



Sigtet med dette temahæfte er at fremlægge praktisk orienterede begrebsmodeller, som kan anvendes til at få overblik over ønskede forandringer i skoleudviklingsprojekter. Og til at opnå en tidlig forståelse af betydningen af undervejsevaluering. Modellerne kan give en afklaring af bevægelsen fra målsætningsformulering og videre frem. Og kan udpege kulturelle grundelementer i styring af sådanne ændringsprocesser i skolen. Særligt vigtigt er, at derved udvikles et fælles sprog til diskussion af idéer og arbejdsformer i skoleudviklingen mellem lærere og skoleledere. Øvelserne i hæftet er afprøvet i praksis og vil støtte udviklingen af en fælles begrebsbrug.

Hæftet er skrevet til hele uddannelses-systemet.
Forfatteren cand. psych. Sten Clod Poulsen, er indehaver af MetaConsult, chefkonsulent i konsulentvirksomheden og direktør i forlaget.

MetaConsult Forlag

Kontakt forlaget for de seneste brochurer.

netbutik: www.metaconsult.dk.

Fruegade 19 -4200 Slagelse.

Tlf. 58 50 02 44. Fax 58 52 44 13.

E-mail: info@metaconsult.dk

Layout omslag:

Sanne Enøe Møller Kabat

© Copyright by Sten C. Poulsen, Slagelse, Danmark, 1997.

ISBN 87-610-0028-0

Målstyret skoleudvikling er...

T-17

Sten Clod Poulsen

Målstyret skoleudvikling

ER KOMPETENCEBASERET
KULTURFORVANDLING



T-17

MetaConsult Forlag

Sten Clod Poulsen

Målstyret skoleudvikling er kompetencebaseret kulturforvandling



Indholdsfortegnelse findes på side 60

Dette er udgave 1a af teksthæftet

Poulsen,

© Copyright, Sten Clod
Slagelse, DK-



Sten Clod

1968 cand. psych. 1968-1990 pædagogisk forsker ved Danmarks pædagogiske Institut, Institut for Pædagogik ved Københavns Universitet og ved Danmarks Lærerhøjskole. Gæsteophold ved Institut for organisations- og arbejdssociologi ved Handelshøjskolen i København. Forskning vedrørende læreprocesser og voksenundervisning, lærerpersonlighed mv.

Praktisk konsulentuddannelse inden for gestaltpsykologi og systemisk psykologi 1983-1993. Selvstændig med pædagogisk

konsulentfirma fra 1991. Konsulentarbejdet omfatter bl.a.: Pædagogisk og personlig efteruddannelse/udvikling af lærere, pædagogisk skoleledelse. Psykisk arbejdsklima på uddannelsessteder. Kollegial supervision. Lærerteams. Evalueringsproblemer. Træning af pædagogiske konsulenter mv.

Firmaet omfatter yderligere et multimedieforlag, der støtter udviklingsprocesser i den offentlige og private uddannelsessektor. Aktuelt udgives teksthæfter og pædagogiske plakater. Næste produkt er

MetaConsult

T-17-970518

Slagelse

ISBN 87-610-0028-0

Mit liv var engang en ufrivillig pædagogisk opdagelsesrejse

1949. På Frederiksberg. Preben Bichels skole. En Steiner skole hørte jeg senere. Fik aldrig fodfæste - var der kun få måneder - husker værkstedsagtige rum og inspirerende materialer - hørte om en lejrskole jeg ikke kom med på - erindringen halvt mystisk, som en drøm.

1949. Seksogethalvt år gammel. Ovenpå en gammel hestestald på Nøjsomhedsvej. Jens Sigs-gaard starter med en gruppe forældre den kreativitetspædagogiske lilleskole „Den lille Skole“. Selvinstruerende materialer. Mine første bogstaver og regnestykker. Mild og børnevenlig atmosfære. Musik, dans. Leg i stor gammel have med bunkers fra krigens tid.

1953. Hovedkuls landflygtighed i 3. og 4.. klasse på Nøddebo Kostskole. Forældres separation. Den verdensfjerne grundtvigianer Jacob Friis er pro forma leder af en rimelig kostskole. Vi var bare så små og langt væk hjemmefra. Boede i huse med lærerægtepar - omsorgsfulde. God gammeldags fagundervisning. Lærer tabeller. Får flidspræmie. Krymper mig over ,at en kammerat får et billede af et dovendyr. Mit livs eneste lussing.

1955. Tilbage til lilleskolen som en fremmed. Noget forgrovet af kostskolen. Glad for de produktive og kreative fag. Bernhard Christensen musiklærer, privatundervisning. Nogenlunde undervisning i skolefagene, selvinstruerende materialer. Gensidig undervisning mellem eleverne.

19???. Dumper til optagelsesprøve på Sorø Akademi. Min fars kommunistiske grille om kollektiv opvækst som afløsning af forældreansvaret. Til grin over ikke at kunne danmarkshistorie.

1957. Eet års ekstrem stropetetur i 4. mellem på Akademisk Studenterkursus. Havde aldrig før gået til nogen eksamen. Lærte mig at lære udenad med eller uden forståelse. Barske og krævende lærere. Men OK - de respekterede os. Megen støtte fra far og mor.

1958. Optagelsesprøve til Sortedam Gymnasium. Ydmygende. Fattede ikke mine forældres begejstring over, at jeg kom ind. Tre onde år. Havde for svage faglige forudsætninger. Fagligt dygtige lærere. Megen udenadslære men også mange krævende og relevante faglige opgaver.

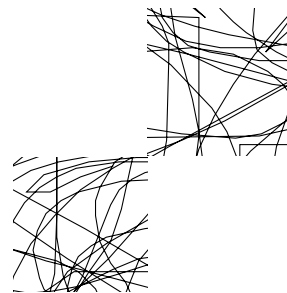
1962. Psykologistudiet ved Københavns Universitet. Nærmest et himmerige efter ørkenvandringen i gymnasiet. Opdagede at min evne til selvstændigt arbejde havde overlevet gymnasiet. Det lærte jeg på „Den lille Skole“ og ingen andre steder. Svømmede som en delfin.

1983. Mange hold på Den rytmske Aftenskole. Øvelse i samspil, dans, tromning oma.

1983. Går ind i løvens gab efter egen skilsmisse: Gestaltuddannelse ved GIS/Danmark over de næste 11 år. Møder igen et helt ukendt pædagogisk miljø. Skræmmende og givende. Omsorgsfuldt såvel som undertrykkende. Totalt fremmed. Døre træder frem i de indre betonvægge.

Gå løs på skolens virkelighed - indefra - men den fortjener kærlige hænder

Prolog:Kompetenceudvikling hos lærerne er nøglen til kulturforvandling i skolen



Lærere er dygtige professionelle, som kan undervise meget bedre end andre. De har en pædagogisk uddannelse, undervisningserfaring og efteruddannelse. Lærere besidder mange faglige, pædagogiske og organisatoriske kompetencer. „Kompetence“ brugt i betydningen „dygtighed“, „egenskaber“ o.l.

Selv højt kvalificerede fagfolk kan imidlertid mangle vigtige kompetencer, som ligger lige uden for deres hidtidige ekspertområde. For eksempel er forskere ikke nødvendigvis gode skribenter selv om forskning jo kun har betydning hvis den formidles - og forstås. Og som vi ser i disse dages aviser kan selv dygtige kokke og restauratører besidde en afgrundsdyb uvidenhed om nødvendigheden af at opretholde en god hygiejne i deres køkkener.

I dag er der sat en ny dagsorden for skolen: Forandring, fornyelse og kvalitetsforbedring. Gennemgribende og dybtgående.

Lærere er eksperter i at undervise. De er ikke nødvendigvis eksperter i at skabe gennemgribende forvandlinger i deres egen skole. Det kræver også andre former for ekspertise. Lærerne er ikke uddannet til at stå for skoleudvikling. Mange har ingen erfaringer med skoleudvikling. Og der er begrænsede efteruddannelses tilbud, der giver lærerne skoleudviklingskompetence.

Det er det mest iøjnefaldende paradoks i skolen i dag, at de personer, som er så dygtige til at skabe læring og udvikling hos elever, kursister og studerende, dvs. hos andre. Kan have pinagtigt svært ved at undervise hinanden, skabe udvikling i deres eget samarbejde og skabe forandring i skolens ledelse og organisation.

Det kan kun forstås i et historisk perspektiv. Skolen er skabt som en statisk organisation i et statisk samfund. Færdigudviklet i 1700 tallets Danmark. Det var skolens opgave at bevare samfundet uændret fra generation til generation. Den måtte under ingen omstændigheder ændre magt- og privilegieforskelle. Derfor blev den konstrueret således, at den var ude af stand til at forandre sig selv.

Det lykkedes: Ideen om at lade lærerne arbejde nøjagtigt samtidigt, men i hvert sit adskilte og lukkede rum, var et genialt påfund. De synkrone skemastyrede faglektioner forhindrede effektivt ethvert lærersamarbejde om undervisningen. Yderligere sikredes dette ved at lærernes forberedelsesarbejde - hvis der var noget dengang - blev placeret i lærerens private hjem. Efter undervisningstid havde lærerne intet at skaffe på skolen. De skulle gå hjem og derved forblive adskilte. Derfor blev der gjort meget lidt ud af lærernes opholdsrum og arbejdsmuligheder på skolen.

Dette er min rekonstruktion af meningen med opfindelsen af den tids skoleorganisation. Der har næppe siddet nogen kirkelig eller verdslig myndighed og udspekuleret det. Men ordningen har forekommet opfinderne indlysende naturlig og rigtig. Totalt ressourcerationel.

I dag er hele samfundet i bevægelse i mange retninger. Den industri-model, som var grundlag for vores tidlige økonomiske velstand - og for velfærdssamfundet - den model er ikke længere globalt konkurrencedygtig.

I offentlige og private virksomheder ændres selve ledelses- og organisationsformerne meget hurtigt i disse år. Og skolens statiske indre struktur er blevet håbløst forældet. Lærerteams og pædagogisk skoleledelse er mulige forbedringer, men der skal mange andre organisationsfornyelser til før skoler bliver lærende organisationer.

I en lærende skole underviser lærerne hinanden!

Den væsentligste organisatoriske fornyelse i skoler og uddannelsesinstitutioner er gensidig undervisning mellem lærerne. Det er en kulturel gåde, at de pædagogisk dygtige lærere, som i klasseværelset kan skabe læring hos de mest kontrære elever, på lærerværelset tilsyneladende giver op over for selv de mindste pædagogiske udfordringer i de kollegiale relationer.

Det kan kun forstås ud fra en dybdeforståelse af skolens indre kultur.

Skoler kan ikke opnå selvstyret udvikling ved at gøre sig afhængige af eksterne kurser og konsulenter. Lærerne må tilegne sig selve grundlaget for skoleudvikling: Nøglekompetencer, som sætter dem i stand til at skabe og fastholde de ønskede forandringer i skolens hverdag. Her ligger den vigtigste udfordring.

Disse nøglekompetencer handler først og sidst om at kunne mærke, opdage, beskrive, forandre og fastholde ændringer i skolens indre kultur. De handler ikke mindst om at forholde sig til sin egen pædagogiske og kollegiale praksis og væremåde. Fordi kulturer opretholdes af de mennesker, som befolker dem.

At „styre“ skoleudvikling vil derfor sige at kunne forholde sig nuanceret og effektivt til den meget komplekse kultursituation i skolens hverdag. Enkle løsninger er oftest illusoriske.

Hensigten med dette temahæfte er at gøre det mere overskueligt for lærere og ledere at arbejde målrettet med kulturkonkret skoleudvikling.

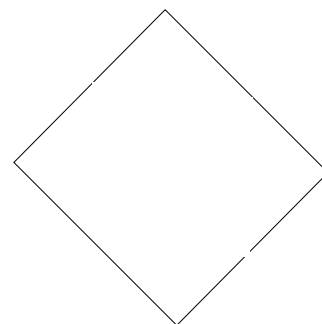
Det indeholder en række værktøjsprægede modeller til brug ved kvalitetsbetonet målstyret skoleudvikling. Modeller og redskaber som giver lærere og ledelse frihed til selv at udpege målene mht. disses indhold og kvaliteter. Men som giver struktur til et arbejde, som kan være nok så uoverskueligt. Dette hæfte sætter med andre ord ikke nogen bestemt dagsorden for, hvorhen skolen skal udvikle sig. Og dog: I selve udpegningen af nogle „hemmeligheder“ om kvalitetsstyring sættes denne styring op som en værdi i sig selv.

Og heri ligger naturligvis en risiko. Hvis man har tiltro til konspirationstænkning kunne man jo også forestille sig, at en systematik udviklet til at hæve kvaliteten af skolens arbejde også kunne (mis)bruges til at indskrænke kvaliteten af skolens arbejde. For eksempel i tilfælde af ekstreme nedskæringer i uddannelsesbudgetterne.

Men for mig er det afgørende, at denne proces foregår i et offentligt og demokratisk rum. Derfor kan jeg ikke acceptere afvisningen af redskaber til kvalitetsstyring, når begrundelsen er, at det er bedst „at „vi“ helt for os selv bestemmer, hvad der skal være den offentlige skoles kvaliteter. Det mener jeg i den offentlige skole må være et åbent demokratisk anliggende.

Kapitlerne i dette temahæfte er vokset ud af en række kursusbilag. Disse bilag blev udviklet i forbindelse med en række todages kurser for „ledelsesgruppen“ ved samtlige københavnske folkeskoler mv.: Skoleleder, souschef, tillidsrepræsentant og mødeleder i alt op mod 300 personer. Jeg ved derfor, at de modeller, som fremlægges er praktisk brugbare som udviklingsredskaber i hverdagen. Jeg takker de københavnske skolefolk for tålmodighed i forbindelse med opfindelse og forfinelse af de pågældende begrebsmodeller. Sparring i forbindelse med gruppearbejde og feedback i plenumdiskussioner har haft væsentlig betydning for modellernes nøjere udformning.

1. Evaluering skal igangsættes før skoleudviklingen starter



Evalueringstemaet tages op flere gange i dette temahæfte. Dette kapitel giver et overblik over to hovedtyper af skole-evalueringmetoder: De uformelle indadrettede og de dokumenterede udadrettede metoder.

Evaluering er en nødvendig side af troværdig skoleudvikling

Evaluering giver klarhed over ens ståsted nu og her. Hvordan kan vi overhovedet vide noget som helst om processen og resultaterne ved vores skoleudvikling. Hvordan kan vi vide, hvad der er vores aktuelle praksis, hvad vi egl. gør og hvad der kommer ud af det? Hvis ikke vi evaluerer.

Man kan godt på en skole have en officiel intern enighed om, at "vi har en god skole". Det kan måske have været sandt engang. Medens det i dag nærmest er en besværgelse, man underholder hinanden med. Og det kan være, at ingen tør prikke hul på denne forudfattede succeshistorie. Snarere kunne folk sige: "Vi havde en god skole! Har vi stadig det?"

Her begynder behovet for evaluering at melde sig. "Og hvad mener vi egl. med at sige en god skole?" Man kan mao. på en skole have et officielt glansbillede af sig selv, som for længst er holdt op med at afspejle hverdagens virkelighed. Her er evaluering den eneste vej ud af den urealistiske selvtilfredshed.

Men vi kan paradoksalt nok også have det modsatte: En skole som har været dårlig, hvor alle har anstrengt sig for at gøre det bedre, men hvor der stadig hersker en forældet negativ selvforståelse. Også her kan nøgtern evaluering gøre underværker.

Evaluering er andet og mere end måling

Måling i egl. teknisk-naturvidenskabelig forstand er særdeles krævende og ender med et talmateriale, som er sande, rationale tal hvorudfra der kan gøres holdbare matematiske beregninger. En statistik over elevernes fysiske højde er et sæt målinger i denne betydning.

Mange former for evaluering kan ikke leve op til sådanne krav, men kan endda godt være oplysende og give retning til videre skoleudvikling.

Men også her er der nogle grundelementer, som skal være i orden, hvis resultatet af evalueringen skal kunne bruges til noget:

0) Når så der skal evalueres må man afgrænse et bestemt område i skolens liv, så alle forholder sig til det samme - f.eks. "lærerteam". Og der skal være enighed om, hvilke fænomener på området, der skal evalueres - f.eks. gruppemedlemmernes tilfredshed med at arbejde sammen, de ydre resultater af arbejdet og lærersamarbejdets omkostninger mht. tid o.a.

1) Det starter med, at der er en målbeskrivelse. Et mål er næsten altid noget der opfattes som "godt". Det målbeskrivelsen fortæller om er altså "godt, værdifuldt, noget i den rigtige retning" osv. Mål og værdier er tæt forbundet.

2) Det sprog, man bruger, kan skabe uklarhed. Det kan være nødvendigt at arbejde sig frem til en fælles forståelse af, hvad man mener med de nøgleord, man bruger. Hvad betyder for eksempel, "et godt arbejdsmiljø i klassen".

3) Disse "fænomener", de udvalgte træk ved virkeligheden, der er udpeget, skal kunne beskrives og fastholdes: I ord, i tegninger, fotos, lydoptagelser, videooptagelser eller andet. Hvis vi kun har enkeltpersoners erindring er grundlaget noget spinkelt, men til tider må vi nøjes hermed. Hvis der er tale om fænomener i virkeligheden, som vi kan høre, se og mærke, må det kunne indfanges i en beskrivelse.

Vi har med andre ord brug for A) en trænet opmærksomhed kombineret med B) viden og begreber om, hvad det er umagen værd at evaluere og igen kombineret med C) dataindsamlingsmetoder - højtidelige eller uhøjtidelige.

4) Evalueringen tager udgangspunkt i, at man laver beskrivelser af det, der skal evalueres. Her vil kulturlagsmodellen (se følgende kapitler) være nyttig. Hvis ikke der opnås en vis enighed om, at konkrete beskrivelser afspejler virkeligheden går evalueringen i stå.

5) Allerede her kan man begynde at analysere beskrivelsen i forhold til målet: Er vi tæt ved målet eller langt fra.

6) Men det spændende er at gentage beskrivelsen efter et stykke tid, så man kan sammenligne to beskrivelser over tid. Herved kan man konstatere om der er forskelle, om der er sket forandringer.

7) Hvilken retning går forskellene i. Der kan være A) ønskede forandringer (altså i retning af målet) afvekslende med B) uønskede forandringer. Men der kan også optræde

C) forandringer man endnu ikke har nogen mening om. For eksempel at de lærere, som er med i vellykkede lærerteams gradvist taler mindre med kolleger som er uden for deres team. I og for sig naturligt, - men hvad kan konsekvenserne blive på længere sigt? Det er vigtigt, at man ikke er så målfixeret, at man ikke gider tænke over B og C.

Evaluerings skal være båret af en optagethed af forandringerne i ens daglige virkelighed i skolen. Man må være nysgerrig for at få flere slags forandringer med. Det er risikabelt kun at se efter ønskede forandringer. Det kan være, at de utilsigtede bivirkninger af indførelsen af lærerteams efterhånden vækker bekymring. Men det kan ikke blive diskuteret, hvis man kun har set efter "ønskelige forandringer". Så spørgsmålet: "Hvad er der ellers sket?" er vigtigt.

Uhøjtidelige evalueringer har også værdi ved skoleudvikling

I de senere års diskussion om evaluering og kvalitetsmåling i skolen er der ikke skelnet så meget mellem, hvad der er brug for i den indadrettede hhv. udadrettede evaluering.

Indadtil kan lærere og ledere ofte "nøjes" med tilsyneladende spinkle udsagn, fordi man har et internt ekspertkendskab til kulturen i skolen, til personer, til traditionen og til den sædvanlige praksis. Men hele denne indforståede ramme mangler, når man over for udenforstående: Forældre, kommunalpolitikere, konsulenter, journalister m.fl. skal godtgøre overbevisende, at skolen har nået bestemte mål. Her skal også rammen om beskrivelserne i sig selv beskrives.

Alene af denne grund kan mange lærere føle sig fuldstændigt overvældede af nye krav til måling og dokumentation af forhold i skolen.

Den udadrettede dokumentation kan med stort udbytte også bruges internt. Men den sluger store ressourcer at frembringe og i en travl hverdag kan det udadrettede dokumentationsarbejde forekomme læreren helt unødvendig.

Uformelle indadrettede evalueringer.

Ærlighed, ansvarlighed og uhøjtidelig overværelse af hinandens undervisning kan være vigtige indadrettede evalueringer. Hvis man kender læreren Hanne, og hun siger, at den og den elev har besvær med at regne. Ja så ved kollegerne erfaringsvist, at hun har ret. Er man i tvivl, kan man bare stille et par spørgsmål til, så er sagen klar. Medens man ved en anden kollega måske har en modsat erfaring om, at det, der siges om eleverne, ikke er helt pålideligt. Så spørger man snarere Hanne. Her er evaluering lig med "at spørge".

Indadrettet evaluering er også når man lige "ser efter" om noget er gjort

ordentligt. En lærer har bedt nogle elever rydde op i en klasse efter et muntert frikvarter. Bagefter går læreren lige hen og checker efter, at de har ryddet op. Denne „kiggen efter“ er en uhyre almindelig og effektiv evalueringsmetode i hverdagen. Og den kan jo i sagens natur kun udføres af lærere og skoleledere, som er tæt på det, der sker.

Interne møder med åben og ucensureret fremlægning af erfaringer - f.eks. med lærersamarbejde - er en anden glimrende og produktiv indadrettet evalueringsform. Udenforstående vil have store problemer med at vurdere det, der bliver sagt. Men kollegerne kan trække langt mere information ud af erfaringerne, fordi de kender rammevilkårene og personerne indgående.

Interne evalueringsformer bruges meget i kollegiale supervisionsprojekter: Skærpet og trænet selvopmærksomhed på egen undervisningspraksis og egne pædagogiske overvejelser. Direkte gensidig observation og konkret og detaljeret samtale om de ting lærer og observatør husker. "At se på" hinandens undervisning er også uformel intern evaluering.

Internt kan man blive enig om, hvad der vil være "tegn på forandringer i den rigtige retning". For eksempel at tonen på lærerværelset bliver mindre sarkastisk og mere overbærende og støttende. Det kan lærerne selv lynhurtigt mærke - især hvis de gennem møder og samtaler har koncentreret opmærksomheden om det. Der er så at sige tale om kulturiagttagelser indefra. Forandringer kan ses, høres og mærkes af de involverede.

Internt kan man tale om den enkeltes arbejdstilfredshed. Kun den enkelte selv kan tale sandfærdigt om dette. Hvis et stigende antal kolleger åbent fortæller om en øget indre tilfredshed. Ja så er det en brugbar kendsgerning i den skoleinterne evaluering. Det kan være meget meningsfuldt, at den enkelte afklarer sine egne "tilfredsheds-kriterier". Det kan være gensidigt berigende og igangsættende, hvis de lægges åbent frem. Her begynder de privatiserede understrømme måske at kunne komme frem i lyset.

I den forbindelse kan man også tale om, hvad man tager som "tegn på arbejdstilfredshed" hos hinanden. Kolleger kender ofte hinanden så godt, at de kun lige behøver at se hinandens ansigtsudtryk og høre stemmeklangen før de ved, hvordan dagen er gået.

Selvdokumenterende forandringsmetoder er noget mere krævende interne evalueringsformer. For eksempel kan lærere i et kollegialt supervisionsprojekt gå fra mundtlig samtale om den observerede undervisning til skriftlig nedfældning af erindringer, reflektioner og vurderinger. Så kan der foretages en nøjere sammenligning af lærers og observatørs indtryk og erindringer. For så vidt parterne kender hinanden og har gensidig tillid kan sådanne "selvportrætter" have

en høj troværdighed og inspirationsværdi i lærerens professionelle selvudvikling.

Eller hvis den eksterne konsulent før møder o.l. får tilsendt uformelle beskrivelser af den aktuelle situation. Konsulenten starter mere velforberedt. Men skolen har også i en uformel form dokumenteret sin egen situation. Det kan være fuldt tilstrækkeligt for at igangsætte og fastholde en udvikling. Hvis konsulenten insisterer på, at der løbende tilsendes sådanne papirer får skolen uden at ville det efterhånden udarbejdet en samlet forløbsbeskrivelse.

Eller hvis et lærerteam over en periode skriver en åbenhjertig og procesnær dagbog, hvor de både fortæller om det, som gik godt. Og om det, som gik skidt. Og hvor de såvel går ind på den fælles planlægning og forberedelse som på deres egen indbyrdes sociale proces.

Eller nogen optager og redigerer en videofilm af en studierejse som også dokumenterer elevernes projektaktiviteter ud over det sociale.

Endelig kan skolen over en årrække opbygge en mere omfattende intern udviklingskrønike. En bred samling materialer om de indre forandringer og forbedringer lige fra mødereferater, dagbøger fra ekskursioner og pædagogiske selvportrætter til symbolske genstande af forskellig art - f.eks. den tidligere skoleleders dirigentklokke - eller videofilm af pædagogiske udviklingsarbejder. Men også interne blade og læserbreve heri fra elever, lærere, forældre (skolebestyrelse) m.fl. Hensigten er at opbygge et indre spejl for skolens egen udvikling. Et spejl uden facitliste og med mange løse ender. Men en inspirerende opfangning af vigtige træk ved skolens forandring og fornyelse.

Alle disse indadvendte evalueringer og dokumentationsformer handler om at skærpe opmærksomheden om forandringer, igangsætte diskussioner om, hvad der ses som positive fremskridt og give impulser til nye forandringsstrategier.

Den offentlige danske skole har i generationer udviklet sig primært ud fra sådanne indadvendte evalueringsformer. Det er først, når der opstår mistillid eller vildrede mht. skolen i brede grupper i samfundet, at disse strategier bliver utilstrækkelige, og der må ekstern evaluering til. Denne situation har vi i dag. I dag er der derfor behov for såvel indadvendte som udadvendte evalueringsformer.

Ekstern evaluering skal være troværdig for udenforstående

“Ekstern” evaluering, “udadrettet evaluering”, kan udmærket foretages af skolens egne: Lærere og ledere og elever. Men det afgørende er, at den foretages “som om” man intet kendte til den indre virkelighed i

skolen. Og det kan skolens egne have meget svært ved. Det er langt fra umuligt. Men - det er svært.

Hvis den eksterne evaluering foretages af folk ude fra (konsulenter, forskere eller lærere fra andre skoler) kan skolens egne folk med rette være bekymrede for, hvorvidt disse udefrakommende overhovedet er i stand til at begribe og beskrive de indre forudsætninger for de fænomener, de vil evaluere. For eksempel hvis der kræves en dokumentation af elevernes faglige kompetence i det ene eller det andet fag. Kender "kvalitetsmålerne" så det faktum, at skolen f.eks. i en periode har været hårdt ramt af alvorlig sygdom hos skolens bedste lærere i faget? I så tilfælde kan det føles meget uretfærdigt at blive udsat for en "objektiv evaluering". Kender de læseplanerne ordentligt. Og ved de hvilke muligheder, der har været for at fremskaffe relevante undervisningsmaterialer.

Og det må være et minimumskrav til sådanne eksterne evalueringer, at de også omfatter et åbent samarbejde med skolen om kortlægning af de vigtigste indre rammevilkår. Men dette stiller modsvarende et krav til skolen om, at den er i stand til at se nøgternt på egne indre forhold og kan og vil beskrive dem.

Ekstern evaluering kan da for eksempel være forsøg på at beskrive elevernes faglige udbytte, af deres faglige kunnen. Det kan i forlængelse heraf være en opfølgende undersøgelse af, hvordan det går eleverne i den videregående skole eller uddannelse. Eventuelt indsnævret til bestemte grupper af elever eller kursister. Og man kan her medinddrage elevernes tilbageblik på hvilke forhold i skolen, som efter deres mening virkede konstruktivt eller demotiverende. Sådanne efterundersøgelser mangler ofte.

Det er ikke i sig selv indadvendt eller udadvendt evaluering at give sig til at tælle nogle ting. For eksempel tælle hvor mange elever, som henvises til skolepsykolog. Eller - tælle hvor mange gange lærer og elev smiler gensidigt til hinanden i timen. Det kan være nyttige kendsgerninger såvel for lærerne som for brugerne af skolen. Men - som Piet Hein et sted har udtrykt det - man skal være varsom med at tillægge de forhold, som tilfældigvis kan tælles større betydning end de, der aktuelt ikke kan! At noget kan optælles og sættes i tabeller er ikke i sig selv bevis for, at det er væsentligt. Man kan tælle sygedage og mene, at dette er udtryk for lærerens arbejdstilfredshed. Men det kan også være udtryk for et usundt indeklima.

For tiden er der særligt fokus på dokumentation af opnåelse af bestemte mål for skolen. Her risikerer man at overbetone de målområder hvor en enkel, talmæssig, beskrivelse er mulig: For eksempel læsehastighed. Og underbetone de mål hvor opnåelsen er vanskeligere at beskrive: For eksempel den sociale kvalitet af kontakten med forskellige grupper børn: Danskere, indvandrere og flygtninge.

Når der foretages internationale sammenligninger optræder en særlig alvorlig forvriddning af, hvilke forhold der dokumenteres: Det kan jo i sagens natur kun lade sig gøre at sammenligne fænomener - f.eks. læsefærdigheder - som er til stede i samtlige de lande, som undersøges.

Men det betyder, at når vi i Danmark på nogle områder er langt forud for en række andre lande - f.eks. magtdistancen mellem lærere og elever, demokratiopdragelsen mv. Da er det langt mindre sandsynligt, at disse forskelle bliver undersøgt og evalueret. Tendensen vil være, at sådanne komparative undersøgelser fortrinsvis angår træk ved skolens liv, som vi i Danmark historisk tidligere lagde stor vægt på og som en række andre lande stadig lægger hovedvægten på: For eksempel at læsning er vigtig i grundskolen.

Brugernes opfattelse af skolen - forældre, kommunalbestyrelsesmedlemmer mv. - kan undersøges og dokumenteres. Men deres forståelse af skolens indre arbejdsvilkår kan være meget mangelfuld. Dette kan imidlertid også evalueres.

Ekstern evaluering er nødvendig i mange sammenhænge. For eksempel når politikere skal have et ordentligt beslutningsgrundlag for at prioritere ressourcer. For eksempel som led i udviklingen af det gensidige kendskab mellem forskellige uddannelsesinstitutioner som forberedelse af tættere samarbejde. For eksempel som led i en ændret rekrutteringsstrategi over for fremtidige elever. Eller ved bredere nationale kortlægninger af hvor der er kvalitet og hvor der er problemer i bestemte dele af uddannelsessystemet.

Ekstern dokumentation af skolens præstationer er også vigtig for skolen selv. Det kunne være de ovennævnte opfølgende undersøgelser af, hvordan eleverne eller kursisterne klarer sig videre frem. Det er utilstrækkeligt, at skolen bliver enig med sig selv om sine egne kvaliteter, der kan være en ubegrundet selvovervurdering.

Ekstern dokumentation og evaluering er - hvis den skal være god nok til at bære konklusioner - ofte betydelig mere ressourcekrævende end man forestiller sig. Der er tale om forskningsnær dataindsamling og analyse og dette kræver tid og penge langt ud over, hvad skolen selv råder over. Der er ikke i vore dages skolebudgetter plads til skolens systematiske selvevaluering. Der må derfor altid stilles nogle gennemførende spørgsmål om, hvorvidt en så omfattende dokumentation overhovedet er nødvendig for skolens udvikling.

Uddannelsespolitikere, som ønsker bestemte forhold nærmere undersøgt har kun sjældent forskningserfaringer. Ej heller deres embedsmænd. Følgen er en vis grad af manglende realisme mht. hvilken slags evaluering, der er mulig inden for givne ressourcerammer.

Evaluering af skoleudvikling skal i sig selv evalueres

Hvad er det lykkedes at gøre noget ved og hvad ikke? Firsernes KUP- (kvalitetsudviklings) projekter udvirkede i nogle tilfælde vigtige organisationsudviklinger på skolerne, bedre koordinering af lærernes undervisning mv. Men udvirkede næppe ændringer af undervisningen i sig selv.

Brugerundersøgelser og etiske regnskaber kan være udmærkede statusopgørelser. Men jeg er mere end en gang blevet tilkaldt til en mismodig skole, som sad med en hoben statistik og sagde - "men hvad nu".

Undersøgelse og evaluering kan igangsætte virkelyst og fornyelse. Men kan også demotivere lærerne, lamme deres kreativitet og give frygten fri udvikling i de privatiserede kulturlag i skolen.

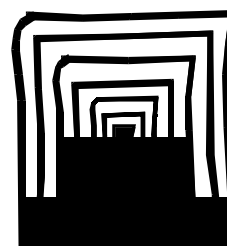
Tre meget vigtige overordnede udviklingsområder i skolen er: Skolens organisatoriske og ledelsesmæssig forhold. Skolens undervisning indbefattet elevernes udbytte. Og skolens forhold til omverdenen. Men ingen undersøgelse eller udvikling af eet af disse områder påvirker automatisk de to øvrige. Ikke af sig selv.

Den interne og eksterne evaluering kan forholde sig til, hvordan skolen klarer sig i forhold til sine egne mål. Men ydre interessenter kan have sat helt andre dagsordener, som kan gøre skolens egne aktuelle mål uinteressante i et bredere perspektiv. For eksempel kæmper gymnasiet, handelsskolen (HH) og HF med at gøre eleverne studieegnede samtidig med at flere betænkninger sætter en krydsende dagsorden udefra: Forbereder skolen eleverne til at turde og kunne starte egen selvstændig forretningsmæssig virksomhed? To "store" problemstillinger, som i de seneste år har vokset i kraft og omfang adskilt fra hinanden endskønt de vedrører samme skolesektor.

Hvordan har det samlede ressourceforbrug til evaluering været i forhold til de resultater, som evalueringen gav direkte anledning til. Hvad har konsekvenserne i øvrigt været for skolen af dette ressourceforbrug. Hvilke andre problemstillinger kunne have været konstruktivt behandlet, hvis man havde undladt evalueringen.

Hvad har skolen lært om evaluering? Arbejdets organisering, de anvendte metoder, modtagernes reaktioner? Hvilke evalueringskompetencer er nu etableret på skolen, dvs. hvilken slags evalueringer kan lærere, elever og ledelse fremover varetage på et rimeligt kvalitetsniveau.

Hvordan kan vi i et længere perspektiv se forholdet mellem evaluering - intern eller eksternt - og udvikling af skolens forhold. Har vi efter nogle års forløb konkrete eksempler på vigtige konsekvenser af



evalueringsprojekter.

Og hvilke kulturlag er blevet berørt af evaluering og udvikling. Det vil f.eks. være muligt at foretage omfattende undersøgelser af elever og kursisters forståelse for skolens interne officielle værdier - uden at lærernes private meninger om disse værdier på noget tidspunkt bliver inddraget! I så fald bygger den videre udvikling på sand.

Evalueringen skal budgetteres i udviklingsprojekter

Det er næppe særligt ofte, at der afsættes de nødvendige ressourcer til en samtidig, medfølgende og eftertænkende evaluering af skoleudviklingsprojekter. Men det sker da.

Når det sker bliver vi betydeligt klogere end ved de mange projekter som er historieløse. Hvor såvel geniale indfald som ærgerlige fejltagelser er forsvundet i et kulturelt hukommelsestab.

Det burde være elementær skoleudviklingspraksis, at 15-20% af samtlige ressourcer til skoleudvikling afsættes til evaluering og formidling af projektevalueringen.

Dette har den pædagogiske forskning peget på i årtier. Men ambitiøse skoleledere, lærere, politikere og andre har en tendens til at bruge alle midler til "selve" projektet og glemme finansieringen af det, som skulle være læreprocessen vedrørende skoleudviklingen. Derved afskæres skolen fra at udvikle sig til en lærende organisation.

Imidlertid kan der være en fordel for disse grupper ved at undgå evalueringen. Uden en troværdig evaluering kan hvemsomhelst påstå hvadsomhelst om et givet udviklingsprojekt. Som Somerset Maugham siges at have formuleret det i en anden sammenhæng: „På dette område har vi så få kendsgerninger, at de ikke hindrer diskussionen!“

Evaluering skal på dagsordenen før man går i gang

Det er inden skoleudviklingsaktiviteterne for alvor går i gang, man har brug for at se på evaluering som tema.

Det er ikke mange lærere og ledere, som har nøglekompetencerne på plads, hvad angår evaluering af skoleudvikling.

Der er hårdt brug for at tanke op med kendskab til nøglebegreber, med viden om mulige metoder, med øvelse i at bruge metoderne og med kendskab til andre skolers evalueringserfaringer.

Det er ikke nok at tale med eksperter. Man må ud og i kontakt med skoler, som har lavet udviklingsprojekter og kæmpet med evalueringstiltag. Virkeligheden er som regel mere overraskende og uoverskuelig

end man umiddelbart forestiller sig.

For eksempel lærte nogle lærere i et kollegialt supervisionsprojekt at forholde sig mere professionelt selvopmærksomt i undervisningen. Nogle fortalte senere, at det havde haft væsentlig indvirkning - positivt - på deres familieliv. Fordi de var begyndt også her at „kunne se deres egen praksis klarere“ - f.eks. i familieskænderier.

Hvis man har meget lidt erfaring med evalueringsprocesser er det en god ide at lave små „prøveprojekter“, (Udviklingsprojekter med evaluering) før man kaster sig ud i det helt store.

Mere end en gang er jeg kommet ud til en skole, som var i gang med 3-4 projekter samtidigt. Når jeg spurgte til „undervejsevaluering“ af projekterne, blev det viftet væk: „Senere, senere. Det har vi ikke tid til nu, hvor projekterne kører for fuldt tryk, og vi samtidig skal passe vores undervisning!“. „Så kan I godt droppe evalueringen fuldstændigt“ ,siger jeg.

Hvis ikke man har forståelse for, at evaluering skal ind fra starten får man overhovedet ikke lavet en troværdig evaluering, fordi hele optakten til projektet og dets tidlige udvikling er udokumenteret og især mht. kulturprocesser kun eksisterer i deltagernes selektive hukommelse. Intet vil kunne hindre, at forskellige personer opfinder hver deres „historie“ om udviklingsprojektet.

Skoler, som ikke har tid til at evaluere, har heller ikke tid til at udvikle. Det er to sider af samme sag.

Læs også: Poulsen, S. C. Evaluering i klasseværelset kan være gensidig og selvansvarlig. Slagelse: MetaConsult, 1995, 60s.



2. Skolens indre virkelighed består af fire kulturområder

Kulturbevidsthed er en konstruktiv indfaldsvinkel

Alt i skolen er menneskeskabt og dermed kulturelementer. I modsætning til natur, som ikke er menneskeskabt. I dette kapitel søges disse kulturelementer ordnet i fire grupper, som tilsammen udgør helheden af skolekulturen. Ordet „kultur“ er altså her et bredt ord, meget bredere end „finkultur“ f.eks.

Modellen er i en tidligere form omtalt i: Poulsen, S. C. Konsulenten er en gæst på skolen. Slagelse: MetaConsult, 1995, 60 s.

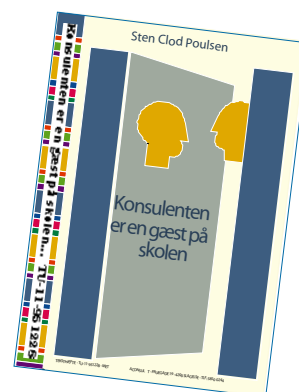
Det kan i mange skoleudviklingsmodeller være vanskeligt at få overordnede ideer om skoleudvikling forbundet med den „virkelige“ virkelighed i skolens hverdag, såvel udenfor og indenfor klasseværelset. Der sker meget let det, at man diskuterer og planlægger skoleudvikling ud fra hver sine „indre“ billeder af virkeligheden uden i konkrete detaljer at få undersøgt om man overhovedet taler om det samme.

Lærere og dermed også ledere i skolen er værdimæssigt stærkt orienteret mod kultur. Skolen skal ikke mindst sikre kulturel kontinuitet og lærerne formidler i undervisningen deres eget kultursyn. Lærere er optaget af finkulturen i samfundet. Og er tillige skarpsindige iagttagere af strømninger i samfundskulturen: Ny børnekarakter f.eks.

I en årrække er forholdet mellem skoleledere og lærere blevet stadig mere polariseret i mange skoler og i forskellige skoletyper. Som følge af større beføjelser til ledersiden, som følge af tjenestetidsaftaler og som følge af, at interessegrupper i samfundet stiller krav til skolen, som det er ledernes formelle opgave at formidle videre ind i skolen.

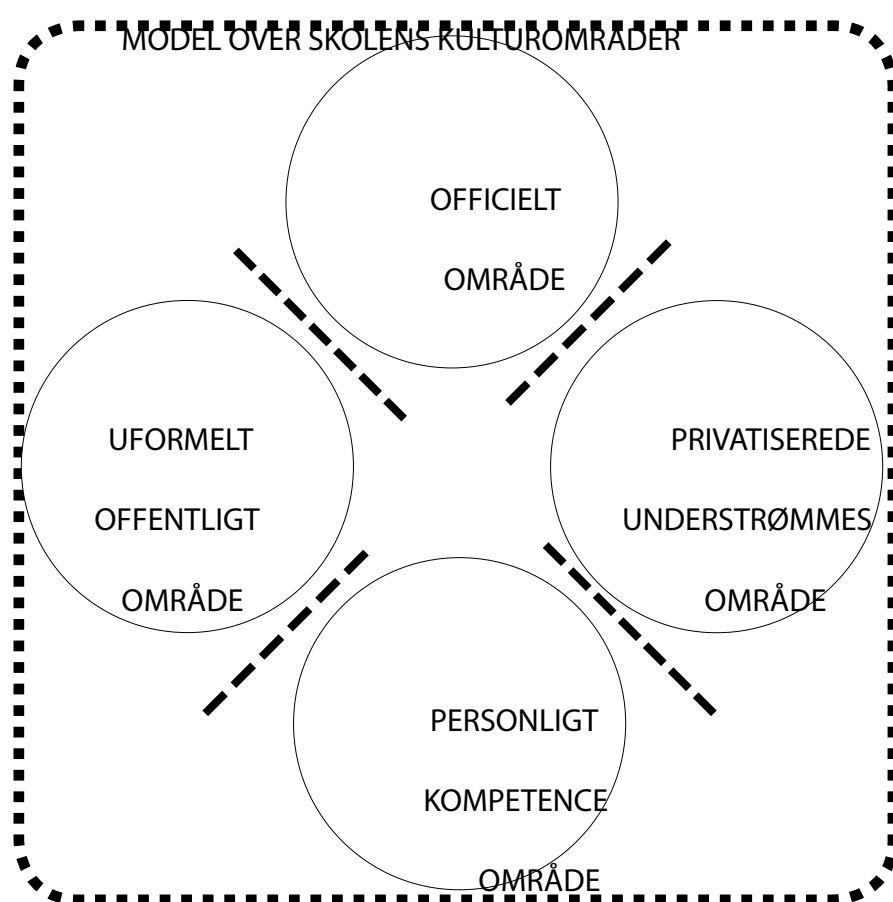
Det lærere og ledere imidlertid har tilfælles er en optagethed af skolens indre kultur. Det er den, de arbejder i. Væsentlige dele af skolekulturen er skabt og opretholdt af dem selv. Og det er skolekulturen, som må forandres, hvis skolen skal ændre sig.

Hvis derfor man ønsker et sammenhold mellem lærere og ledere om skoleudvikling er „skolekulturen“ en meget konstruktiv indfaldsvinkel. Fordi der derved skabes nærvær og virkelighedskontakt mellem parterne. Der skabes fælles interesser.



Den model, som her fremlægges er analytisk. Den har ikke indbyggede antagelser om den nøjere karakter af en bestemt skoles kultur. Og at den derfor kan bruges som redskab til at undersøge, hvordan ens egen skolekultur egentligt er. Det er en åben model. Men beror dog på iagttagelser og antagelser om hvilke kulturområder, som er vigtige at få med.

Kulturmodellen kan derfor bruges til at konkretisere og nuancere en række andre elementer i skoleudvikling: Målsætning, forandringsstrategier og evaluering. Brugen af modellen sikrer, at lærere og ledere hele tiden er i tæt kontakt med deres egen virkelighed på de vigtigste kulturområder.



Hovedelementerne i modellen er følgende:

Det kvadratiske stiplede omrids markerer, at der er en afgrænsning mellem skolens kulturverden og verden uden for. Men også at denne grænse er gennembrængelig for påvirkninger begge veje.

Cirklerne markerer de vigtigste udpegede kulturområder, som udgør kulturmodellen i dette temahæfte.

De skrå linjer markerer grænseflader mellem kulturområderne. Stregene er ikke ført ind til midten for at markere, at kulturområderne kan

have direkte kontakt med hinanden på kryds og tværs. Stregerne er stiplede for at markere at, der både kan være kontakt og afgrænsning mellem kulturområderne.

I de følgende afsnit beskrives og diskuteres modellen nøjere med udgangspunkt i en oversigt over indholdet af det enkelte kulturområde. Beskrivelsen er dog ikke udtømmende:

Det officielle kulturområde i skolen

Alt der er fast forankret i juridisk lovlige beslutninger i kompetente organer lige fra Folketing til skolebestyrelse. I form af lovgivning, bekendtgørelser, cirkulærer, mødebeslutninger osv. Det er de formelle rammer om skolens virksomhed. De officielle kulturelementer er ikke altid særlig godt kendte, men hvis tingene spidser til er de afgørende. Det er regler, regler og regler. „Virkeligheden“ er inden for det officielle kulturområde den officielle virkelighed. Det er som regel kun den officielle skole, som vises frem, når der er officielle gæster fra forvaltning eller udland eller lokalsamfund. De elementer fra hverdagen, som vises frem, udvælges så de passer nogenlunde med den officielle vedtagne praksis.

Således især stedets officielle hovedopgave, skolelovgivning. Men også alle vedtagelser i lovlige organer i skolen. Offentlige papirer om stedets selvopfattelse.

Skriftlige udviklingsplaner, visioner og evalueringer fra kompetente organer.

Generelle forvaltningsmæssige realiteter - den formelle økonomiske orden, regnskaber. Og bevillinger.

Skolebygningernes arkitektur hører med til den officielle skolekultur.

Organisationsstrukturen. Jobbeskrivelser, arbejdsopgavebeskrivelser og formelle kvalifikationskrav. Officielle sanktioner hvis normer overtrædes.

Skemalægning og ringetider.

De officielle kulturelementer viser tydeligt nogle grænser mellem skolen og det omgivende samfund: I fysisk forstand hegned ind til nabogrunden. I juridisk forstand arbejdsansvar f.eks. over på skoleforvaltningens.

Opgave: Find konkrete eksempler på officielle kulturelementer fra din egen skole. For eksempel de, der mest direkte berører dit daglige arbejde. Du afgør om det tilhører det officielle kulturområde ved at se om det direkte struk-

tureres af formelle juridiske forhold.

Det uformelle offentlige kulturområde

Dette er den sociale virkelige praksis. Alle synlige, hørlige og mærkbare hverdagsrealiteter som udformes direkte i samspillet mellem de mennesker, som udfolder sig på skolen: Lærere, ledere, elever, kursister, studerende mv. Som er åbenlyse, offentlige og som ikke er direkte bestemt af de officielle kulturelementer. Det er måden tingene i virkeligheden sker på og som kan gå på kryds og tværs af de officielle forhold. Det man ser og hører at andre får stiltiende accepteret. For eksempel netop brud på de officielle regler. Men de uformelle offentlige kulturelementer kan også falde sammen med de officielle signaler. Det er hverdagens traditionsbundne praksisverden.

Det mest interessante ved den uformelle offentlige kultur i skolen er, at den kan sætte mange officielle kulturelementer ud af spillet, hvis man blot kan blive uformelt enige om at lade som om reglerne ikke gælder os her. Citat: „Vi sætter det officielle lavt. Kun hvis vi kan hente nogle ressourcer tager vi de officielle retningslinjer alvorligt“.

Den kollegiale konsensus kan „vedtage“ at tolke formelle budskaber helt anderledes end de er tænkt af beslutningstagerne. Herved kan opstå et gab mellem skolens officielle kulturtilstand - og så den rent faktiske hverdagsoffentlighed på skolen. Man kan være nødt til at bruge udtryk som „den virkelige virkelighed“ for at indfange de daglige realiteter. Citat: „Hos os har vi i realiteten koblet skolebestyrelsen af“. I ekstreme tilfælde opstår en kollegial konsensus, hvor juridisk, økonomiske eller faktuelle forhold helt enkelt ignoreres så langt det er muligt. Det samme gælder f.eks. når en offentlig myndighed ikke overholder gældende regler om normering af daginstitutioner, overholdelse af brandsikring osv.

Det uformelle praksisområde er symbolske signaler opfundet af de mennesker, der måske i generationer har præget stedet: Lokaleudsmykning, påklædning, talemåder, myter om fortidens helte og skurke.

Den uformelle offentlige kultur er den måde ledelsen i realiteten udmøntes på uanset de officielle signaler om, hvilke værdier ledelsen bekender sig til. Det kan også være den måde undervisningen rent faktisk foregår på bag de lukkede døre uanset, hvilke pædagogiske holdninger lærerkollegiet officielt bekender sig til. Det er derfor kollegial supervision af ledelse hhv. undervisning kan være en så stor udfordring: Det er den virkelige virkelighed, som kommer tilsyne.

Det er måden, der tales sammen på, omgangstonen: Nuanceret og respektfuldt, ironisk-distancerende, rå men hjertelig eller noget andet. Det er følelsesudtryk og kontakt-måder. Minespil, udtryk.

Det er iøjnefaldende enkeltpersoner med en indflydelse - i kraft af aktivitet, personlighed eller passivitet - som går langt ud over deres officielle betydning. Det kan være narre eller tyranner eller inspiratorer. Det er den faktiske indretning og brug af lokaler og udstyr uanset hvad det måske oprindeligt var afsat til og uanset hvilke formelle regler, som gælder på området. F.eks. at et toilet indrettes som mørkekammer. Det er oprydningstilstanden. Æstetikken i udsmykningen. Vedligeholdelsen af grønne planter o.l. Hvis farven på gardinerne på lærerværelset er vedtaget på et formelt møde er farven et officielt kulturelement. Hvis beslutningen uformelt er uddelegeret til Karen og Tom, fordi de har en god æstetisk sans, er det et uofficielt kulturelement.

Det er den offentlige arbejdsmoral i hverdagen. Det vil sige den holdning til arbejdet, som man åbent fortæller andre, at man har. Dermed også ens opfattelse af, hvad der hører med til ens job. Og det er den kollegialt aftalte opfattelse af ansvarsområder

Opgave: Find konkrete eksempler på uformelle og offentlige kulturelementer fra den traditionsbestemte praksis, som direkte har betydning for dig i dit daglige arbejde. Brug som kriterium at det er hverdagens praksis og, at det ikke er noget, som er officielt vedtaget.

De privatiserede understrømmes kulturområde

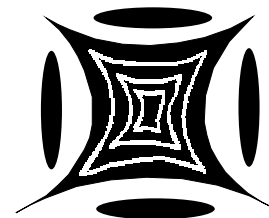
Det er holdninger, meninger og handlinger, som bevidst søges holdt privat, dvs. væk fra såvel officielle markeringer som hverdagens åbenlyse sociale traditioner. Alt, der er virkeligt privat og hemmeligt - eller som man ud fra en uudsagt enighed aldrig taler om. Det er „skjulte dagsordener“, og de kan være såvel konstruktive som blokerende. For eksempel kan tre kolleger enes om at få bremsset en fjerde kollega, som er begyndt at mobbe en femte kollega.

Det er folks virkelige inderste syn på deres arbejde, på jobbet arbejdsområde, på arbejdsmoralske spørgsmål og på, hvor meget energi de lægger i deres arbejde. Engagementet. Det er deres indre fantasier om, hvordan kollegerne ser på disse spørgsmål. Fantasier og forestillinger, som måske aldrig bliver testet i åbne diskussioner. Ved møder kan folk sige et og mene noget andet (privatiseret). Eller kollegerne kan tro, at de mener noget andet.

Det er folks holdninger til hinanden, som ofte ikke udtrykkes i det offentlige uformelle kulturområde. Hvem man gerne vil arbejde sammen med i lærerteam og hvem ikke.

Der kan være mange privatiserede holdninger, som ikke udtrykkes i offentlige situationer, hvorved den „kollegiale konsensus“ over tid kan komme til at afvige markant fra det den enkelte egentlig mener.

Det kan være alvorlige problemzoner, "minefelter", "kviksand", "lig i skabene", og sårbare punkter hos enkelte personer .



Men det kan også være her læreres og leders aller bedste ideer opstår. Opstår, diskuteres i meget snævre venskabsgrupper og måske først måneder eller år senere siges højt på lærermøder. Det kan være små tætte venskabsgrupper, som holder gejsten oppe hos hinanden. Der kan herved opstå en form for „halvprivatisering“ fordi aftalen er, at dit og dat ikke må siges offentligt. Men det må gerne vides af de indviede. Da de små fortroligheds"celler" kan overlappe, kan folks kendskab til hinandens privatiserede understrømme være meget større end ,man skulle tro. Alle lader imidlertid som om, de ikke ved det.

De privatiserede understrømme kan derved komme til at fylde meget på skolen. Opsamle megen energi og blive et skjult sted for tolkning af de ting som sker på det officielle plan og i den kollegiale offentlighed.

Den enkeltes helt private mening om det, der sker - samt det man taler med en meget lille inderkreds om. - Hvad man er særlig glad for eller ked af. Eller savner.

Private strategier for at opnå personlig fordel. Skjulte dagsordener på godt og ondt som måske flere deler og bliver brugt konspiratorisk og manipulerende uden at andre ved noget om det.

Kendskab til hvem, der har haft lykkelige eller ulykkelige kærlighedsforhold til hvem, eller andre personlige bindingsforhold. Viden om alvorlig sygdom, alkoholisme, psykiske lidelser eller om alvorlige hjemme-problemer hos andre.

Enkeltpersoners uegennyttige hjælp i det stille såvel som magtstrategier og privilegier.

Et særligt område er den enkelte lærers egen undervisningspraksis. Hvis den foregår bag en lukket dør er den rent faktisk meget privat. Men ikke bevidst privatiseret - det skyldes jo skemaet, opdelingen i lukkede klasseværelser osv. - altså officielle kulturelementer. Men hvis der i den uformelle offentlige diskussion opstår forslag om at se hinandens undervisning og enkeltpersoner stritter imod: Da kan der meget vel være tale om bevidste ønsker om at bevare ens egen undervisning privat. I så fald er denne holdning en del af ens private understrømme. Især hvis man kan få det til at lyde som om det er af helt andre grunde, man er imod: „Det vil tage alt for lang tid“, siges med et aflukkende to-nefald. Her misbruges officielle kulturelementer - hensynet til skolens samlede timepulje - som bremsemekanisme.

Opgave: Find konkrete eksempler fra din egen skole på

privatiserede kulturelementer. Det er i sagens natur måske ikke noget, man ønsker at tale med andre om. Men hvis man skal øve sig i at forholde sig til det private kulturområde kan man f.eks. tænke på forhold, som før var privatiserede men som siden er blevet offentlige kulturelementer.

En vigtig del af skolekonsulentens arbejde er at fremdrage vigtige privatiserede understrømme. I det mindste for en tid få dem frem i lyset. Destruktive og blokerende understrømme har som regel svært ved at tåle dagens lys. Men de er ofte "rationelt" begrundet i henvisninger til fortidige forhold på skolen.

Den enkeltes reale kompetence som kulturområde

Mange skoleudviklingsmodeller mangler en udpegning af den enkelte lærers eller leders dygtighed. Af deres kompetence. Men dette er meget uheldigt, da den enkeltes dygtighed er en ressource, som i et vist omfang kan opveje ressourcemangel af anden art såsom manglende tid og penge, manglende lokaler, udstyr osv. Denne mangel i skoleudviklingsmodellerne gør, at man kan komme til at overse behovet for ny kompetenceudvikling. Men dette kan meget let være en nøglebetingelse for skolens udvikling.

I forbindelse med målstyret skoleudvikling kan der opstå vanskeligheder ved at få de ideale mål virkeliggjort i form af en konkret håndgribelig praksis. Et afgørende punkt her er netop, om man kan flytte sin opmærksomhed fra det officielle mål over mod det konkrete opgaveniveau og videre ind i den enkeltes kompetenceberedskab.

Det interessante er her, at selve dette at kunne tale præcist om kompetence/inkompetence i sig selv er et kompetencespørgsmål. Men spørgsmålet om, hvorvidt det er noget man herefter rent faktisk får diskuteret med sine kolleger afgøres af normerne i den offentlige konsensus. Hvis ikke man officielt eller uformelt offentligt kan diskutere konkrete kompetencemangler må tankerne privatiseres, evt. diskuteres i små halvhemmelige grupper.

Dette kulturområde omfatter folks reale kompetence. Det folk rent faktisk magter at gøre. Det de kan! Altså de egenskaber, som de har inden i sig og som kan sætte grænser, men også give muligheder mht. den privatiserede kultur og den uformelle åbenlyse samværstradition. Det kunne også kaldes en del af den indre skolekultur.

Det vil sige kollegernes og ledelsens virkelige kvalifikationer - overvældende dygtighed eller forældet og manglende viden og erfaring. De virkelige kompetencer kan ligge et andet sted end man officielt har vedtaget, at de skal. De kan ligge anderledes end den offentlige diskussion på skolen har vedtaget. Og enkeltpersoners evner er heller ikke altid tydelige og konkrete i den enkeltes egen selvforståelse. Folk kan under- eller overvurdere - hvad de kan magte at finde ud af. Ledere og lærere kan besidde nogle evner, som de ikke har gjort sig

klart, at de havde. Og de kan mangle andre, som de bestemt mener at være i besiddelse af.

Det er f.eks. om kan kan finde ud af at arbejde produktivt sammen i lærerteam. Eller det kan være ledelsens dygtighed til at tilrettelægge en pædagogisk dag på en inspirerende og hensigtsmæssig måde. Det kan være kompetence til at analysere sin egen skoles kultur.

Det kan være kompetence til at kunne tale præcist om kompetencer. Forudsætningen for at kunne gå i gang med en præcis kompetenceudvikling i forbindelse med skoleudvikling er, at man kan tale om sine egne og om hinandens inkompetencer. Fordi det præcise udviklingsbehov ligger på grænselinien mellem kompetence og inkompetence.

En særlig ting ved at se på „kompetencer“ som indre kulturelementer i skolen er, at kompetence og holdninger er nært forbundet. Ofte er ledere og lærere holdningsmæssigt fastlåst ikke på grund af en dybere modstand mod forandring, men fordi de ikke tror sig selv i stand til at magte at være med. Hvis man på forhånd opfatter sig selv som „udenforstående“ på grund af manglende dygtighed kan man meget let udvikle en ufrivillig modvilje. „Rønnebærrene er sure“, sagde ræven. Meningsfulde kompetenceændringer kan med andre ord føre direkte til væsentlige holdningsskift. For eksempel til at arbejde i lærerteam.

Opgave: Find eksempel på kompetencer og inkompetencer (konkret manglende dygtighed) hos dig selv og ledere og lærere omkring dig. Det gælder om at beskrive det på et egenskabsplan. Der sker let det ,at man i stedet beskriver et arbejdsopgaveplan. Et eksempel: „Vi skal blive bedre til at tale med forældrene om børn med indlæringsvanskeligheder“. Ja, det er en vigtig opgave. Men hvilke reale kompetencer - hvilke egenskaber, evner skal man selv besidde for at kunne gøre det i praksis. Eksempelvis skal man beherske „aktiv lytning“. Eksempelvis have en struktureret viden om typiske indlæringsvanskeligheder. Eksempelvis have fundet frem til et sprog, nogle nøgleord, som forældrene umiddelbart kan forstå.

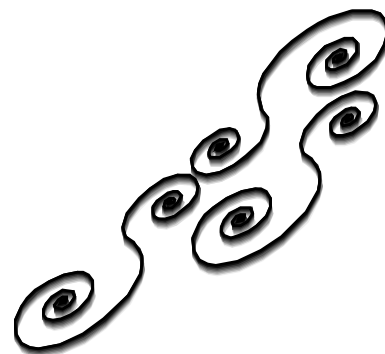
Kulturøvelser

I dette og de følgende kapitler foreslås flere arbejdsopgaver. De udføres bedst i grupper sammensat af alle ved skolen skiftevis med homogene grupper. Det er vigtigt ,at man hører hinanden fortælle om, hvordan kulturelementerne ser ud fra den enes og den andens „sted“ i kulturen.

En vigtig del af arbejdet som leder frem til skoleudvikling er derfor at arbejde beskrivende. At øve sig i at bruge kulturmodellen på hverdagens virkelighed. At finde konkrete eksempler. Og diskutere grænsetilfælde. Efterhånden udvikles en mere ensartet og fælles sprogbrug.

Det giver eftertænkning.

Det er ikke let. Netop kulturområdene meget forskellige karakter gør det svært at få det hele med. Der er det synlige og det mindre synlige - men ikke derfor mindre vigtige. Det er den kulturelle helhed, som skal eftersøges i øvelserne.



3. Skoleudvikling er kulturforvandling

Skolens ressourcer kan analyseres for hvert af de naturlige kulturlag:

Hvilke ressourcer har vi på det officielle kulturlag. Har skolen f.eks. organer, hvori der sidder repræsentanter for de igangværende udviklingsaktiviteter. Er der placeret et drivende ansvar for den gensidige kontakt mellem udviklingsaktiviteter med tilhørende ressourcer og beslutningsmyndighed? Er der i vores budgetlægning afsat midler til evaluering af skoleudviklingsprojekter og forsøgsundervisning?

Hvilke ressourcer har vi mht. det sociale traditionslag: Er det f.eks. således, at der ganske vist ikke er formaliseret samarbejde mellem forskellige initiativer, men at der er enighed om nogle kulturelementer, som af sig selv giver den fornødne kontakt. Altså f.eks. at lærere i disse projekter rent faktisk taler sammen og at dette fungerer uden noget officielt regelgrundlag. Nogle gange kan det fungere bedst i uofficielt regi. Men det kan man ikke tage for givet. Det er et konkret spørgsmål, som skal evalueres i sig selv.

Hvilke ressourcer har vi mht. de privatiserede understrømme: For eksempel, at der hos enkeltpersoner eller subkulturer - som ikke gør sig offentligt bemærket - eksisterer en vågen ansvarlighed og opmærksomhed mht. om de, der er i gang med udviklingsprojekter nu også får talt med hinanden. At der er nogle, som på eget initiativ og uden at gøre meget stads af det tager sig omsorgsfuldt af nye unge lærere.

Hvilke personlige nøglekompetencer er tilstede hos den enkelte på et kommunikationsmæssigt eller handlingsmæssigt plan. Dette er så i sig selv en særlig analyse værd. Således at vi ved hvilke særlige talenter, erfaringer og ressourcer den enkelte sidder inde med selvom de måske hverken skilter med det eller bruger det. Det er ikke ualmindeligt, at lærere under fire øjne fortæller eksterne konsulenter, at „denne øvelse kunne de såmænd også have stået for“.

Opgave: Se på de enkelte kulturområders „spændvidde“. Hvor langt „fremme“ hhv. „tilbage“ er kulturområderne i forhold til hinanden. Er skolen ved at gå over på midten? - For eksempel ved at de officielle udviklingssignaler langt overstiger den enkeltes kompetence. Eller er der stilstand og blokering? - For eksempel ved at de officielle signaler og den offentlige konsensus er imod forandring, medens

mange enkeltpersoner bobler med ideer og småforsøg, som de blot ikke tør gå videre med „for vores skole sidder jo helt fast“.

Værdier og personlighed overlapper med kulturområderne

Det er meget oppe i tiden at arbejde med „værdier“ i forhold til skoleudvikling. Ofte uden nogen nøjere definition af , hvad en „værdi“ er. Derfor opdages måske ikke, at resultatet bliver et uigennemskueligt kulturelt miskmask.

For eksempel ved at man officielt vedtager en pædagogisk dag hvor der skal afklares fælles værdier. Efter et arbejdsforløb udmøntes værdierne i beslutninger, som skrives ned, hænges op og der udformes måske handleplaner og succeskriterier.

Men disse beslutninger, planer og kriterier er i sig selv ikke nødvendigvis andet end nye officielle kulturelementer. Det afgørende og interessante er, hvad der sker på de andre kulturområder:

Begynder man i hverdagens uformelle offentlige praksis i realiteten at leve op til de vedtagne værdier? Eller accepteres de fakto en lang række forsinkelser, som tilsammen med hverdagens travlhed efterhånden udvisker erindringen om det vedtagne værdiprogram.

Ikke sjældent hvis jeg spørger til skolens værdigrundlag siger folk: „Jo!, jo bestemt. Det har vi skam. Det ligger vist her. Du Charlotte - kan du ikke huske, hvor vi lagde vores værdigrundlag“ (forklarende i en bisætning til mig: „Vi havde jo en pædagogisk dag for halvandet år siden“). Og måske dukker et støvet dokument frem fra hylder og gemmer.

Værdier er i deres egentlige kerne noget, som vi har inden i os selv. Det er meningsløst at vedtage værdier på et officielt kulturplan fordi dette ikke etablerer værdien i den enkeltes hjerte. At være værdistyret i sine daglige handlinger vil sige at handle ud fra et indre personligt orienteringsberedskab. Ikke at følge vedtagne regler.

Det er derfor på det privatiserede kulturområde værdiernes skæbne afgøres. Bliver de ikke indoptaget i personligheden vil ingen vedtagelse skabe værdibevidsthed. Men der kan trues med officielle sanktioner således, at det ser ud som om at folk orienterer sig værdibevidst, hvor de i virkeligheden blot undgår at komme i klemme.

Derfor er den mest konstruktive indfaldsvinkel til udvikling af værdibetonet praksis snarere at se på, hvilke nøglekompetencer hos den enkelte realiseringen af værdien forudsætter: Hvad skal den enkelte leder eller lærer kunne gøre og udtrykke og opfange for at være i stand

til at praktisere værdien. Det er en anden udgave af ovennævnte påstand (Kp. 2) om, at det kan være sådan, at kompetenceændringer er forudsætninger for holdningsændringer. Og ikke omvendt som den traditionelle motivationspsykologi foreskriver.

Den enkeltes personlighed overlapper med samtlige kulturområder. Det siger sig selv, når kultur defineres som det menneskeskabte. Den enkeltes personlighed kan med andre ord være dybt sammenviklet med kulturelementer fra de forskellige områder: Skolelederen kan være begejstret eller fortvivlet over nye tjenestetidsreformer. Og alligevel officielt være forpligtet på dem.

Kulturområder går på tværs af arbejdsopgaver i skolen

Undervisningen har sine egne kulturområder. Der er f.eks. officielle signaler om, hvilken pædagogik der nu forventes brugt i klasseværelser: Differentieret undervisning, tværfaglighed og projektarbejde står i flere og flere officielle dokumenter. På det uformelle praksisplan kan diskussionen om pædagogik gå ad helt andre veje, og der kan dannes en konsensus, som er positiv eller negativ over for de officielle signaler.

Skoleledelsen kan på samme måde analyseres mht. den officielle side (pædagogisk skoleledelse er budskabet), den uformelle praksis (vi har kun tid til administration), de privatiserede understrømme („jeg har det ikke godt med det“, som skoleleder) og kompetencerne („Jeg har svært ved at finde ud af, hvad pædagogisk skoleudvikling præcist betyder).

Og således kan man gå videre og se på den „kulturelle profil“ af skolens andre aktivitetsområder: Skole-hjem samarbejdet, forholdet til lokalsamfundet, forholdet til organisationerne osv. Et ikke uinteressant område er skolens mødekultur.

Opgave: Diskuter i en gruppe lærere og ledere, hvorledes skolens vigtigste møderækker fungerer set ud fra de forskellige kulturområder

Nutiden er klemt mellem fortidshistorie og fremtidshistorie

Hvert kulturområde har en forhistorie. Den officielle forhistorie er f.eks. tidligere læseplaner. Den uformelle praksishistorie kan være offentlige anekdoter om den tidligere skoleinspektør. I de privatiserede understrømme er der mange historier om fortidsbegivenheder - her er der god „plads“ til at skabe sine egne myter om skolens fortid. Og på kompetenceområdet kan det f.eks. være historien om „dengang ingen på skolen kunne bruge en PC'er“.

Inden for hvert kulturlag bliver denne forhistorie fastholdt og tolket.

Forhistorien kan fylde mere end det, der sker i nutiden. Derfor er det et vigtigt spørgsmål hvilke forandringer, der er de vigtigste i folks erindring om skolens udvikling.

Så dels kan man se på hvilke temaer, sager, udfordringer og begivenheder, som fylder meget lige nu - og i hvilke kulturlag. Og dels må man afsøge forhistoriens betydning for nutidens skolekultur.

Opgave: Find eksempler på vigtige fortidskulturelementer på fire forskellige kulturområder. Helst nogle som direkte er betydningsfulde for det aktuelle skoleudviklingsprojekt. For eksempel: „Det vil ikke nytte noget at starte på (den eller den måde) - I behøver bare at tænke på, hvordan det gik sidste gang, vi prøvede“. Her stiller fortidshistorien sig i vejen for nutidens handlemuligheder.

Find også eksempler på ældre kulturelementer og nye kulturelementer. Det skaber klarhed over de forandringer, som allerede er sket.

Skoler er i påfaldende grad traditions- og historiebestemte organisationer. Der er en høj grad af kontinuitet. Mange medarbejdere hhv. ledere kan præge kulturen i årtier. Netop fordi det er usædvanligt at fremdrage og tolke skolens udviklingshistorie kan dette fylde uforholdsmæssigt meget i de halvprivatiserede områder i skolekulturen.

Men til den anden side er skoler også styret af folks forestillinger om fremtiden. Også disse fremtidsfantasier kan eksistere på alle kulturområder: På det officielle område som forventninger om, hvornår en bestemt reform træder i kraft. I den uformelle praksis som enighed om, hvorvidt f.eks. skolebestyrelsens seneste beslutninger overhovedet vil kunne virkeliggøres i praksis. På de private understrømme som forhåbninger om fremtidige muligheder for nye og spændende arbejdsopgaver. Og på kompetenceområdet som intentioner om at lære sig dette og hint.

Opgave: Find eksempler på aktuelle fremtidsfantasier på de forskellige kulturområder. Det handler om forventninger. Skråsikre forestillinger om, hvad der vil ske. Opgivende holdninger pga. bestemte fremtidsbilleder. Også den enkeltes forventning om at kunne udvikle sig eller ikke: „Man kan ikke lære gamle hunde nye tricks“

Som konsulent har jeg ofte en fornemmelse af, at ledelsens og lærernes forestillinger om skolekulturens fortid og fremtid så at sige fra hver sin side maser nutiden flad som en pande-kage.

Men det er i nutiden alle handlemulighederne ligger. Vores umiddelbare hverdagsliv udspilles i nutiden og kun der. Hvis vi derfor hele tiden benytter fortidshistorier og

fremtids-fantasier til at tage modet fra os selv i nutiden, får vi ikke sat noget nyt i gang.

SKOLEKULTUREN

OFFICIELT

UFORMELT

PRIVATISERET

KOMPETENCE

Fortidshistorier
Fremtidsfantasier

H a n d l e r u m n u

Fortidstolkningen og fremtidsforestillingerne sætter rammen om troværdige handlemuligheder i nutiden. Det gælder om at trænge handlingsslammende historier og fantasier tilbage og erobre et rum for initiativ og fornyelse lige nu, medes vi lever.

Skoleudvikling bestemmes af balancen mellem kulturområderne

Det er tidligere nævnt, at gode ideer ofte opstår i de privatiserede understrømme. Afprøves i udkanterne af skolens offentlige rum, hvorved der udvikles en real kompetence. Udkrystalliseres til konkrete forslag, som først lægges frem i den uformelle offentlighed, når en del andre i små halvhemmelige forsamlinger har sagt god for ideen. Og måske endelig hentes ind i den officielle skolekultur og gøres til et formelt element i skolen. Store dele af den danske uddannelseskultur er opstået på denne måde. Det peger på den privatiserede kulturs store betydning.

Men det spændende er, at kulturelementer på de forskellige områder hele tiden møder hinanden og virker ind på hinanden. Muligvis udenom andre kulturområder. For eksempel kan en enkelt lærer tage positivt imod de nye officielle signaler om elevevaluering og sætte sig for i sin fritid at gå på biblioteket og se, hvad der står i nyere pædagogiske tidsskrifter. Uanset hvorvidt holdningen hos kollegerne i øvrigt er positiv.

Hvad fylder mest på en given skole? I nogle skolekulturer er den officielle kultur blevet det centrale. Det kan være en overenergisk skoleleder, som med officiel autoritet fastholder et meget højt udviklingspres mod lærerne. Eller en overdrevent bureaukratisk ledelsesstil, som legitimeres med styrelsesreformer og tjenestetidsaftaler, men går over gevind.

I begge tilfælde kan den kulturelle balance i skolen skævvrides. Den uformelle sociale praksis og konsensus bliver da en modkultur hvor modstanden mod den overdrevne officielle skole bliver en legitimering af, at lærerne ikke længere selv lever op til deres egne arbejdsopgaver. Og de privatiserede kulturelementer går helt under jorden. Ved kriser og dårligt arbejdsmiljø glider kulturområderne væk fra hinanden og skolen går ind i en opløsningstilstand.

Eller der kan ske det, at den udviklingsbegeistrede skoleleder er karismatisk. Opflammer sit lærerkorps til uhørte udviklingspræstationer. Og går videre til nye karrierestillinger, medens den overanstrengte skolebraser sammen bag ham.

Skoleudvikling kan holdes i gang af et engageret lærerkorps, som imidlertid helt afviser at beskæftige sig med skolens officielle kulturlag. Skolens omdømme f.eks. i forvaltningen kan derfor udvikle sig i negativ retning (lederen har ikke styr på noget) selv om den faktiske praksis er imponerende på guldplan. Strategien er selvundergravende.

Eller grundproblemet kan være manglende nøglekompetencer til udvikling og fornyelse. Men leder og lærere har travlt med uformelt at skyde skylden på hinanden for at der ikke sker noget. Her er problemet totalt privatiseret. Og måske er der endda på lærernes side officielle holdninger f.eks. fra tillidsrepræsentanten om, at „der skal ikke rejses tvivl om uddannede læreres kvalifikationer“. Det er nu umuligt at tale åbent om kompetencer/inkompetencer. Så låser situationen sig helt fast.

Jeg tillægger kompetenceområdet en helt afgørende betydning i skoleudvikling. Fordi vi her har nøglen til holdningsændringer og værdiudvikling. Og fordi det lægger op til konstruktive initiativer - tilegnelse af nye nøglekompetencer - som direkte skaber nye handlemuligheder.

Det spændende ved den kulturelle indfaldsvinkel er ikke mindst den kendsgerning, at tre af fire kulturområder overvejende bestemmes og opretholdes af lærerne og lederne selv! Dermed menes, at det jo kun er de officielle kulturelementer, som bestemmes udefra og „ovenfra“. Den uformelle offentlige praksis, de privatiserede understrømme og et langt stykke ad vejen den enkeltes kompetencer skabes og opretholdes af den enkelte i samspil med kolleger i skolen.

Udvikling kan starte på alle kulturområder. Lærere sætter sig ofte selv i gang uden officielle vedtagelser. Og ledere tager nye initiativer. Men på sigt må udviklingsinitiativerne „forbindes“ med de andre kulturområder. Ellers giver udviklingen splittelse i den samlede skolekultur. En skoleleder, som ønsker at have en nogenlunde sammenhængende skole må være særdeles opmærksom på alle fire kulturområder samtidig. Udviklingen skal sprede sig fra et område til de andre. En proces,

der kan hjælpes bevidst på vej.

Den åbne udviklingsvenlige skolekultur har glidende overgange mellem de forskellige kulturelle områder. Der er forskel men ikke hermetiske adskillelser. Folk er nysgerrige på de forskellige kulturelementer og fortæller gerne om deres egen praksis på alle områder.

Skoleudvikling forudsætter kulturbevidsthed

Hvert område har tre grænseflader til de andre. Den vigtigste faktor ved udviklingen af en skole er hvorvidt disse grænseflader er præget af kontakt og åbenhed eller af tavshed og aflukkethed. Det spændende er, hvordan de enkelte kulturområder forholder sig til hinanden.

Opgave: Hvis vi skal have fat på, hvor energierne i skolen er bundne må vi se på de vigtigste kulturlag og deres indbyrdes forhold. I det følgende gives nogle analytiske spørgsmål:

1) Prøv at tænke over hvilken vej det enkelte kulturlag bevæger sig. Enkeltvis og i forhold til hinanden.

2) Overvej hvor meget det enkelte kulturområde "fylder" for dig selv i din egen daglige virksomhed på skolen. Og hvor meget du tror, det fylder for de andre.

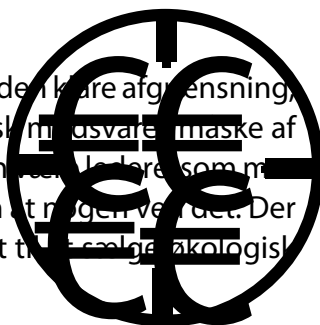
3) Hvilke træk i skolekulturen definerer du selv gennem din egen væremåde.

4) Inde i os selv tager vi - mere eller mindre bevidst - nogle dybe beslutninger om hvordan og hvor meget, vi "giver os selv" på vores arbejdsplads. Om vi kun laver det nødvendige og ikke en tøddel mere. Om vi holder ideer og energi tilbage, eller deler dem ud. Om vi engagerer os i skolen eller i vores stille sind boycotter den og satser på familie og fritidsliv. Et sted skal grænsen jo gå.

Så: Hvilken ændring skal ske i skolekulturen for, at du selv får lyst til at give dine bedste ideer og din energi til lærere og ledelse?

5) Hvordan er på din skole grænsefladerne mellem de forskellige kulturområder?

Skoler er afgrænset over for omverdenen. Men den klare afgrænsning, som officielt findes juridisk, strukturelt og fysisk, modsvarer måske af noget helt andet på de andre kulturlag. Der kan være lærere, som meget aktivt søger stillinger uden for skolen uden at nogen ved det. Der kan være lærere, som f.eks. bruger frikvarteret til at sælge økologisk lammekød for en nabo.



Der kan være lærere, som på et privat plan giver lektielæsningsvej-

ledning til elever, som egl. hører til en kollegas klasse eller har timer på andre konkurrerende skoler uden at deres egen skole ved det. Der kan være lærere, som bruger „skjulte“ kompetencer f.eks. at massere elever med hovedpine, bruge healing eller astrologi. Og derved opløser grænsen mellem de officielt og praktisk anerkendte arbejdsmetoder i og uden for skolen.



Skolens omrids er ikke alene en grænse men ligesåvel en kontaktflade.

Nu og da kommer jeg til skoler, hvor det efterhånden går op for mig, at skolen overhovedet ikke har grænser, internt engagement og sammenhæng. Hvor der tværtimod eksisterer en tilstand af reel opløsning, usammenhæng og kaotisk sammenblanding af skoleinterne og skoleeksterne kulturfænomener.

Afgrænsning, identitet og klarhed over udviklingsretning hører sammen.

Den enkelte arbejdsopgave kan beskrives på alle kulturområder

Opgave: Udvælg et område, en arbejdsopgave, i skolens hverdagsliv.

Eksmpelvis vikarordningen, retningslinjer for time-fagfordeling, retningslinjer for sammensætning af lærerteam, rygeordningen eller en anden.

Udarbejd nu i fællesskab komplette og konkrete beskrivelser af hvordan f.eks. vikarordningen egentlig praktiseres på de fire forskellige kulturområder:

Hvad er officielt vedtaget.

Hvordan er den uformelle daglige praksis.

Hvad synes folk om ordningen. Hvad er de private strategier.

Hvordan er folks kompetenceelementer placeret. Hvilken betydning har deres individuelle dygtighed.

Det specielle er, at man kun kan løse opgaven flere sammen. Kun et vist antal ledere og lærere kan tilsammen „dække“ samtlige kulturelle synsvinkler ind.

4. Målsætninger skal forankres i skolens kultur

Målsætninger må være offentlige og mere end officielle

Det har nu i en årrække været moderne at udarbejde mål og værdier som led i skoleudvikling. Ikke sjældent viser det sig svært at få hold på den målrettede udvikling bagefter. I dette kapitel foreslås en ny inddeling af mål for skoleudvikling. Og kulturmodellen bruges til at gøre målene mere håndgribelige.

Set på baggrund af den fremlagte kulturmodel fremtræder mange forsøg på målstyret skoleudvikling som præget af en rørende naivitet. Næmlig den naivitet, som ligger i at tro, at officielle mål nedfældet på papir i sig selv kan give tilstrækkelig styring til en forandringsproces, som nødvendigvis må omfatte tre andre kulturlag. Et mål, som kun er officielt fastlagt er et særdeles usikkert styringsredskab.

Målstyring er ikke i sig selv en forudsætning for udvikling. Mange lærere og skoleledere har skabt fornyelse i deres skoler uden at have udarbejdet klare målsætninger.

Men målformuleringer er forudsætningen for at offentligheden kan følge med i skolens udviklingsretning. Også den interne offentlighed i form af hele lærerkollegiet, eleverne og forældrene. Mange fornyelser er udført uden at kollegerne egl. var klar over ,hvad der foregik. Målklargøringen er et led i det interne og eksterne demokrati mht. styringen af skolens udvikling.

Når målformuleringen er skriftlig og offentlig, kan mange flere vide hvad der sker og være med til at tage stilling til udviklingsretningen og støtte den. Dette er vigtigt i en offentlig skole.

De vigtigste kulturområder må ind i målformuleringen

Målsætninger beskrives ofte uden tanke for, hvilken del af kulturen på skolen som målsætningen angiver. Nogle kulturelementer tages med i målbeskrivelsen, andre ikke.

Når en del udviklingsprogrammer opløses i diffus forvirring er det bl.a. på grund af, at man ved målfastlæggelsen overser vigtige kulturelementer og kun får opstillet mål for skolens officielle kulturelementer. Et mål er officielt ,når det er vedtaget i en ansvarlig forsamling eller af skolelederen/skoleforvaltningen.

Men udover det officielle kulturområde er der de tre andre: Den uformelle men offentlige sociale praksistradition. De privatiserede understrømme. Og endelig folks kompetencestruktur, deres dygtighed, egenskaber mv.

Særligt vigtigt er det, at læreres oplevelse af „medejerskab“ til målene kun kan opstå, hvis målene også omfatter lærernes uformelle praksis, de privatiserede understrømme og kompetencerne. Det er her det personlige engagement formes.

Hvis målsætningen skal gå på skolens kultur i dens helhed og sammenhæng skal „målsætningen“ så at sige „udfyldes“ på hvert enkelt kulturområde. Ellers er der kulturelle „huller“ i ens fremtidsbillede. Mål skal afspejle skolens kulturelle helhed.

Det vil sige, at man må forsøge at give konkrete beskrivelser af „hvordan“ måltilstanden skal være mht. officielle kulturelementer, uformel samværstradition, privatiserede understrømme og enkeltpersoners kompetencer.

Hvis ikke man udvikler en sådan kulturel konkretisering, kan man ikke definere „tegn på kvalitet“. - Man vil ikke kunne evaluere præcist om man gør fremskridt.

Eller mere enkelt og direkte: Kun hvis måltilstanden er konkretiseret på samtlige væsentlige kulturområder vil det være muligt at konstatere gennem evaluering om målet er ved at blive opnået. En officiel målbeskrivelse alene er et utilstrækkeligt grundlag for definition af „succeskriterier“, „tegn på mål opnåelse“ o.l.

Der er brug for en ny inddeling af måltyper

Ofte bruges ordet „målsætning“ for „enhver fremtidig tilstand, situation“ som vi stræber efter at nå frem til. Et mål er normalt bare et eller andet fremtidsbillede. Mål er en beskrivelse af en kulturtilstand lagt ud i fremtiden.

Men dette betyder, at forskellige slags mål sammenblandes. Og gør man det, er risikoen nærliggende for, at ordet „mål“ bruges om vidt forskellige fremtidstilstande. Og at de, der skal nå „målet“ ikke forstår det samme ved ordet.

I dette kapitel foreslås at der skelnes mellem: 1) Her og nu mål, 2) arbejdsmaal, 3) udviklingsmaal og 4) visionsmaal.

Der må vælges et arbejdsområde, en arbejdsopgave, før målformuleringen

Forudsætningen for målstyret udvikling er afgrænsningen af et "område" i skolens liv: For eksempel undervisningen i et bestemt fag, ledelsens måde at føre medarbejdersamtaler på eller skole-hjem samarbejdet. Dette område kan afgrænses mere eller mindre snævert. Strammere afgrænsning giver bedre styringsmuligheder og større klarhed over forandringsprocessen henimod målsituationen.

Opgave: Skolen kan have brug for et „kort“ over skolens helhed. En form for liste over de vigtigste aktivitetsområder skolen alt i alt omfatter. Så man ikke i den almindelige travlhed overser vigtige områder ved prioriteringen af hvilke områder, der skal udvælges til nærmere målformuleringer. Man ser i skolers virksomhedsplaner ofte en vis standard-disposition, men den kan variere mellem forskellige amter og kommuner. Det vil derfor være en god øvelse for skolen helt enkelt at opbygge en overordnet huskeliste for vigtige aktivitetsområder i skolens liv. Det hjælper til at afveje pludseligt opdukkende udviklingsideer over for helheden. Eksempelvis omfatter mange skolers „kort“ over skolens forhold til lokalsamfundet snarere lokale kulturinstitutioner end lokale virksomheder.

Dette hvad-spørgsmål må afklares først. Målstyret udvikling er resourcekrævende. Det er ikke realistisk at opstille mål for samtlige områder af skolens liv og forestille sig,, at der skal arbejdes med det hele samtidigt.

Snarere skal man afgrænse nogle højt prioriterede områder og derefter gå tættere på konkretisering af mere præcise mål.

Målkategori 1: Her og nu mål

Dette er den aktuelle hverdagspraksis. Det er „status“. Hvor langt er vi kommet? En forudsætning for at virkeliggøre nye målsætninger er at man er skarpt opmærksom på ,hvilke mål man allerede har opnået og fastholder i hverdagens praksis. Disse forskellige former for aktuel hverdagspraksis er egentlig den eneste målkategori man med sikkerhed ved man kan realisere. Det kan lyde paradoksalt men indebærer, at man anskuer den nutidige praksis som et realiseret mål.

Opgave: For modige skolefolk er her en provokerende øvelse om „her og nu mål“. Udvalg et „hvad“ - område, der skal ændres. For eksempel ønskes en forbedring af skolens møde-kultur. Først beskrives denne mødekultur som den faktisk er i dag. Det vil sige de officielle regler for en bestemt slags møde. Den uformelle offentlige praksistradition (at f.eks. nogle taler hele tiden og andre tier det meste af tiden). De privatiserede understrømme (individuelle tanker og mumlen mellem nærtsiddende. Og kompetencerne (eksempelvis at der skrives dårlige

referater). Denne tilstand er strengt taget den eneste tilstand skolen med sikkerhed lige nu kan leve op til, hvad angår området „møder“.

I stedet for nu at se frem ser man tilbage og sætter denne praksis op som en paradoksalmålsætning med de skønhedspletter praksis faktisk har: For eksempel: „Det er vores mål hver gang at skrive uforståelige mødereferater“!

Derefter laver man en retrospektiv analyse af, hvordan er det rent faktisk muligt for lærere og ledelse med usvigelig sikkerhed at reproducere denne måltilstand gang på gang. Hvordan kan det lade sig gøre at skrive dårlige referater. Hvordan reproduceres den situation, at folk hellere hvisker end give deres besyv åbent med.

Tips: Tænk over hvilke nøglekompetencer, som i paradoksalmålsætning gør det muligt for folk at genskabe den aktuelle mødekultur hele tiden. Ellers vil der blive fundet forklaringer i rammevilkårene. Eller i folks holdningsforskelle. Men den vigtigste forklaring kan være fastholdelsen af bestemte inkompetencer.

Sprogligt er sådanne virkeliggjorte mål ofte beskrevet med ord som „retningslinjer for“ dette eller hint. Retningslinjer betyder ofte: Den praksis, som skal være gældende nu.

Man kan møde formuleringer såsom „det tilstræbes“. Ja, men kort og kontant: Hvad gør vi aktuelt, hvor tæt kommer vi i hverdagen til det tilstræbte. Betyder „tilstræbes“ blot dette, at der såvel i den officielle som i den uformelle kultur er accept af, at måltilstanden ikke opnås?

For eksempel aktuelle retningslinjer for forberedelse og gennemførelse af studierejser. Disse retningslinjer skal være aktuel praksis eller i modsat fald skal man åbent have diskuteret hvilken alternativ nutidspraksis, som kan accepteres.

Bemærk: I det øjeblik man som leder sammen med lærerne formulerer retningslinjer for aktuel nutidspraksis og ikke opretholder respekten for retningslinjerne har man undergravet ethvert fremtidigt arbejde med målformulering og målrealisering. Fordi der skabes en uofficiel norm om, at det er ok, at der er modstrid mellem officielle mål og hverdagens realiteter.

Hvis nutidspraksis ikke kan opretholdes som aftalt kan man omformulere de aftalte retningslinjer, indtil de passer med praksis. I praksis er det vigtigere, at man er i stand til at overholde retningslinjer for nutidspraksis end at opretholde en illusion om, at der foreligger re-

spekterede aftaler.

Opgave: Se på nogle aktuelle principper og retningslinjer. For eksempel for time-fag fordeling, sammensætning af lærerteam, vikarordningen eller lignende. Analyser så ud fra kulturmodellen den virkelige praksis på de forskellige kulturområder og „omskriv“ retningslinjerne indtil de passer med den faktiske praksis. Det gør lidt ondt, men er et værdifuldt møde med den virkelige virkelighed, før man kaster sig ud i udviklingsfantasier.

Opgave: Prøv at finde et mål for den aktuelle hverdagspraksis på skolen som I faktisk lever op til. Gå nærmere ind på de enkelte kulturområder og omskriv målet til en lidt fyldigere tekst, som beskriver både de officielle kulturelementer i målet, den uformelle offentlige praksis, de privatiserede understrømme (hvis man kender til dem) og endelig ikke mindst beskrives, hvilke konkrete egenskaber hos ledere og lærere, der er kompetencegrundlaget for den opnåede praksis. Det sidste er svært.

Denne beskrivelse fra den sidste opgave er præcist ensbetydende med den kvalitet skolen lige nu kan leve op til. Dette er hovedhjørnестenen i enhver kvalitetsstyring. At kunne leve op til „her og nu“ mål. Og at kunne godtgøre, dokumentere, at man lever op til det. „Her og nu“ mål er det vi kan lige nu. Hvad enten det er et komplet rygeforbud, økologisk bevidsthed ved indkøb eller noget andet man slår ned på som udvalgt område.

Betydningen af et grundigt arbejde med „her og nu“ mål er ikke mindst, at det er her arbejdstilfredsheden kan findes. Man kan ikke basere en god arbejdsmoral, arbejdslyst og arbejdstilfredshed på fremtidsveksler. Men man kan basere disse vigtige kulturelementer på en konstatering af de ting, vi gør og kan - og gør godt. Vi har besluttet det (officielt plan) vi har gjort det (praktisk handlingsplan), vi er glade og stolte over det (delvis privatiseret - man er vel beskeden), og vi kan (kompetenceplanet).

Faktisk vil jeg advare kraftigt mod, at man i skoleudviklingstider lægger for meget energi og opmærksomhed ud på fremtidige ønsketilstande, som ingen ved om vi kan nå frem til. Og derved overser den praksis, lige her for næsen af os, som vi allerede har opnået.

Kvalitetsbevidsthed har med „her og nu“ situationen at gøre. Med at fastholde, opretholde den gode praksis. Og med at godtgøre såvel internt som externt, at det er lykkedes. Og så tillige med mellemrum kritisk revurdere om der stadig skal bruges ressourcer på opretholdelsen af denne aktuelle praxistilstand. Hvis ikke vi kan formulere „her og nu“ mål, som vi kan godtgøre, at vi har opnået kan skolen ikke styre

kvaliteten af sit eget arbejde.

Selve kernen i kvalitetsstyring er at kunne sætte skarpt blik på skolens aktuelle virkelighed på et afgrænset område i denne virkelighedsfulde kulturelle udstrækning. Uanset hvor utilfreds man kan være med konkrete dele af den aktuelle virkelighed er det, at kunne og turde se virkeligheden i øjnene et meget væsentligt skridt frem mod styring af kvaliteten.

Målkategori 2: Arbejdsmaal

Mange maal er beskrivelser af fremtidige tilstande, som på ingen måde er ukendte. Og som man på basis af konkrete erfaringer ved, at man kan nå med de ressourcer, man allerede besidder. Nøgleordet er realisme i arbejdet med målformulering.

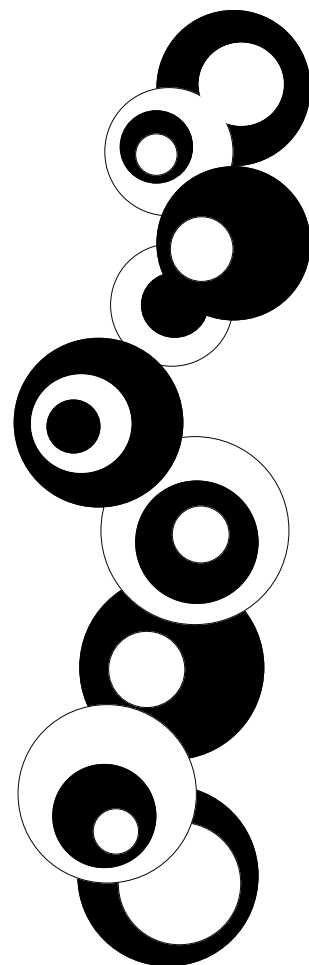
Man skal "blot" foretage en fornuftig kombination af bestemte ressourcer: Kunnen, tid og penge mv. Så opfyldes målet nærmest planmæssigt gennem udførelsen af det nødvendige arbejde, deraf navnet. .Og det er da også karakteristisk, at arbejdsprocessen frem til sådanne maal kan planlægges ganske nøje og udtrykket „handleplan“ er alment brugt.

Som eksempel kunne nævnes at man næste år vil tilrettelægge skemaet efter nogle nye regler, f.eks. at der skal være „huller“ til udviklingsaktiviteter. Regler, som ikke mht. deres virkelig-gørelse kræver nogle ressourcer skolen ikke allerede har. Ressourcerne har blot ikke været brugt på denne måde før.

Denne form for målrettethed passer ind med mange modeller for skoleudvikling: Man starter med at problematisere den nutidige praksis, opstiller et arbejdsmaal, en klar ide om hvad der skal ske og hvordan og nogle succeskriterier, planlægger arbejdsprocessen, realiserer arbejdsplanen og evaluerer resultatet. Denne måltænkning forudsætter, at stort set alle forløbselementer kan forudses på forhånd.

Hvis vi holder os til den form for maal, som vi på forhånd ved vi kan nå frem til, begrænser vi "udvikling" til noget rent kvantitativt. Eller vi begrænser det "nye" til blot at omfatte nye variationer af kendte handlestrategier. Det kan imidlertid være godt nok. Det kan være det, der er brug for.

Opgave: Beskriv et arbejdsmaal på et udvalgt område i skolen. Gør beskrivelsen fyldig og konkret ved at medtage den officielle side af måltilstanden, den uformelle offentlige praksis, de privatiserede understrømme og de kompetenceelementer, den kunnen som er forudsætningen for opnåelsen af målet.



Eksempelvis ovennævnte nye skemalægning. Der skal udformes nogle formelle principper, som skal vedtages for at blive officielle. Den konkrete praksis skal svare til de vedtagne beslutninger. De privatiserede understrømme skulle gerne være rimeligt støttende. Og arbejdet udføres så godt man netop kan, fordi nøglekompetencerne er på plads allerede.

Et mere krævende eksempel er opstilling af årsplaner. For eksempel en årsplan for faste ting, som lærerteam skal tage sig af på bestemte tidspunkter. Opstillingen af planen er typisk et arbejdsmaal. Og som regel vil man kun medtage punkter inden i planen som hver for sig også er realistiske arbejdsmaal.

Fremgangsmåde: Vælg område, vælg tidshorisont, definer måltstanden kulturkonkret og fortsæt efter de almindelige skemaer. Husk at også handlingsplanen skal udfyldes, så den dækker alle kulturområder: Hvad skal der ske på det officielle plan, hvordan skal det foregå i hverdagens uformelle virkelighed, hvorledes støttes positive private understrømme, og hvordan får vi de kompetencer, folk har på banen. Det er „hvem gør hvad hvornår“.

Et af de mere kritiske spørgsmål man skal stille sig selv er: Kan vi det? Ved vi nok om, hvordan det skal gøres for at planen kan realiseres.

Målkategori 3: Udviklingsmaal

Når den overordnede overskrift er kvalitetsbevidst skoleudvikling er udviklingsmaalet naturligt i centrum. Ved udviklingsmaal går man dybere i problemanalysen og man bruger i højere grad konstruktiv fantasi til at afgrænse en fremtidstilstand, udviklingsmaalet, som man ikke helt ved, hvordan man skal nå frem til. Målet angiver en tilstand, som skolen endnu ikke har præsteret på det pågældende område.

Det kunne f.eks. være, at alle lærere beherskede nogle bestemte edb-programmer til et godt brugerniveau inden to år.

Det, som adskiller situationen fra målkategori 2, arbejdsmaalet, er, at man ved udviklingsmaal er nødt til at udvikle nye slags ressourcer for at nå frem til det. Målet kan ikke nås med de ressourcer, man allerede har.

Hvis f.eks. målet er at udvikle nye pædagogiske løsninger på en aktiv og selvansvarlig inddragelse af skolefjendtlige elever. Her kunne det være, at der skulle udvikles nogle helt nye lærersamarbejdskompetencer såsom f.eks. en række former for kollegial supervision. Og andre former

for personlig gennemslagskraft og social kontaktevne i klassen.

I planlægningen frem mod målet indgår nu planlægning af ressourceudvikling som et helt centralt element, ja, måske det vigtigste. I skoleudviklingstænkningen er dette forhold ofte overset. Der skelnes tit ikke mellem arbejdsmaal og udviklingsmaal, og man glemmer at planlægge ny ressourceudvikling.

I ovennævnte eksempel er der tænkt på en ressource i betydningen ny dygtighed hos lærerne. Men nye ressourcer kunne også være nye lokaletyper, nyt undervisningsudstyr, inddragelse af forældres erfaringer og kompetencer, åbning af nye finansieringskilder osv.

Når skolefolk skal formulere udviklingsmaal opdager de ofte, at de falder tilbage til at definere arbejdsmaal, fordi dette forekommer mere "realistisk". Men det er ofte netop ikke realistisk at tro, at man kan løse fremtidens udfordringer med fortidens løsninger.

Opgave: Definer et udviklingsmaal: 1) Udvalg et område. 2) vælg en realistisk tidshorizont - denne vil ofte være mere langsigtet end ved arbejdsmaal, men det bestemmes af områdets udstrækning. 3) Lav konkrete målbeskrivelser på de forskellige kulturområder. 4) Præciser hvilke slags ressourcer der skal udvikles. 5) Formuler planer for udvikling af afgørende nye ressourcer, NB! også disse planer skal udfyldes mht de forskellige kulturområder. 6) Igangsæt disse planer. Selve denne overgang mellem udviklingsplan og igangsætning er mere kompliceret, fordi det ikke er gjort før på skolen og man derfor ikke kan vide om planen holder. Der skal derfor være 7) særlige tiltag undervejs - undervejs-evaluering - for at sikre at processen går den rigtige vej. I modsat fald skal målet måske ændres, eller arbejdsformen, eller.....

Ofte vil udviklingen af læreres og skolelederes kompetence være nødvendig. Denne kompetenceudvikling kan vise sig at være det afgørende element. Det betyder, at analysen af tilstedeværende kompetencer og inkompetencer er et centralt element i udviklingsprojekter.

Uden åben påpegnings af inkompetence ingen målrettet kompetenceudvikling. Redegørelse for de manglende kompetencer er jo i sig selv en overordentlig værdifuld dagsorden for den udviklingsproces, som skal i gang. Hvad er det, vi skal blive dygtigere til for at kunne få dette udviklingsprojekt til at lykkes. Det er nøglespørgsmålet. Men her kan blokeringen ligge i, at der ikke er en praksis, en erfaring eller de nødvendige begrebsmodeller for at præcisere hvilke kompetencer, ja hvilke slags kompetencer, som mangler. Og hvor kan vi gå hen og få inspiration mht. hvorledes vi kan udvikle dem?

Ved udviklingsmaal har det stor betydning, at man kan fastholde en

målrettet koncentration og opmærksomhed på udviklingsprocessen over lang tid, måske flere år. Først over en årrække får man realistiske erfaringer med hvor lang tid det tager at etablere nye ressourcer:

Det digitale forlag, som jeg i dag har virkeliggjort har krævet en koncentreret målrettet opmærksomhed over 3-4 år. Heraf gik der mere end to år før der overhovedet var noget i mit datidige konsulentfirma, som kunne minde om en begyndende forlagsaktivitet. Men jeg var konstant på udkig efter ideer og løsninger på problemer. Læste anmeldelser af printere jeg ikke dengang kunne drømme om at få råd til og kunne derfor handle hurtigt og beslutsomt, da en bedret økonomi gav nye handlemuligheder. Aktuelt er jeg optaget af , hvorledes vi kan komme i gang med videofilmproduktion. Denne udviklingsplan går lige så langt tilbage. Men først i de kommende måneder ser det ud til, at vi kan lave de første optagelser.

En særlig problematik ved udviklingsmål og udviklingsplaner er fænomenet tærskelværdi. Det går på den ressourcemasse, som nødvendigvis må koncentrerer i projektet for, at det kan lykkes. Ja for at det i det mindste kan sandsynliggøres, at en øget ressourcetilførsel vil løse opgaven.

Hvis ikke der lægges tilstrækkelige ressourcer i udviklingsprojektet vil det ikke kunne lykkes uanset om ideen er god og uanset om det reelt er menneskeligt muligt at nå frem til måltilstanden.

Jeg har som konsulent set en del skoleudviklingsinitiativer falde sammen helt enkelt på grund af manglende ressourcer i forhold til opgavens størrelse. Det kan ske, fordi man er for optimistisk mht. målam ambitionen. Men det kan også skyldes, at de tilstedeværende ressourcer klattes væk på flere samti-dige projekter. Ingen af dem når frem, men alle har tilsyneladende fået en chance. Hvis man vil udvikling, må man prioritere ressourcetildelingen.

Netop det nødvendige omfang af konsulentstøtten under vurderes ofte. Det er håbløst svært som konsulent at overbevise skolen om at ens budget ikke er udtryk for, at man vil plyndre skolen for dens sidste ressourcer. Og når projektet så „planmæssigt“ mislykkes er det let for skolen at sige: „Dum konsulent, ukvalificeret konsulent“. Det er heller ikke altid, man som privat konsulent har råd til at sige nej til en opgave selv om man med sikkerhed ved, den er alvorligt underbudgetteret og dømt til at slå fejl.

Målkategori 4: Visionen

En vision skal i denne analyse forstås som et mål som kun delvis kan af-

grænses, som man kun med stor kreativitet overhovedet kan forestille sig og sprogligt formulere. Og som man overhovedet ikke ved hvordan man skal nå frem til. Et visionsmål er et meget fjernere fremtidsbillede, pejlemærker. Man kommer frem til det ved at være opmærksom på nogle aktuelle udviklingslinjer, sigtelinjer, og ved at gætte på hvor de kunne føre hen. Vigtigt er ens egne værdier. Visionsmål er bygget på fantasimæssig virkeliggørelse af ens værdiperspektiver. Visionsmål kræver ideudvikling. Visionsmål forudsætter en bredere forestilling om baggrundsfaktorer og delvis synlige sammenhænge.

I og med at visionsmål er baseret på ens egne værdier kommer de mere indefra. Afslører mere af en selv ved fremlæggelsen. Og denne fremlæggelse kan derfor være ledsaget af større sårbarhed end ved andre måltyper.

Visionsmål kan forudsætte f.eks. politiske beslutninger, som ligger langt ud over skolefolks indflydelse. Men - tænk ikke så meget på barrierer som på muligheder.

Da visionsmål angiver det længere perspektiv kan de være værdifulde at formulere på vejen til at indkredse de noget mere overskuelige udviklingsmål. Visionsmål kan direkte give inspiration til mere spændende udviklingsmål end, hvis man tænker udviklingsmål ud fra arbejdsmaal. Ved at søge visionsmålet bag udviklingsmålet kan vi bedre se, hvor vi vil hen.

Eteksempel på et visionsmål kunne være de fremtidsdrømme man kan have i skoler med mange indvandrerelver om en gang at nå frem til en åben og konstruktiv gensidig forståelse mellem indvandrerelvernes forældre og de andre danskere. Således at eleverne kunne bakkes op hjemmefra i en bredere skolevenlig fællesforståelse af, hvad det vil sige at gå i en multikulturel skole. Hvad der er elevens opgave i skolen.

Selv kulturekspertter og erfarne skolekonsulenter har kun meget vage forestillinger om, hvordan man kunne opnå dette. Men det er en smuk vision og kun hvis vi også tør aftegne smukke visioner og tydeliggøre dem for hinanden kan vi til tider snuble over mulige udviklingsstrategier.

En gang var også forestillingen om, at almindelige almuebørn kunne gå i skole en vild og utroværdig vision. Hvordan skulle dette dog nogensinde kunne opnås? Og til hvad nytte?

Hvad angår planlægning er det nok for stort og konkret et udtryk i forbindelse med visionsmål. Men man kan diskutere, hvad man intuitivt fornemmer er skridt i den rigtige retning. Og man kan indkredse, hvilke nye erfaringer og kompetencer, man selv kunne få brug for i forsøget på at se, hvad det næstfølgende skridt kunne være.

For at kunne leve med visionsmål må man på den ene side give fantasien megen plads - og afbalancere den med mere beskedne tilfredshedskriterier for nutiden.

Opgave: Forsøg at indkredse et visionsmål for skolen. Visionsmål skal nok først formuleres af den enkelte før, man fortæller hinanden om ens egne visioner. Fordi visioner er personlige. Så: Hvad ville for dig være et visionært mål for dig og din skole. Skriv nogle stikord om målstilstanden, udviklingslinjer og værdiperspektiver. Også her kan det være nyttigt at indkredse et tidsperspektiv - men nok helst inden for ens egen arbejdslivshorisont. For eksempel tænke ti år frem i tiden.

Hvis man har svært ved at komme i gang med at formulere visioner kan man prøve at formulere skrækvisioner for skolens udvikling. Skrækvisioner for, hvad der kunne ske. For eksempel at skoler blev udliciteret til privat erhvervs-mæssig foretagsomhed. Så hvad er det så, der er så godt ved den skole, vi har? Kontrasten kan sætte tænkningen i sving.

Det lange seje træk

Allerede ved udviklingsmål blev peget på betydningen af at kunne fastholde en målrettet koncentration over flere år. Dette er endnu mere nødvendigt ved visionsmål. Her gælder det måske en målrettet opmærksomhed over 10-20 år.

Fra en række udviklingslande lyder den kritik af Europa og USA, at vi er ude af stand til at tænke langsigtet. At vi kun interesserer os for "her og nu" målsætninger. At vi ikke besidder den nødvendige tålmodighed som udvikling kræver.

I zartidens Rusland slyngede Maxim Gorkij modsat en gang ud: "Tålmodighed er en dyd for umælende dyr, træer og stene. Intet forkrøbler den menneskelige ånd - som tålmodighed". Han formulerede sig også i et samfund med ekstreme undertrykkelsesformer. Som vi ikke er underkastet i dag. Men i denne hastige ånd har vi gennemført agrare revolutioner, borgerlige revolutioner, sociale revolutioner og teknologiske revolutioner. Med voldsomme følgevirkninger.

Min forestilling om målstyret udvikling er forestillingen om "tålmodig langsigtet retningsfastholdelse". Jeg ser gang på gang, at læreres udviklingsforhåbninger smuldrer, hvis ikke de på meget kort tid opnår voldsomt ambitiøse mål.

For eksempel møder jeg det i kollegiale supervisionsprojekter, hvor den enkelte lærer først for alvor får et udbytte af den kollegiale feedback efter et halvt, måske halvandet års stiltfærdig hverdagsindsats.

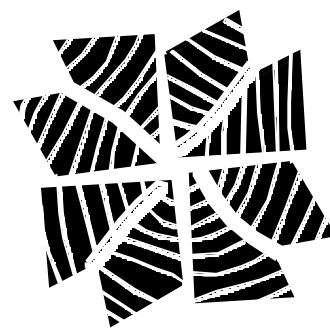
Også skoleledere har svært ved at fastholde udviklingsperspektivet

i de lange stræk og derved kommer de let til at overse konkrete og vigtige fremskridt, som blot ikke er store og flotte nok til at tilfredsstille utålmodigheden.

Hvis væsentlige forhold i skolen skal ændres uden alt for ubehagelige utilsigtede bivirkninger, mener jeg ikke det kan gøres i en kortere tids-horisont end 3-5 år. Hvis ikke man kan fastholde en klar målrettethed over så lang tid og bevare en skarpsindig kvalificeret opmærksomhed for det enkelte fremskridt - er væsentlige målstyrede forandringer helt enkelt ikke mulige.

I fremtidens skoler vil målrettede udviklingsforløb med vidt forskellig tidshorisont skulle eksistere side om side. Evnen til at rumme sådanne kort- og langsigtede udviklingslinjer i det daglige arbejde - og tage bestik af de erfaringer der gøres - er en nøglekompetence for skole-udvikling.

Fastholdelse af målrettet udviklingsopmærksomhed over lang tid kræver medansvar, ejerskabsfølelse, hos alle involverede. En af vejene hertil er at konkretisere målene på alle vigtige kulturområder. Helt enkelt fordi man derved får meget mere af virkeligheden med i målforestillingen. Det kan føre til hede diskussioner af om dette fremtidsbillede er menneskeligt muligt at opnå. Og det er gennem sådanne realistiske og helhedsorienterede diskussioner, at vigtige elementer i med-ansvarsfølelsen opstår.



5. Målopnåelsen skal fastholdes

Ressourcer skal strække til langt ud over målopnåelsen

Det er ikke typisk dette: At opnå fremskridt, som er det store problem. Det virkelig vanskelige er at fastholde fremskridtet. Dette kan kun ske gennem en forankring af det i skolens organisationsmæssige og ledelsesmæssige grundstruktur. Kun herigennem kan punktvis fremskridt over tid blive til en almen forbedret praksis.

Dette er skoleudviklingens inderste udfordring. I vor tid er forsøgsprojekter og udviklingsinitiativer kendte størrelser. Der knytter sig en del virak og prestige til at starte sådanne forløb og der investeres tid og kræfter.

Desværre ofte kun frem til det tidspunkt hvor et bestemt mål er opfyldt. Ulykkeligvis ses dette som ensbetydende med, at denne måltilstand herefter fortsat vil være opnået.

Dette er ikke tilfældet. Det er svært nok at nå frem til målet. Men jo vanskeligere det er. Desto mere udmattede er lærere og ledere, når det har opfyldt målkriterierne.

Alle er trætte og der er en grænse for, hvor længe man kan anstrenge sig ud over det daglige arbejde. Derfor spredes energierne. Man „hviler på laurbærrene“. Naturligt nok. Men herved mistes noget af det mål, som blev nået. 100 meter løberen når måske det første 100 meter mærke på 8 åndeløse sekunder. Men han kan ikke opretholde den fart længere end de 100 meter.

Der må her - hvad angår skoleudvikling - placeres et betydeligt ansvar hos de offentlige myndigheder, forvaltningsorganer, udviklingsråd mv. som gang på gang bevilger udviklings- og forsøgsbudgetter uden at tænke længere end til den tidligste målopnåelse.

Der er langt mere perspektiv i at sætte målet lavere - og så have afsat f.eks. halvdelen af forsøgsbevillingen til indorganiseringen af fastholdelsen af måltilstanden i skolens organisationsstruktur.

Der er en progression i holdbar skoleudvikling

Først arbejdes der. Med hverdagens arbejdsopgaver. Med opretholdelse af den praksis, som er kulminationen af tidligere udviklingsforløb.

Så opstår hos enkelte en erkendelse af ,at der må noget nyt til. Nye problemløsninger. Nye arbejdsmåder. Nye tanker, ideer, perspektiver. Alene dette at bryde hverdagens praksis og på et handlingsplan få noget som helst nyt til at ske er en præstation i sig selv. Er forudsætningen for det følgende. Bruddet.

Så laves der enkeltstående forsøgsprojekter. Ildsjæle går i gang og beviser med en uhyre indsats og ofte på grundlag af særlige personlige talenter, at en bestemt pædagogisk vision faktisk kan realiseres.

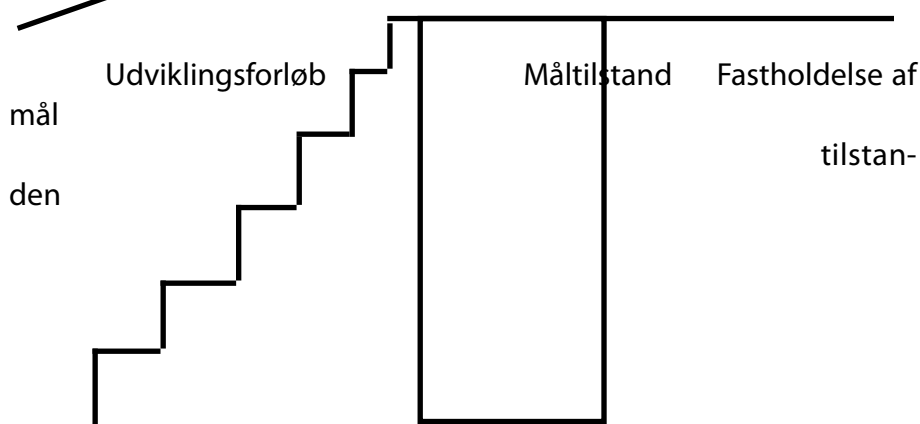
Herefter sker der meget let det, at ildsjælene bliver udmarvede, kritiske og kynisk-desillusionerede. At forsøgene bliver til episoder i skolehistorien.

Der var engang nogle „Østrigsgade forsøg“. Vist i tredivernes København. Noget med musiske fag. Så sent som i slutningen af halvfjerdserne da jeg skrev en bog om de musiske fag var mindet om dem stadig levende. Men det var fortid.

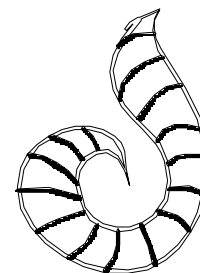
Det kulturelle hukommelsestab kan brede sig over forbavsende vellykkede projekter.

Skal udviklingen bygge videre på forsøgsprojekterne kræves meget nøje dybdeanalyser af, hvad det var, som gjorde succes'en mulig. Og hvilke generelle forbedringer af arbejdsvilkår og lærerkvalificering, som skulle ske for at de samme mål kunne opnås af et bredt flertal af lærere. Sådanne efteranalyser foretages ofte ikke.

Enkeltstående forsøgsprojekter fører kun muligvis til generelle forbedringer, og kun over meget lang tid - generationer - hvis ikke der sættes ind med udviklingsbevillinger. Udviklingsbevillinger hvis sigte ikke er at financiere forsøgsprojekter men at financiere videreførelse, forankring og generalisering af de opfundne problemløsninger.



Det er måske en dansk national kulturlidelse, at vi i den grad overser denne problemstilling, som dukker op på mange områder. Måske er det et internationalt fænomen. I hvert tilfælde er det et strategisk udviklingsproblem at gøre de specielle problemløsninger til almen praksis. En side af det er at definere ledelsesansvar i den moderne skole netop som almengørelse af punktvisse løsninger af skolens udviklings-opgaver.



Hvordan får man alle med. Eller blot de fleste. Svaret ligger i visionsmålet om „den lærende skole“. Skolen som lærende organisation. Det kræver ændring af organisationsstrukturen. Det kræver interne oplysningskampagner. Og det kræver helt nye former for udvikling af lærer kvalifikationer i hverdagen: Træningspædagogik, kollegial supervision mv.

Opgave: Gå sammen med skoleledere eller lærere fra andre skoler. Fortæl om „udviklingskulturen“ på din egen skole. Hvilke officielle kulturelementer sigter mod at fastholde og generalisere udvikling. Hvilke uformelle praksiselementer. Hvad tror du er folks privatiserede holdninger og handlestrategier. Og hvad kan lærere og ledere på din skole. Hvad kan de endnu ikke? Giv eksempler på forløb, som gik godt og andre forløb, som gik mindre godt. Prøv at uddrage nogle erfaringer fra historierne.

Den igangsatte målorientering må også fastholdes på hvert kulturområde

„Her og nu“ mål fastholdes ved, at man hyppigt søger at dokumentere hverdagens faktiske praksis sammenlignet med retningslinjer for samme. „Forandringen“ og fornyelsen mht. „her og nu“ mål kan netop være dette at indorganisere og fastholde en tilstand, en praksis og godtgøre det indadtil og udadtil. Denne godtgørelse, dokumentation, kan være en væsentlig nyskabelse.

Bevægelsen frem mod arbejds mål fastholdes ved at sammenligne praksis med handleplanen. Forandringen er realisering af planelementer.

Bevægelsen frem mod udviklingsmål fastholdes ved at undersøge om ressourcesituationen ændrer sig. For eksempel om lærere eller skoleledere rent faktisk kan demonstrere nye kompetencer.

Og bevægelse i forhold til visionsmål fastholdes ved en opmærksomhed mht. ens egen ide udvikling og erfaringsudvikling i forhold til de langsigtede pejlemærker.

SKOLEUDVIKLING MED EVALUERING

Evalueringstiltag

6. De enkelte kulturlag og måltyper kræver særlige evalueringsmetoder

Det er kun ved at benytte en række former for evaluering, at vi kan vide om udviklingsprocessen overhovedet er i gang. Om måltilstanden gradvist er ved at blive opnået. Og om succes'en forankres og fastholdes i skolens hverdag.

Den officielle skolekultur

Det officielle kulturlag i et skoleudviklingsprojekt er også målsætningen i sig selv således som den er vedtaget i skolens ansvarlige organer. Det er de tilhørende arbejdsplaner. Ressourcetildeling. Skematilpasninger f.eks.

En skriftlig målsætning kan evalueres eksempelvis gennem kritisk tekstanalyse: Er dokumenterne omkring forsøgsprojekter overskueligt disponeret. Er de sprogligt forståelige og entydige. Er der uklarheder, modsigelser og „huller“ i argumentationen. Men også ved en arbejdslogisk analyse: Kan tingene udføres som planlagt, kan det f.eks. nå tidsmæssigt. Hvad sker der, hvis pengene ikke slår til og er brugt op halvvejs. Hvem har egl. ansvaret for virkeliggørelsen af de enkelte faser i projektet. Hvor er ledelsens arbejdsopgaver placeret i forhold til projektførelsen.

Planer er også officielle kulturelementer. De kan sammenlignes med de oprindelige planer for lignende projekter ved andre skoler. Projekter, som nu er delvis realiseret. Hvor gik parallelle projekter evt. galt hhv. godt, og hvordan hang det sammen med den tidlige planlægning. Hvad overså man.

Disse evalueringformer er ganske vist analyser af formelle forhold ved den påtænkte skoleudvikling. Men mange faldgruber kan afdækkes på denne måde. Ikke mindst hvis man tør invitere lærere og ledere fra andre skoler med udviklingserfaringer til at se ens udviklingsprogram efter i sømmene før det søsættes.

Det ville ikke være nogen dum ide at bruge eksterne konsulenter alene til denne fase: Den kritiske analyse af skolens udviklingsplaner. Men meget kan klares af skolen selv.

Den uformelle sociale praksis:

Her drejer det sig om den virkelige hverdagspraksis i skoleudviklingsak-

tiviteterne. Uanset hvad det er planlagt at gøre - hvad sker der så rent faktisk på det konkrete praktiske plan, og hvordan sker det. Hvis det afviger fra det officielle udviklingsprojekt, hvordan forholder lærere og ledelse sig så til det. Eller - hvorledes lykkedes det dem eventuelt at undgå at forholde sig til, at projektet er ved at bevæge sig i en anden retning end den planlagte, noget der ofte sker.

Metodemæssigt er udfordringen den at opdage og få beskrevet, hvad der rent faktisk sker i praksis: Handlingerne, de værdier der signaleres, de signalsystemer der anvendes. Det konkrete skoleudviklingsprojekt kan i løbet af kort tid få sin egen indre verden, som måske ikke længere er forbundet med det officielle projekt. Her kan man bruge tillempede dataindsamlingsmetoder fra psykologi, pædagogik, sociologi og kulturforskning: Interviews, dagbøger, direkte observation, analyse af "handlespor og tegn" efter vigtige projekthandlinger, forsøg på kvantitativ måling af bestemte forhold.

Evalueringen ud fra sådanne data kan især gå på om projektet følger planen, på konsekvenserne af at dette måske ikke er tilfældet. Den kan gå på evt. udpegning af utilsigtede og overraskende følgevirkninger, som de handlende projektmagere ikke har tid til at lægge mærke til. Og evalueringen kan derved blive en meget værdifuld støtte for udviklings-aktiviteternes indhold retning og effektivitet.

De privatiserede understrømme:

Både deltagerne i udviklingsaktiviteterne og kolleger, som ikke er involveret kan have meninger, værdier og handlestrategier, som de med vilje holder helt private. Eventuelt kun deler i en meget snæver kreds. For eksempel synspunkter om, hvad der er ledelsens bagvedliggende motiv til projektet. Det kan så give anledning til diskrete handlinger, som fremmer eller hæmmer projektets udvikling. Fortrolige anbefalinger eller bagtalelser hører også med her.

Da disse kulturelementer bevidst er privatiserede kan de være svære at evaluere. En ekstern konsulent kan måske få folk til - anonymt - at fortælle hvad de på det mere private plan føler, tænker og foretager sig mht. udviklingsaktiviteterne. Man kan gå videre og interviewe nøglepersoner bag de officielle beslutninger om deres bevæggrunde - som kan have været meget taktiske og måske mindre har angået skolen end lederens status i skoleforvaltningen. Dagbøger, som føres uden underskrift, men med opfordring til absolut ucensureret nedskrivning af egne overvejelser mv. kan være en meget værdifuld kilde, hvis folk er villige til at føre dem. Sociogrammer over hvem man taler fortroligt med kan også være nyttige.

Evalueringen handle om disse privatiserede kulturelementer støtter, hæmmer eller fordrejer udviklingsaktiviteterne. Den kan gå på hvorledes f.eks. de privatiserede meninger forholder sig til projektets officielle mål og planlægning. Og hvilke dele af folks private synsvink-

ler der "handles ud" i projektets hverdag. Tilhører en given lærer en klike, som er imod projektet og som er uden for projektaktiviteterne eller er nogle i kliquen med og andre ikke med. Giver det anledning til begyndende holdningsskift på de dybere private planer?

Sigtet med dette arbejde er at få en ide om, hvad vej ledernes og lærernes indre energi drejes i forhold til projektet. Arbejder folk med på skrømt eller er de virkelig engagerede.

Den enkeltes kompetencer:

Det handler om, hvad den enkelte kan. Mange skoleudviklingsprojekter er blevet kraftigt nedbremset af det enkle forhold, at deltagerne har manglet afgørende vigtige nøglekompetencer. Hvis man f.eks. igangsætter et kollegialt supervisionsprojekt uden at deltagerne får træning i aktiv lytning, selvopmærksomhed og struktureret samtale. Der er i dansk skolekultur en tendens til at overse disse kulturelementers betydning. Eller snarere - man tror, at fordi projektet officielt kan formuleres og planlægges, fordi det rent praktisk er sat i gang - så har de medvirkende pr. definition også den nødvendige dygtighed. Men det behøver ikke være tilfældet. Hvis den uformelle praksiskultur så indeholder et tabu mod at tale åbent om udygtighed, vil projektet kunne kuldsejle alene af denne grund.

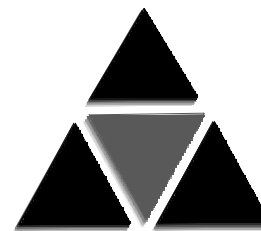
Det kan være svært at undersøge den enkeltes kompetencer. Mange vil først blive synlige, når de relevante rammevilkår er tilstede. Det er langt fra sådan at folk uden videre selv ved hvad de kan og ikke kan. Men en del indtryk vil allerede eksistere fra studierne af projektets praksiskultur - for eksempel hvis der gang på gang observeres plenumdiskussioner uden klare beslutninger er det rimeligt at konkludere at deltagerne ikke har kompetence til at styre sådanne diskussioner.

Evalueringen må altså gå på om de medvirkende i skoleudviklingen besidder de nødvendige nøglekompetencer. Det drejer sig om ledelsen såvel som om lærerne. Evalueringen kan også dreje sig om, hvorvidt nogle bruger kompetencer som de har, men som bruges på en måde, som uhensigtsmæssige for projektet. For eksempel forskningskvalificerede lærere, som i deres ivrige "belæsthed" kommer til at dukke og demotivere kollegerne.

Alt i alt er det afgørende for evalueringen af skoleudviklingsprojekter, at den ikke er "kulturelt amputeret". Det vil sige overser vigtigste kulturelementer. For eksempel kan man kun sjældent analysere et gennemført udviklingsarbejde ud fra en rapport om arbejdet fordi selve denne rapport meget ofte bliver et officielt, til tider taktisk, dokument som skal berettiggere ressourcforbruget, skaffe øgede bevillinger osv. Man må have set på udviklingsaktiviteterne i hverdagen og undervejs for at vide noget sikkert.

Det spændende er at opdage og vurdere, hvordan kulturelementer på forskellige planer er forbundet med hinanden, forholder sig til hinanden, forstærker eller ophæver eller forværrer hinanden osv.

Efter projektets afslutning er det uhyre interessant at spore langtidsvirkningerne: Hvordan "afsatte" projektet spor på det officielle plan (vi er nu bevisligt en udviklingsorienteret skole), på det uformelle praksisplan (det gik helt galt, men det siger vi ikke udadtil), det privatiserede plan (personligt synes jeg, det var frustrerende, men også meget spændende) og på kompetenceplanet (jeg opdagede, at jeg var god til at observere kollegernes samtale og kropssprog). De virkelige „resultater“ kan være nogle helt andre end de ønskede.



Evaluering må svare til måltypen

Skoleudvikling er en afbalanceret helhed af det, der skal bevares og det, der skal forandres. De forhold som skal bevareres sikres gennem formuleringen af "Her og nu mål" og "arbejdsmaal". De forhold som skal forandres igangsættes vha. "udviklingsmaal" og "visioner". De forskellige måltyper leder frem til forskellige "aktivitetslinjer" i skoleudviklingen.

Disse forskellige mål og tilhørende "aktivitetslinjer" skaber grundlag for forskellige "kulturelle domæner" i skolens liv.

Det betyder, at man f.eks. kan se på kulturen mht. opnåelse af "arbejdsmaal" og evaluere officielle, praktiske, privatiserede og kompetencemæssige kulturelementer i arbejdsaktiviteterne. Og ligeså ved de andre tre måltyper.

„Her og nu“ mål: Her skal målet og dagens praksis falde sammen. Et "Her og nu mål" er et tidligere mål, som nu er opnået men som til stadighed skal fastholdes - deraf navnet. For eksempel at 80% af eleverne opnår et bestemt fagligt niveau på en standpunktsprøve.

Dette er kernen i enhver kvalitetsstyring i skolen: At kunne godtgøre indadtil og udadtil, at man formår at fastholde opnåelsen af et "Her og nu" mål.

Arbejdsmaal: Her er der allerede ved formuleringen af målet defineret nogle succeskriterier og angivet, hvorledes opnåelsen af målet kan konstateres. Dette kan gøres ret detaljeret, fordi et "arbejdsmaal" vedrører noget skolen ved, den kan gøre med forhåndenværende ressourcer, og fordi man har tidligere erfaring med lignende målopnåelse. Mål-succeskriterier-arbejdsplan-iværksættelse og evaluering

følger slag i slag.

Udviklingsmål: Her ønsker man at nå frem til noget helt nyt og vigtigt i skolens liv. Man må først til at udvikle nogle af de nøgleressourcer ,der er brug for: Finde penge, skaffe udstyr, viden, lokaler, kompetenceudvikling mv.

Derfor er det ikke på forhånd klart, hvorledes man skal vurdere om målet er nået. Og der må være særlig opmærksomhed på utilsigtede eller blot uventede og overraskende følgevirkninger af de forandringer, som man målrettet sætter i gang.

Man kan tidligt i forløbet forestille sig nogle muligvis fornuftige succeskriterier. Men der må være en skærpet opmærksomhed undervejs på nødvendigheden af at nytænke disse succeskriterier.

Det kan derfor være meningsfuldt at enes om "tegn på begyndende opnåelse af udviklingsmålet" til brug ved undervejsevaluering.

Visionsmål: Her er alene beskrivelsen af målet yderst vanskelig og det samme gælder i sagens natur formuleringen af evalueringskriterier. Snarere må man gå tilbage til de impulser, fantasier og perspektiver, der giver anledning til visionen og spørge: "Hvad er det, der ville være så specielt godt ved at realisere visionen - eller blot bevæge sig i den retning"? "Hvem ville det være bedst for - hvem ville det ikke være godt for?".

I en vis forstand er visionsmål så langt ude i horisonten at det vigtigste ved dem er "chockvirkningen" her og nu ved overhovedet at formulere dem på en overbevisende måde.

Man kunne derfor forestille sig, at det er her, der skal sættes ind mht. evaluering: "Hvilke diskussioner, fantasier og personlige reaktioner igangsættes her og nu mellem os tilstede ved selve den tidlige indkredsning af visionen?" For eksempel kan man se på hvilke udviklingsmål, der bliver formuleret som følge af at nogen udkaster en dristig vision for fremtidens skole. Ud fra en overvejelse i retning af "at hvis vi nogensinde skal nå hen i denne retning må vi straks tage fat på".

7. Idekatalog til udvikling af skolens kulturlag

Dette kapitel giver en række eksempler på, hvorledes man kan skabe forandringer på de forskellige kulturlag i skolen. Pointen er, at en forandringsstrategi, som er velegnet til at forandre f.eks. officielle forhold kan være særdeles uegnet til at påvirke de privatiserede understrømme.

Det officielle kulturlag

1) Talmæssig dokumentation af diverse forhold - f.eks. over forvaltning og politikere og skolebestyrelse mv.

I skolens indre hverdagskultur er personlig dømmekraft og kollegial konsensus vigtige. I verden uden for skolen kan det hjælpe meget hvis der kan sættes tal på problemerne. Til tallene kan så knyttes korte logiske pædagogiske begrundelser. Disse skal testes på ikke-lærere, før de sendes ud af skolen.

2) Find frem til kvalificeret og uafhængig juridisk tolkning af skolelove, bekendtgørelser og cirkulærer med den hensigt at give sig selv større officielle handlemuligheder.

Ofte påpeger folk fra forvaltningen eller fagforeningen, at de muligheder, som ligger i lovgivningen, ikke bliver udnyttet på skolerne. Mangel på træning i at læse uddannelses-lovgivning kan være en forhindring for skolens udvikling.

3) Dokumenter at forholdene er bedre andre steder.

Studiebesøg med systematisk dokumentation af, hvordan lignende problemer andre steder løses bedre. Gerne på sammenlignelige uddannelsesinstitutioner.

4) Find nye pengetanke.

Nogle skoler og skoleledelser er særdeles dygtige til at finde frem til forsøgsbevillinger, projektpuljer osv. som

andre overser. Vær opmærksom på ,at nogle pengekasser kun åbnes for meget store ansøgninger. Man kan komme til at søge om for lille et beløb.

5) Interessentanalyser.

Sætte sig ind i hvordan skolens brugere og andre interessenter tænker om skolen. Blive bedre til at argumentere for skolens interesser på en måde ,disse grupper kan forstå. Det indebærer ,at man forstår dem på deres egne præmisser og ikke på skolens. Ens forklaringer skal afprøves først på repræsentanter for de pågældende grupper.

6) Omdefinering af jobs etablering af nye jobs.

Ændring af arbejds- og ansvarsområder tilhørende bestemte stillinger kan give skolen nye ressourcer. Definition af nye arbejdsopgaver kan danne grundlag for ansøgninger om nye stillingstyper. Tænk over interessenternes syn på f.eks. læreres modvilje mod andre professionsprofiler i skolen. Definer interne jobs, som kræver alternative profiler.

7) Øve mere konkrete målformuleringer.

Skelne mellem mål for aktuel hverdagspraksis, arbejdsmaal, udviklingsmaal og visioner. Definer de enkelte maal på samtlige kulturlag. Med andre ord: Gør maalene mere kulturelt overbevisende.

8) Ændre, udvikle officielle beslutninger således, at de bedre støtter udviklingstiltag på skolen.

Eftersøge eksempler fra andre skoler på mere spændende målformuleringer. Mere informative årsberetninger og mere visionære virksomhedsplaner.

Opgave: Find eksempler på, at I har gjort noget for at forbedre skolens officielle kulturlag.

Den uformelle sociale hverdagspraksis

1) Brug møder og normale kanaler.

Mange forhold på skoler ændres rimeligt nok ved, at lærere og ledelse bruger eksisterende mødeformer og kanaler.

Taler sig til rette om tingene. Prøver sig frem og tilpasser problemløsninger til lokale forhold. Blot det at blive enige om en bedre samordning af aktuelle udviklingsaktiviteter kan gøre en stor forskel på skolens samlede fornyelse.

2) Påvise at de ønskede forandringer kan virkeliggøres.

Find andre skoler hvor man allerede har gjort det og har erfaringer med fornyelsen. Tag på studiebesøg eller inviter gæstelærere fra de andre skoler. Det mest overbevisende er at høre både om heldige - og mere problematiske - følger af ændringen.

3) Ledelsens påvirkning af situationen.

Modige og udviklingsvillige skoleledere kan ændre mange træk ved læreres reaktioner ved at ændre egen væremåde. Eget nærvær, egen argumentationsform, egen personlige væremåde. Valget af hvem man taler med osv. Ændre egen personlige gennemslagskraft såvel som sociale kontaktevne.

4) Udviklingskrønike som spejl for skolen.

Fantasifuld opfangning og spejling af skolens kultur og ændringer heraf. Ved skriftlige beskrivelser. Tegninger. Fotografier. Videofilm. Genstande fra tidligere brug. Lydbåndinterviews osv. Udviklingskrøniken skal kunne rumme indlæg som ikke indbyrdes harmoniseres så meningsforskelle om kulturen fremgår. Og så enkeltpersoners og gruppers meningsskift kan fremgå. Dansk skolekultur er meget en "handle"kultur. Derfor er det så vigtigt at arbejde med forskellige former for selvbeskrivelse.

5) Bruge praktiske udviklingsøvelser ved pædagogiske dage.

Mange kulturelementer kan kun ændres gennem praktisk handling og ikke gennem møder og snak. Men den praktiske handling skal handle om selve kulturelementet. Og læreres samarbejdsformer kan ændres ved, at man i øvelser afprøver andre arbejds- og samarbejdsformer. Supervisionsøvelser. Alternativ tilrettelæggelse af møder. Afklaring af forholdet mellem kliker. Direkte observation af samværsformerne osv. Også træningsøvelser i f.eks. aktiv lytning o.l. hører til her.

6) Professionalisere skolens uddannelsespraksis.

Afprøve virkningen af at folk, som vil på eksterne kurser forpligter sig til at tilegne sig kursets hovedindhold så grundigt, at de bagefter kan formidle det til kollegerne. Gennemarbejdning af i hvilken form denne formidling bedst kan ske. Sikring af at gode nye ideer spredes til store dele af lærerkollegiet og rent faktisk bliver afprøvet i daglig praksis. Med fælles eftervurdering.

7) Gensidig undervisning mellem lærere.

Det er generelt afgørende for skolens evne til fornyelse, at lærerne begynder at gå positivt ind for gensidig seriøs undervisning af hinanden i det, de enkelte er særligt gode til.

8) Overordnet afklaring.

Ved siden af praktiske tiltag har alle parter behov for at få rammesat udviklingsaktiviteterne. At udvikle et perspektiv. Det vil sige at det er vigtigt at iscenesætte mere filosofiske diskussioner af f.eks. hvad "forandringer" overhovedet er, om de altid er ønskelige, hvad fornyelse kræver af personlig udvikling hos den enkelte. Diskussion af værdier bag skoleudvikling. Gennemtygning af nye begreber og slagord om udvikling o.l.

Opgave: Skriv stikord om sådanne eller andre former for påvirkning af den uformelle hverdagskultur - undervisning, lærersamvær, forældrekontakt, omgangsformer - som I har prøvet i praksis.

Det kan også være noget som er "sket". Uden at det var et forkromet udviklingsinitiativ.

De privatiserede understrømme

1) Tal sammen om de privatiserede understrømme.

Negative privatiserede understrømme har svært ved at tåle direkte opmærksomhed. Man kan diskutere betydningen af disse kulturelementer uden direkte at fremdrage dem. Ved at stille spørgsmål til hinanden, gætte på hvad

understrømmene på skolen aktuelt indeholder. Man kan fortælle "model"-historier fra andre skoler eller fra ens egen skoles fortid. Det, som tidligere var hemmeligt, er ofte senere blevet fremdraget og er blevet en del af de sociale myter på skolen.

2) Holdninger og værdier kan ændres gennem kompetenceudvikling.

Modsat populære pædagogiske doktriner behøver man langt fra altid være særlig stærkt motiveret for at lære noget. Det betyder, at et veltilrettelagt træningsprogram kan give lærere og ledere nye handlekompeterer også sådanne, som de ikke selv har tænkt over, at de manglede. Og selve dette: At lære noget nyt, meget hurtigt kan give nye perspektiver, vurderinger og dermed nye holdninger.

3) Konsulenter kan undersøge understrømmene.

Selv om understrømme er privatiseret kan der samtidig være stærke ønsker om at få indholdet af understrømmene frem - men i en form så enkeltpersoner ikke udstilles. Konsulenter, som vækker tillid, kan bruge spørgeskemaer, personlige interviews eller essays og udanalysere tendenser i materialet. Disse tendenser kan så formidles til hele skolen. Derved kan folks fantasier om hinandens skjulte meninger blive konfronteret med virkeligheden. Dette kan i sig selv skabe mærkbare ændringer i understrømmene.

4) Vigtige autentiske case-historier kan fremlægges.

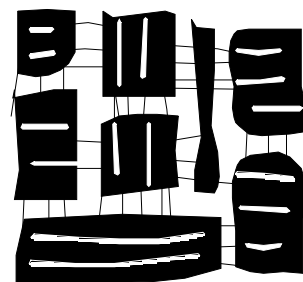
Fra pædagogisk eller organisatorisk forskning kan man have dokumenteret autentiske eksempler på konstruktive og destruktive understrømme. Sådanne autentiske cases kan give vigtige diskussioner af fænomenet "kulturelle understrømme" uden, at man direkte behøver at tale om sin egen skole. Det kan give nye perspektiver og dermed giver ændringer på det virkelige understrømsplan.

5) Medarbejder-leder-udviklingssamtaler.

Ved sådanne samtaler kan ledere og lærere under fire øjne vælge at åbne sig om deres egne privatiserede erfaringer, meninger og værdier. Hvis parterne viser hinanden en sådan større åbenhed kan det have markant indflydelse på understrømmene, fordi disse ofte kan være baseret på fejlagtige opfattelser af det, "de andre" mener.

6) Vækstøvelser.

Det er muligt ved pædagogiske dage gennem relevante oplæg om psykisk arbejdsklima og en gennemtænkt sekvens af øvelser at skabe en større tryghed i lærerkollegiet eller i det mindste i mindre grupper, dele af lærerkollegiet. Dette kan føre frem til øvelser, hvor både ledere og lærere bestemmer sig til at åbne op om de privatiserede understrømme og lade indholdet komme frem i lyset.



Opgave: Skriv lidt om hvad I har afprøvet i denne retning. Skriv lidt om eksempler på at enkeltpersoner eller grupper har lukket op omkring indholdet af privatiserede kultur-elementer.

Den enkeltes kompetence

1) Øvelser i beskrivelse af kompetencer.

Forskellige lærere kan forskellige ting. Forskellige elever, klasser og fag kræver forskellige kompetencer hos læreren. En del af lærerens professionalisme er at kunne give korte, tydelige og konkrete beskrivelser af vigtige lærer-kompetencer. Alene det at øve sig i sådanne beskrivelser er værdifuldt. Og giver et solidt grundlag for planlægning af langsigtet kompetenceudvikling på skolen. Der er kun, hvis man er i stand til at beskrive kompetence, at man kan lægge præcist mærke til fremskridt hos sig selv og ens kolleger.

2) Bestilling af skræddersyede kurser og udviklingsaktiviteter.

Kompetenceanalyser og beskrivelser er forudsætningen for, at man kan give klare signaler til eksterne kursusarrangører og konsulenter om, hvilken kompetenceudvikling man har brug for. Det er vigtigt også at have en grundlæggende klarhed over om man har brug for diskussionspædagogik, videnscentrerede forløb, projektagtige forløb, træning eller omsorgsfuld personlig udvikling/social udvikling.

3) Lærer-til-lærer undervisning.

Et lærerkollegium har tilsammen et bredere spektrum af kompetencer end den enkelte. Der er meget at hente ved

Indholdsfortegnelse

- Prolog:Kompetenceudvikling hos lærerne er nøglen til kulturforvandling i skolen...3
1. Evaluering skal igangsættes før skoleudviklingen starter...6
 - Evaluering er en nødvendig side af troværdig skoleudvikling...6
 - Evaluering er andet og mere end måling...6
 - Uhøjtidelige evalueringer har også værdi ved skoleudvikling...8
 - Uformelle indadrettede evalueringsformer. ...8
 - Ekstern evaluering skal være troværdig for udenforstående...10
 - Evaluering af skoleudvikling skal i sig selv evalueres...13
 - Evalueringen skal budgetteres i udviklingsprojekter...14
 - Evaluering skal på dagsordenen før man går i gang...14
 2. Skolens indre virkelighed består af fire kulturområder...16
 - Kulturbevidsthed er en konstruktiv indfaldsvinkel...16
 - Det officielle kulturområde i skolen...18
 - Det uformelle offentlige kulturområde...19
 - De privatiserede understrømmes kulturområde ...20
 - Den enkeltes reale kompetence som kulturområde...22
 - Kulturøvelser...23
 3. Skoleudvikling er kulturforvandling...24
 - Skolens ressourcer kan analyseres for hvert af de naturlige kulturlag:...24
 - Værdier og personlighed overlapper med kulturområderne...25
 - Kulturområder går på tværs af arbejdsopgaver i skolen...26
 - Nutiden er klemt mellem fortidshistorie og fremtidshistorie...26
 - Skoleudvikling bestemmes af balancen mellem kulturområderne...28
 - Skoleudvikling forudsætter kulturbevidsthed...30
 - Den enkelte arbejdsopgave kan beskrives på alle kulturområder...31
 4. Målsætninger skal forankres i skolens kultur...32
 - Målsætninger må være offentlige og mere end officielle...32
 - De vigtigste kulturområder må ind i målformuleringen...32
 - Der er brug for en ny inddeling af måltyper...33
 - Der må vælges et arbejdsområde, en arbejdsopgave, før målformuleringen...34
 - Målkategori 1: Her og nu mål...34
 - Målkategori 2: Arbejds mål...37
 - Målkategori 3: Udviklingsmål...38
 - Målkategori 4: Visionen...40
 - Det lange seje træk...42
 5. Målopnåelsen skal fastholdes...44
 - Ressourcer skal strække til langt ud over målopnåelsen...44
 - Der er en progression i holdbar skoleudvikling...44
 - Den igangsatte målorientering må også fastholdes på hvert kulturområde...46
 6. De enkelte kulturlag og måltyper kræver særlige evalueringsmetoder...47
 - Den officielle skolekultur...47
 - Evaluering må svare til måltypen...50
 7. Idekatalog til udvikling af skolens kulturlag...52
 - Det officielle kulturlag...52
 - Den uformelle sociale hverdagspraksis...53
 - De privatiserede understrømme...55
 - Den enkeltes kompetence...57
 - Skoleudvikling er mange små gradvise forandringer...58
- Epilog: Målrettet skoleudvikling er kompetencebaseret kulturforvandling...59