område, fordi kravet om professionalisering af ledere er stigende i undervisningsverdenen. Fordi forandringerne kommer så hurtigt, at man enten bliver sat af eller bliver en vindbøjtel der, lader sig styre af den aktuelle dagsorden. Og ikke mindst fordi der nu i kredsen af forstandere er en stigende opmærksomhed på feltet, enten udtrykt som konkret behov eller en mere generel bevidsthed om at det er vigtigt.

Der er en høj grad af sammenfald mellem hvordan jeg udfra undersøgelser, interview og analyse har tolket de udtrykte behov, og hvad det ideelt kræver at bedrive ledelse på en produktionsskole, hvilket jeg har billedligtgjort i nedenstående figur.



I stedet for at udtrykke kravene til lederne som generelle kompetencer kan man sige, at de skal beherske strategisk-, personale-, faglig- og administrativ ledelse. Ud fra ledernes styrker og svagheder og udtrykte behov tilsiger det udviklingsforløb centreret omkring personaleledelse herunder strategisk kompetenceudvikling samt målrettede kurser indenfor det administrative felt. Og måske ikke kun som løbende ajourførende, men også mere grundlæggende og omfattende redskaber til at kunne rumme og håndtere den daglige budgetopfølgning.

Hvorvidt lederudvikling kræver udvikling af lederpersonligheden er der blandt forstanderne delte meninger om. Nogle mener, at personlig udvikling er noget man må foretage sig i sin fritid, mens andre kun vil deltage hvis de bliver udviklet som person. Hvad man lægger i personlig udvikling kan spænde vidt, men jeg tror ikke man i lederudvikling (og for den sags skyld kompetenceudvikling i det hele taget) kommer uden om også at stille krav til personligheden og de personlige kompetencer.

Hvis man udfra teori afsnittet om ledelse ser på den måde forstanderne udtrykker sig om ledelse, så agerer de overvejende i ledelsesarena C i. f. t. bestyrelse, der ofte har repræsentater fra lokale arbejdsmarked, andre uddannelsesinstitutioner og kommunale embedsmænd og politikere. Her handler det for forstanderne om at få så stort råderum som muligt, det som Johnsen kalder politisk ledelse.

*"Jeg er god til at takle min bestyrelse" - "En bestyrelse, der ikke blander sig, det er godt"
- "Ja, for problemet er at hvis de først kommer i vane med at blande sig, så blander de sig også i detaljerne" - "Det har også noget at gøre med et vist mål af smidighed og kreativitet.
Man må prøve at skabe en vinder-vinder-situation. Jeg er lidt konfliktsky, så jeg prøver at tilfredsstille alle"*

Forstanderne delegerer meget til den enkelte lærer, som i høj grad virker som en lokal værkstedsleder med ansvar overfor lederen. I forskellig grad inddrager lederne de andre i målsætnings- og problemløsningsprocessen, men de er klart dem der tilrettelægger ledelsesprocessen. Så overfor medarbejdergruppen er det overvejende ledelsesarena B, der sætter rammerne. Enkelte skoler, jeg har besøgt, har også tendens til at agere på ledelsesarena A, hvor uddelegeringen bliver så konsekvent, at lærerne nærmest bliver eneledere på deres eget område, hvor ledelse mere tager karakter af koordinering, og hvor hver enkelt handler, som de synes er bedst uanset fælles beslutninger. Derimod kan jeg ikke udfra undersøgelsen og iagttagelser i øvrigt sige at professional lederadfærd, som bevidstgjort lederadfærd i både individ og organisation, er meget udbredt, en adfærd der både stiller krav til ledere, medarbejdere og hele organisationen. Derfor vil et oplagt indsatsområde i lederudvikling være at få en dialog om, hvordan professionel lederadfærd kan og skal forstås på en produktionsskole. Hvordan vil man tilrettelægge hele ledelsesprocessen, hvem skal involveres hvordan og hvad er overhovedet muligt med en given medarbejderstab og organisation. Grundlæggende handler det om hvordan man bedst udnytter ressourcerne og gør organisationens maximalt handlingsdygtig og forandringskompetent nu og i fremtiden. Sammenfattende kan man sige, at formålet med lederudvikling er at gøre lederne i stand til at udøve professionel ledelse på en måde, som er i samklang med såvel de ydre krav og forventninger som organisationens og virksomhedskulturens mission, vision og værdier. Og skal de gøre det på troværdig vis må det også være i samklang med deres egne værdier og kompetencer.

Hvordan lederudvikling

Den ydre ramme

Med den mangfoldighed som kendetegner både produktionsskolerne og forstanderne, er det vigtigt ikke at lægge sig fast på en bestemt form, der så skulle stå som den autoriserende lederuddannelse inden for området. Der findes i dag så mange tilbud om efteruddannelse af ledere i regi af faglige organisationer, uddannelsesinstitutioner og private udbydere, at der selvfølgelig også er noget der dur til produktionsskoleforstandere.

Derfor tror jeg, det er en vigtig opgave for FPP at få et overblik over udbuddet og forsøgsvis vurdere hvad de har at byde på. Når det kommer til egentlige flerårige lederuddannelser, er det også en al for stor en mundfuld for en relativ lille organisation, som også har ansvar for mange andre opgaver.

Alligevel har FPP en vigtig opgave i at etablere lederudvikling med udgangspunkt i produktionsskoleverdenen. For det første kan det give lyst til at gå videre, for det andet er der som tidligere nævnt nogle specielle vilkår for lederrollen, der gør det relevant. Men for det tredje er det også det, som de fleste forstanderne foretrækker, da de har behov for, at det bliver så virkelighedsnært som muligt. De har brug for at tage udgangspunkt i cases og situationer, som de umiddelbart kan forbinde sig med. I det hele taget udtrykker de ønske om, at indholdet og formen i et lederudviklingsforløb skal være praksisorienteret, så de umiddelbart kan anvende det i f.t. de daglige udfordringer og problemstillinger.

Der er en vis åbenhed for, at der i delforløb kunne være deltagere fra andre pædagogiske institutioner, men omdrejningspunktet skal være produktionsskolefolk.

Form

Formen skal sikre, at så mange af forstanderne som muligt over tid på forskellig vis deltager i lederudvikling. Derfor er det afgørende at tage udgangspunkt i de faktisk udtrykte behov og give plads til såvel dem som vil længerevarende forløb som dem der ønsker nogle hurtige værktøjskurser.

Ved at tage afsæt i dem som aktuelt har flest ressourcer til at gå ind i et mere tæt og forpligtende forløb og deres behov, får man dannet et krystalliseringspunkt for lederudvikling. De skal være den kastede sten, der danner ringe i vandet. Forløbet skal være bundet op på 2-dages samlinger - evt. suppleret med enkelt dage - så der både bliver plads til eksterne input, fortløbende træning af udvalgte værktøjer, coaching på selvvalgte opgaver og problemstillinger samt gensidig sparring lederne imellem. Den skal have en form der bygger på Kolbs erfaringsbaserede pædagogik, så samlingernes vidensinput og fælles refleksion bliver omsat til beslutninger, aktiviteter og erfaringer hjemme på skolerne.

I et sådant forløb vil det i høj grad gælde, at jo mere man giver ind, des større udbytte, og det er derfor vigtigt, at dem der melder sig føler en forpligtelse for både deres egen og de andres udvikling. Her kan redskabet være at lade alle deltagerne opstille en personlig målsætning eller lave en masterplan hvilket kan være med til at sikre, at forstanderne føler, at det er indsatsen værd. Desuden vil det være oplagt, at de kolleganetværk der etableres på forløbet mødes uden for samlingerne og på den måde indvæver arbejdsformen i dagligdagen.

For at sikre læringen får tid til at give sig udslag i forandringer i adfærd og holdninger, skal forløbet minimum vare et år og med plads til evt. forlængelse - afhængig af deltagernes behov og ressourcer.

Ud over gruppens egenudbytte skal den gerne virke som katalysator og innovativ frontgruppe for en bredere lederudvikling, hvilket kan sikres på forskellig vis. For det første vil der undervejs i samlingerne være eksterne oplægsholdere. Her vil det være oplagt at invitere andre til at deltage, så de kan få noget inspiration og ny viden med sig hjem.

For det andet vil gruppen afprøve forskellige værktøjer og metoder, som dels kan bidrage til øget selvindsigt og en bedre håndtering af egen lederrolle, dels bruges som kommunikations- og samarbejdsstræning hjemme på skolerne. Erfaringerne herfra kan efterfølgende omsættes til afgrænsede redskabskurser, for dem der netop kunne have interesse deri.

For det tredje vil lederudvikling sandsynligvis betyde, at de deltagende forstandere giver sig i kast med diverse organisationsudviklingsprojekter, som det ville være naturligt at fortælle om i en bredere kreds. Det vil så være langt mere overskueligt og trygt at gå i gang selv, når man ved at kollegaer har prøvet det før, kollegaer som evt kan bruges som igangsættere eller man kan vælge at bruge en konsulent enten udefra eller fra skoleforeningen.

Indhold

Formålet med et lederudviklingsforløb må være at gøre forstanderen i stand til at udøve professionel ledelse med den der tilhørende ideelle lederprofil som pejlemærke, mens udgangspunktet må tages i de udmeldte behov.

Derfor vil det være oplagt at lade hele feltet omkring personaleledelse være et omdrejningspunkt, da det samtidig giver gode muligheder for at udvikle de bagvedliggende kompetencer og både sætte fokus på ledernes personlige udvikling og medarbejdernes. Det handler om:

- personalepleje: konflikthåndtering, hensigtsmæssig mødeafvikling og opbygning af gode kommunikations- og samarbejdsformer, så man sikrer sig at medarbejdere trives og ikke brænder ud. Herunder vil det være oplagt at få personlige værktøjer så både forstandere og medarbejdere bliver gode til prioritere deres ressourcer
- personaleudvikling: optimal udnyttelse og udvikling af medarbejderressourcer gennem strategisk kompetenceudvikling så man sikrer sig, at skolen også fremover vil være i stand til at løfte sin opgave. MUS, coaching og andre feedbackformer som værktøj
- visionsledelse: at kunne opstille klare visioner og målsætninger, som medarbejderne synes det er meningsfyldt at arbejde for

I fortsættelse heraf vil jeg mene, at kommunikation og formidling såvel indadtil som udadtil skal være et andet omdrejningspunkt. Dels nævner flere det som ønske i forskellige former, og dels valgte Forstanderkredsen på deres forårsmøde midt i maj 2002, hvor knap 2/3 af forstanderne var til stede og lydhørheden stor, at sætte fokus på hvordan man får en god skoleprofil. Det kom netop til at handle om, hvordan man laver en god branding og bliver til et uomgængeligt varemærke. Om at kende sin vision og mission og kunne sælge den til både potentielle elever, lokalt erhvervsliv, offentlige myndigheder osv. Og ikke mindst om evnen til at fortælle den gode historie.

Det er også vigtigt at sætte fokus på den mellem menneskelige kommunikation. Det kan man gøre ved at forstanderne imellem træner kollegial supervision med alt hvad det indebærer, af aktiv lytning, opmærksomheds- og nærværstræning, evne til at leve sig ind, stille spørgsmål og sammenfatte. Andre metoder og kommunikationsteknikker kan selvfølgelig også bruges, blot det tjener det dobbelte formål at træne ledernes evne til at føre meningsfulde samtaler, og at forstanderne indbyrdes får et frugtbart refleksionsrum.

Det tredje punkt for et lederudviklingsprogram skal være det personlige lederskab, hvor der er mulighed for at komme helt tæt på personlige værdier og kompetencer. En øget selvindsigt kan opnås ved:

- individuel kompetenceafdækning gennem forskellige test, samtale og vejledningsformer som kan give en præcis selv vurdering
- spejling fra omgivelserne (fx 360 graders feedback, kollegial supervision og coaching)
- træning af følelsesmæssig opmærksomhed så man erkender egne følelser og deres virkning
- gennem refleksion og øvelse, alene og sammen med andre at kunne mærke og sætte ord på sine grundlæggende værdier, hvad man står for og vil stå inde for, og hvor man vil sætte grænsen

Det sidste omdrejningspunkt skal være at øge bevidsthed om begrebet "professionel ledelse" og hvad det betyder i en produktionsskolesammenhæng. Her er det oplagt at høre oplæg med eksterne ressourcepersoner og på den måde få nogle bud på, hvad andre mener er professionel ledelse. Dette skal så kombineres med en egenrefleksion over begrebet blandt deltagerne, så det ikke er en tillem-pet standardvare. Professionaliteten skal være i overensstemmelse med skolerne (og forstandernes!) egenart og værdier og ikke ske på bekostning af det ægte engagement, hjerteblood og fanden-i-voldskhed, der findes i kredsen af forstandere.

På sigt kan en fortsat dialog om egen professionalitet fremme åbenheden for fortsat lederudvikling, gøre forstanderne som gruppe mere overvågne hvis nogle er ved at køre af sporet og for den enkelte blive mere bevidst om også at passe på sig selv og ikke som så mange andre ildsjæle brænde ud.

Heri ligger der også et vigtigt aspekt af begrebet professionalitet.

Så sammenfattende ville jeg mene, at personaleledelse, kommunikation, personligt og professionel lederskab skal danne de indholdsmæssige grundsten i det første længerevarende lederudviklingsforløb inden for produktionsskolerne. Når det er evalueret, vil det være muligt at vurdere evt. ændringer i form og indhold, ligesom det skal huskes at et sådant forløb ikke er altomfattende og derfor skal ses i sammenhæng med, hvad der ellers sker inden for området.

Mål for iværksættelse af lederudvikling

Det helt overordnede formål med lederudvikling er selvfølgelig, at "styrke og udvikle produktionsskoleformen som en landsdækkende lokal skoleform og understøtte at produktionsskolerne udvikler sig pædagogisk og organisatorisk så de er på forkant med deres samfundsopgave", som der står i FPP's politiske handlingsplan. Og den grundlæggende præmis er, at lederudvikling skaber bedre ledere. De overordnede mål for et lederudviklingsprogram er:

- at gøre lederne i stand til at udøve professionel ledelse, som er i samklang med såvel de ydre krav og forventninger som organisationens mission, vision og værdier
- at gøre det til en del af lederkulturen jævnligt at sætte fokus på egen kompetenceudvikling
- at lederne afsætter de nødvendige ressourcer til at deltage i forløb, der tilgodeser deres behov - enten internt i skoleverdenen eller eksternt
- at forstanderne deltager i kolleganetværk

De underliggende mål med at iværksætte lederudvikling i FPP regi er:

- at opstille en ramme som både tilgodeser en mere smal målgruppe som har mulighed for at deltage i det første års afprøvning og en bredere kreds
- at rammen giver plads til at eksperimentere og undersøge, så deltageren bliver medskabere af deres egen lederudvikling
- at forløbet indholdsmæssigt imødekommer ledernes behov
- at lederne både kan finde nødvendighed, lyst og mening i at deltage

Perspektivering

Lederudvikling er vigtig, fordi det alt andet lige giver bedre ledelse og kan få de daglige opgaver til at fungere bedre, men nok så meget fordi lederudvikling kan være med til at understøtte udviklingen af medarbejdere og organisation. Dels vil lederne selv være i stand til at iværksætte organisationsudvikling, dels vil de i højere grad kunne lave opfølgning på eksterne konsulenternes indsats. Alt for ofte er gode organisationsudviklings-tiltag løbet ud i sandet, fordi man ikke efterfølgende var i stand til at fastholde perspektivet, men lod sig opsluge af dagligdagen.

Der er inden for det sidste års tid sat en række forandringsprocesser i gang ude på skolerne og andre steder på vej. Det er fx. arbejde med værtdiagnose, udvikling af virksomhedsplanen, kollegial supervision, kompetenceudvikling og skoleprofilering, processer der gerne skulle slå igennem til egentlig organisationsudvikling, hvor man er parat til at ændre i strukturer og organisering, kommunikationsmønstre og læringsformer, normer og holdninger. Ikke for ændringernes egen skyld, men for at understøtte skolernes mission optimalt.

Her kunne man bruge Den lærende Organisation (DLO) som rammesættende begreb. For det første er det oplagt for en skoleform der "sælger" læring at gøre det til en hovedhjørnestein i organisationsudvikling. Det giver sammenhæng og konsistens, og tager desuden udgangspunkt i ressourcer i organisationen: viden om hvordan mennesker lærer.

For det andet fordi holdningen om at bruge læring som tilgang til organisationsudvikling rammer en fin balance mellem en socialpsykologisk og en mere teknisk tilgang. Det handler både om at motivere mennesker og at ændre arbejdsgange og processer. Det stemmer godt overens med at produktions-skolerne både agerer som uddannelsesinstitutioner og virksomheder, og mange af de interviewede ledere netop understreger deres personlige tilgang som dobbelt: med et fokus på mennesker og et teknisk-økonomisk-praktisk fokus.

Endelig er DLO et af de mest "stedsegrønne" bud på organisationsudvikling, og et godt svar på forandringer i et hyperkomplekst samfund med sin vægt på såvel individuel som organisatorisk læring samt spændet over den personlige mestring til systemisk tænkning.

Når medarbejdere tager ansvar for deres egen læring, når de bestandigt er opmærksomme på at interne og eksterne ubalancer skal mødes med læring/refleksion og omsættes til handling, så udviser de lederadfærd inden for deres felt.

Det ville flytte fokus til alle medarbejders lederadfærd med henblik på at optimere ledelsesprocessen, hvilket på sigt kunne føre til at programmet for lederudvikling bliver afløst af et for ledelsesudvikling med en bredere målgruppe end forstanderne. Scenariet kunne være at udvikle Det Indre Lederskab hos alle medarbejdere, en proces der gennem en højere selvindsigt giver øget selvværd, der igen vil medføre større selvtillid og sluttelig øget selvforvaltningen. Det lyder let - og kræver megen tid og træning, men ud af processen ville komme medarbejdere som i endnu højere grad ville udfylde deres funktion som rollemodel for de unge, der kommer på skolen, og dermed understøtte missionen.