



Skoler er oprindeligt konstrueret som samfundsbevarende organisationer. I dag ændrer samfundet sig hurtigt og der stilles også krav til skolen om hurtig omstilling. Men skolens mening var tværtimod at fastholde samfundet som det var. Så disse krav er urimelige hvis ikke de stilles ud fra en skolevenlig forståelse. En forståelse som indebærer, at man opfordrer skolen til at ændre sig selv og samtidig tilfører skolen udviklingsressourcer, så skolen har reel mulighed for at omskabe sig til en lærende organisation.

Dette temahæfte indeholder en vision om fremtidens skole som den kan blive når uddannelsespolitikkerne har løftet deres ansvar og indset nødvendigheden af massive investeringer i uddannelsessektoren.

Forfatteren, cand.psych. Sten Clod Poulsen, er direktør for MetaConsult.

Hæftet er skrevet til hele uddannelses-systemet. Temahæftet kan bruges i folkeskole, ungdoms- og voksenuddannelse, samt kortere og længere videregående uddannelser.

Grundlaget er forfatterens mangeårige forskningsvirksomhed og konsulentarbejde i uddannelsessektoren.

Du er velkommen til at sende eller faxe dine kommentarer og forberedningsforslag vedrørende indholdet. Hvis det er en forbedring, som forfatteren indarbejder får den første,

der kommer med forslaget, et temahæfte tilsendt, som ikke skal betales.

Hæftet er del af en serie om "Skolen som en lærende organisation". Serien omfatter aktuelt følgende hæfter:

"Skolen er en kompetenceproducerende virksomhed", T-7.

"Pædagogisk management giver sammenhængende skoleudvikling", T-3.

"Lærerteam giver sammenhængende skoleudvikling". T-12.

"Konsulenten er en gæst i skolen". T-11.

"Målstyret skoleudvikling er kompetencebaseret kulturforvandling". T-17.

Tillige er udsendt en temavideo på 35 minutter:

"ORGANISERING AF SAMARBEJDET I DET ENKELTE LÆRERTEAM". V-1.

Serien af temahæfter og temavideo-film er under stadig udvikling.

Kontakt MetaConsult Forlag for seneste brochurer.

MetaConsult Forlag

Fruegade 19 -4200 Slagelse.
Tlf. 58 50 02 44. Fax 58 52 44 13.
E-mail: info@metaconsult.dk
Internet: www.metaconsult.dk.

Layout omslag:

Sanne Enøe Møller Kabat og Sten Clod Poulsen.

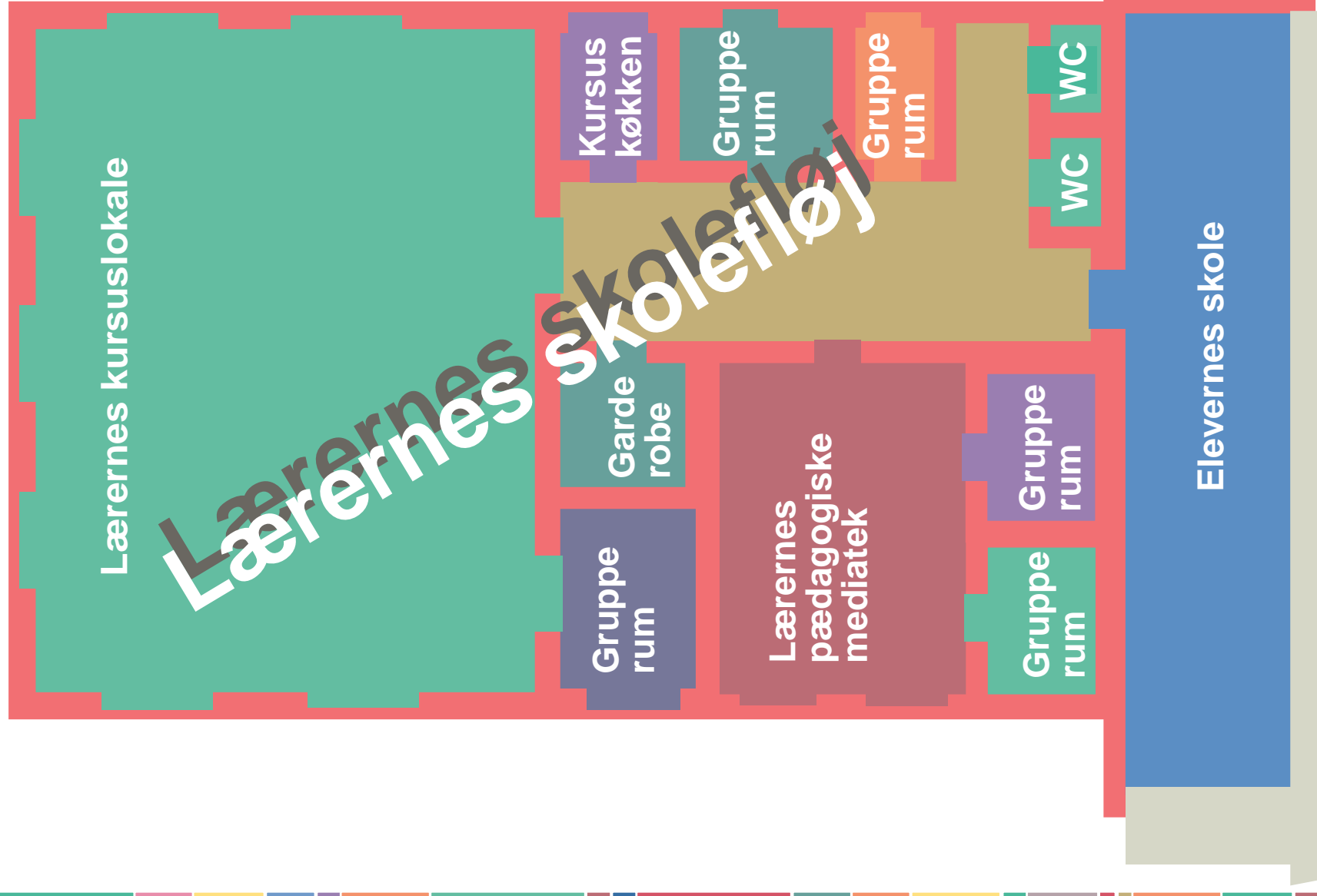
© Copyright by Sten C. Poulsen, Slagelse, Danmark, 1996.

ISBN 87-610-0018-3

Den lærende skole... T-12

Sten Clod Poulsen

Den lærende skole giver udviklingsrum til lærerne



Temahæfte T-12 MetaConsult

Sten Clod Poulsen

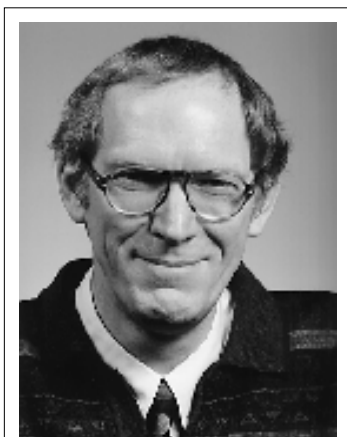
Den lærende skole giver udviklingsrum til lærerne



Indholdsfortegnelse findes på side 59

Dette er udgave 2 d af teksthæftet

© Copyright, Sten Clod Poulsen
Slagelse, DK-4200, 1996.



Sten Clod Poulsen

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-12-960619

Slagelse

ISBN 87-610-0018-3

Til læseren

Vi stiller stadig mere urimelige fordringer op. Ikke mindst i Danmark. Personligt er jeg stærkt uenig med de aktuelle kulturkritikere, der går på at vi på uddannelsesområdet er ved at sakke agterud for vores nabolande. Uenig derved, at min vurdering snarere er den, at vi har noget vokseværk fordi vi er langt forude for en række nabolande. Vi er så langt forude, at vi er nået frem til nogle udfordringer på et højere niveau. Vanskeligheder, som alle de andre også vil komme frem til om 5-10 år.

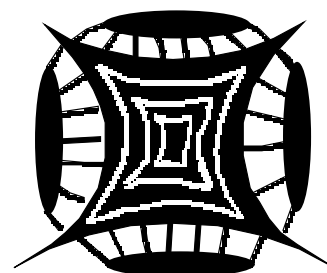
I århundreder har vi brugt en skolemodel med en administrativ og undervisende leder og privatpraktiserende lærere. Skolerne voksede og skolereformer flyttede skolelederne hen foran computerskærmen. Først da blev det klart hvor vigtig den pædagogiske skoleledelse er. Lærerne kom til et punkt hvor presset fra samfundet ikke længere kunne imødekommes med god gammeldags ene-undervisning. Lærerteams blev det nye element i skolen.

Danmark klarer sig på verdensmarkedet alene i kraft af den intelligens, som vi bygger ind i vores eksportvarer. Den intelligens må for en stor del vedkommende skabes i skolen. Men det bliver i en ny skole: Den lærende skole. Den gamle skolemodel er i dag utilstrækkelig. Den magter ikke at lære af sine egne erfaringer. Fejltagelser bliver gentaget og gentaget som følge af en statisk organisationsstruktur, en administrativ personaleledelse og en nedslidt arbejdsmoral.

Pædagogisk skoleledelse og lærerteams er to vigtige elementer i en ny skole. Men selve organisationsstrukturen må også følge med. Skolens problemer kan ikke løses ved mekanisk at anbringe to futuristiske tiltag i en forældet organisation.

Vi står over for uhyre investeringer i uddannelsessystemet. Når politikerne indser denne nødvendighed skulle skolen gerne være parat til at kunne bruge millionerne produktivt. Til at kunne rumme forandringen. Pengene skal ikke blot ind på de gamle kontonumre. Men så må skolelederne have udviklet pædagogisk ledelseskompetence, lærerne må have tilegnet sig kompetence til selvudvikling i lærerteams. Og organisationsstrukturen skal være ændret. Dette teksthæfte er en vision om fremtidens skole. Det handler kun delvis om noget, som er virkelighed i dag.

Prolog: I den lærende skole bliver de indre ressourcer opbygget samtidig med at de forbruges



Det er afgørende vigtigt, at underviseren har et personligt livshumor og energi i samværet med deltagerne. Undervisningen er anstrengende og over tid nedslides læreren ofte, pædagogisk og menneskeligt.

Hvor i verden kan lærerne selv tanke op med menneskelig støtte, næring og faglig-pædagogisk inspiration?

Som lærer må man kunne adskille sig selv fra eleverne således, at det de har lært ikke er bundet til kontakten med læreren.

Læreren kan godt være ven med elever, kursister eller studerende på holdet og få megen menneskelig inspiration fra dem. Men det må ikke være et tvangspræget behov hos underviseren at udpege „støt-tepædagoger“ for sig selv på hvert nyt hold.

Hvordan er vilkårene så i uddannelsesorganisationen for at skabe en sådan gensidig kollegial støtte, omsorg og inspiration?

Afgørende er om man tilstrækkeligt højt oppe i ledelsesstrukturen får placeret et klart ansvar for restitution og genudvikling af lærerkollegiets faglige, pædagogiske og menneskelige ressourcer.

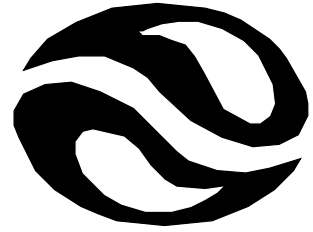
Og tillige hvordan man i arbejdsplanlægningen, skemalægningen, får skabt „huller“ hvor lærerne har realistisk mulighed for at mødes og arbejde produktivt sammen. Dette forudsætter også veludstyrede rum til deres arbejde.

Og endelig: Hvordan kan vi skabe et økonomisk grundlag for udvikling af indre ressourcer i skoler og uddannelsesinstitutioner.

I den lærende skole stiller man spørgsmål om sammenhængen mellem den enkelte lærers læreprocesser og skolens organisatoriske læreprocesser.

Dette teksthæfte skrives efter en række andre. Ud over en del nye synspunkter benytter jeg tillige lejligheden til at resumere en række punkter, som tilsammen definerer „den lærende skole“.

1. Skolen skal også være et lærested for lærerne



I opgøret med den gamle skole er dette nok det mest fundamentale: At skolen aldrig har været konstrueret som et lærested for lærerne. På selve skolen har lærerne meget få rettigheder for deres eget vedkommende, der kan befordre den kollegiale pædagogiske udvikling, som alle råber efter.

Der er ikke afsat tid i skemaet til lærernes udvikling. Der er ikke afsat plads i skolens bygninger til lærernes udvikling. Og der bruges stadig i vidt omfang efteruddannelsesformer, der ikke fører til forandringer i undervisningens hverdagspraksis.

Lærerne må have deres egne læresteder i skolen

Klasseværelset må være det sted hvor en væsentlig del af efteruddannelsen foregår. Det sted, hvor eleverne befinder sig, er et af de bedste steder hvor en egentlig efteruddannelse kan foregå. Såfremt efteruddannelse forstås som videreudvikling af helheden af den undervisningsmæssige praksis.

Det kan så være, at eleverne tidvis må vige som begivenhedernes brændpunkt og læreren indtage pladsen som den lærende elev. Men det vil have en stærkt karakterformende indflydelse på eleven at se lærerens villighed til at lære noget nyt.

I det omfang efteruddannelse i stedet forstås som videreudvikling af lærerens tænkning om faget, om pædagogikken, om eleverne. Ja, da kan den foregå hvorsomhelst.

Efteruddannelsens karakter må være den direkte lærer- til-lærer kontakt omkring udviklingen af hinandens undervisning med udefra kommende katalytisk inspiration i form af konsulentbesøg og særligt tilrettelagte aktiviteter.

Disse særligt tilrettelagte aktiviteter kræver uforstyrret og velegnet plads til koncentreret træning og erfaringsudveksling. Det vil sige at der på hver skole skal være et arbejdslokale der alene er afsat til lærernes efteruddannelse. Et sådant kursuslokale er et af de andre gode steder for lærernes udvikling.

Dette er der i dag næsten ingen skoler der har. Når der skal arrangeres trænings- og udviklingsaktiviteter på skolerne står valget mellem delvis ubrugelige marginale lokaler, og så klasselokaler, som andre har mere krav på end de lærere, der forsøger at deltage i virkelighedsnær efteruddannelse. For disse klasselokaler er i brug. I brug til deres rette formål. Som er at undervise elever. Ikke at dygtiggøre deres lærere.

Således er det tydeliggjort, at lærernes efteruddannelse ikke har meget at gøre med deres daglige arbejde på skolen.

Deraf doktrinen om at hvis lærerkollegiet for alvor skal „flytte sig“ skal de - også i fysisk forstand - flytte væk fra skolen. Bare de sproglige overtoner er mildt sagt uheldige.

Det kan altid være dejligt at komme på „ferie“ i grønne omgivelser med god mad. Og bruge en masse penge på lokaleleje og overnatning.

Hvorfor skal ikke skolen selv være det sted, hvor det er rart at være for lærerne? Hvorfor skal de mange penge, der lægges i kursuscentre, ikke lægges i skolen?

Den lærende skole har et kursuslokale til lærerne selv

Det ideelle kursuslokale for lærere er et stort kvadratisk lokale - f.eks. 12 gange 12 meter. Der skal kunne placeres en normal klasse i midten af lokalet samt dens lærer. Og der skal være plads uden om til at andre lærere kan sidde lidt væk fra „demonstrationsklassen“ og se på. I et sådant undervisningslaboratorium kan flere lærere så gå ind og skiftes til at undervise klassen og direkte demonstrere forskellige undervisningsformer.

Lokalet er tillige stort nok til at 30-40 lærere komfortabelt kan være der på interne didaktiske, faglige og pædagogiske kurser.

Tilgrænsende det store lokale er der brug for gruppelokaler, så lærerkollegiet hurtigt kan gå fra en plenum-opstilling til gruppearbejde. Nogle af grupperummene skal være store nok til at 8-10 lærere kan gå derind og træne nye undervisningsformer med hinanden som elever. Man skal kunne komme til grupperummene udefra, så de kan bruges uafhængigt af det store kursuslokale. Og kursuslokalet skal kunne bruges til almindelig undervisning når ikke lærerne skal bruge det.

Lokalet vil være meget velegnet til større lærermøder i øvrigt og ved disse møder vil grupperummene muliggøre brugen af mere varierede og produktive mødeformer.

Lokalet skal være udstyret med moderne multimediemuligheder, så f.eks. film og video af undervisning på andre skoler og i andre lande

kan vises for hele lærerkollegiet.

På væggene skal der være plancher og plakater, som har et pædagogisk indhold. For eksempel foto og tekster, som dokumenterer skolens egne udviklingsprojekter mht. undervisningen og mht. organisation og ledelse.

Et sådant lokale kan også lejes ud til brug for kursusudbydere i lokalsamfundet og som mødelokale for foreninger. Derfor skal det have et lille køkken tilknyttet med mulighed for servering af lette måltider. Denne ressource kan også bruges til at gøre lærernes eget udviklings-samvær mere hyggeligt. Tillige skal der være egne toiletfaciliteter og egen indgang. Der skal kunne låses af til den øvrige skole, så lærernes fløj kan fungere selvstændigt som lære- og værested.

Lærernes skolefløj vil også blive et eftertragtet lokale for lærere ved andre lokale skoler, som lige har brug for et inspirerende lokale men ikke har råd og tid til at rejse længere væk.

Når jeg går i detaljer med disse praktiske forhold er det ud fra 10 års konsulenterfaringer, som siger mig, at vældig mange gode pædagogiske udviklings-projekter lider skibbrud på at man mangler de elementære praktiske vilkår, der kan understøtte den ønskede forandring.

Lokalet skal være smukt malet. Med pæne gardiner. Grønne planter. Inspirerende billeder og plakater på væggene. Gode, bløde stole men med fast rygstøtte.

Det bedste er, hvis lærernes skolefløj, som indeholder kursuslokale mv. ikke ligger for langt væk fra lærerværelset.

Grupperum skal være udstyret til seriøst arbejde

Grupperum må have en behagelig temperatur og udluftningsforhold (vinduer, der kan åbnes), smukke møbler og farver på væggene, pottedplanter, skabe, PC med lille inkjetprinter, tavle, flipover, telefon, fax, mv. Møblerne skal være lette og stærke, så de uden vanskelighed kan flyttes rundt. De fysiske rammer har betydning for lysten til at være sammen, og lysten til at blive i arbejdslokalet indtil man er færdig. Dårlige og demotiverende rum giver folk lyst til at forlade dem hurtigst muligt. Det er i mange skoler tydeligt at se, at der er tale om u-elskede rum. Ingen holder af at opholde sig i dem. Ingen holder dem smukke og funktionelle. Alle vil bare ud og væk. Det er ledelsens ansvar at rejse midler til de nødvendige fysiske ombygninger, til indretning og til vedligeholdelse.

Lokalet skal have en størrelse så gruppen ikke flyder rundt i et koldt hjørne af en balsal. Men være så stort at dele af gruppen kan trække

sig lidt væk fra de andre - 3 meter f.eks. - for at kunne fungere som et reflekterende team. Ellers har de ikke visuelt overblik over gruppen. Ofte vil man have brug for to sådanne teams i større grupper, der øver sig. Og de, der er observatører og „tænke-højt“team skal synligt være sat uden for gruppen. Ellers kan folk ikke holde fast ved deres særlige opgaver i træningssituationer.

Lærere skal kunne fordybe sig enkeltvis

Udviklingskurser for lærere omfatter forskellige voksenpædagogiske arbejdsformer. En meget virkningsfuld arbejdsform er at den enkelte får tid til selvfordybelse og individuel eftertanke.

Hvis f.eks. man arbejder med team-træning kan man instruere gruppen i med mellemrum at 1) afbryde deres samarbejdsøvelse, 2) gå hvert til sit og lade være med at kontakte hinanden, 3) lade den enkelte tænke selvkritisk over sit eget bidrag og 4) mødes med de andre uden at diskutere deres private overvejelser og arbejde videre. Det har en forbavsende effekt at man giver den enkelte tid til selvbesindelse. Det interessante er, at dette skal struktureres og instrueres meget myndigt hvis gruppen skal gøre det.

Meget få skoler eller kursuscentre er indrettet således med lokaliteter og siddemuligheder at lærerne enkeltvis kan få lejlighed til at tænke sig om!

Dette er en væsentlig hæmsko for kollegiale udviklingskurser.

I et tidligere teksthæfte har jeg påstået, at skolearkitekter og bygherrer har fastlåst den mulige pædagogik i skolen langt ind i det næste årtusinde. Nemlig indtil der er råd til at rive en lang række skoler ned til grunden og bygge nyt.

Det samme gælder udviklingskurser for lærere på skolerne. De er delvis umuliggjort af lokaleforholdene.

Der er brug for sted og tid og koncentration

Tilegnelse af nye former for kompetence kræver ro og fred og koncentrationsmulighed. En banal kendsgerning - men nej. Det er uhyre almindeligt at lærere, som er på kursus sammen, ikke stiller de mest basale krav til deres egne arbejdsvilkår på kurset.

Hvad mener jeg med det? At der f.eks. er ligestilling over for at halvdelen af en forsamling fryser

og derfor ikke kan koncentrere sig.

At man ikke skrider ind over for håndværkere, der bruger elektrisk håndværktøj i lokalet ved siden af.

At man renoncerer på ordentlig belysning på tavler og plancher.

At man placerer kurset i kantinen medens kantinepersonalet for at passe deres køkkenarbejde må skramle så meget at kursisterne ikke kan høre hvad konsulenten siger. Et par gange er jeg blevet placeret lige foran en tynd persienne mellem kantine og køkken.

At man sætter sig ned eftersom bordene nu står og ikke skaber en mere hensigtsmæssig opstilling.

At man forholder sig accepterende selv om middags serveringen på stedet er så langsom at det truer væsentlige dagsordenspunkter.

Og så videre. Ofte skrider jeg ind som konsulent og bruger min energi og myndighed på at insistere på ordentlige arbejdsvilkår for de deltagende lærere. Det er lettere rystende at opdage, at lærerne ikke selv synes sådanne ting er så vigtige. Når jeg så går ind og stopper håndværkeren, tilkalder ledelsen og insisterer på højere temperatur osv. - så er der altid en del af forsamlingen, der bliver lettere chokeret over min uhøflige fremfusen.

Men de er ikke chokerede over at de som følge af forstyrrelserne ikke kan koncentrere sig og at deres udbytte af kursus derfor mindskes markant.

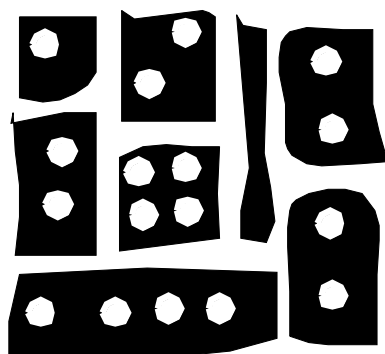
Konklusionen må være, at lærere ikke har vænnet sig til at insistere på ordentlige arbejdsvilkår når de selv skal lære noget nyt på skolen eller på internatkurser. De har vænnet sig til arbejdsvilkår, der overhovedet ikke fungerer når man skal lære noget.

I realiteten opdager jeg mange af de samme fænomener på kurser for skoleledere. Heller ikke de, har vænnet sig til at stille krav til rammevilkårene omkring deres læring og udvikling. Det er måske ikke så ofte skoleledere overhovedet får tid til at gøre sig erfaringer med at lære noget nyt - det kan være at man er taknemmelig blot for at der i det hele taget arrangeres noget. Men så er det jo heller ikke helt overraskende hvis de ikke helt forstår lærernes behov for tid, sted og koncentrationsmulighed.

Det er ikke sjældent at jeg med mine sidste høflighedsmuskler frembringer et anstrengt smil når jeg står ved siden af en skoleleder, der med godt humør ønsker sine lærere velkommen til et kursus i nogle lokaler, som er komplet ubrugelige.

Det er ikke mindst i skolens bygningside og udstyr, at fremtidens uddannelsesinvesteringer skal lægges. De fleste skoler er i dag „halve“ undervisnings-steder. Der er kun plads til elever-i-klasser. Og hverken plads til lærere, der arbejder sammen med hinanden eller elever, der øver sig i at arbejde alene eller i grupper uden ret megen voksenovervågning. Der er jo også brug for grupperum til eleverne.

Skolerne mangler helt enkelt plads til nye former for læring og udvikling hos elever og lærere.



2. Lærerne har brug for læretid på skolen

Forberedelsestiden var et kvantespring

Den idé at læreren havde brug for en særlig tid, forberedelsestid, har været fantastisk avanceret.

I alle andre former for arbejde var arbejdstid blot og bar arbejdstid. Når man udførte lønnet arbejde, så var det forstået som direkte produktiv virksomhed, time efter time. Der var ingen anden slags tid.

Fagbevægelsen kæmpede sig frem til pausetid for at sikre arbejderne mod total nedslidning. Pausetid, frokosttid, ferietid. Altså tid uden arbejde men med løn.

Lærernes fagforening var længere fremme i deres tænkning: Lærerne skulle have en speciel forberedelsestid, som hverken var pause eller direkte „levering“ af en arbejdsydelse: Undervisning mv.

På dette punkt har skolen været langt forud for det private og offentlige erhvervsliv. På dette punkt har skolen i årtier været en organisation hvor den enkelte, som oftest fysisk alene, kunne føre sin faglige viden up-to-date. Her ligger grunden til at skolen overhovedet har været i stand til at følge med samfundsudviklingen hvad angår fagenes indhold: Der var forberedelsestid og generationer af lærere har samvittighedsfuldt sørget for at bruge denne forberedelsestid fornuftigt.

Men denne individuelle forberedelsestid kan ikke bruges til at lære noget om lærersamarbejde og den kan kun vanskeligt bruges til pædagogisk udvikling, fordi udvikling af pædagogisk praksis kræver træning i realistiske undervisningssituationer. Ny undervisningspraksis kan ikke opnås gennem foredrag, læsning, diskussion og teoretisk skrivebordsplanlægning.

I det øjeblik hvor der stilles krav til skolen om lærersamarbejde og radikalt anderledes pædagogiske arbejdsformer - slår det individuelle forberedelsesarbejde ikke længere til. Men det var en flot løsning og den sikrede den gamle skolemodel et halvt århundrede ekstra. Et halvt århundrede, der imidlertid nu er ude.

Individuel forberedelsestid hos den enkelte lærer er nødvendig for en professionel fagundervisning. Men det er ikke tilstrækkeligt til at skabe vor tids skoleudvikling. Mange lærere har svært ved at forstå dette.

Men den ensidige, privatpraktiserende faglærer er i dag en dinosaur, som blokerer skolernes udvikling.

Der er brug for læretid, udviklingstid, produktionstid og undervisningstid

Vi lever i tidsreformernes glansperiode. De tumler rundt mellem hinanden. Efter hårde forhandlinger med store omkostninger menneskeligt, kollegialt og organisatorisk - falder de „på plads“. På plads med en tyngde som en sommerfugls vingeslag i skolehistoriens museum.

Men - lad os tage fat på tidsbegrebet.

I al ubeskedenhed er mit eget firma her interessant.

Det ubeskedne ligger i at jeg påstår, at vi er ved at opbygge en postindustriel produktionsvirksomhed: Multimedieprodukter til uddannelsessektorens udviklingsprocesser. Frembragt ved en krydsning mellem pædagogisk konsulentekspertise, kunstnerisk æstetisk og håndværksmæssig ekspertise, brug af avancerede multimedieteknikker og computere og indforstået medvirken fra musisk begavet markedsføringsekspertise.

Det var tiden jeg ville hen til. I dag sidder jeg i fred og skriver, altså udviklingsarbejde. Ud af fire heltidsmedarbejdere er de tre på kursus: Photoshop, digital fotografering og digital printing. Een underviser selv i multimedieprogrammer. Når de er hjemme går en stor del af deres tid med udvikling af produkter.

Vi har med andre ord:

- 1) Læretid - hvor den enkelte lærer noget nyt eller flere sammen undersøger hvad en printer kan præstere - men uden nogen konkret produktid.
- 2) Udviklingstid - hvor vi hver for sig eller sammen bruger det vi har lært frem mod skabelsen af et salgbart produkt.
- 3) Produktionstid - hvor maskinerne kører og der kommer teksthæfter, plakater, videobånd eller CD-rom skiver ud til kunderekviret levering
- 4) Formidlingstid - hvor vi dels informerer om vores produkter og dels giver vores viden og erfaring videre til andre.

Fordelingen har her i foråret måske været noget i retning af 20% læretid, 50% udviklingstid, 10%

produktionstid og 20% formidlingstid. Vi har så at sige ingen traditionel mødetid. Vi mødes jo om udvikling og produktion og læring og formidling i det daglige.

Det centrale er, at læretid og udviklingstid må planlægges som en naturlig del af det, vi kalder „arbejdstiden“.

Der er flere slags forberedelsestid og udviklingstid til flere formål. Forberedelsesarbejdet har hidtil været tiden for den individuelle faglige læreproces. Hvor den enkelte tanker op med ny viden. Når lærere skal komme videre med lærersamarbejdet er der tillige brug for fælles læretid til at erhverve de nøglekompetencer, som er vigtige i lærerteam-arbejdet. Herom mere senere.

Forberedelsen har været læretid - men også udviklingstid. Udvikling af undervisningsplanlægning, udvikling af undervisningsmaterialer, opgaver, planlægning af ekskursioner osv. Det nye er, at alle lærere i grupper står for udviklingsaktiviteter: Koordinering af den samlede undervisningen omkring en klasse mv.

„Udvikling“ kan let blive en meget tom overskrift. Mere konkret kan det være udvikling af nye undervisningstilbud, særlige begivenheder i årets løb, udvikling af pædagogik til nye elevgrupper, nye undervisningsmaterialer og opgaver. Det kan være etablering af nye samarbejdsrelationer ud af skolen. Nye metoder til at dokumentere det eleverne lærer osv. osv.

Udvikling er også at lærere i grupper træner sammen. Øver sig i nye undervisningsformer. Øver sig i gruppearbejde. Øver sig i at formidle deres arbejde til omverdenen.

Undervisningen kan rettes mod elever, lærere og lokalbefolkningen. Den del af lærerens arbejdstid, som der er mest fokus omkring, er undervisningen og det, der kommer ud af den. Vel at mærke undervisningen af elever, kursister og studerende. Her skabes skolens primære produkt: Den kompetence, som elever mv. tilegner sig.

I den lærende skole har lærerne imidlertid andre og lige så vigtige undervisnings- og formidlingsopgaver.

Hvis den første handler om elever m.fl. handler den anden om lærernes gensidige undervisning. Dels gensidig undervisning i særlig faglig viden og didaktisk fornyelse inden for en faggruppe. Dels gensidig undervisning i pædagogik, udveksling af erfaringer, i det bredere

lærerkollegium mv.

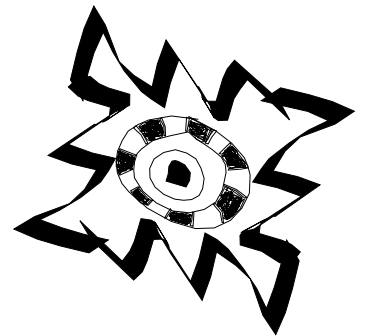
Det er næsten ufatteligt at denne proces ikke er almindelig i skoler, ja i realiteten er højst ualmindelig. Men arbejdet med de kollegiale supervisionsprojekter har afdækket en lang række psykologiske belastninger på lærerne, belastninger, som tilsammen giver en ekstraordinær pædagogisk sårbarhed også hos erfarne undervisningsveteraner. Det er snarere et mirakel end hverdag hvis kolleger seriøst delagtiggør hinanden i præcise pædagogiske erfaringer for slet ikke at tale om at tilrettelægge trænings- og udviklingsforløb for hinanden.

Den tredje form for undervisning er den udadrettede formidling af lærernes arbejde og arbejdsvilkår til forældre, lokalbefolkning (politikere) og den bredere offentlighed. En opgave, som i dag knap nok løftes.

Skoler kan udvikle produkter med ekstern brugsværdi

De ovennævnte former for udviklingsarbejde i skolen drejer sig om etablering af grundlaget for undervisningen. Altså for en del af de interne produktive aktiviteter.

For eksempel udvikles der i skolen en hel del undervisningsmateriale. Og noget af dette er senere blevet publiceret og har kunnet bruges af andre lærere. I forbindelse med emnearbejde, featureuger og i dag projektarbejde udvikles der også en række interne produkter: Skoleudsmykning, alle mulige former for afbildninger - af strandmiljøet, af en mineby, et gadekryds osv. osv. Men disse produkter er til intern synliggørelse af læreprocesserne for elever, lærere og forældre. De understøtter undervisningen af eleverne.



En anden del af de interne produktive aktiviteter kunne være udviklingsarbejde med sigte på lærernes egen læring og udvikling. For eksempel at tage tre interne forsøgsrapporter op og genlæse dem med henblik på at udkrystallisere en praktisk huskeliste til brug ved nye undervisningsforsøg.

Men skoler kunne også udvikle produkter med eksterne brugsværdier: Det er ikke så almindeligt, at skoler skaber produkter til ekstern brug i lokalmiljøet. Men det er muligt.

I Holte Midtpunkt så jeg for mange år siden en formningslærer, som var flyttet ud af skolen med klassen og udsmykkede et plankeværk omkring en byggeplads. Det stod i månedsvis og lyste op.

Men med den erkendelse, som for tiden spreder sig mht. skolens hidtidige fallit angående dannelse af iværksætterkvalifikationer træder et helt nyt produktperspektiv ind i skolen.

Ikke mindst fagbevægelsen, men også det lokale erhvervsliv, har altid

haft et godt øje ude efter kommercielle aktiviteter i skolen - man skulle jo nødtigt have unfair konkurrence. Der har været sat meget snævre grænser for hvor meget elever måtte være med til vedligholdelse og ombygning i skolen. Og der har været sat snævre grænser for elevernes frugtbarer o.l.

Det er præcist derfor så mange elever aldrig har fået de nødvendige tidlige erfaringer med seriøse, produktorienterede arbejdsprocesser. Arbejder, som førte frem til produkter, som kunne bruges og holde til realistisk daglig anvendelse, var i praksis forbudt. Eleverne skulle ikke spilde deres tid med at skabe produkter, som kunne have reel nytte i deres egen og i de voksnes verden.

Endsige kommerciel værdi. Elevernes produkter må ikke skubbe til balancerne på markedet.

Lærerne kunne også hver for sig og tilsammen skabe produkter, som led i udvikling og undervisning, som kunne være til glæde for folk uden for skolen. Det sker ofte, at lærere uden for deres skolearbejde skaber alle mulige produkter til andre mennesker. Hvorfor skal det kun være uden for skolearbejdet? Der ligger nogle positive muligheder i læreres forhold til den øvrige befolkning, hvis lærerne blev mere udadvendte og produktive over for forældre, lokalsamfund og samfundet som helhed. Dels gennem lærersamarbejde, dels sammen med eleverne.

Et eksempel på det sidste er f.eks. når en naturfagslærer sammen med eleverne udfærdiger et kort over vandkvaliteten i den lokale å. Det er ikke sikkert produktet umiddelbart høster begejstring. Men det er et betydningsfuldt bidrag.

Da jeg i halvfjerdsene underviste på universitetet med projektarbejde som den primære arbejdsform gik de studerende i kødet på en række livsnære problemer fra den virkelige virkelighed. Her var deres engagement stærkt. Men hvis vi bad dem bruge tid på at viderebearbejde deres eksamensopgave - f.eks. i form af artikler, kronikker, eller undervisningsmaterialer osv. - var deres interesse meget beskeden. Det lå ikke i universitetets præstationskultur at føre det frem til et produktplan. Det afgørende for de studerende selv var den indsigt de fik - og så eksamen.

Her amputerede vi selv universitetets potentielle nytteværdi over for samfundet.

En årrækkes massearbejdsløshed har været en tung belastning for skolen. Presset for mere eller mindre kunstig beskæftigelse af de ledige

voksne medførte et indskrænket handlingsrum for lærere og elever mht. udadvendt produktivitet. Men er vi ikke i dag ved at have flyttet os? Er det stadig en forkert holdning i skolen at være optaget af at læreprocesser går over i udviklingsprocesser, som går over i produktions- og formidlingsprocesser?

Lærere har et ambivalent forhold til tid

Den enkelte lærer, der forbereder sin undervisning, er særdeles effektiv i sin tidsudnyttelse. En effektiv udnyttelse af forberedelsestiden giver direkte gevinst i form af en bedre undervisningstime, større arbejds-glæde og højere selvværd.

Imidlertid virker det som om mange lærere ikke føler, at det der sker uden for deres eget klasseværelse egentlig hører med til deres arbejde. Eller at det i hvert fald er mindre vigtigt om man i det bredere lærer-samarbejde og lærersamvær spilder tid.

I forbindelse med udviklingsprojektet i skoler bliver jeg ofte dybt rystet over det tidssløseri, der finder sted samtidigt med at man beklager, at der ikke er tid nok.

Medens man husker forberedelsen af undervisningen glemmer man, at der også er forberedelse til udvikling. Meget ofte når jeg skal mødes med en gruppe lærere vedrørende et udviklingsprojekt viser det sig at de ikke har truffet nogle præcise aftaler om tid, sted, kaffe mv., undgåelse af forstyrrelser, tilrettelæggelse af materialer osv. Det er langt fra usædvanligt at f.eks. kun halvdelen af den fælles mødetid bliver brugt effektivt, dvs. med alle til stede og fuldt koncentrerede under rimelige vilkår.

Jeg tænker ved mig selv: Hvor må skoler i grunden være velhavende når de har råd til at smide så meget tid væk! Hvis jeg gjorde det ville min biks gå neden om og hjem lynhurtigt.

Men - det gør den enkelte lærer jo heller ikke. Den enkelte lærer i sin egen klasse er i langt de fleste tilfælde en meget tidsansvarlig person.

De vanskelige lokaleforhold spiller med her. Ofte er lokaleforholdene så deprimerende, at arbejdslysten smuldrer netop når man er sammen.

3. Lærernes fælles læreprocesser skal organiseres



I den lærende skole er læreprocesserne organiseret for såvel lærere, ledelse og administrative medarbejdere.

Skoleudvikling skal integreres med undervisningsudvikling. Udfordringen lige nu hvad angår skolen er at få kvalitetsudviklingen i skolens organisation og ledelse nært forbundet med fornyelser og forbedringer af lærerens undervisningspraksis bag den lukkede dør.

Undervisningsministeriets kvalitetsudviklingsinitiativer har netop anerkendt logikken i at tage fat på hverdagens praksis. Man har taget fat på den organisatoriske situation og lavet brede beskrivelser og analyser - brugerundersøgelser, etiske regnskaber osv. - med anbefalinger til alle parter på skolen.

Men dørene til klasseværelserne lukker igen når „kupperne“ er gået og først når vi kommer videre med Åben-dør projekter af forskellig art hvor lærerne tager deres undervisning frem for hinanden kan kvalitetsudviklingen og skoleudvikling integreres.

„Åben-dør“ projekter, også kaldet kollegiale supervisionsprojekter, sætter lærerne i gang med i små grupper at følge hinandens undervisning over længere tid og udvikle en selvopmærksomhed og en samtalekultur, så det reelt bliver muligt at tale sammen, præcist, konkret og direkte - om det man ser og mærker i undervisningen.

Fremgangsmåden og erfaringerne er efterhånden fyldigt beskrevet. Omdrejningspunktet er udvikling af en ny holdning hos læreren til sin egen efteruddannelse: Et ønske om at efteruddannelse skal forbindes med ens egen praksis. Et ønske om at være sammen med andre lærere om det. Og et ønske om endeligt at få lukket døren op. Også den usynlige „dør“ mellem lærere, der måske nok har kunne stå i samme klasseværelse. Men som kun sporadisk har vovet at tale konkret om hinandens praksis.

Lærere, der går i gang med sådanne projekter fortjener megen anerkendelse. De vover med sig selv som indsats at bryde generationers tabu, at åbne den lukkede dør i ligestillet samarbejde. Ledelsens ansvar er at give de, der gør det, de bedst tænkelige udviklingsbetingelser.

Huller i skemaet er forudsætningen for kollegial supervision

I dag har mange lærere og konsulenter gjort omfattende erfaringer med kollegial supervision som arbejdsform. Og hvis projekterne er ordentligt tilrettelagt er lærerne meget glade for dem. Fornyet lyst til at undervise. Større kollegial åbenhed. Mere mod på at tage fat på sine egne svage steder. - Det er nogle af de resultater projekterne giver.

Den grundlæggende forudsætning for at projekterne overhovedet kan holdes i gang over længere tid er imidlertid skemalægningen. De kolleger, som er i observationsgruppe sammen, må jo nødvendigvis kunne overvære hinandens undervisning og have god lejlighed til at tale om det, der er sket, helst samme dag. Det stiller store krav til skemalægningen, men ikke større end så mange andre hensyn.

En ny skemalægning er nøglen til den lærende skole

Den måde hvorpå skemaet lægges, afgrænser mulighederne for skolens udvikling. Når skemalægningen er færdig, er som regel en lang række pædagogiske udviklingsaktiviteter umulige.

Skemaet skal lægges sådan, at de lærere, som skal mødes for at udføre et fælles arbejde kan mødes. Det betyder i praksis, at pædagogiske udviklingsaktiviteter skal fastlægges op til et år før de skal køre af stabelen for at skemalæggeren kan tage hensyn. En sådan planlægnings-tænkning lægger ikke op til spontanitet. Men - man kunne måske lægge nogle „åbne huller“ ind i skemaet til ting, der dukkede op ud af den daglige undervisning.

En hellig ko er hensynet til eleverne. Eleverne skal undervises hele tiden. Og dette forstås sådan, at de skal mandsopdækkes. Det er rimeligt ved mindre elever, men ikke ved større. Imidlertid afhænger dette af om der er plads - og udfoldelsesmuligheder - til selvstændig elevaktivitet på skolen. Her vil den lærende skole have steder hvor elever, der vil læse lektier og lave opgaver på skolen kan få garanteret fred og plads og voksenstøtte hertil - f.eks. i mediateket. Og her kan man forestille sig forskellige former for praktiske værksteder, hvor eleverne kan få variation i skoledagen ved at have andre aktivitetsmuligheder end blot den at læse lektier.

Der her brug for et veltilrettelagt skolemiljø hvor eleverne i timelange perioder kan arbejde selv med et minimum af voksen overvågning - og lærerne derved kan få tid til at mødes og arbejde med pædagogisk udvikling tæt på den undervisningsproces som det handler om. Det kunne opnås ved et mere udstrakt samarbejde med pædagogerne i skolefritidsordningen.

En anden og lige så hellig ko er kollegiale hensyn til læreres privatliv og private hobbies, erhvervsaktiviteter uden for skolen osv. Der lægges ofte et betydeligt pres på skemalæggeren for at så mange som muligt kan samle deres undervisning på færrest mulige dage og så have hele

eller halve dage hjemme til forberedelse - og til meget andet.

Præcis disse gensidige kollegiale hensyn spænder tit ben for skolens udvikling: Lærerne er helt enkelt ikke samtidig på skolen i det fornødne omfang. De afløser hinanden.

Kursusmidler skal flyttes til interne kurser

I den lærende skole er der afsat en større del af budgettet til intern udvikling. Det kan være aktiviteter i lærerteams. Det kan være forsøgsundervisning. Eller det kan være interne kurser for større eller mindre dele af lærerkollegiet.

Der er en betydelig økonomisk gevinst at hente ved at lægge kurserne på skolen. Men det afføder nye behov: Behov for bedre lokaler og behov for en langt mere præcis styring af kursernes tilrettelæggelse.

Det betyder bl.a. at skoleledelsen og pædagogisk udvalg går meget professionelt ind i forhandlinger med eksterne eksperter og konsulenter, som evt. skal stå for de interne kurser. Planlægningen af interne kurser må være en nær samarbejdsproces mellem intern og ekstern sagkundskab.

Når jeg står for sådanne interne kurser, får jeg næsten aldrig noget modspil i den person, som rekvirerer min indsats. De er ofte meget vage i behovsangivelsen og siger hurtigt ja til mine forslag. Måske benovede over ekspertens selvsikkerhed. Men det nytter jo ikke noget at indkøberen bliver benøvet af sælgeren. Det er ikke godt for skolen. Og det er ikke godt for konsulenten, fordi et upræcist kursus giver et dårligt eftermæle.

For tiden deltager jeg i en række honorerede møder med et par uddannelsesmedarbejdere i et pædago-gisk fagforbund: Møde for møde afklarer vi behovet hos deltagerne og bestemmer kursusaktiviteterne. Det gør kurset dobbelt så dyrt. Men mange gange bedre. Det er yderst sjældent at jeg møder denne praksis på skoler.

Lærere skal selvfølgelig også ud og tanke op med nye indtryk. Her kan studierejser, besøg hos andre lærere, være mere værdifulde end kurser. Det afgørende må være, at læreren forpligtes til at gøre et solidt stykke arbejde for at nedfælde udbyttet af kurset eller besøget og efter hjemkomsten formidler det til sine kolleger. Ellers fortsætter man bare mønstret med den privatpraktiserende lærer.

Det kan jo også gå den anden vej: Lærere, som har stået for noget

spændende nyt i undervisningen kan tage ud og formidle det til kolleger på andre skoler. Den lærende skole lærer også fra sig.

Skolen har brug for interne pædagogiske inspiratorer

Behovet for pædagogisk fornyelse kan også løses ved at skolen målrettet og langsigtet uddanner udvalgte lærere som interne pædagogiske inspiratorer.

Her tænkes på lærere, som også gennem deltagelse i længerevarende kollegial supervision selv ved nøjagtigt hvordan det føles at få feedback fra sine kolleger. Hvis de alene gøres til pædagogik-eksperter skaber det flere problemer end det løser.

Men hvis man havde kolleger med særlig træning i kollegial supervision og en pædagogisk overbygning - f.eks. erhvervet ved længerevarende samarbejde med en ekstern konsulent - så havde skolen en ressource hos sig selv. En inspirationsressource, som det ikke kostede ekstra at bruge. Og man kunne „bytte“ med pædagogiske inspiratorer ved andre skoler.

På store skoler - centralskoler, gymnasier, handelsskoler - kunne man tilrettelægge en intern uddannelse af en gruppe pædagogiske inspiratorer, som så kunne fastholde og videreudvikle deres kompetence gennem intern træning.

Her tænker jeg på at skolen selv tilrettelagde et uddannelsesforløb over f.eks. 2-3 år hvor man hentede de bedste folk ind udefra. Ikke til at spille tiden med foredrag. Men til at lave udviklingsarbejde sammen med lærerne i disses egne timer: Kollegerne skal vide, at de pædagogiske inspiratorer selv er i arbejde med deres egen undervisning.

Man kan være tvivlrådig mht. om sådanne særligt kvalificerede kolleger vil blive accepteret af deres kolleger. Erfaringer fra kollegiale supervisions-projekter viser imidlertid, at man kan videreuddanne lærere til at være supervisionskonsulenter for deres kolleger, hvis man fra starten indlægger aktiviteter, der skaber tillid til projektet. Og hvis de kollegiale konsulenter har fået en ordentlig uddannelse.

4. Autopædagogisk kompetence er en forudsætning for lærerudvikling i skolen

Foredrag giver oversigtsviden men ikke ny praksis

Krav til pædagogikken i efteruddannelsen af lærere er det samme som en bestemmelse af den pædagogik deltagerne reelt lærer. Et foredrag om nye pædagogiske udfordringer lærer derfor blot deltagerne at sidde stille og lytte til foredrag. Hvad de kan i forvejen. Det lærer dem ikke engang selv at holde foredrag. Og det bestemmer derfor pædagogik, som noget man taler om, men ikke gør. Eller som et emne, der er karakteriseret ved at man siger et, men gør noget andet. Og at denne modstrid ikke ses som et problem.

Når skoler som led i efteruddannelse af lærere sender bud efter en der skal holde „oplæg for lærerne med påfølgende diskussion“- så er og bliver det blot en form for avanceret underholdning. Det er ikke udvikling af læreren som underviser.

For at skærpe denne problemstilling vil jeg definere „foredraget“ som „ikke-undervisning“. Foredraget er snarere en tankeudvikling. En i dybeste forstand videnskabelig handling og ikke en undervisningshandling.

Det vil sige at foredraget forstås som den analytisk-originale „tænken højt“ om en ny problemstilling, hvor tilhørernes tilstedeværelse er et underordnet moment i situationen. Det er i virkeligheden eksperten, der taler med sig selv for at udvikle sin egen forståelse, ikke for at formidle til de tilstedeværende. Når der er personer tilstede er det fordi deres nærvær tvinger og inspirerer taleren til at skærpe formuleringer og gennemtænke argumentationen. Ikke af hensyn til tilhørerne, men af hensyn til tankeudviklingen. Og i vedgåelsen heraf bliver situationen ægte og hel, dvs. WYSIWYG. What you see is what you get. Du får ikke undervisning, du får blot et temporært indblik i en tænkens tankeproces. Måske får du lejlighed til at diskutere og stille spørgsmål, men det er ikke muligt at tilegne sig indholdet af foredraget blot ved at lytte.

Det mest almindelige er i øvrigt, at kun ganske få lærere overhovedet tager noter. Heller ikke under oplæg, som de bagefter berømmer vidt og bredt.

Mange andre end forskere holder foredrag. Og ofte hævdes det at

have et oplysende formål. Handlingens karakter er fremstilling men den omfatter ikke tiltag, der sikrer at tilhørerne tilegner sig budskabet. Endsige handler. Der er derfor ikke tale om undervisning.

Undervisning er noget andet og mere krævende: Selve denne virksomheds væsen, mening og eksistensberettigelse består deri, at deltagerne tager lærerens faglige praksis til sig og selv udøver den i sin egen virksomhed. Og læreren udfolder komplicerede anstrengelser for at sikre at eleverne faktisk gør dette i videst muligt omfang.

Hvad nu med foredraget? Har det da ingen værdi? - Jo, foredraget kan anskues som en eksponering for (evt. nye) tankerækker som muligvis holdningsmæssigt kan forberede en egentlig fornyelse af praksis i undervisningen.

Selve efteruddannelsen i pædagogik kan ikke ske gennem foredrag.

Mit konsulentarbejde i en årrække har for en stor dels vedkommende ikke desto mindre bestået af - ja netop! - foredrag. Og jeg har endnu ikke haft råd til at sige nej tak til sådanne arrangementer, selv om jeg er meget i tvivl om effekten.

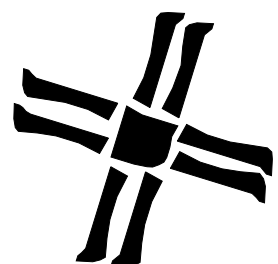
„Vil I ikke hellere lave en praktisk øvelse“ siger jeg. Eller „var det ikke bedre at jeg arbejdede tæt sammen med en studiegruppe af lærere“? - Men nej. De fleste vil gerne have et foredrag for hele lærerkollegiet.

Heldigvis får jeg også egentlige udviklingsprojekter hvor jeg over halve og hele år kan følge en gruppe lærere og sammen med dem udvikle en ny undervisningspraksis.

Men det mest almindelige er at man ringer efter en foredragsholder. Og jeg kommer. Og siger hvad jeg skal sige. Og som regel er det yderst få, der med så kort varsel kan tage stilling til indholdet. Så diskussionen bagefter bliver ofte meget begrænset.

Men skolelederne, repræsentanten for pædagogisk udvalg, inspektør, afdelingsleder - eller hvem, der har sendt bud efter mig - smiler og takker og klapper sammen med lærerne.

Amerikanerne har et dræbende udtryk: „...going through the motions...“. At bevæge sig som om man gør et eller andet uden egenligt at gøre det. Jeg tænker ofte på det når jeg holder foredrag. Vi lader alle som om at dette er anstændig og



effektfuld lærerudvikling.

Og der må være andre end mig til stede, som ved, at det er det ikke. Vi gør blot nogle symbolske bevægelser.

Jeg vil da også gerne komme ud og - øh - holde et par dyre foredrag om hele denne problematik. Men prøv at tænke på hvor store økonomiske ressourcer, der forbruges når en konsulent i 3 timer underholder 50 lærere på denne måde. Et slag på tasken er 25 000 kr.

Jeg har mange gange været vidne til at sådanne 25 000 kr. sedler blot smides ud af vinduet. The answer is blowing in the wind. Hvad er det for en moral? Hvad i alverden er meningen??

Blot to sådanne ørkesløse edutainment seancer kunne betale for et længere seriøst samarbejde mellem den pædagogiske konsulent og en målbevidst pædagogisk problemløsningsgruppe.

I mit multimedieforlag er vi i gang med forarbejdet til at omsætte foredragene til videobånd, så lærerne kan tage imod mine mundtlige oplæg på deres egne præmisser. Og jeg forhåbentlig så kan komme bagefter og være med i et praktisk udviklings-arbejde.

Lærerefteruddannelse må være eksemplarisk

Efteruddannelse må vedrøre lærerens hele undervisningsmæssige praksis. Det vil sige såvel den pædagogiske, den faglige, den fagdidaktiske den personlige, den mellem menneskelige og den organisatoriske dimension. Forstået som et ubrydeligt hele. En helhed, der uden blot een af dimensionerne ikke kan fungere.

Med andre ord må efteruddannelsens egen undervisningsmæssige praksis være en direkte model for den undervisning man ønsker at lærerne bagefter giver eleverne i skolens hverdag. Og sådan må det være for at undgå den misforståelse, at situationen ses som endnu et bogligt studieforløb, hvor det man nu studerer imidlertid blot er faget „pædagogik“. Og at hensigten ikke er senere at kunne handle pædagogisk.

Af hensyn til sandheden og de læsere, der kender mig som konsulent vil jeg straks medgå, at jeg bestemt ikke i min egen praksis altid har levet op til denne fordring.

Men når jeg ikke gør det får deltagerne klart et ringere udbytte. Og når det lykkes at levere en eksemplarisk pædagogisk efteruddannelse er effekten tydelig.

Der er brug for bedre rammevilkår men også for en ny kompetence hos lærerne

Der skal være råd til at lærerne har tid til 1) læretid, 2) udviklingstid, 3) undervisningstid og 4) anden formidling. Det er fordelingsnøglen mellem disse former for arbejdstid, der bestemmer om skolen har de tidsmæssige forudsætninger for at blive en lærende organisation.

Jeg kan ikke et øjeblik se, at dette kan lade sig gøre uden væsentlige nyinvesteringer i skolen.

Men: Hvis disse vigtige rammevilkår bliver bedre, er den afgørende faktor lærernes egen tilegnelseskompetence.

Dygtighed, i ganske traditionel betydning, kan være lige så meget værd som penge, lokaler, tid og ro.

Så spørgsmålet er i sin provokerende enkelhed: Magter lærerne at tilrettelægge deres egne fælles lærings- og udviklingsprocesser således at de med maximal effektivitet kan udnytte de forhåndenværende ressourcer.

Det, som dygtige lærere kan, er netop at organisere deres egne individuelle og privatiserede læreprocesser omkring det faglige stof og undervisningsplanlægningen.

Det at strukturere de fælles læreprocesser ser ud til at være noget kun få har lært. De har ikke lært selv at indgå i et socialt læringsfællesskab. Det er „de andre“ de er gode til at undervise. Og disse „andre“ er ikke deres kolleger, det er elever, kursister eller studerende.

Autopædagogisk kompetence er at kunne tilrettelægge egen og kollegers kompetenceudvikling

Det er kun de færreste, der på et professionelt plan har lært noget i deres læreruddannelse om tilrettelæggelse af kollegial kompetenceudvikling. Der var jo nogle andre - nemlig de, der stod for læreruddannelsen - der organiserede de fælles læreprocesser.

Lærere skal bl.a. vide mere om deres egen pædagogiske sårbarhed. Det er ikke kun praksis-chokket, der er et problem. De har brug for at vide mere om deres egen modstand mod læring.

For et par år siden blev jeg bedt om at skrive et

kapitel til et voksenpædagogisk leksikon om „modstand mod læring“. Jeg har engang været forsker på området og kendte rigtig godt deltagernes ambivalens og sociale konfrontationer omkring tilegnelsen af skolefaglig viden. Opgaven var god nok.

Imidlertid var jeg i mellemtiden blevet konsulent. Og netop konsulent for lærere, der tumlede med selv at lære nyt. Her var der en anden form for modstand mod læring - nemlig - ja! lærerernes modstand mod at lære noget som helst andet end det strikt faglige - som var faldet mig i øjnene.

Redaktørerne tyggede på mine bud på denne form for modstand - og mit bidrag kom også meget sent - og sagde nej tak. De arbejdede ellers med at uddanne lærere. Det har jeg filosoferet noget over siden.

Men jeg er i dag glad for at jeg ikke faldt for fristelsen til endnu en gang at udstille en svag gruppe - voksne kursister - og gå uden om en kritik af de „professionelle“, lærere. Professionelle, som har problemer med selv at komme i gang med at lære noget nyt pædagogisk og kollegialt.

Som det forhåbentlig fremgår af de forudgående afsnit er jeg fuldt ud klar over hvor vanskelige vilkår lærere har mht. selv at komme i gang med ny læring. Men jeg kunne godt ønske at lærerne kæmpede noget mere kompromisløst for rum til sig selv i skolen. Hvem ved? Måske kunne det f.eks. virke inspirerende på kursisterne i voksenundervisningen at se lærerne kæmpe for egen læring.

Det er faktisk det de voksne kursister selv siger, når deres lærere deltager i kollegiale supervisionsprojekter. „Det var da flot“, siger de. De ved godt hvor svært det er at gå ind i en offentlig læreproces i klasseværelset! Det er jo deres egen daglige virke-ighed i skolen.

Lærerkollegiet har brug for kurser i selvudvikling

Det er ofte den gale slags kurser, der udbydes til lærere. Kurser, som understøtter den privatpraktiserende enelærer.

Det er kurser af faglig og fagdidaktisk art, så den enlige lærer kan humpe videre nogle år endnu på egne ressourcer. Det er kurser i pæ-

dagogiske arbejdsmetoder med samme sigte.

Nu er der gradvist begyndt at dukke nye kursustyper op om lærerteams, kollegial supervision mv. Det er den rigtige retning, og bedst er det, om kurset kan lægges ud på skolen og forløbe under autentiske hverdagsvilkår: Fordi det så samtidig er en udfordring til skolens hele organisation. I modsat fald tager man væk til et kursuscenter eller en højere uddannelsesinstitution og lærer noget som til syvende og sidst alligevel ikke kan integreres i den hjemlige skolemodel.

Det gælder ansvarstagen mht. kollegers indbyrdes udvikling
I den traditionelle skole tager den enkelte lærer ansvar for sin egen faglige og pædagogiske efteruddannelse. Det er ikke nogen andens ansvar og man giver almindeligvis ikke kollegiale påmindelser om at de andre skal gøre lige så meget ud af det som man selv gør.

I den lærende skole har læreren stadig ansvaret for sin egen undervisningskompetence. Men ikke alene.

Kollegerne har medansvar for den enkelte lærers faglige og pædagogiske dygtighed. Og den enkelte er optaget af, om også de andre følger med.

I den lærende skole kan en lærers fornemste præstation være den, at få igangsat gensidig undervisning mellem to kolleger, som har noget at give hinanden.

Her står man ikke sjældent som konsulent. Jeg har set noget i en lærers praksis i klasseværelset. Noget, som en kollega har hårdt brug for at lære noget om.

For eksempel at være mere myndig i sit forhold til eleverne uden at blive autoritær. Eller blive bedre til at tumle niveaudifferentieret gruppearbejde uden at nedvurdere de elever, som ikke er nået så langt.

Næsten hver eneste gang har den ressourcerige lærer venligt men bestemt afstået fra at give sine erfaringer videre. Ikke på grund af gerrighed. Men de var stive af skræk ved tanken om hvad deres kolleger ikke ville tænke om dem hvis de sådan stillede sig op.

Og hertil kom så den reelle mangel på erfaring med at undervise kolleger og med at organisere lærepro-cesser hos kolleger.

Vi ser her den traditionelle og forældede skolekultur i en af dens grimme iklædninger. Men der er mange andre lignende.

Gensidig undervisning mellem lærere er en central proces i den lærende skole. Mellem lærere med samme fag. Med forskellige fag. På forskellige niveauer. Mellem pædagoger og lærere. Mellem ledere og mellemledere og lærere osv.

Der er brug for offentlige læreprocesser

Det, der karakteriserer den gamle skole er, at den enkelte lærers læreprocesser er privatiserede og derved mystificerede for såvel kolleger, elever og ledelse. Ingen lærer skal kunne gribes i at lære noget på skolen. Af meget gode grunde: En lærer, der er i færd med en autentisk, original, læreproces kan gå i stå. Kan dumme sig. Kan ikke undgå at demonstrere sin inkompetence. Og oplevelsen heraf vil efter traditionelle forestillinger ødelægge elevens og kollegers respekt for læreren. En respekt, som den pædagogisk sårbare lærer kan føle et meget stærkt behov for.

Det er en spændende tanke, om vi en gang kan komme frem til at gøre flest mulige læreprocesser i skolen synlige for alle. At afprivatisere også lærerens læringspraksis. Så lederens læreprocesser og udviklingsarbejde med sig selv kan mærkes af lærernes. Lærernes af kollegerne og af eleverne. Og af forældrene.

Vi rører ved radikale størrelser. I en af Tom Tillers bøger fortæller han om nogle elever, som „fik lov“ til at skygge rektor. Det gik godt nok indtil de begyndte at forholde hende nogle modsætninger mellem det, hun sagde, og det, hun gjorde. Så syntes hun vist ikke det var sjovt længere.

Disse tanker hører til visionen om den lærende skole. Måske kan de virkeliggøres.

Også jeg må tage mig selv i gang på gang at skjule mine egne læreprocesser for at kunne fremstå som ekspert uden fejl og lyde. Det lykkes langt fra altid og ikke mindst højtuddannede lærere har en tydelig tilfredsstillelse ved at finde fejl hos konsulenten.

Det er noget, der sker i de aller første øjeblikke jeg er sammen med folk. Hvis jeg her holder fast i at jeg ikke er en altvidende superekspert kan jeg til tider give mig selv plads til at lære noget undervejs. Vedgå egne inkompetencer, køre åbne læreprocesser, tage fejl, få feedback.

Og det er svært. Som regel fanges jeg af min egen forestilling om at honorarets størrelse nødvendiggør at jeg fremtræder uden spor af

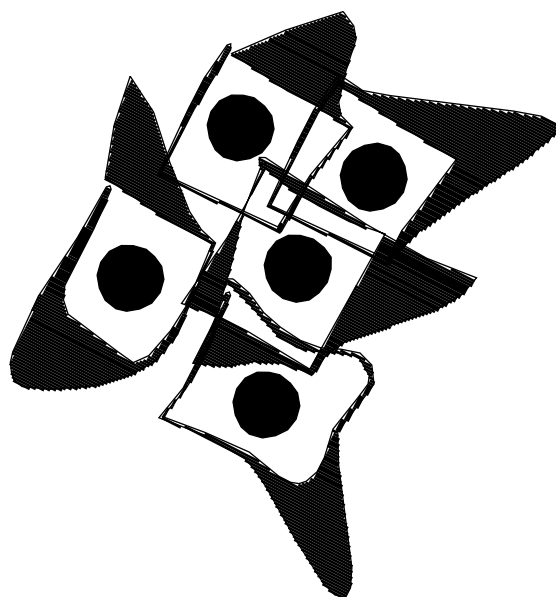
situationsbestemte læreprocesser.

Pædagogikken i den lærende skole vil derfor være mere præget af procesindblanding og af „undervejsevaluering“ end det er almindeligt i undervisning.

Det kræver mod at turde lære noget offentligt

Den enkelte lærer må være indstillet på at lære noget. Må turde markere sine tilegnelses- og udviklingsbehov. Og må gå ud i lærerkollegiet og finde nogen, der kan give en undervisning. En, som kan vejlede ens øvelser. En, der kan hjælpe en igang med det nye.

Det forudsætter et trygt kollegialt arbejdsklima. Det forudsætter også at dvaske lærere med dårlig arbejdsmoral ikke skubber opgaven med at forny sig over på kolleger i stedet for selv at sætte sig i gang med ny læring.



5. Lærerteams er nøglen til skoleudvikling



Lærerteams er det manglende led mellem pædagogisk skoleledelse og undervisningen i klasse-værelset.

Skolen bevæger sig i retning af den lærende organisation

Skoler er skabt som led i fastholdelse af en samfundsorden. Og selv i nyere tid har opgaven primært været at bevare - og så tilføje den mindst muligt nødvendige innovation. Skolernes interne organisation og ressourcefordeling har med andre ord ikke været beregnet på at skabe udvikling i skolen!

I dag - i 1996 - er samfundet gået i skred. Det konstante element er den hastige forandring. Men skoler er stadig konservative organisationer. Det er derfor udefra der kommer forslag, impulser og politiske krav om dybtgående forandringer: Pædagogisk skoleledelse, lærerteams, elevvurdering af lærernes undervisning, åbning mod lokalsamfundet mv.

Skolen kan stritte imod. Eller skolen kan gribe til og for alvor kaste sig ind i den afgørende forandring: At udvikle sig til en organisation hvor ikke kun eleverne lærer noget. Med andre ord blive en lærende organisation.

Med den indre frihed som vi i Danmark har på skoler og uddannelsesinstitutioner ligger her en mulighed for at skolen bliver udviklingslaboratorium for det næste årtusinds virksomheder: Den flade, omverdensorienterede, gruppebaserede og organisatorisk flexible og lærende udviklings - og produktionsvirksomhed.

Lærerens traditionelle arbejds måde er at være selvkørende og eneansvarlig for undervisningen. Når dette udvides med kollegiale lærerteams kunne det misforstås derhen, at den selvansvarlige lærer er out of date.

Men for mig er det indlysende, at en gruppearbejds kultur på skolen forudsætter at den enkelte lærer kan selv. Fordi grupperne ellers kan blive en krykkestruktur, som svage lærere læner sig op ad og gemmer sig bag.

Det velfungerende kollegiale lærerteam skal skabe indre udviklingsbærende forbindelser mellem de kompetente lærere i deres klassevæ-

relser. Og mellem dem og ledelsen. Ikke træde i stedet for.

Lærerteams er i sig selv grundigere behandlet i teksthæftet: „Lærerteams giver sammenhængende skoleudvikling“. I det følgende diskuteres lærerteams specielt i forhold til den lærende skole.

I mange skoler har en stor del af skolens indre arbejde været udført i arbejdsudvalg af lærere. I årtier. Måske nogle steder i generationer.

Det spændende ved den ny folkeskolelov er, at der udefra kommer en lovgivning, der peger på at lærergruppen bliver en central organisatorisk faktor i skolen. Kompetence til at kunne deltage produktivt i et lærerteams arbejde er fra nu af en central del af lærerens hele kvalifikationsprofil.

Men ordet: „Lærerteam“!! Det gyser i enhver dansk sprogelsker. Men dem tilhører jeg ikke. Jeg mener sproget holder sig levende ved at blive påvirket af andre landes sprog som medfører andre tankesæt og kulturelementer. Hvem ved? Måske fornyende og værdifulde.

Hvad jeg især godt kan lide ved ordet „team“ er at det udpræget går på gruppens indre selvfølelse og gensidige identifikation og loyalitet. En social kontakt, som - indrømmet - i extreme tilfælde kan blive en form for meningstyranni. Men som ellers kan give netop det rige menneskelige samvær, der giver den enkelte lyst til at give sit bedste til det fælles projekt.

Derved vil lærere igen få en selvfølgelig indflydelse på deres arbejdsplads. Den indflydelse, som mange lærere følte blev urimeligt beskåret da skolelederne i kølvandet af den uddannelsesliberale epoke fik styrket deres formelle lederposition.

Personligt mener jeg snarere at det, der skete, var en konstruktiv forandring. En skole hvor lærerne - eller ledelsen - enkeltvis er dominerende, kan lukke sig af over for bredere udviklingsmuligheder og impulser i og uden for skolen fordi den indre opposition ikke er stærk nok til at skabe fornyelse.

Skolen var kommet bagud for samfundet

I et andet teksthæfte om skolen som kompetenceproducerende virksomhed har jeg givet et rids af organisationsformernes udvikling i det private og offentlige erhvervsliv: I dag er det uomgængeligt nødvendigt, at alle medarbejderkategoriers intelligens, viden og erfaring

bringes hurtigt sammen om produktive arbejdsforløb. Den gamle stive pyramidalske organisation kan helt enkelt ikke vinde med og kan ikke give medarbejderne den anerkendelse det er at få lejlighed til det tætte produktive teamarbejde.

Det er derfor naturligt at der i nyere uddannelsesreformer - eksempelvis meget tydeligt i den nye folkeskolelov - insisteres på at lærerne også tilegner sig gruppearbejdsformen fordi de ellers ikke kan give arbejdsformen videre til elever, studerende og kursister.

Men også af en anden årsag.

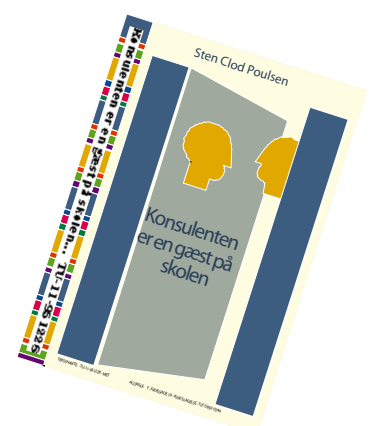
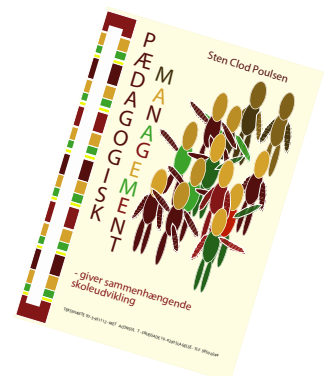
Som nævnt er skolen konstrueret som et konserverende element i samfundet. Fra halvtredsernes opgør med autoritær pædagogik gik linjen lige videre mod en bred mobilisering af radikale demokratiske lærere i skolen indtil det blev en gennemgribende tendens i forbindelse med studenteroprøret mv. at lærerne tog tæten og omkalfatrede undervisningen. Der skete en markant intern fornyelse i undervisningens indhold og i de pædagogiske arbejdsformer.

Reaktionen kom lige så voldsomt i form af indoktrineringsdebatten - „hetzen“ - som skræmte mange lærere. Det bliver tit nævnt spontant af lærere den dag i dag. Og senere i den uddannelsesliberale tid valgte undervisningsministeren at bringe (god gammeldags) orden tilbage i skolen ved kompromisløst at styrke ledelsen og fratage lærerne hvad mange opfattede som hævdvundne privilegier. Senere kom så arbejdstidsaftalerne, som rigtig mange lærere opfattede som det sidste søm i låget på kisten med den glade og frie lærer indeni.

Problemet er at en skole har en tandemledelse: Der er den officielle skoleledelses ledelse - og der er lærernes. (Se teksthæftet om pædagogisk management). Begge parter kan ødelægge det indre samarbejde og dermed skolens udviklingsmuligheder som helhed. Kun ved konstruktivt og frivilligt samarbejde kan skolen flytte sig indadtil og udadtil.

I halvandet årti har der derfor i mange skoler været en intern magtkamp eller dyb arbejdsmæssig demotivation, som gjorde forandringer i skolen overordentligt vanskelige. Ledelserne var bange for at gøre noget forkert i forhold til „moderne“ ledelse. Og lærerne var desillusionerede og blev meget let ængstelige og kontrære ved forslag om ændringer.

Hvilket jeg bl.a. har beskrevet i teksthæftet om konsulenten som gæst i skolen. Aktuelt er der en behersket optimisme. Lad os håbe at de nye reform-tanker bliver bakket op af politikerne i så lang tid at de når frem til realiseringsfasen.



Indplacering af lærerteams er et nødvendigt - men også ret genialt - reformmæssigt skaktræk, der med et slag skaber en mindre risikabel skoleorganisation: Nu er der tre parter: Ledelsen, lærerne - og de forskellige lærerteams. Fordi de lærere, der er med i lærerteams, gradvist vil identificere sig mere med deres team og med løsningen af konkrete arbejdsopgaver - end med en ørkesløs tovtrækning mellem „ledelsen“ og „lærerne“ som en kollegial masse. Hvis de to af parterne lammes af interne spændinger kan den tredje komme med nye impulser.

Endelig er der en politisk argumentation: Demokrati forudsætter at folk kan komme til orde - og at de kan samarbejde. Samarbejde må indøves allerede i skolen - ikke blot af hensyn til erhvervslivets organisatoriske modernisering - men lige så vel for at sikre et levende folkestyre.

Når Danmark har så mange, og yderst levende, græsrodsbevægelser er jeg overbevist om at det ikke mindst skyldes det arbejde lærerne allerede har udført for at give eleverne erfaringer med - og mod på - at samarbejde med andre. Arbejdet i lærerteams er en fordybelse af denne udviklingstendens

6. Skolen har brug for et udviklingsforum

Det kollegiale plenum er en umulig størrelse

De gamle lærerråd, hvor alle sad med, led under at kun meget få lærerkollegier var i stand til at få et så stort socialt forum til at fungere arbejdsmæssigt produktivt.

Med fare for at såre mangan lærerrådsveteran vil påstanden her være den, at det i de fleste tilfælde var de aktive kollegers demokratur.

Problemet er, at når en gruppe særligt aktive og ansvarlige lærere er den reelle ledelse af skolen betyder det, at en større gruppe kolleger delvis kører friløb fordi næsten ingen lærerkollegier har været lærende organisationer. Som regel har de aktive ikke kunnet tvinge de passive og undvigende kolleger til at tage ordentligt fat fordi de aktive så ville have fremtrådt som lede, autoritære undertrykkere!

Derfor har den nye styrelseslov og tjenestetidsreform en meget stor værdi: Det vil fremover ikke længere være muligt for dvaske og inkompetence lærere at smutte uden om fordi det nu er skoleledelsens krystalklare pligt at sætte alle lærere i gang med produktivt, skoleudviklende arbejde.

Derved er en meget uhåndterlig opgave løftet af de aktive og engagerede læreres skuldre. Til gengæld skal skolelederen stå for skud.

Skolens udviklingsforum

Skolen er en organisation med to ledelsescentre: Den officielle ledelse - og så lærerne. De to parter er i realiteten mere end to, fordi lærerkollegiet oftest er splittet op på flere fraktioner mht. væsentlige skolemæssige forhold.

En åben udviklingsdialog er nødvendig. Men den kan ikke finde sted i et forum, der omfatter alle medarbejdere ved skolen. Det er helt enkelt ikke håndterligt og fungerer i praksis ineffektivt og ansvarsflygtigende.

Forudsat tilførsel af mere arbejdstid vil skolen kunne danne et internt udviklingsforum. Her sidder skoleledelsen, repræsentanter for diverse lærerteams samt ledelse og repræsentanter for SF0-medarbejdere.

Leder af dette forum er naturligt skolelederen. Men posten kan - lige som den roterende ledelse i grupperne - forsøgsvis gå på skift. Det kan jo komme an på en prøve om andre end skolelederen kan lede forsamlingen forsvarligt.

Repræsentanterne for de aktuelle lærerteams er ambassadører for disse teams. Formidler deres arbejde til skolens udviklingsforum og tager impulser med tilbage til grupperne.

Ulig den store lærerforsamling vil dette nye organ have en passende størrelse. Det vil kunne arbejde produktivt. Og dets eksistens og aktiviteter vil bidrage til at lærerne i de enkelte lærerteams får en klar markering af, at arbejdet i lærerteams tages alvorligt.

Kommissoriet vil være at skabe målstyret udvikling i undervisningen, i lærersamarbejdet og skolens organisatoriske udvikling såvel som åbning ud mod lokalsamfundet.

I dette forum samles alle tråde fra skolen som helhed. Kun her kan de forskellige interesser afstemmes mod hinanden.

Skolens udviklingsforum holder møder i lærernes kursuslokale og arbejder - som et „meta-team“ også med sin egen læring og udvikling. (Se teksthæftet T-8 om lærerteams.)



Særlige projekter kan integreres via skolens udviklingsforum

En særlig koordinationsproblematik er i mange større skoler de tidsbegrænsede projekter, som er tilknyttet skolen. Det kan f.eks. være et samarbejdsprojekt mellem flere uddannelsesinstitutioner hvor projektlederen er placeret på f.eks. en teknisk skole. I dag er der til enhver tid et meget stort antal sådanne projekter i sving ude på uddannelsesinstitutionerne.

Der kan opstå en række forskellige problemer som grundlæggende skyldes, at skolens organisation ikke er gearret til at give projektet og projektlederen en synlig og forståelig position. Ofte kører projektet halvvejs uden om den „normale“ undervisning og lærerne på stedet kan blive lidt urolige over de ressourcer, der bruges. Urolige mht. hvem, der nu bliver inddraget, hvordan det påvirker deres eget skema osv.

Her vil det være et indlysende fremskridt at projektlederne kan sidde med ved bordet i skolens udviklingsforum. Kan formidle sig selv og projektet på een gang til en overskuelig kreds af personer, som repræsenterer hele skolen. Og kan lære noget om hvilken helhed projektet er placeret i.

7. Skoleledelsen har særlige opgaver i den lærende skole

Et forum til lærernes læring og udvikling er ledelsens ansvar. Pædagogisk skoleledelse betyder en række nye arbejdsopgaver til ledelsen. Urimeligt- hvis ikke der tilføres nye ledelsesressourcer - i betragtning af at de har mere end nok at se til i forvejen. Og arbejdsopgaverne med pædagogiske udviklingsfunktioner kan uddelegeres - men er stadig ledelsens ansvar.

Udviklingsprojekter skal forankres organisatorisk og ledelsesmæssigt

Når jeg så kategorisk hævder, at store udviklingsmidler i skolen smides ud af vinduet er det baseret på egne erfaringer. Det mislykkes jævnligt at få ledelsen med i forarbejde og organisering af f.eks. kollegiale supervisionsprojekter. Følgen er, at der kan opstå en lang række spontane vanskeligheder, som får projektet til at snuble eller får deltagerne til at gå døde før man når tærsklen til „take off“.

Ofte er det en dybt tragisk proces at bevidne. Vigtige projektdeltagere bliver pludseligt trukket ud til andre arbejdsopgaver. Vigtige projektdeltagere har komplet overvurderet deres egen arbejdsevne og falder pludselig sammen. Lærere, som er udpeget som tovholdere og kommunikationsansvarlige viser sig at være uden kontakt til deres kolleger, være neurotisk nærtagende, bliver svigtet af ledelsen, får ingen myndighed i forbindelse med opgaven osv.

Spørger jeg til parallelt løbende projekter er der et yderst vagt informationsniveau.

Projektet trækkes videre ved ren og skær viljestyrke hos engagerede deltagere og evt. konsulent. Og inden man kommer til vejs ende falder folk udmattede fra hinanden.

Ingen sikrer en ordentlig projektevaluering. Hvis jeg på et tidligt tidspunkt minder om at der skal afsættes ressourcer til en sideløbende projekt-

dokumentation og afsluttende vurdering af resultater - bliver det næsten aldrig vedtaget. Kort tid efter projektet er slut er det som om det aldrig har været - det har ikke sat sig spor i skolens kultur omend enkelte deltagere stadig kan bevare en euforisk begejstring i årevis.

Kort sagt: Manglende ledelsesansvarlighed og manglende integration i skolens organisation. Eller snarere: Dokumentation af at den traditionelle skole overhovedet ikke kan rumme udviklingsarbejde. Det forbliver et slet tålt fremmedelement, der hurtigst muligt afstødes.

Det er nødvendigt i skolen med en lederperson med fuld myndighed til at tage beslutninger om udvikling, samordning og økonomi vedrørende skolens udviklingsprojekter.

Ikke som en autokratisk bagstopper. Men som en perspektiverende, mål og værdibevidst ildsjæl. En leder, der sikrer at udviklingsprojekterne arbejder professionelt. At de forskellige projekter bringes i forbindelse med hinanden. At udbyttet jævnlige gøres op. Og at resultaterne fra det enkelte projekt føres over i andre projekter (spredning af projektgruppen). Samtidig med at man grundigt overvejer hvilke organisatoriske og ledelsesmæssige konsekvenser resultaterne peger på. Og gennemfører dem!

Personen skal have prøvet udviklingsarbejde selv. Skal have kendskab til organisationsudvikling. Til principper for den lærende organisation. Til træningsprocesser. Til projektevaluering mv.

Det behøver ikke være skolens topleder. Men toplederen har det so-leklare ansvar for at der er udpeget en person - med ledelsescharge - hvis arbejde det er at løse denne opgave.

Jeg har nogle ganske få gange set en sådan situation i en skole. I et tilfælde var det souschefen. Hun igangsatte et forsøg med kollegial supervision i lille skala. Fulgte nøje med i lærernes projektaktiviteter. Spurgte dem om der var snublestene for projektet og ryddede vejen for deltagerne. Projektet kørte efter en snor og udbyttet blev gjort op og konklusioner draget for det videre arbejde.

I et andet projekt prøvede en mellemlider noget lignende, men blev de facto desavoueret af skolens topledelse. Resultatet var et pinagtigt dobbeltspil hvor mellemlideren prøvede at være solidarisk til begge sider. Urealistisk og menneskeligt set urime-ligt.



En sådan leder af skolens indre udvikling kan i skolens udviklingsforum arbejde tæt sammen med et udvalg af lærere, der hver især repræsenterer et udviklingsprojekt på skolen. Samt nogle lærere, som for tiden ikke er med i sådanne projekter. Det vil være godt med en glidende udskiftning af gruppens sammensætning, så der ikke dannes en alt for betonfast opfattelse af rigtigt og forkert.

Dette udviklingsudvalg er en væsentlig forudsætning for den lærende skole. Men det er vigtigt, at udvalget arbejder inden for en rimeligt klar målsætning for skolens udvikling. En retningsangivelse. Fordi stærke personligheder ellers kan trække indre udviklingsressourcer i retning af netop deres egne yndlingsprojekter

I et par projekter har jeg set dette for fuld udblæsning. En energisk og centralt placeret lærer så sig gal på projektet og saboterede det effektivt uden at nogen anden havde overblik og beslutsomhed til at stoppe ødelæggelsen. Der kan let være tale om en lærer, som intellektuelt går ind for udvikling, men som følelsesmæssigt og handlingsmæssigt går kontra, hvis udviklingsaktiviteterne påviser uheldige inkompetencer hos dem selv.

I den lærende skole bruger man folks talenter

Det er en vigtig ledelsesopgave - f.eks. gennem medarbejdersamtaler - at få indblik i de særlige ressourcer, som den enkelte lærer sidder inde med, og få disse kvalifikationer sat i spil i skolens indre liv.

Ganske ofte hører jeg små hib i denne retning når jeg er ude på skoler. Småskuffede bemærkninger om de kompetencer, som folk har, men som ikke bliver brugt. „Du har sådan set ikke sagt andet end det jeg også kunne have sagt“ siger rekvirenten til mig. „Men de skal jo høre det fra en fremmed“. Her har vi ikke en lærende skole. Her ønsker man ikke gensidig kollegial undervisning. Trist.

I den lærende skole inddrages medarbejderne på alle niveauer. Pædagogisk skoleledelse kan ikke udøves solo og autokratisk: „Jeg ved bedst hvordan denne skole skal udvikle sig“. Lærerne skal involveres, men det betyder ikke at de altid får ret, at de altid får det som de synes. For det kan let være „som vi plejer“. Her må ledelsen give et modspil hvor det er nødvendigt.

Man kan styre gennem organisering af læring

I betydeligt omfang kan ren og skær dygtighed erstatte økonomiske midler og andre ressourcer. Men hvis dygtigheden først skal skabes - er det meget svært uden ressourcer.

De ældre ledelsesstrategier var først regelfikserede. Dernæst kom målfikseringen (hvor mange skoler er i dag). Og i dag kan vi se frem til mere kulturbevidste og læreprocesorienterede styringsformer.

I stedet for at moralisere over ting, der ikke bliver gjort, organiserer man interne læreprocesser så den nødvendige kompetence udvikles.

Det er selvundergravende hvis en leder kritiserer sine lærere for noget de rent faktisk ikke kan. Det er svært i en skolekultur, der som regel er kompetencefikseret og præstationsorienteret, at tale om lærernes inkompetencer. Men selvfølgelig har de huller i deres kvalifikationsprofil lige som medarbejdere kan have på alle andre slags arbejdspladser. Især hvad angår det interne samarbejde og den gensidige læring og ledelse.

I den lærende skole kan der tales åbent om enkeltpersoners inkompetencer. Ikke i generel betydning, tværtimod i meget specifik betydning: „Det kunne se ud til, at du ikke kan høre hvad dine kolleger siger til dig“. Eller: „Du har brug for øvelse i procesopmærksomhed i dit lærerteam“. Eller: „ Du kender vist ikke så meget til den suggestopædiske fremmedsprogspædagogik“ osv. Det er til at bære hvis andre er specifikke i deres påpegning af ens inkompetencer og hvis de ikke hober sytten påstande oven i hinanden, men snarere viser en vej til hvor man kan lære det, få øvet sig mv.

Eksterne kurser skal bruges i skolens udvikling

Det er i dag en almindelig holdning at bryste sig af, at ingen sendes på kurser „bare som belønning“. At kursusdeltagelse er seriøs og nødvendig og at skolen har glæde af det.

Om dette nu også er sandt, er et helt afgørende spørgsmål i den lærende skole. Kursusdeltagelsen er her direkte hægtet op på skolens nære eller fjernere udviklingsmål. Og der bruges ressourcer efter kurset på at formidle udbyttet.

Skoleledelsens opgave her er at vurdere udbyttet af kursusdeltagelsen. Dette kan gøres på flere niveauer:

- 1) Lærerens umiddelbare tilfredshed med kurset ved hemkomsten.
- 2) Lærerens konkrete udkrystallisering og formidling til kolleger, at det man har lært på kurset.
- 3) Ændret undervisning eller ændret samarbejde. Altså ændring af lærerens personlige arbejdsmåde.
- 4) Nye resultater i undervisningen af lærerens

ændrede arbejdsmåde.

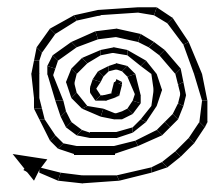
5) Fornyelser i skolens organisatorisk og ledelse som følge af lærerens kursusudbytte.

(Kategorierne er inspireret af Niels Asmussens bog om effektivitet af kurser).

Sådanne vurderinger finder sjældent sted. Man sender lærere afsted på kurser. Foretager ingen konkret vurdering af udbyttet. Og jamrer over de manglende ressourcer til skoleudvikling. Hvem ved om de afgørende ressourcer blev smidt væk på resultatløs kursusdeltagelse? Eksterne kurser til lærerne er til tider en aflad for manglende pædagogisk skoleledelse.

Lægger man skolens udvikling an på eksterne kurser vil man ikke kunne sikre at lærerne kommer på kursus på et tidspunkt, som passer med udviklingsprocessen i undervisningen.

8. Lærerne og ledelsen har brug for et dokumentations- og inspirationscenter om skolens egen udvikling.



Der skal være intern offentlighed og overblik over alle igangværende udviklingsprojekter

Læreres primære arbejde: Den daglige undervisning, er meget krævende. Der er grænser for hvor meget mere en heltidsbeskæftiget lærer magter at følge med i.

Et af de punkter, hvor skolelederen kan komme læreren imøde er at skabe optimalt overblik over igangværende projekter, undervisningsforsøg og udviklingsaktiviteter: Hvordan er de opstået, hvem står bag initiativet, hvad er sigtet, hvor langt er det kommet, hvem kan man spørge, hvordan hænger det sammen med andre projekter, hvordan er succeskriterierne, hvilke håndgribelige resultater er nået osv. osv.

Der mangler næsten altid et overblik over hvilke projekter skolen har i gang. Helt enkelt - nogle systematiske skildringer sat op i et ringbind og grafiske plancher og jævnligt opdateret - med hensigt, deltagere, ressourcer, landemærker, undervejsprodukter osv.

Når jeg er konsulent for grupper af lærere, der tackler mere afgrænsede problemstillinger lægger jeg meget tydeligt op til, at der skal være kræfter til en sideløbende arbejdsbeskrivelse med præcise „snapshots“ af projekts udvikling. Hvis ikke man har kræfter til dette har man ikke kræfter til udvikling af skolen. I bedste fald bliver resultaterne privatiserede.

Der er her også brug for en langt bedre og mere levende skildring af udviklingsprojekter og deres fremskridt end vi i dag er vant til. Skriftlige fremstillinger alene er utilstrækkelige. Lydbåndinterview med deltagerne kombineret med videooptagelser og plakatagtige fremstillinger kan give en meget mere medrivende fremstilling.

Der er så mange ord omkring udviklingsprojekter. Og ofte er det pinagtigt svært at synliggøre, anskueliggøre, konkretisere og påvise tydelige tegn på de fænomener i klassen, som man i forberedelsen er villig til at diskutere i timevis. Her kan multi-medie dokumentation have en dæmpende effekt på retorikken omkring sådanne projekter.

Det er ofte vigtigt af endnu en grund: Udviklingsmidler skal ofte hentes hjem udefra i skarp konkurrence med andre ansøgere. Alle lærere er jo gode læsere og kan ofte regne ud hvilke der er de rigtige signalord. Og mange ansøgninger er overlæssede med plusord og bliver så imødekommet. Hvorefter projektgruppen har et helt uhåndterligt problem: De har helt enkelt lovet alt, alt for meget.

Jeg konstaterer som regel et misforhold mellem det, projektgruppen i ansøgningen stiller i udsigt. Og det, jeg med min erfaring ved at man kan nå. Ofte er der lovet et projekt flere gange større end det man har fået ressourcer til.

Konsekvensen er „ballonsyge“. Overdrivelser på overdrivelser. Først i ansøgningen. Og senere i afrapporteringen. Ellers får man jo ikke flere penge.

Det ville være en god strategi at afvise ansøgninger, hvor der var evident modstrid mellem det lovede projektresultat og det ansøgte beløb.

Men også denne problematik kender jeg fra mit konsulentarbejde: Jeg kommer tit til at love for meget. Og det er tydeligt, at jeg står over for lærere og ledere, som har svært ved at vurdere hvad der er realistisk. De slår til - når jeg lover lidt for meget.

Skolens udvikling må dokumenteres

Een opgave er at skabe et aktuelt overblik over undervisningsforsøg, organisationsændringer og ledelsesinitiativer.

Noget andet er at fastholde skolens ældre og nyere indre udviklingshistorie.

Jeg har netop afsluttet et konsulentarbejde ved en skole for unge elever om elevvurdering af undervisningen. I forbindelse med dette foreslog jeg forskel-lige andre muligheder: „Jamen det har vi da vist prøvet en gang“ sagde folk flere gange. Til sidst fik vi kortlagt en udvikling over 6-7 år, der ved nøjere overvejelse hang ret flot sammen. Og denne selverkendelse kom med i afslutningsrapporten.

Men denne oplevelse af indre udviklingsmæssig kontinuitet- med den modstand og de tilbageslag, der havde været - eksisterede ikke da vi

startede.

Det var ejendommeligt og bevægende at være vidne til at behjertede lærere „genopdagede“ deres egne tidligere bidrag. Bidrag, som kun lå få år tilbage, men som allerede var skubbet helt til side.

Under sådanne vilkår kan en skole ikke lære af sine erfaringer.

En skole har brug for en intern udviklingskrønike. Gerne en samling bidrag af meget forskellig art fra saglige pædagogiske diskussioner til bramfri personskildringer og enkeltpersoners subjektive oplevelser. Den skal ikke være kedelig. Tværtimod ægge til protester, morskab og indsigt.

I kraft af at jeg nu er min egen herre, har jeg i flere konsulentprojekter tilladt mig at skrive kursusrapporter og forløbsredegørelser hvor jeg spontant skifter mellem det mere fagligt strukturerede og en mere impressionistisk og ekspressionistisk skrive-måde.

Efter forsigtige forbehold synes de fleste af læserne at finde en sådan fremstilling mere interessant. Formentlig fordi jeg dukker op i teksten som person, som menneske med krop og følelser.

Men forfatteren er jo altid bag teksten. Vi har desværre blot udviklet en videnskabelig skrive-tradition i vor tid, der gør det illegitimt at lade forfattersubjektet træde frem. Alvorlige afhandlinger skal helst være skrevet som om om den faglige tanke har materialiseret sig på papiret uberørt af krop og følelser. Men noget sådant er jo et bedrag. Slet og ret.

Lærerne har brug for deres eget pædagogiske mediatek

I forbindelse med kurser og foredrag snuser jeg ofte lidt rundt på skolen for at finde frem til hvor lærerne har deres bibliotek, deres pædagogiske udviklings- og inspirationsbase. Som regel er der ingen af delene.

På de fleste skoler er lærernes tidsskrifter stedmoderligt behandlet. Ofte flyder de på lærerværelset. I bedste fald er de ordnet og stillet langt væk.

Der er en del faglige tidsskrifter. Der mangler tidsskrifter om pædagogik og skoleudvikling. Der er sjældent nogle ordnede samlinger af forsøgsrapporter fra andre skoler. Lærerne har ikke deres eget pædagogiske bibliotek. De har intet dokumentationscenter om andres erfaringer. Kendskabet til sådanne former for litteratur er privatiseret hos de mest udviklingsinteresserede.

Det „pædagogiske værksted“ er sjældent et værksted for pædagogisk udvikling, men alene et sted, hvor der frembringes faglige undervisningsmaterialer. Ofte et sted med banegårdstemning. Her er ikke fred til eftertanke, til pædagogiske diskussioner.

Der er intet visuelt miljø, der på nogen måde kan minde lærerne om skoleudvikling. Om at organisatoriske forandringer er mulige. Om fordelene ved at arbejde i lærerteams. Om god pædagogisk skoleledelse osv.

Videodokumentation af egen og andre skolers udviklingsarbejde er sjælden.

Selv når skolen har købt sådanne bånd og jeg spørger til dem, ved sjældent nogen hvor de aktuelt befinder sig.

Lærerne har brug for et sted. Igen står vi over for manglen på indre udviklingsrum i skolen til lærerne. Der er brug for et „skolens udviklingsmediatek“. Et hyggeligt og praktisk lokale, som skal være placeret nær ved lærernes kursuslokale og deres grundrum.

Der findes, på langt de fleste skoler, med andre ord overhovedet intet dokumentationscenter - inspirationscenter - for intern pædagogisk udvikling eller skoleudvikling.

9. Evaluering giver produktiv feedback til skolen

I den gamle skole var evaluering en trussel

Hvis evaluering primært bruges som grundlag for sortering af folk vil den naturligt opleves som en trussel. Der kan være rimelig anledning til en udvælgelse - f.eks. hvis der er færre studiepladser eller jobpladser end ansøgere. Men der kan også være urimelige anvendelse af evalueringen som støtte for en „brug og smid væk“ holdning til medarbejdere og ledere.

I betydeligt omfang er evaluering under forskellige former imidlertid i de senere år trængt frem som grundlag for frasortering af mennesker.

I den lærende skole er en sådan brug af evaluering direkte ødelæggende. I den lærende skole skal evaluering bruges som impuls til læring og udvikling hos elever, lærere og ledere.

Evalueringen skal derfor give anledning til læreprocesser! - ikke til frasortering.

Dette indebærer, at evalueringen skal så tæt på arbejdet som det i praksis er muligt. Det peger mod procesvurdering mere end statusvurdering.

Undervejsevaluering giver ideer til bedre undervisning

Hvad angår selve undervisningen har problematikken været diskuteret i pædagogikken allerede langt tilbage. Det er klart, at der er brug for hyppige standpunktsprøver til eleven så denne selv kan tage bestik af hvor problemerne ligger. „Evaluering for at planlægge og forbedre“, som min datidige afdelingsleder Finn Rasborg meget præcist skrev.

På den kreativitetspædagogiske lilleskole hvor jeg gik som barn - den, der nu ligger på Gammellosevej i Jægersborg - havde vi ingen karakterer. Men vi havde mange standpunktsprøver i kernefagene. Vi syntes det var en fin sport at se hvor hurtigt man kunne tage disse prøver. Vi diskuterede vores resultater med hinanden. Lige bag ved mig sad en lille rod, flere år yngre, Gert, som var langt forud for os „større“. Vi var stolte over at der var sådan et geni i vores klasse. Og vi hjalp hinanden når læreren ikke havde tid. Evalueringen var en spændende



og konstruktiv begivenhed.

Mindre almindeligt har det været at inddrage elever i vurdering af dels lærerens undervisning og dels den sociale trivsel i klassen. Det sidste har dog i folkeskolen været praktiseret i „klassens time“. Og der er ingen tvivl om at lærere i folkeskolen og i et vist omfang i andre skoleafsnit - at de har taget sig bevidst og ansvarligt af den sociale proces i klasserne.

Derimod har der ikke været den samme tradition for at inddrage eleverne i en udvidet vurdering af undervisningen: Vurdering af fagets forståelighed og virkelighedsrelevans, vurdering af lærerens pædagogiske arbejdsformer, vurdering af kammeraternes medvirken i undervisningen og vurdering af lærerens personlige væremåde. Den væremåde, som vi ved er det „kit“, der holder undervisningen sammen.

I en periode har det været mode, at bruge statusprøver i form af spørgeskemaer ved slutningen af kurser og undervisningsforløb. En dårlig ide fordi den særlige kombination af fag, lærer og hold aldrig gentages på samme vilkår og fordi deltagerne ikke kan bruge resultaterne da de handler om en nu fortidig begivenhed.

Det nye og omvæltende er, at elever, kursister og studerende mere og mere systematisk inddrages i vurderingen af undervisningen. Det er svært for lærerne. Men også svært for eleverne selv - det kræver mod og åbenhed på begge sider. Læs mere herom i teksthæftet: „Evalueringen i klasseværelset kan være gensidig og selvansvarlig“.

Nye former for „undervejsevaluering“ vinder frem. De skal ikke her omtales i detaljer men kan omfatte meget forskelligt fra små summemøder mellem eleverne om deres syn på undervisningen, tavs eftertanke hos eleverne med notater om uafklarede faglige pointer, afkrydsning af et „stemningstermometer“, systematisk pointgivning for pædagogisk variation eller forståelighed af den faglige fremstilling osv. Hovedsagen er, at læreren får noget feedback om sin undervisning, som kan bruges og skal bruges til forbedring af samme.

Lærerteams kan optimere deres arbejde gennem selvurdering I teksthæftet om lærerteams er der mere om dette. Selvurdering i lærerteams kan gå på fordeling af forskellige arbejdsopgaver i gruppen og vurdering af hvordan de er blevet varetaget. Det kan i lidt større grupper være reflekterende observationsteam, gruppemedlemmer, der sætter sig lidt væk fra gruppen og iagttager arbejdsprocessen. Eller det kan være medlemmer af gruppen, der undervejs er procesopmærksomme og griber direkte ind hvis samværet er ved at kæntré, fagligt eller socialt.

Forudsætningen for at gruppen kan bruge de informationer, som nu

kommer frem er, at de har øvet sig i „selvudvikling“. At de har erfaringer med hvordan de så udvikler det, der mangler. At de er vant til at træne offentligt i gruppen. At der er en tryghedsskabende kultur mht. hvordan man lærer noget nyt for øjnene af de andre.

Lærere kan vurdere hinandens undervisning

Hvis elevvurdering af undervisning synes farlig. Så er det min erfaring at kollegial vurdering unægtelig også kan give sved på panden.

I kollegiale supervisionsprojekter er det en proces, der skal være meget stramt styret. Lærere, der dagen lang vurderer elevernes faglige kundskaber, arbejdsmåde og personlige opførsel er ikke på nogen måde indstillet på at kolleger skulle kunne forholde sig sådan til dem selv.

Der må indskydes arbejdsfaser af måneders varighed hvor den primære opgave alene er at de kolleger, der følger hinandens undervisning giver neutrale beskrivelser af det de ser og hører. Og kun med forsigtighed fortæller om deres indre reaktioner på kollegaens undervisning.

Senere indlægges en mere analytisk fase hvor vi optrevler hvordan flere episoder i timens forløb, som deltagerne nu er meget bedre til at beskrive, hvorledes de funktionelt kunne tænkes at hænge sammen. Vi laver - stadig neutrale - sammenhængsanalyser.

Først efter flere måneders tæt samarbejde i den lille observationsgruppe på 2-4 deltagere er lærerne parat til for alvor at gå ind i gensidig vurdering af hinandens undervisning. De har lært en masse om at udtrykke sig nænsomt og præcist. Om at tage ansvar for egne idiosynkrasier. Om at opfange hvornår kollegaen bliver såret for alvor. Dette er ikke noget almindelige lærere kan når de starter et kollegialt supervisionsprojekt.

Men når man går så systematisk frem er det til gengæld min erfaring, at lærere kan vurdere hinandens undervisning og bruge det konstruktivt.

Det vi her ofte støder ind i er faglige, pædagogiske eller personlige barrierer.

Læreren kan - det er ikke så tit - helt konkret være sakket bagud for den faglige udvikling, være faldet ned i en rutine med bestemte gammeldags materialer - og have brug for et venligt puf - og gode ideer - til at forny sig fagligt.

Læreren kan fra starten være blevet snydt med sin pædagogiske grunduddannelse så der aldrig har været nogen spændende værktøjskasse med pædagogiske arbejdsformer at gribe ned i. Afsted på pædagogiske genoplivningskurser og på interne udviklingsforløb.

Men dybere kan ligge nogle personlige begrænsninger. Undervisning er i stigende grad blevet et spørgsmål om lærerens personlige gennemslagskraft og nærvær, og det kan være, at grunden til en stiv pædagogik er en defensiv personlighedsstruktur. Det er en helt anden problemstilling. Hvis læreren ønsker at blive i skolen kan det være at der skal skabes mulighed for langsigtede personlige udviklingsprocesser i skolen og på kurser uden for skolen. Igen må sigtet kun i sidste instans være frasortering. Men heller ikke i den lærende skole kan man acceptere en hvilken som helst form for undervisning.

Lærere og ledelse kan vurdere hinanden

På et tidspunkt var jeg konsulent for en skole, der havde igangsat et stort anlagt evalueringsprogram mellem lærere og elever. Dette program fulgte jeg som procesevaluerende konsulent, interviewede, observerede, skrev notater til styringsgruppen osv.

Først efter nogen tid gik det op for mig, at der var en mildt sagt forsømt „evalueringsvinkel“ bag ved det store projekt: Den manglende evalueringskultur mellem lærere og ledelse.

Og det slog mig, at dette er en generel, og meget vigtig nøgleproblematik i vores skoler og uddannelsesinstitutioner.

Det paradoksale er at begge parter føler sig uhyre udsatte og meget sårbare over for hinanden! Lærerne føler sig udsatte fordi de tror de er på vej til at blive fyret hvis ledelsen skulle høre om nogle af deres mindre vellykkede undervisningsforløb.

Og ledelsen har på enhver skole så mange forskellige og omfattende arbejdsopgaver at de aldrig kan nå at gøre det hele godt nok.

Den enkelte lærer har sjældent noget indblik i hvor omfattende opgaver ledelsen skal løfte. Og de har helt sikkert ingen viden om hvor mange kolleger, der kommer til ledelsen med de mest varierede problemer fra svære sygdomme til surhed over et ubekvent skema fordi hver af de kolleger, der går til ledelsen med et særligt problem, i realiteten betinger sig fuld diskretion uden at de bagefter vil tage ansvar for det forbrug af leder-arbejdstid, som løsningen af lige præcis deres problem, repræsenterer.

Denne problematik er ret grim. Lærerne har med deres individuelle henvendelser til ledelsen et meget direkte ansvar for hvor meget tid

skoleledelsen egentlig har til pædagogisk skoleledelse og skoleudvikling

Når lærere og ledelse først har set sig sure på hinanden kan det være svært at ændre situationen.

Der kan være brug for lidt mere systematiserede „værktøjer“, som kan bruges til at få taget hul på den gensidige oplevelse af hinanden. Her er der helt enkelt brug for udviklingsarbejde og nye erfaringer. En af vejene er medarbejdersamtaler, som går begge veje. Altså således, at lederen udtrykker sin oplevelse af lærerens indsats og læreren udtrykker sin opfattelse af lederens indsats.

Etisk regnskab og brugerundersøgelser

Grundlæggende er det en god ide. Der er i de sidste femten år brugt store økonomiske midler på sådanne spørgeskemaundersøgelser, 10-punktsskalaer og lignende.

Forskningsmetodologisk er det en dataindsamlingsmetode, der står i meget lav kurs. De oplysninger, der indsamles ser bestikkende naturvidenskabelige ud. Tal side op og side ned. Men tallene er bedrag. De er helt enkelt ikke tal i matematisk forstand. Det er de ikke fordi det ikke er rationale tal. For eksempel er der ingen måde hvorpå man kan vide om der er lige så langt mellem 4 og 6 point som mellem 8 og 10 point. Og derved falder enhver gennemsnitsberegning til jorden.

Dette plejer nu ikke at genere nogen. Selv har jeg i ti år undervist på universitetet i dataindsamling og måleteknik. Jeg har svært ved at forstå at matematik-lærere - for det er ofte dem, der venligt gør materialet op - at de overhovedet kan få sig selv til at lave gennemsnitsberegninger af „forældretilfredshed“, dækningsgrad af elevbehov og hvad ved jeg. Det er videnskabelig galimatias.

Gang på gang kommer jeg ud til en skole, hvor jeg forud har fået tilsendt sådanne talmalerier. Og prøver at være høflig over for det store arbejde og de mange penge, der er smidt ud af vinduet.

Det er sjældent at disse undersøgelser er så konkret lagt an, at man kan bruge resultaterne til noget. Men det kunne de blive, hvis det var interviewundersøgelser med ansigt-til-ansigt tovejskommunikation hvor de udspurgte kunne få en menneskelig mulighed for at forklare sig.

Derved stiger imidlertid tidsomkostningerne til bearbejdning af materialet og man kommer til at mangle de smukke talbedragerier.

Det der har betydning er direkte menneskelig kontakt og åben udveksling af synspunkter mellem parterne. Man må helt enkelt starte med at tale åbent og direkte om det man kan tale om. Bruge resultatet til noget troværdigt. Derved øges den gensidige tillid og i næste runde kan man tale lidt mere åbent sammen. Kort sagt - drop de latterlige pseudoun-dersøgelser og talgallopper. Spørge- og holdningsskemaer kan udsendes til skolens brugere. Men ofte er bortfaldet i materialet så stort, at man alene af den grund ikke kan uddrage holdbare tendenser i materialet. Hvis nogen - f.eks. tilbageholdende forældre - ikke vil komme til skolen - ja!! - så må skolen komme til dem.

Jeg skal sent glemme en mærkelig meningsudveksling med en gruppe gymnasielærere fra et gymnasium med et stort opland. Vi havde diskuteret livsformer i befolkningen og kontakten mellem lærerlivsformen og de andre. Lærerne beklagede at det ikke var muligt at få kontakt. Hvorfor? - spurgte jeg. „Jo, forældrene kom ikke til forældremøderne“. Jamen, spurgte jeg, kunne man ikke lægge møderne ud hos forældrene - eller besøge nogle af dem privat? Der var ikke rigtigt nogle svar til dette. Mit spørgsmål var måske for dumt. For jeg ved jo godt at der efter arbejdstidsaftalerne ikke er tid til den slags.

Det gode ved disse undersøgelser er grundidéen i sig selv: At spørge hvad folk, som kommer i berøring med skolen overhovedet synes om den. Det er radikalt nyt. At skolen gør noget aktivt og prøver at forstå den feedback, som kommer.

Det kunne være interessant også at gå lokalhistorisk til værks og spørge: Hvad har skolen og andre lokale uddannelsesinstitutioner bidraget med til lokalsamfundet i løbet af f.eks. de sidste 50 år. Måske er der mere brug for historikere end for statistiske talfantaster.

Elevernes udbytte skal dokumenteres

I teksthæftet om „Skolen er en kompetenceproducerende virksomhed“, påpeges det centrale problem: Skolen kan i dag ikke dokumentere sit eget produkt. Den viden, kunnen, sociale, personlige og kulturelle udvikling, som eleverne erhverver i skolen, kan vi ikke beskrive forståeligt med de redskaber vi har.

Det er nødvendigt med et kreativt, tværfagligt udviklingsprojekt, hvis sigte er at udvikle nye redskaber: Vor tids standpunktsprøver.

Det er en afgørende nødvendig feedback til såvel eleven, læreren, skolen og samfundet at kunne dokumentere at eleverne lærer noget og hvad de så kan.



Som forsker har jeg haft mulighed for at følge op på hvad en gruppe VUC-kursister havde brugt deres skolegang til (dansk HF fællesfag). Det blev til et ret imponerende materiale. I den forbindelse brugte jeg „den kritiske begivenheds metode“. Jeg talte med dem om deres liv. Om hvilke forandringer der var sket. Og vi kiggede så på nøglebegivenheder for at se hvorvidt skolegangen havde gjort en forskel.

Det viste sig her og der at være tilfældet. For eksempel en mand, der skifter arbejde fra lageret til indkøbsstyring fordi butikslederen havde overhørt, at han „nu talte langt mere fornuftigt med kun-derne“. Eller en hjemmesygeplejerske, der fik mere betroet arbejde „fordi hendes rapporter var blevet bedre“. Eller en kvinde, der var blevet en vigtig person i sin boligblok fordi hun nu kunne formulere sig skriftligt.

Eksamen kan bruges ved udvikling af undervisningen

Det er på tide at vi ændrer syn på eksamen. I årtier har det været moderne at se eksamen som et led i en uretfærdig undertrykkelse i samfundet af svage sociale grupper. Men i stedet for at afskaffe eksamen kunne det jo være at man skulle forandre eksamen. Og i stedet for at eksamen ensidigt var en vurdering af eleverne kunne den jo også blive til skolens selvvurdering!

Eksamen er en metode til at konstatere hvad en elev har lært i skolen. En resultatopgørelse. Måske upræcis og måske ensidig. Men vigtig såvel for eleven, læreren og de uddannelser og virksomheder, hvor eleven siden skal bruge den opnåede viden.

Elevernes udbytte af skolegangen er resultatet af et nært samarbejde i klassen mellem lærer og elev. Eleven kan ikke tilegne sig faget uden lærerens intensive bistand. Der er i realiteten tale om en samproduktion af kompetence. I mundtlige eksamenssituationer er det således ofte tydeligt at se, at lærer og elev samarbejder positivt om at dokumentere undervisningens resultater over for censor.

De kompetencer eleven har opnået i skolen afspejler elevens arbejdsindsats. Og tillige undervisningens faglige og pædagogiske kvalitet. Men også den bredere koordinering af undervisningen og skolens hele funktion. Det er med andre ord ikke kun eleven, der er til eksamen. Det er lige så vel læreren, og skolen, der er til eksamen: Hvordan er det alt i alt lykkedes at skabe kompetenceudvikling hos eleverne?

Der er et chanceelement i eksamen. Den er en prøvelse i flere betydninger. Men som sådan får eleven også øvet sig i at forberede en

præstation og stå prøvelsen igennem. Denne side af eksamen er en realistisk fortræning til præstationssituationer i senere uddannelser og i arbejdslivet.

Eksamensperioden - så stresset den end kan være - er derfor også tidspunktet for en værdifuld årlig statusopgørelse for skolen som helhed: Hvilke fag og hvilke dele af fagene synes at give eleverne særlige vanskeligheder? Hvordan har forskellige elevgrupper klaret sig? Kan man i eksamensresultaterne spore resultater af pædagogiske og fagdidaktiske forsøg i undervisningen? Er der gjort forsøg med nye prøveformer og hvordan ser resultaterne ud? Og endelig: Hvordan skal vi bruge denne statusopgørelse i tilrettelæggelsen af undervisning og eksamen næste år?

Det er almindeligt at forsøgsundervisning og skoleudvikling først starter op efter at skoleåret er kommet godt i gang, og klinger af før eksamenstravlheden tager til. Men det er netop ved eksamen at de centrale sider af skolens arbejde bliver dokumenteret: Lærer eleverne det de gerne skulle? Derfor ville et nyt syn på skoleudvikling være, at undervisningsforsøg snarere startede i det tidlige forår, at eksamensperioden indgik, og at forsøget kørte hen til slutningen på efteråret. Så kunne man udnytte eksamen fuldt ud som anledning til resultatopgørelse i bredere betydning og få impulser til en ny og bedre start på undervisningen efter sommerferien. Det er i de aller første timer efter sommerferien at den nye pædagogik skal igangsættes.

Eksamen kan i den lærende skole blive en meget vigtig anledning til at skolen lærer af sine erfaringer. Men det forudsætter, at der god tid i forvejen inde i eksamensperioden afsættes tid til denne skole-selvurdering. Og at brugen af eksamensperioden som læringsbegivenhed for skolen forberedes og efterbehandles så resultaterne kan synliggøres på en overbevisende måde.

10. Skolen kan lære af samfundet

Skolen er ikke det eneste udviklingscenter

I 60'erne og 70'erne var det en hævdevunden doktrin i uddannelsesverdenen, at det var her det vigtige skete: Det var her de nye kønsroller blev defineret, her de nye progressive arbejdsformer blev afprøvet, her man udviklede kravene til vedvarende energi, her man krævede radikalt demokrati, her, her, her.

Personligt tror jeg at det forholdt sig sådan. Jeg husker de holdninger, som samfundets spidser og magtmennesker gav udtryk for. Jeg husker Danmarks næsegruse beundring for alt udenlandsk: "Tænk bare, smarte havegifte, der kunne lette arbejdet med ukrudt, med skadedyr osv. osv." De kritikker, der blev formuleret, har haft en væsentlig indflydelse på samfundsudviklingen fordi de påvirkede nye generationer, der senere overtog dele af styringen af samfundet.

Problemet lå ikke i denne udvikling. Den lå i en holdning, som efterhånden blev en selvtilstrækkelig lukkethed om skoler og uddannelsesinstitutioner hvor „man“, dvs. lærerne, i vidtgående omfang holdt op med at følge konkret med i de positive udviklinger, som skete ude i samfundet: At politikere og erhvervsfolk møjsommeligt tog hul på at blive enige om grundregler for miljøbeskyttelse. At fagbevægelsen samarbejdede med erhvervsledere om jobrotation, jobberigelse, nye ledelses- og organisations, og aflønningsformer. Der var også væsentlige problemer, som man ikke interesserede sig for: At de små nye erhvervsvirksomheder, som i fremtiden skal skabe arbejdspladserne, havde ekstremt vanskelige overlevelsesvilkår osv. osv.

Der skete også kulturudvikling i den politiske sektor, i erhvervslivet, i mange af de sektorer af samfundet, som uddannelsessystemet havde lagt for had. Men denne kulturudvikling blev ignoreret fordi lærerne var så vant til at være „forud“, at de ikke kunne se at andre også flyttede sig.

Og at de andre steder måske flyttede sig forud for skolen. At man ude i det offentlige og private erhvervsliv begyndte at eksperimentere med den lærende organisation, med selvstyrende teams af medarbejdere, med brugerorienterede evalueringsformer. Alt sammen moderniseringer, som skolen senere havde meget svært ved selv at leve op til. Og derved kom skolen i firsernes slutning og halvfemsernes begyndelse for mange mennesker til at stå for reaktion, stilstand og

tilbagestræb.

I skolen var der ikke medarbejderteams, eleverne havde uendeligt lidt at skulle have sagt om undervisningen og ledelsen var ikke pædagogisk skoleledelse, men skoleforvaltning. Kort sagt: Skolen var kommet bagud for samfundet på en række punkter. Og er det stadig.

Læreren må gå på opdagelse i samfundet

Elevernes fremtid er ikke at blive i skolen, men tværtimod at forlade skolen og gå ud i samfundet. Det samfund, som mange lærere kun kender gennem læsning af aviser, bøger og gennem TV-udsendelser. Dette er jo også grunden til, at så meget undervisningsmateriale i dag netop er uddrag fra: Aviser, TV/Film og bøger.

Det nye i dag er derfor at lærere i stigende grad får lyst til at gå ud i samfundet og checke deres samfundsforståelse op mod virkeligheden.

For eksempel som når jeg i Sjællands Tidende læser om nogle lærere fra Rødovre kommune, der tager ud på ekskursion på lokale erhvervsvirksomheder for bedre at kunne forberede deres elever på selv at blive iværksættere.

Det vanskelige punkt er: At lærernes arbejde er tilrettelagt således, at det er uendeligt vanskeligt for en lærer i en periode at forlade undervisningen, leve og arbejde på andre vilkår, og komme tilbage til undervisningen med den nye erfaring.

Den lærende skole ændrer skema og undervisningsplanlægning således, at det er let og attraktivt for læreren at bevæge sig ud af skolen i månedlange perioder for senere at komme tilbage og være med til at nyorientere undervisningen ud mod samfundet.

Det indebærer f.eks. at man - som det i dag er almindeligt på VUC - underviser i kortere moduler. Men netop dette at undervise i meget lange moduler - 8 måneder - har i generationer været en solid og hellig ko i skoleverdenen. Og det forhindrer læreren i at gøre kortere ekskursioner til samfundet uden for skolen.

Læreren kan gå på studiebesøg på andre skoler

Som konsulent er det dybt fascinerende at konstatere, at ting, der uden videre kan lade sig gøre på een skole, er noget nær utænkelige på en anden. Uagtet at skolerne eksisterer på det samme regelgrundlag. Og at det ikke altid skyldes økonomiske forskelle.

Der kan være lokale forskelle i kommunal eller amtslig skolepolitik, men

disse forskelle kan ikke forklare de store skolekulturelle forskelle. Det vil sige forskelle mht. uformelle normer, værdier og enkeltpersoners betydning.

Det kan derfor være meget inspirerende for lærere blot at komme ud af deres egen skolekultur, besøge andre skoler, og se at „det umulige“ kan være hverdag andre steder.

Skolelederen i den lærende skole vægter derfor sådanne ekskursioner til andre skoler meget højt. De kan give en inspiration og tro på nye muligheder, der overgår resultatet af selv de bedste pædagogiske kurser.

Fordi, tror jeg, at der ikke er noget argument der er så overbevisende som at: „Her er nogen, der rent faktisk allerede har gjort det! Og vi har selv set det.“

Efter sådanne oplivende besøg kan kurser måske være mere relevante ud fra spørgsmålet: „Hvordan gør vi det så - hos os“?



11. Den lærende skole er en grøn skole

Pædagogikken behøver nye visioner

For nogen tid siden fik jeg en skrupsjør konsulent-opgave. AOF Slagelse kørte et større miljøprojekt, et grønt projekt, og jeg skulle levere et oplæg om „Grøn undervisning“.

Efter at have grinet færdig tænkte jeg ved mig selv at „et job er et job“ og satte mig i gang med at finde på noget. Oplægget lykkedes ret forbavsende, tilhørerne morede sig og sammen kunne vi tænke lidt videre. Det blev til et nyt oplæg og til et todages pædagogisk kursus for underviserne.

Så nu er jeg - stadig med en humoristisk distance - bidt lidt af tanken om en økologisk pædagogik.

Økologisk skoleudvikling er helhedstænkende

Det, der karakteriserer et økologisk system er at ressourcerne skal opbygges samtidig med at de nedbrydes. Som metafor er alene dette princip en meget smuk overskrift for „Den lærende skole“. Hvis ikke skolen som organisation målrettet arbejder konstant på at genopbygge lærernes kompetence og arbejdsglæde vil den med usvigelig sikkerhed havne i en situation med nedslidte lærere og underskud af næring. Nøjagtigt som hvis man på en mark bliver ved med at høste afgrøder uden at gøde jorden.

Økologi har at gøre med det græske ord „oikos“. Det går på hus, husholdning. Økologi er noget med at holde ansvarligt hus med ressourcerne. Holde hus med pengene, selvfølgelig, og tiden. Men lige så vigtigt - holde hus med de menneskelige ressourcer. For uden dem ingen skole.

Helhed og sammenhæng. Helt centrale værdier for den lærende skole. Hvad er den givende forbindelse mellem forskellige initiativer rundt omkring i skolens organisation. Økologi handler om helhed og sammenhæng i tingene. Hvad sker der i organisationen i skolen alt i alt. Måske hygger lærerne sig, men er egentlig gået i stå mht. at lære noget nyt. Hvilken organisationsstruktur og organisationskultur befinder vi os i. Hvordan virker denne større helhed tilbage på den indre sammen-

hæng i undervisningen i klasserne. Hvordan kan det, der sker på det enkelte hold berige skolen som helhed. Og hvilke mere omfattende helheder er vi placeret i. Deltagernes livsbagrund. Andre skoler. En by et sted i landet. En lokalkultur som spiller med osv. Skolen må være en biotop - det levendes sted. Og være sig det bevidst.

Vækst og modningsprocesser er noget andet end læring
I skoler og uddannelsesinstitutioner er opmærksomheden rettet mod undervisning, læring og resultaterne, som er den kompetence elever, kursister og studerende udvikler og går ud i verden med.

Men - i personligheden er der også andre processer. Vækst og modningsprocesser. De følger deres egen indre logik og hvis de mekanisk forceres giver det en syg og ensidig udvikling.

Gang på gang konstaterer jeg i pædagogiske udviklingsprojekter, at der i den grad mangler et sådant perspektiv. Folk har meget svært ved at koncentrere sig om udviklingsprocesser, som forløber langsomt. Som mere er vækst og modning end struktureret læring. For eksempel i kollegiale supervisionsprojekter: Lærerens opmærksomhed på nye muligheder kan ikke udvikle sig hurtigere end de nye indtryk kan integreres i personlighedens dybere lag. Og så taler vi om måneder og halve og hele år. Men utålmodige kraftundervisere kan ikke vente på sådan noget pjat. Til gengæld er forandringerne i deres undervisning af en teknisk og overfladisk karakter.

Man kan lade interne skoleudviklingskurser vokse frem, nærmest som planter, der rækker og strækker sig efter næring. Kurser kan planlægges som en ramme med en række forberedte muligheder uden at det konkrete forløb er besluttet. Det forudsætter at kursuslederen kan få frihed til ikke hele tiden at skulle være ekspert med styr på det hele. Hvem kan bestemme hvornår det skal regne? Hvornår solen skal varme? Det forudsætter at lærerne, deltagerne, er aktivt og produktivt medvirkende.

Når jeg laver kurser er det for de fleste lærere - og skoleledere ikke mindst - vildt provokerende hvis der ikke er et detaljeret, tidsfast program. Eller hvis jeg ikke følger det program, som er delt ud. Også selv om kurset øjensynligt holder sig inden for det udpegede emne, også selv om de enkelte kursus-elementer vokser organisk ud af det, som rent konkret sker mellem de mennesker, der er samlet.

Vækst- og modningsprocesser tager tid. Og næring. Plads, lys og luft.

Det vil tage mange år at skabe en lærende skole ud af den nuværende.

Skolen har brug for grønne menneskelige ressourcer

Grøn pædagogik er at arbejde pædagogisk med deltagernes hele personlighedsudvikling. Give støtte til deres selvværd og psykiske energi. Bistå dem med at rydde indre blokeringer af vejen. Det vil kræve mere praktisk-psykologisk funderede lærere, end dem vi i dag har. Underviseren skal ikke være et hæmmet, rationalistisk og puritansk menneske.

Det vil indebære at man bruger vækst og modning mere som billeder for deltagernes læreprocesser. I stedet for hårdt arbejde, tilpasning, sjasket gennemgang af et stort undervisningsemne o.l. At man giver tingene tid. Bemærker de små forandringer. Den dag kimbladene kommer op af jorden er det idiotisk at jamre over at man ikke kan plukke tomater af planten. Det kommer senere.

Kompetence-ressourcerne må skabes, dyrkes og næres

Kompetence er en helhed sammensat af nogle elementer: Viden, sprog, handlefærdigheder, holdninger og følelser. Kompetencen er det man kan, det man magter på de forskellige områder. I denne sammenhæng forstås „en kompetence“ altså som helheden af disse elementer.

Hvis man derfor skal beskrive en kompetence nøjere må man afgrænse den, give den et navn, og udpege de enkelte elementer. Man må give nogle konkrete eksempler. Det er et vigtigt spørgsmål hvor jordnært kompetencen skal beskrives for at 1) andre kan forstå den og 2) Se hvad den kan bruges til, hvordan de kan trække på denne ressource i gruppen.

Der er altså et særskilt spørgsmål om kompetencens brugsværdier. Og nogle følgespørgsmål om hvorvidt der er plads til at brugsværdierne bliver realiseret. Og om hvilke bredere konsekvenser det har at man bruger sin kompetence.

Plads til alle kræver grænser: Holdningsbearbejdelse kan være nødvendige - gider folk høre på hinanden. Lederens ansvar er at tydeliggøre hvad de mange ressourcer på skolen kan bruges til - fordi man ellers ikke kan sætte grænser om folks kompetencedemonstrationer

Det er gartneren, der bestemmer hvor væksterne skal gro - dvs. sætte grænser. Hvis ikke læreren sætter grænser er der ikke plads til alle vækster, alle deltageres ressourcer. Forudsætningen for at der er udfoldelsesplads til alle på holdet er jo, at der er sættes grænser for den enkeltes udfoldelse.

Optimale betingelser for vækst: Levende væsener tilpasser sig til de ydre forhold. Mennesker kan som følge af opdragelse, neuroser mv. vælge at begrænse sig selv til mindre plads end der egentlig er til stede. Skolelederen kan skabe betingelser for vækst ved helt enkelt at vise lærerne en større verden - og dermed viser at der er mere plads til udfoldelse, udvikling, end folk selv har troet.



Epilog: Den lærende skole har en udviklingsvenlig kultur

I den lærende skole er der en udviklingsvenlig skolekultur. Alle er optaget af lære- og udviklingsprocesser. Som en afslappet bærebølge, der ligger bag fagene, samværet, kontakten med omverdenen osv. Den enkelte lærer ting på egen hånd og har et professionelt, bevidst forhold til egen kompetence. Lærer fra kolleger. Og lærer fra sig til kolleger. Den enkelte støtter læring mellem kolleger.

Nøglen hertil er, at der udvikles kulturnormer i skolen, der gør det muligt for den enkelte at tale åbent om sine egne inkompetencer. Ikke som jammer. Ikke som en sovepude. Men som en realistisk konstatering, som man så forholder sig aktivt til, personligt og kollegialt. Forudsætningen for udvikling er at man kan tale åbent om det man ikke ved.

Den selvtilstrækkelige, privatpraktiserende lærer kan ikke være medskaber af en lærende skole. Der er ikke længere brug for lærere, som undlader at deltage i pædagogiske arrangementer, som undlader at tage et medansvar for pædagogisk udvikling, og som er uinteresseret i skolens overordnede drift og udviklingsretning.

Evaluering i skolen indebærer modet til at se kritisk på sig selv. Evalueringstiltag skaber en skærpet bevidsthed hos lærerne om deres egne vilkår for at lære noget nyt. Elevernes feedback vil give pres på efteruddannelse. Dette vil uvægerligt medføre, at lærerne ønsker mere indflydelse på skolen vis-a-vis ledelsen. Ligesom eleverne ønsker mere medbestemmelse på undervisningen.

Evaluering er i bredere forstand udtryk for et „refleksivt“ element i kulturudviklingen: At vi begynder bevidst og struktureret at forholde os til os selv i alle aspekter. En proces, som civilisationshistorikere forbinder med demokratiseringen i det moderne samfund. Der opstår en „bevidst bevidsthed“ om at „vi er i udvikling og vi forholder os til denne udvikling“. Mennesket udvikler sig selv videre. Og får i stigende grad en ansvarlig selvbevidsthed.

Evalueringsprogrammets konsekvenser er en test på hvor omstillingsparat skoleorganisationen aktuelt er. Vanskeligheden herved er, at det i de fleste skoler er sådan, at langt de fleste ressourcer er afsat til den helt nødvendige basisfunktion. Omstillingsevne forudsætter

Indholdsfortegnelse

Til læseren...2

Prolog: I den lærende skole bliver de indre ressourcer opbygget samtidig med at de forbruges...3

1. Skolen skal også være et lærested for lærerne...4

- Lærerne må have deres egne læresteder i skolen...4
- Den lærende skole har et kursuslokale til lærerne selv...5
- Grupperum skal være udstyret til seriøst arbejde...6
- Lærere skal kunne fordybe sig enkeltvis...7
- Der er brug for sted og tid og koncentration...7

2. Lærerne har brug for læretid på skolen...10

- Forberedelsestiden var et kvantespring...10
- Der er brug for læretid, udviklingstid, produktionstid og undervisningstid...11
- Undervisningen kan rettes mod elever, lærere og lokalbefolkningen...12
- Skoler kan udvikle produkter med ekstern brugsværdi...13
- Lærere har et ambivalent forhold til tid...15

3. Lærernes fælles læreprocesser skal organiseres...16

- Skoleudvikling skal integreres med undervisningsudvikling. ...16
- Huller i skemaet er forudsætningen for kollegial supervision...17
- En ny skemalægning er nøglen til den lærende skole...17
- Kursusmidler skal flyttes til interne kurser...18
- Skolen har brug for interne pædagogiske inspiratorer...19

4. Autopædagogisk kompetence er en forudsætning for lærerudvikling i skolen...20

- Foredrag giver oversigtsviden men ikke ny praksis...20
- Lærerefteruddannelse må være eksemplarisk...22
- Der er brug for bedre rammevilkår men også for en ny kompetence hos lærerne...23
- Autopædagogisk kompetence er at kunne tilrettelægge egen og kollegers kompetenceudvikling...23
- Lærerkollegiet har brug for kurser i selvudvikling...24
- Det gælder ansvarstagen mht. kollegers indbyrdes udvikling...25
- Der er brug for offentlige læreprocesser...26
- Det kræver mod at turde lære noget offentligt...27

5. Lærerteams er nøglen til skoleudvikling...28

- Skolen bevæger sig i retning af den lærende organisation...2
- Skolen var kommet bagud for samfundet...29

6. Skolen har brug for et udviklingsforum...32

- Plenum er en umulig størrelse...32
- Skolens udviklingsforum...32
- Særlige projekter kan integreres via skolens udviklingsforum...33

7. Skoleledelsen har særlige opgaver i den lærende skole...34

Et forum til lærernes læring og udvikling er ledelsens ansvar...34

Udviklingsprojekter skal forankres organisatorisk og ledelsesmæssigt...34

I den lærende skole bruger man folks talenter...36

Man kan styre gennem organisering af læring...36

8. Lærerne og ledelsen har brug for et dokumentations- og inspirations-center om skolens egen udvikling....39

Der skal være intern offentlighed og overblik over alle igang-værende udviklingsprojekter...39

Skolens udvikling må dokumenteres...40

Lærerne har brug for deres eget pædagogiske mediatek...41

9. Evaluering giver produktiv feedback til skolen...43

I den gamle skole var evaluering en trussel...43

Undervejsevaluering giver ideer til bedre undervisning...43

Lærerteams kan optimere deres arbejde gennem selvvurdering...44

Lærere kan vurdere hinandens undervisning...45

Lærere og ledelse kan vurdere hinanden...46

Etisk regnskab og brugerundersøgelser...47

Elevernes udbytte skal dokumenteres...48

10. Skolen kan lære af samfundet...51

Skolen er ikke det eneste udviklingscenter...51

Læreren må gå på opdagelse i samfundet...52

Læreren kan gå på studiebesøg på andre skoler...52

11. Den lærende skole er en grøn skole...54

Pædagogikken behøver nye visioner...54

Økologisk skoleudvikling er helhedstænkende...54

Vækst og modningsprocesser er noget andet end læring...55

Skolen har brug for grønne menneskelige ressourcer...56

Kompetence-ressourcerne må skabes, dyrkes og næres...56

Epilog: Den lærende skole har en udviklingsvenlig kultur...57

Evaluering i skolen indebærer modet til at se kritisk på sig selv...57

Det er skolen, der skaber samfundets ressourcegrundlag...58

