

Lærerne skal blive mere aktive, mere analytiske og mere kritiske kursusdeltagere, så de kommer hjem med essensen af kurset og kan formidle det til deres kolleger gennem seriøs interkollegial undervisning. Skolelederne har brug for et samlet koncept, en køreplan, som i højere grad sikrer skolen et udbytte af læernes kursusdeltagelse.

Lederne må over tid etablere rum og tid til lærernes interkollegiale formidling af kursusudbyttet.

Lederne skal følge op på den interkollegiale formidling og synliggøre anvendelsen af kursusudbyttet. Samt synliggøre resultaterne af anvendelsen.

Der er ikke råd til udsending af "kursusturister". Skolen skal kun bruge eksterne og interne kurser hvis de giver en påviselig forbedring af undervisningens kvalitet og af skolens funktion.

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

Hæftet er skrevet til hele uddannelsessystemet. Grundlaget er forfatterens mangeårige forskningsvirksomhed og konsulentarbejde i uddannelsessektoren.

MetaConsult Forlag

Kontakt forlaget for de seneste brochurer.

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

© Copyright by Sten C. Poulsen, Slagelse, Danmark, 1998.

ISBN 87-610-0033-7

En stor del af skolers og uddannelsesinstitutioners udviklingsmidler bruges til eksterne og interne kurser for lærerne, pædagogiske dage o.l. Men hvad får skolerne for de mange kursuskroner?

Der er stigende og skiftende krav til skoler og uddannelsesinstitutioner. Lærerne må deltage i stadig flere kurser for at kunne følge med samfundets forventninger og holde det nødvendige kvalitetsniveau, fagligt såvel som pædagogisk.

Det er i dag en væsentlig ledelsesopgave at sikre, at kurser har en mærkbar og holdbar effekt.

De eksterne kurser har i årtier været udbyders marked. Kursuskøberne har haft meget begrænset indflydelse på kursernes bemanding, tilrettelæggelse og indholdsmæssige kvalitet.

Skoleledere får derfor behov for nye kvalifikationer, nye kvalitetsstyringsredskaber og et nyt syn på lærernes forpligtelser i forbindelse med deltagelse i kurser og pædagogiske udviklingsaktiviteter.

Lederne må kunne stille specificerede krav til fagligt og pædagogisk indhold i kurserne.

Sten Clod Poulsen

Kvalitetsstyring

af skolens

kursusforbrug

er en

ledelsesopgave



Kvalitetsstyring af skolens kursusforbrug...

T-20

T-20 MetaConsult 1998

Sten Clod Poulsen

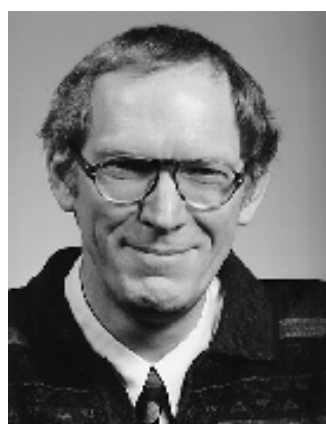
Kvalitetsstyring af skolens kursusforbrug er en ledelsesopgave



Poulsen,

4200, 1998

© Copyright, Sten Clod
Slagelse, DK-



Sten Clod

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

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

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

Firmaet omfatter også et multimedieforlag, der støtter udviklingsprocesser i den offentlige og private uddannelsessektor. Forlaget udgiver teksthæfter, øvelsesvejledninger, pædagogiske plakater,

E-mail: info@metaconsult.dk MetaConsult Internet: www.metaconsult.dk

Introduktion til serien af temahæfter: „Udvikling af uddannelse“

MetaConsult Forlag udgiver temahæfter, pædagogiske videofilm og pædagogiske plakater om skoleudvikling og udvikling af pædagogik

Arbejdsområdet er den offentlige uddannelsessektor, interne kurser i virksomheder samt kursusvirksomhed afholdt af konsulentfirmaer.

Temahæfterne fra MetaConsult indeholder erfaringer og praktisk vejledning vedrørende udvikling af uddannelse og kurser.

- * Målgruppen er udviklingsinteresserede skoleledere, lærere, instruktører og pædagogiske konsulenter.
- * Hensigten er praktisk vejledning og inspiration til dybere indsigt og værdibetonet eftertanke.
- * Der skrives til hverdagsorienterede brugere. Brugere, der ønsker at ændre praksis mere end at tale om praksis.
- * Hæfterne er derfor ikke akademiske afhandlinger. Der lægges ikke vægt på traditionel litterær dokumentation. Enkelte hæfter kan dog have en mere teoretisk karakter.
- * Indholdet af hæfterne er tværsektorielt rettet og dermed ikke specielt henvendt til en bestemt skoletype.

Serien omfatter 980512 i alt 22 temahæfter. Brochure kan rekvireres ved opringning til 58 50 02 44, telefax 58 52 44 13. Ønskede hæfter m.v. kan bestilles pr. telefon, fax eller brev. Hæfterne sendes direkte til modtageren.

I maj startes en ny serie specielt om „kollegial supervision“: Metoder til selvudvikling i skolen. Serien skrives af 8 pædagogiske udviklingskonsulenter, som er eksperter på området. Den omfatter 22 temahæfter i formatet 17 cm. gange 24 cm. De udgives i 1998. Brochure kan rekvireres. Der kan abonneres på serien (bliv medlem af MetaConsults Forlagsklub) eller hæfterne kan købes hver for sig.

MetaConsult har udgivet et videoforedrag om „Samarbejdet i det enkelte lærerteam“ og en serie på tre videoforedrag om „Skolen som lærende organisation“. I 1998 produceres en række meget forskellige pædagogiske videofilm.

Velkommen til MetaConsult

Michael

Christiansen

Forord til „Kvalitetsstyring af skolens kursusforbrug etc.“

Dette temahæfte og det følgende, T-21, vedrører skoleledelsens og lærernes arbejde med kvalitetsstyring af skolens kursusforbrug. Med „skolens kursusforbrug“ tænkes på de eksterne og interne kurser skolen bruger som led i skoleudviklingen. Hæfterne giver en analyse af nøglepunkter og en påpegning af handlemuligheder. Jeg samler mig om „hvordan“ vel vidende at skoler kun har råd til få kursusdage om året til den enkelte lærer. Netop derfor må kvaliteten af skolernes kursusforbrug styres.

Ordet „forbrug“ i titlen er overvejet. Skoler er ikke blot kursusbrugere. De forbruger kurserne. Bruger dem op. Det gælder derfor om at få meget ud af de kurser skolen har råd til. Skolerne må blive kritiske kursusbrugere.

Skolen er ved at udvikle sig fra en statisk organisation til en lærende organisation. Nye nøglekompetencer er en afgørende forudsætning for kvalitetsudvikling af undervisning og skoleudvikling. Disse kan udvikles på eksterne eller interne kurser/træningsforløb. Derfor er en kvalificeret brug af kurser afgørende vigtig for skolens udviklingsmuligheder. Kurser er langt fra den eneste vej til skoleudvikling. Men næsten alle udviklingsinitiativer i forbindelse med skoleudvikling har før eller senere et eller flere kurser som afgørende omdrejningspunkt for det videre fremskridt.

Mit sigte er udvikling af skolens undervisning og lærer-ledersamarbejdet og i temahæftet tænkes især på kurser til lærerne. Mange af forslagene i temahæftet kan imidlertid også benyttes ved optimering af kursusforbruget til ledelsen og til andre medarbejdergrupper.

Der er den vanskelighed i dette hæfte at der er tale om et „kinesisk æskesystem“. Fremstillingen handler primært om hvordan skoleledelsen sammen med lærerne kan udvikle kvaliteten af kursusforbruget. Det er denne kvalitetudviklingsproblematik som er hovedtemaet.

Men det videregående sigte med at kvalificere kursusforbruget er selvfølgelig at skabe nøglekompetencer hos lærerne, der sætter dem i stand til at udvikle undervisningen og skolen sammen med ledelsen og andre medarbejdere. Denne påfølgende anvendelse af de udviklede kompetencer tiltrækker sig ofte den største opmærksomhed.

Her, i dette hæfte, graver jeg ned i vækstlaget under og forud for de færdigudviklede lærerkompetencer.

Grav med

Sten Clod

Poulsen

Indholdsfortegnelse

Introduktion til serien af temahæfter: „Udvikling af uddannelse“...2

Forord til „Kvalitetsstyring af skolens kursusforbrug etc.“...3

Prolog: Det er en ledelsesopgave at kvalitetsudvikle og kvalitets-sikre skolens kursusforbrug...5

Skolen kan blive en lærende organisation...5

Ansvar for kursusforbruget må placeres inden for skoleledelsen...6

Der skal være en klar fordeling af arbejdsopgaver...6

Læremanglen øger kursusbehovet...7

Administrationen sætter grænser for ledelsens udfoldelse...8

1. Et kvalitetsprogram skal være en meningsfuld og produktiv helhed...9

Kvalitetsprojektet skal give et mærkbart løft til skolen...9

Et afbalanceret kvalitetsprogram har nogle grundelementer...9

2. Ledelsen må beslutte kvalitetsmål for skolens forbrug af kurser...14

Kvalitetsmål afledes af skolens øvrige mål...14

Mål for kvalitetsprogrammet må være præcise og kulturspecifikke...14

Målsætningerne skal defineres på alle kulturlag...16

Kompetencebehovet udanalyseres ved at gøre målsætningerne kulturkonkrete. ...18

Udviklingsmålet er samtidig dagsorden for de kurser skolen har brug for...19

Man kan starte med „dagens standard“ for kvalitetsstyring...20

3. Værdibegrundelse af kvalitets-mål vedrørende skolens kursusforbrug er nødvendig...22

Værdier er følelsesforankrede...22

Dårlige kurser er værd at undgå...23

Kollegakontaktens kvalitet bestemmer skolens psykiske arbejdsmiljø...25

Visioner kan skabe begejstring for dygtiggørelse...26

Kompetent undervisning og lærersamarbejde giver øget selvværd...26

Målet er at kvalitetsstyringen opleves som meningsfuld...27

Lærere er mere til faglige kurser end til pædagogiske...28

4. Ressourceøkonomisk kursustænkning giver resultater...29

Der er en tærskelværdi...29

Kvalitet koster...29

Der er brug for nye hovedafdelinger i budgettet...32

Ressourcefordeling på kursustyper kan dokumenteres...34

Der er særlige budgetposter ved kvalitetsstyring af kurser...34

Kurser er underlagt nedslidningsmekanismer...35

De pædagogiske dage forbruger store ressourcer...36

Øvelsesprægede kurser er dyre...37

Der ofres andre muligheder når lærerne skal på kursus...38

Økonomi er dokumentation og anvendelse af resultater...38

Kursusforløbet forbruger lærertid...39

Elementer i kvalitetsstyring må regnskabsføres...40

5. Ledelsen må have greb om kvalitetsprogrammet...41

Hvad skal skoleledelsen kunne og vide...41

Skolelederen har brug for at udvikle kvalitetstyringskompetencer...42

Lærerne har brug for kendskab til nøglebegreber og erfaringer...42

Igangsætningen skal foregå gradvist...42

Ledelsen må lægge en flerårig plan og forholde sig til den...43

Der er behov for et forum for kursuserfaringer...43

Planlægningsforløb kan have forskellige „startpunkter“...43

6. Der er en indre sammenhæng mellem jobindhold og kompetenceudvikling...45

Skoleledelsen kan være „arkitekter“ på skoleudviklingen...45

Skolen må gøre status over hvad lærerne kan...45

Kompetencebehov kan kortlægges gennem modelstyrede analyser...47

Hvem skal lære hvad hvor...47

7. Kursusudbytte forudsætter kvalificeret og aktiv kursusdeltagelse...48

Kurser kan være obligatoriske...48

Lærere kan mangle tilegnelseskompetencer...48

Pædagogisk læring forudsætter særlige tilegnelseskompetencer...49

Læreren som kursist må tage egen læring alvorlig...54

Lederen må aftale et arbejdsprogram for lærernes deltagelse...55

Prolog: Det er en ledelsesopgave at kvalitetsudvikle og kvalitets-sikre skolens kursusforbrug

Min hensigt med at skrive dette temahæfte og det følgende, T-21, er med respekt for de danske uddannelsesinstitutioners tradition for selvudvikling, at tilbyde en meningsfuld og kulturbevidst analyse af hovedelementer i ledelsens kvalitetsstyring af skolens kursusforbrug. De enkelte kapitler repræsenterer noget i retning af en samlet „køreplan“ for dette ledelsesarbejde, som skal udmøntes i nær samvirken med lærerne, enkeltvis og i lærerteam og sammen med andre medarbejdergrupper.

Skolen kan blive en lærende organisation

Det afgørende omdrejningspunkt i skolers og uddannelsesinstitutioners forandring fra en statisk organisation til en lærende og selvudviklende organisation er styringen af den interne kompetenceudvikling hos lærere, ledelse og andre medarbejdergrupper. I den lærende skole er disse læreprocesser placeret lige så centralt som elevernes læreprocesser.

Hvilke nøglekompetencer man skal sætte sig i bevægelse for at udvikle bestemmes af hvor den enkelte skole aktuelt er nået til. Hvad der er et „fremskridt“ kan kun bestemmes i forhold til en status over hvor langt en bestemt skole er kommet sat over for sine egne mål for skoleudviklingen. Mål, som både må formuleres udadtil - over for samfundet - og indadtil - over for det samlede personale og over for elever, kursister eller studerende.

I dette perspektiv er „kompetenceudvikling hos lærerne vha. kurser“ afgørende vigtig. Og kvalitetsstyring af skolens kursusforbrug lige så betydningsfuld. Denne kompetenceudvikling er såvel lærernes som skoleledelsens ansvar. Men primært skoleledelsen er direkte ansvarlig udadtil for helheden og målrettetheden og realiseringen af den samlede kompetenceudvikling på skolen.

Lærernes medvirken heri er i dette hæfte ikke hovedtemaet omend det også medtages i analyserne. I anden sammenhæng - se T-8 om lærerteams og T-12 om den lærende skole - har jeg analyseret lærernes ansvar og opgaver omkring deres egen kompetenceudvikling.

Ansvar for kursusforbruget må placeres inden for skoleledelsen

Grundtanken i at sige at det er en „ledelsesopgave“ er at det er nært forbundet med skolens udviklingsområder, udviklingsretning og udviklingsformåen. Dermed er det skoleledelsens klare ansvar. Det handler om ledelse af kompetenceudviklingen hos lærerne gennem kurser. Derved sættes lærerne ikke uden for indflydelse, men at en bevidst og professionel kvalitetsstyring foregår er ledelsens ansvar og arbejdsopgave. Det er skoleledelsen, som skal skabe forudsætningerne for ændring og udvikling i skolen og sikre at der sker et arbejde med kvalitetsstyring.

Der forudsættes en lignende ansvarlighed vedrørende udvikling af ledelsens egen kompetenceprofil. En opgave der dels ligger hos skoleledelsen og dels i den overordnede forvaltning. Samt vedrørende udviklingen af kompetence hos andre medarbejdergrupper. Nærværende temahæfte fokuserer imidlertid som nævnt primært på lærernes kursusforbrug.

Der er andre muligheder for at støtte lærernes kompetenceudvikling: Kollegial supervision, interkollegial undervisning, studiebesøg på andre skoler, forsøgsprojekter på egen skole. Men i dette temahæfte ses der udelukkende på kurser til lærerne: Eksterne og interne. Ofte vil sådanne kurser være forudsætningen for at kompetenceudvikling i hverdagen kan komme i gang. Der er lakuner i læreruddannelserne og mange lærere mangler vigtige nøglekompetencer mhp. skoleudvikling.

Opgaven med kvalitetsstyring af skolens kursusforbrug skal placeres og forankres på ledelsesniveau. Den kan uddelegeres men ikke fuldstændigt fordi ledelsen derved mister indflydelse på udviklingen af de nøglekompetencer, som igen bestemmer den mulige udviklingsretning og skolens udviklingsformåen.

Det indebærer at man internt i skoleledelsen på et officielt plan placerer ansvaret for kvalitetsstyring af lærernes kursusdeltagelse på en bestemt lederperson. Er det på et gymnasium rektor selv eller en ledende inspektør eller en anden inspektør. Er det på en folkeskole skoleinspektøren eller en afdelingsleder. Er det på en teknisk skole direktøren eller en uddannelsesleder osv.

Ansvar skal være eksplicit placeret. Ansvarsplaceringen skal være forbundet med et budget, retningslinjer for anvendelse heraf samt præcisering af, dels under hvilke vilkår delopgaver kan uddelegeres til lærerne og dels hvilke beslutninger vedkommende leder kan tage selv og hvilke der skal tages af evt. højere placeret leder.

Der skal være en klar fordeling af arbejdsopgaver

Lærerne er deltagere i kurserne. De kan også lave for-undersøgelser af kurserne, lave udkast til aftaler med kursusmageren, beskrive forløbet af kurset, afprøve det lærte i egen undervisning og beskrive udbyttet. Denne kortlæggende, analyserende, beskrivende/dokumenterende og deltagende side hører til lærere og lærerteam.

Den ansvarlige leder skal tage stilling til disse data, dokumentationer, erfaringsfremlæggninger og aftaler. Omend ansvaret skal være klart placeret hos een navngivet leder er det på større skoler og uddannelsesinstitutioner vigtigt at samarbejde med andre ledere - evt. ledere ved andre skoler - om erfaringer med kurser, arrangører og undervisere.

Et særligt vigtigt punkt er muligheden for at definere delopgaver til administrationen. Administrationen kan finde data frem om kursusmuligheder. Indhente grundigere kursusbeskrivelser evt. undervisningsmaterialer. Hente oplysninger fra kursusudbyder og kursusunderviser. Opspore tidligere deltagere. Holde orden på skolens dokumentation og materialesamling om kvalitetsoptimeringen af kursusforbruget mv. Alt efter kvalifikationer og tid til rådighed.

Det fører tanken videre til forvaltningsniveauet: Netop fordi deres ansvar er udviklingen af hele skolevæsenet/uddannelsesområder er der her rig lejlighed til at oparbejde en kvalitetsbetonet dokumentation vedrørende kurser, arrangører og undervisere.

Endeligt: Anvarlig ledelseshandlen forudsætter at lederen selv har den nødvendige kompetence til at styre kvaliteten af kursusforbruget. Så hvordan lærer lederen disse kompetencer? Nissen flytter med.

Lærermanglen øger kursusbehovet

Danske skoler og uddannelsesinstitutioner er på vej til en omfattende lærermangel. Skolernes mest akutte personaleproblem er dette at uddannelsessystemet ekspanderer hurtigere end der kan uddannes nye lærere. Der er brug for stadigt flere lærere. Nedskæringer i uddannelsessystemet i 80'erne betyder at vi har for få uddannede lærere i dag. Aldersfordelingen betyder at mange flere vil gå på pension end det er muligt at uddanne i de næste 10 år.

Mange midaldrende og ældre lærere har været gennem en hård tid fra 1970 og til i dag og er trætte og til dels demoraliserede. Men uddannelsessystemet kan ikke fungere hvis de mister arbejdslysten eller går på tidlig pension.

Til seniorlærergrupperne er der derfor et særligt og omfattende kursusbehov som både handler om at finde ny mening og motivation i skolearbejdet. Og tillige går på faglig og pædagogisk rekvalificering på flere punkter. Det forudsætter særdeles gode kurser fordi denne

lærergruppe er eksperter i at spotte useriøse kursustilbud. Til dygtige seniorlærere, som til stadighed har fulgt med i den pædagogiske udvikling er der tillige behov for udvikling af kurser vedrørende formidlingskompetencer: Hvordan kan de vise veteraner videregive essensen af deres erfaringer, hvordan kan de unge overkloge tage imod? Store udfordringer på begge sider.

Lignende spørgsmål kan rejses for seniorledergrupper i uddannelses-systemet.

Administrationen sætter grænser for ledelsens udfoldelse

I andre temahæfter (T-3, T-12) er det blevet fremhævet at den administrative stabs dygtighed og ressourcer sætter de egentlige grænser for mange skolelederes konstruktive indflydelse på skoleudviklingen. Hvis der er tale om underadministration hvad angår arbejdskraft eller kvalifikationsniveau er skolelederen de facto tvunget til at udføre en mængde rutinearbejde selv. Følgen er at der ikke er timer i døgnnet til en udviklende ledelse af skolen. Enhver skoleleder møder en objektiv grænse for hvor mange arbejdstimer der kan leveres til skolen selv om de ikke har nogen øvre arbejdstid.

En eventuel „suboptimering“ af skolens administrative stab er forvaltningens ansvar. Det er ikke gjort med at udmelde mål og rammer. Der skal en overordnet krystalklar politisk og forvaltningsmæssig udmelding til i retning af at man ønsker udviklingsledelse i skolen og ikke administrative ledere. Det bliver i de kommende år nødvendigt at ansætte højt kvalificerede administrative sagsbehandlere og problemknusere i skoler og uddannelsesinstitutioner.

Erfarne skoleledere med udviklingsprojekter bag sig vil på forhånd være opmærksom på en række af de forhold som fremdrages i kapitlerne. Men temahæftet er også skrevet til nye skoleledere uden særlig erfaring med projektstyring.

Temahæftet ligger i forlængelse af T-3 om pædagogisk management i skolen. Her pegede jeg på betydningen af at skoleledere bliver mere professionelle mht. skoleudviklingen. Nærværende temahæfte - T-20 - er et gennemarbejdet eksempel på et sådant professionelt element i den moderne pædagogiske skoleledelse.

Temahæftet og det følgende temahæfte er tillige en genoptagelse og videreudvikling af synspunkter fra temahæfte 11 om den pædagogiske konsulents arbejde og temahæfte 12 om udviklingsrum i skolen til lærerne.

1. Et kvalitetsprogram skal være en meningsfuld og produktiv helhed

Kvalitetsstyring af kursusforbruget er i sig selv et ressourcetrækkende projekt. Det skal kun gennemføres i større omfang når skolen har kompetencebehov, som er vitale for skolens overlevelse og udvikling.

Kvalitetsprojektet skal give et mærkbart løft til skolen

Når kvalitetsprojekter ophøjes til at være indiskutable fremskridt er det nødvendigt at minde om at det til enhver tid må kunne kræves af et kvalitetsprogram at det alt i alt giver et udbytte at bruge programmet. Et udbytte der i en meningsfuld forstand er større end den indsats i tid, penge, energi og arbejdsrum som der lægges i det.

Glemmes dette grundlæggende krav risikeres at projektet bliver et mål i sig selv. En hellig ko som går i vejen for travle ledere og lærere og TAP'er i skolens hverdag.

Et afbalanceret kvalitetsprogram har nogle grundelementer

Der kan stilles nogle fundamentale spørgsmål om kvalitet som tilsammen udgør grundelementerne i et afbalanceret kvalitetsprogram (Se grundigere diskussion i T-22):

1) Hvad er skolens højest prioriterede aktuelle udviklingsmål?

Uden sådanne højt prioriterede udviklingsmål er kvalitetsprojekter meningsløse da selve indholdet og meningsfuldheden i projektets kvalitetsbegreb forudsætter klare mål.

2) Hvilket mere præcist indsatsområde for selve kvalitetsprojektet skal udvælges og afgrænses? Hvilke afgrænsede arbejdsopgaver i forhold til udviklingsmålet er så vigtige at der skal sættes ressourcer på et særskilt kvalitetsprojekt? Hvordan struktureres indsatsområdet i overskuelige delopgaver?

I dette temahæfte er kvalitetsprojektets område: Skolens kursusforbrug til udvikling af nye kompetencer hos lærerne. Dette projektområde er i sig selv meget stort at gå i gang med. De enkelte kapitler i hæftet - og det følgende hæfte - giver ideer til mere afgrænsede arbejdsopgaver ledelsen og lærerne kan starte med.

3) Hvilke typer af viden har vi om indsatsområdet? Erfaring? Forskning? Udviklingsmodeller? Har vi et fælles sprog om indsatsområdet og svarer sprog og nøglebegreber til virkeligheden? Hvordan kan vi undgå at overse vigtige faktorer?

Mere konkret: Hvilken viden eksisterer i dag i Danmark om hvordan man forbedrer kvaliteten af skolers kursusforbrug?

Der findes omfattende praktiske erfaringer med kursuskøb og kursusdeltagelse hos skoleledere og lærere. Skoleudviklingskonsulenter har indsigt i hvorvidt og hvordan kurserne bidrager til skoleudviklingen. Kursusarrangører og kursusundervisere har erfaring med efterspørgslen på kurser og med lærere som kursusdeltagere. Men specifikke empiriske undersøgelser eller brugbare videnskabelige undersøgelser af skolers kursusforbrug er jeg ikke stødt på.

Det nærmeste og bedst gennemarbejdede område er brug af kurser til kompetenceudvikling i erhvervsvirksomheder og offentlige virksomheder samt i personaleorganisationer - men disse erfaringer er ikke tænkt ind i en skolesammenhæng. Endelig har jeg selv udviklet en række orienteringsmodeller ud fra mit konsulentarbejde. Området er så vidt jeg ved endnu ikke gennemarbejdet og struktureret i uddannelsesforskningen.

Men har man tid til biblioteksstudier forestiller jeg mig, at der f.eks. må eksistere interviewmaterialer om læreres syn på kursusdeltagelse.

4) Hvad er "godt". Hvilke er kvalitetsmålene? Hvordan beskriver vi kvalitetsmålene klart nok? Hvilke kulturelementer i skolens hverdag skal med i målbeskrivelsen? Her må ledelsen gå ind i en seriøs dialog med lærerne om kvalitetsmål for skolens kursusforbrug. En dialog der med fordel også kan involvere folk fra forvaltningen, involvere eksterne pædagogiske konsulenter og naturligvis skolernes styrelser.

Ordet „kvalitet“ er i sig selv tomt. Det kan have en positiv klang, men er betydningsløst indtil det er blevet givet et konkret indhold: Nogle egenskaber, et kvalitetsmål, en kvalitetsstandard. Dette kan kun tydeliggøres i forhold til et udvalgt indsatsområde, aktivitetsfelt o.l.

Ved formulering af et kvalitetsmål definerer man så godt som muligt det ønskede præstationsniveau, resultatniveau o.l. I realiteten er det ensbetydende med at indkredse en „måltilstand“. En forestilling om en ønsket fremtidig tilstand på området.

I de enkelte kapitler i temahæftet fremlægges en række sådanne konkrete målsætninger for udvikling af kvalitet

mht. skolens kursusforbrug.

5) Hvorfor, hvorved er udviklingsmålene værdifulde? Hvori består vores værdigrundlag og er det dybfølte eller overfladiske værdier?

I Kapitel 3. fremlægges et forslag til et værdigrundlag.

Punkt 3, 4 og 5 udgør en helhed hvori delene gensidigt medbestemmer hinanden.

6) Hvor langt er vi nået lige nu? Hvor starter kvalitetsforbedringen? Hvordan kan vi beskrive "her og nu" situationen?

Ingen skoler eller uddannelsesinstitutioner begynder ved „punkt nul“. Alle har omfattende erfaringer og en gængs praksis mht. kursusforbruget. Udfordringen kan være at få de vigtigste erfaringer lokaliseret i skolekulturen og fremdraget og gjort til fælles erkendelse.

7) Hvordan udvikles praksis i en "god" retning, altså i retning af kvalitetsmålet? Hvilke virkemidler skal der benyttes? Pædagogik? Fagdidaktik? Organisations- og lederudvikling?

Her lægger jeg hovedvægten i dette og det følgende temahæfte. På hvordan skoleledere og lærere kan optimere kvaliteten af deres skoles kursusforbrug. Dette er hæftets væsentligste indhold.

8) Hvordan konstaterer vi hvor langt vi har bevæget os hen mod det „gode“? Hvordan dokumenterer og evaluerer vi forandringsprocessen? Dels undervejsevaluering og dels statusevaluering.

En dybere gennemgang af evalueringsmetoder er der ikke plads til i dette temahæfte. Se evt. T-4 om elevevaluering af undervisning, T-17 om målstyret skoleudvikling og T-22 om kvalitetsvurdering af kvalitetsprojekter.

Tillige vil jeg henvise til PLS-Consult og Folkeskoleafdelingens nyligt afsluttede kvalitetsprojekt vedrørende folkeskolen. Et projekt der i sin arbejdsmodel ikke er bundet alene til kvalitetsstyring i folkeskolen. Opgaven var en systematisering af styringssiden og der er ideer til evaluering. Modsat nærværende temahæfte hvor hovedvægten ligger på udviklingssiden. De to indfaldsvinkler supplerer hinanden.

9) Hvordan ser kvalitetsprojektet ud i et bredere vurderingsperspektiv? Hvad har indsatsen været og hvad er der kommet ud af projektet?

Dette er den modne og perspektiverende side af arbejdet med kvalitet. "Hvad skal det nytte?". Hvad er det hele godt

for? Hvem er det godt for? Hvis interesser er herved tilgodeset? Hvad er der kommet ud af kvalitetsarbejdet? Er indsatsen umagen værd? Er vores pædagogiske interesser blevet forvandlet til en interesse i kvalitetsmåling som et mål i sig selv? Hvorledes vil vi i et bredere værdimæssigt og uddannelsespolitisk perspektiv bedømme det kvalitetsarbejde, der er udført?

10) Hvornår er fremskridtet og kvalitetsarbejdet "godt" nok!? Hvordan kan vi opbremse overdreven kvalitetsudvikling? Med andre ord: Styring af ambitionsniveauet for kvalitetsudviklingen.

Kvalitetsstyringens sigte er at kvalitetsforbedringen ikke løber løbsk og bruger uforholdsmæssigt store ressourcer. At processen holdes inden for nogle bestemte ressourcerammer. Det der skal styres er forholdet mellem udviklingen og opbremsningen af bevægelsen frem mod et bestemt kvalitetsmål. Er vi langt fra kvalitetsmålet skal udviklingen styrkes. Er vi tæt på kvalitetsmålet skal udviklingen bremses og fastholdelsen af målet styrkes.

11) Hvori består operatørkvalifikationerne? Hvem skal lære at bruge kvalitetsprogrammet og hvordan og hvornår? Hvad er de samlede løbende driftsomkostninger ved at fortsætte kvalitetsprojektet?

I nærværende kvalitetsprojekt er der arbejdsopgaver såvel til skoleledelsen, lærerne og til administrationen. Og naturligvis er der driftsomkostninger ved at arbejde professionelt med styring af kvaliteten af skolens kursusforbrug.

12) Hvilken samværskultur og skolekultur ønskes omkring kvalitetsprojektet?

De kulturelle faktorer er hvordan vi omgås. Det er kvaliteten af samværet omkring kvalitetsprojektet. Har lærerne f.eks. et sygt udtryk i øjnene og et opgivende tonefald på når skolelederen siger: „I dag skal vi videre med kvalitetsprojektet om vores kursusforbrug“ - eller er der smil og nik, koncentration om det konstruktive og gensidig opmuntring. Samværskulturen og de private og privatiserede tanker, følelser og handlinger bestemmer en stor del af kvalitetsprojektets skæbne. I sidste ende afgøres denne af lærernes personlige arbejdsvaner vedrørende kursusdeltagelse og videreformidling til kolleger. Hvis ikke de har engagement og får kollegial anerkendelse for kvalitetsarbejdet vil det få 2. eller 3. prioritet i hverdagen.

Der er ofte et af fire hovedproblemer i kvalitetsprogrammer: Det ene er om der forefindes den nødvendige dygtighed, kompetence og grundviden hos de, der skal opbygge programmet. Det andet er om der forefindes den nødvendige kompetence og arbejdsmoral hos de, der

skal bære programmet i det daglige. Det tredje er om der forefindes de nødvendige materielle ressourcer til at drive kvalitetsprogrammet. Og det fjerde er om der er givet det nødvendige juridiske udfoldelsesrum f.eks. i lovgivning og i overenskomstaftaler. Ingen af disse fire elementer kan erstatte nogen af de andre. Ingen af dem kan undværes.

Listen over grundelementer kan bruges til at kvalificere selve kvalitetsprogrammet.

Hvad angår de resterende kapitler i dette temahæfte lever de ikke uden videre op til modellen. Tids- og siderammen sætter nogle begrænsninger. Ligesom der i skolen altid er begrænsninger.

2. Ledelsen må beslutte kvalitetsmål for skolens forbrug af kurser

Kvalitetsmål afledes af skolens øvrige mål

I dette og det følgende temahæfte gives forslag nogle mulige kvalitetsstandarder hvad angår forskellige dele af et samlet kvalitetstyringsprogram for skolens kursusforbrug. Om en bestemt kvalitetsstandard virker høj eller lav på en given skole afhænger af hvor man allerede har sat ind.

Det må gentages at jeg ikke forestiller mig at sådanne kvalitetsstandarder skal overholdes for samtlige kurser skolen sender et par lærere til. Det ville være helt uoverkommeligt arbejdsmæssigt og ressourcemæssigt for skolen. Men jeg vil fastholde at det er kvalitetsstandarder der er umagen værd gradvist at afprøve nytten af.

I de følgende kapitler går jeg dybere ind i hvordan man kan arbejde sig frem mod disse kvalitetsniveauer. Det, jeg samler mig om er med andre ord - jævnfør prologen - kvalitetsudviklingen. Evaluering i sig selv skaber ikke skoleudvikling. Hvis de involverede lærere ikke ser nye handlemuligheder kan evaluering virke kraftigt demotiverende.

Mål for kvalitetsprogrammet må være præcise og kulturspecifikke

De følgende sider er et resume af en målstyringsmodel der fremlægges i temahæfte 17. Her indføres et skarpere skel mellem forskellige typer af mål:

„Her og nu“ mål, „hver dags mål“ handler om den hverdagspraksis som skolen på et bestemt område i realiteten er i stand til at præstere lige her og nu. Det, man allerede gør. Daglig opretholdelse af et defineret „her og nu“ mål er et af kernepunkterne i kvalitetsstyring. Det er fortsat opretholdelse af bestemte, opnåede, kvalitetsniveauer i skolen. Det er det, man kan gøre allerede nu. Skoleudvikling betragtes ofte som det at sætte mål for fremtiden. „Her og nu“ målet, „hver-dags målet“ angiver den aktuelle arbejds kvalitet som det er muligt for skolen at opretholde dag for dag.

„Arbejds mål“ er fremtidige målsituationer, som klart kan beskrives og hvor det er muligt at definere præcise succeskriterier og lægge realistiske handleplaner. Men herved sker der ingen kvalitativ forandring af skolen. Blot en vis forbedring og innovation, modernisering. Arbejds mål er kendetegnet ved at de ikke kræver andre ressourcer end dem skolen i forvejen har. De skal blot bruges, rekombineres på nye måder.

„Udviklings mål“ er kvalitativt overskridende mål, hvis opnåelse forudsætter udvikling af ressourcer skolen aktuelt ikke besidder: Tid, penge, lokaler, udstyr - eller ny dygtighed hos ledere og lærere. Det er hvad man ønsker og tror på at det vil lykkes at nå frem til. Med udviklings målet introduceres et uoverskueligt element, idet virkeliggørelsen forudsætter ressourceopbygning. Men også først her mulighed for kvalitativ forandring og fornyelse af skolen.

„Visions mål“ er fjernere ideelle fremtidstilstande, som giver mening, værdi og retning til de andre mål, men som man ikke umiddelbart ved hvordan man kan nå. Visions målet er maximalt uoverskueligt men samtidigt dragende og perspektivgivende i forhold til de forudgående mål. Hvis man ikke opstiller visionære mål vil der ingen dristighed være i udviklingsretningen.

„Målsætning“ for skoleudvikling omfatter gennemarbejdede serier af disse mål på bestemte afgrænsede indsatsområder. Når en sådan serie af mål er formuleret ved vi hvor vi står nu („her og nu mål“), hvad vi kan nå med de ressourcer vi har (arbejds mål), hvilke ressourcer der skal udvikles for at nå nye typer mål (udviklings mål) - og hvad der er den fjernere udviklingsretning (visions mål).

Som eksempel kan tages „kollegial supervision“ Det, der er skolens „her og nu“ praksis kan være uformelle samtaler mellem kolleger, som i forvejen har et godt forhold til hinanden. Samtaler, som kan gå meget dybt, men som ikke kan føres med alle. De kan være bestemt af tilfældige forhold. Det kan være at de lærere, som har mest brug for at tale med kolleger om deres undervisning ikke kan finde ud af at skabe sådanne samtaler med kolleger.

Arbejds målet kan da i første omgang være at afholde møder med en klar pædagogisk struktur, som f.eks. i form af faste „runder“ i små grupper med fast procesvurdering giver bedre mulighed for at kolleger får talt med hinanden på kryds og tværs. Men som ikke omfatter direkte gensidig observation. Direkte gensidig vurdering o.l. Hvis lærerne i forvejen har prøvet at arbejde på denne måde er det et realistisk arbejds mål. Et sådant arbejds mål ligger måske måneder eller halve år ude i fremtiden.

Udviklingsmålet kan være at etablere et både teoretisk, personligt og metodisk kendskab til forskellige former for kollegial supervision. Her skal en række lærerkompetencer opbygges fra grunden. Der skal måske etableres bedre lokaler til samtaler i små lærergrupper. Opnåelsen af dette udviklingsmål ligger måske 2-3 år ude i fremtiden.

Visionsmålet kan være „den lærende skole“. En skole hvor lærerne gensidigt underviser hinanden, arbejder sammen i lærerteam og er professionelt selvudviklende. En skole med et lykkeligt og givende arbejdsliv for lærerne. Et mål, som kan ligge langt ude i fremtiden - måske 5 til 10 år. Måske endnu fjernere. Men som nogle steder måske allerede er aktuel virkelighed.

Eksemplet illustrerer ideen om en målserie. En fremadskridende „progression“ af stadigt mere krævende måltyper. På tilsvarende måde udgør kapitlerne i dette og det følgende hæfte eksempler på en række mulige målformuleringer mht. skolens kvalitetsstyring af eget kursusforbrug.

Målsætningerne skal defineres på alle kulturlag

En skoles daglige virkelighed kan ses som fire kulturlag. Hvis en målsætning skal handle om den virkelige virkelighed må den være formuleret på alle fire kulturlag. Ellers mangler vigtige dele af livet i skolen:

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

Det uformelle offentlige kulturområde: Dette er den virkelige sociale praksis. Alle synlige, hørlige og mærkbare hverdagsrealiteter som udformes direkte i samspillet mellem de mennesker, som udfolder sig på skolen: Lærere, ledere, elever, kursister, studerende mv. Som er åbenlyse, offentlige og som ikke er direkte bestemt af de officielle kulturelementer. Det er måden tingene i virkeligheden sker på og som kan gå på kryds og tværs af de officielle

forhold. Det er det man ser og hører, at andre får stiltiende accepteret. For eksempel netop brud på de officielle regler. Men de uformelle offentlige kulturelementer kan også falde sammen med de officielle signaler. Det er hverdagens traditionsbundne praksisverden.

Det mest interessante ved den uformelle offentlige kultur i skolen er, at den kan sætte mange officielle kulturelementer ud af spillet, hvis man blot kan blive uformelt enige om at lade som om reglerne ikke gælder her hos os.

Det private og privatiserede kulturområde : Det er alt det der af praktiske og organisatoriske grunde er „privat“ - f.eks. samtaler der foregår på lederkontoret. Det er også holdninger, meninger og handlinger, som bevidst søges holdt privat, dvs. væk fra såvel officielle markeringer som hverdagens åbenlyse sociale traditioner. Alt, der er virkeligt privat og hemmeligt - eller som man ud fra en udsagt enighed aldrig taler om. Det er „skjulte dagsordener“ og de kan være såvel konstruktive som blokerende. For eksempel kan tre kolleger enes om at få bremset en fjerde kollega, som er begyndt at mobbe en femte kollega.

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

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

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

nogle evner, som de ikke har gjort sig klart, at de havde. Og de kan mangle andre, som de bestemt mener at være i besiddelse af.

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

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

Det interessante er her, at selve dette at kunne tale præcist om kompetence/inkompetence i sig selv er et kompetencespørgsmål: Man må have nogle ret klare kompetence-kategorier for at kunne tale tydeligt om bestemte kompetencer. Men spørgsmålet om, hvorvidt det er noget man herefter rent faktisk får diskuteret med sine kolleger afgøres af normerne i den offentlige konsensus. Hvis ikke man officielt eller uformelt offentligt kan fremdrage konkrete kompetencemangler må tankerne om egen og andres dygtighed privatiseres evt. diskuteres i små halvhemmelige grupper.

Kompetencebehovet udanalyseres ved at gøre målsætningerne kulturkonkrete.

I disse begrebsforklaringer er der gjort særlig meget ud af kompetencelaget fordi det er centralt for nærværende temahæfte om kvalitetsstyring af skolens kursusforbrug. Læreres eller lederes kursusdeltagelse handler jo netop om kompetenceudvikling og i det følgende hæfte gives en analysemodel og nogle begreber til præcisering af konkrete kompetencer.

De to begrebsmodeller kan krydses med hinanden. Pointen er, at et „mål“ er et „billede af en tilstand, af en bestemt nutidig eller fremtidig situation“. Men målbeskrivelsen bliver overfladisk hvis ikke samtlige fire kulturområder er dækket ind.

Modellen over målserier og kulturlag viser hvorledes hver type mål kan udfyldes på hvert kulturlag. Efterhånden som der sættes konkrete bud på de officielle, uformelle og privatiserede lag indkredses hvilke kompetencer den enkelte skal være i besiddelse af for at måltilstanden kan virkeliggøres.

MODEL OVER MÅLSERIER OG KULTURLAG

MÅLTYPE KUL- TURLAG	„Her og nu“ mål	„Arbejds mål“	„Udviklingsmål“	„Visionsmål“
Det officielle kulturlag				
Den uformelle offentlige praksistradition				
Private og privatiserede kulturlag				
Den enkeltes kompetencer				

Udviklingsmålet er samtidig dagsorden for de kurser skolen har brug for

Læreres kursusdeltagelse vedrører „udviklingsmål“ hvor der netop skal udvikles nye kompetencer. De to forudgående måltyper („her og nu“- og „arbejds mål“) er derimod defineret ved at lærerne allerede mestrer de nødvendige kompetencer.

Det vil i praksis sige, at når udviklingsmålet er færdigbeskrevet - måske fylder det nogle sider - vil man have et præcist skolerelateret mål klar til brug for den, der skal lave kurset - eller kurserne.

Målbeskrivelsen er samtidig en præcision af tegn på opnåelse af måltilstanden. Jo mere præcis og detaljeret beskrivelse på de enkelte kulturområder, desto lettere vil det være at vurdere hvornår målet er nået. Med andre ord giver denne opfattelse af mål, kulturområder og kompetenceelementer et direkte input til kvalitetsstyring og evaluering.

Jeg skal gerne vedgå, at jeg ikke i ti år som konsulent og kursusudvikler nogensinde har modtaget en så klar målsætning for et kursus eller konsulentarbejde. Men det ville være fantastisk godt at få det. Så ville jeg ud fra min

erfaring kunne svare meget præcist på hvad der skulle til af kursusprogram.

Det ville give kursuslederen en helt klar forestilling om i hvilken skole-sammenhæng kursusudbyttet skulle bruges i praksis.

Man kan starte med „dagens standard“ for kvalitetsstyring

Eksempel på anvendelse af analysemodellen kan være at få beskrevet den kvalitetsstandard, skolen „her og nu“ lever op til hvad angår kursusforbruget. Det er i sig selv en vigtig og anerkendelsesværdig præstation, fordi det indebærer at lærere og ledelse ser den konkrete praksis i øjnene og beskriver den sprogligt overskueligt uden censur. Der kan let være dele af den aktuelle praksis som det er ubehageligt at tage frem:

At en leder f.eks. i længere tid ikke har haft tid og kræfter til at forholde sig til skolens kursus“politik“. At nogle bestemte lærere har været overforbrugere af kurser, at andre tilsyneladende kan klare sig uden input osv. Men opgaven er at finde en nøgtern, tolerant sprogtone hvor ingen udstilles men hvor de faktiske forhold alligevel markeres.

Beskrivelsen af den aktuelle standard kan være disponeret ud fra skolens kulturlag:

1) Hvad er skolens officielle kursuspraksis. Hvilke regler er vedtaget. Hvordan fordeles pengene. Hvordan fordeles timer. Hvad står der i virksomhedsplanen ell. lign. dokumenter. Hvad er den officielle linje udadtil f.eks. over for bestyrelse hhv. forvaltning. Hvilke kurser er officielt prioriteret. Hvad er den aktuelle officielle „kvalitetsstyringspraksis“?

2) Hvad er den uformelle og kendte sociale praksis. Hvordan er den reelle fordeling af kurser, penge og timer i forhold til officielle vedtagelser. Hvordan er kulturelementerne omkring kursusdeltagelsen, dvs. hvordan er „stemningen“ blandt lærerne mht. skolens kursusforbrug. Hvad siger lærerne til hinanden om de kurser de kommer på eller ikke kommer på? Hvor højt ligger gennemsnitsforventningen til „aktiv“ kursusdeltagelse? Hvordan opfølges kursusdeltagelsen rent faktisk når lærerne kommer tilbage til skolen?

3) Hvad er lærernes mere private holdninger og praksis. Dette er særligt vanskeligt men indebærer at folk melder personligt og ærligt ud med hvordan de egl. anskuer deltagelse i kurser, tilfredshed, egen aktivitet, udbytte. Det kan også handle om at sætte ord på indtryk og holdninger, som den enkelte endnu ikke har gjort sig klart og derfor heller ikke har udtrykt f.eks. på lærerværelset. Hvad er den enkeltes private forhåbninger for den fremtidige brug af

kurser? Hvordan ser den enkelte reelt på at skulle afsted på kursus? Hvilke personlige arbejdsvaner mht. kursusdeltagelse er karakteristiske?

4) Hvilke „kompetencer“ findes i dag på skolen mht. kvalitetsstyring af brug af kurser til udvikling af ny kompetence hos lærerne. Det vil sige - hvad kan ledelsen i dag mht. kursusstyring, hvad kan lærerne mht. kvalitetsbetonet kursusdeltagelse samt brug og spredning af kursusudbyttet på skolen.

Det sidste punkt vil volde vanskeligheder. Skoleledere og lærere er ofte mere vant til at lave „jobbeskrivelser“ og dertil hørende „arbejdsopgaver“ end at beskrive kompetence direkte. I stedet bruges f.eks. begrebet „kvalifikationer“

Udtrykket „kvalifikationer“ er et arbejds sociologisk begreb, det er ofte mere sammenfattende og rettet mod job og arbejdsopgaver. For eksempel „bløde kvalifikationer“. „Kvalifikationer“ bruges f.eks. i forbindelse med drøftelser af hvad en skoleleder eller lærer burde kunne. Udtrykket „kompetence“ er et psykologisk-pædagogisk begreb og handler i denne sammenhæng mere om den „indre“ side af kvalifikationsanalysen. Handler om hvad den enkelte rent faktisk kan! Herom flere kapitler i temahæfte T-21.

Den mest centrale forudsætning for at en skole kan bevæge sig i retning af at blive en stadigt mere „lærende“ organisation er netop dette: At kunne tale og skrive præcist og konkret om lederes og læreres virkelige aktuelle kompetenceprofil.

3. Værdibegrundelse af kvalitetsmål vedrørende skolens kursusforbrug er nødvendig

Sigtet med dette kapitel om værdigrundlaget for kvalitetsmål vedrørende skolens kursusforbrug er at fremhæve nødvendigheden af en virkelighedsnær realisme. Derfor afsøges i de følgende afsnit de „steder“ hvor folks reale værdimæssige engagement er forankret.

Værdier er følelsesforankrede

Værdier er i deres egentlige væsen dybfølte indre orienteringsberedskaber mht. hvordan man tolker den samlede betydning af de situationer man befinder sig i og derved kan prioritere hvad man vil gøre og sige og hvordan.

Værdier kan derfor ikke „vedtages“ som rationelle beslutninger. Det der kan vedtages er en „normsætning“ for handlinger. Hvad må man og hvad må man ikke. Dette kan besluttet kollegialt eller af ledelsen. Men værdier kan ikke besluttet fordi de er forbundet med folks virkelige følelsesmæssige engagement.

Logiske mål er ikke altid følte mål

Lærernes kursusforbrug skal hænge sammen med de mål for undervisningen der er angivet i den lovgivning der gælder for skolen suppleret med lokale tolkninger af lovgivningen, prioriteringer af arbejdsopgaver osv.

Blot skal man være opmærksom på at denne „objektive“ nødvendighed ikke automatisk betyder at deltagelsen er båret af et personligt værdibetonet engagement.

Modsat de kurser lærerne selv ønsker at deltage i ud fra netop egne værdier og oplevede behov. Kurser, der samtidigt ligger inden for skolens overordnede arbejdsopgaver.

Med andre ord: Læreres engagement i deltagelsen kan være endog ekstremt forskelligt når de er på kursus - også inden for det samme kursushold.

Jeg skal sent glemme en moden gentleman, der satte sig i

bagenden af lokalet med armene fastlåst overkors. Da jeg senere under et gruppearbejde (hvor han stadig sad sådan) talte lidt med ham viste det sig at det var en demonstration vendt mod skolelederen, der havde „kommanderet“ ham med på kursus. Det var ikke vendt mod mig forsikrede han. Nej - det var jo rart at vide - men det så unægtelig sådan ud. En anden lignende undervisningsveteran tilbragte tre halvdagskurser med at vandre rundt i en korridor inden for synsvidde af den hall hvor jeg underviste hans kolleger. Ingen påtalte det.

Den officielle logik er ofte uangribelig. Skoler skal undervise og uddanne ifølge lovgivningen. Skoler og uddannelsesinstitutioner må tillige i dag hurtigst muligt udvikle sig til „lærende organisationer“ for at kunne følge med det øvrige samfunds hurtige udvikling.

Men man skal aldrig som konsulent ud fra sådanne logisk tilforladelige ræsonnementer forvente at lærerne subjektivt er reelt interesserede i skoleudvikling og kursusdeltagelse. De kan være det. Men de kan også være trætte af projekter der løber ud i sandet. De kan have så travlt med at fastholde kvalitet i hverdagen at „udvikling“ synes uoverkommelig.

Ofte skal man som konsulent skabe interessen ved at levere et så godt kursus, at de overgiver sig og reelt bliver interesseret. Nogle gange mod deres eget ønske: „Det er jo alligevel interessant det du der lægger frem, jeg er bestemt ikke enig men.....“ kan de sige til mig. Det de er ved at opgive er deres egen modstand.

Dårlige kurser er værd at undgå

Når kurser stables på benene forbruges store økonomiske ressourcer. Men ikke kun økonomiske. Også lærernes følelser, arbejdslyst og energi kan „forbruges“. Ved dårlige kurser har skolen ikke alene tabt penge og tid. Den får lærere hjem, som er vrede, ærgerlige, opgivende og ironiske fordi de ikke bare har spildt deres egen tid. De har også været udsat for en ydmygelse hvis de har deltaget i et kursusforløb som de time efter time føler er en fornærmelse, en krænkelse, af deres faglige eller pædagogiske selvværd.

De kan føle at de har forsømt deres egen undervisning og deres egne elever, kursister eller studerende til fordel for et „fremmedbestemt“ kursus uden relevans for deres aktuelle arbejdssituation. Netop meget fagligt engagerede lærere kan være bekymrede for om de når gennem stoffet, om eleverne lærer hvad de skal - hvis læreren aflyser undervisning på grund af kursusdeltagelse.

Ofte satser lærerne også en forstyrrelse af deres private familieliv. Selv om timerne er regnet ind i årsnormen opleves det alligevel som

et afbræk i ens ugerytme hvis man f.eks. skal på kursus hele lørdagen. Lærerens anseelse i familien kan forringes hvis hjemkomsten er præget af vrede og frustration over et dårligt kursus. Familiemedlemmerne kan have svært ved at acceptere at den skal lide under et så tåbeligt tidsspilde.

De følelsesmæssige omkostninger ved dårlige pædagogiske dage kan være så store at de direkte forringer skolens psykiske arbejdsmiljø.

Dette er ikke en overdrivelse. Når jeg taler med lærere og skoleledere om deres kursusoplevelser er intensiteten af følelserne omkring kursuserindringerne meget tydelig. Gode kurser kan år efter blive omtalt med alle tegn på begejstring og kropslig affekt. Dårlige kurser med tegn på skuffelse og vrede.

Hertil kommer omkostningen i form af nedsat respekt for den skoleleder eller kollega, som havde ansvaret for at arrangere kurset. Vedkommende taber anseelse nu og i lang tid fremover.

Og endelig skolens tab af „aura“ i lærernes oplevelse. Og det påfølgende tab af selvværd hos lærerne fordi de må konstatere, at de arbejder på en uprofessionel uddannelsesinstitution.

Kurser er så markante oplevelser i lærerlivet at de kan have vidtgående indflydelse. Også på lærerens tiltro til at efter- og videreuddannelse overhovedet er værd at gå efter.

Det gælder om at få de „fritstående“ pædagogiske dage knyttet videregående sammen med konkrete udviklingsaktiviteter i hverdagen. Det er primært et ledelsesansvar. Det svigtes ofte.

Dårlige kurser er værd at undgå.

Mod mine egne interesser kan jeg ind imellem føle en vis respekt for lærere, der udviser en civil courage og ganske vist saboterer mit kursus, men som gør det ud fra en intelligent erkendelse af at kurset ingen mening og sammenhæng har med skolens situation. De føler sig holdt for nar og nægter at lade som om de finder kurset relevant for skolens udvikling. Ikke sjældent er de stikord konsulenten har modtaget fra skolen helt forkerte i forhold til hvad lærerkollegiet som helhed har brug for. Lærere er begavede og veluddannede mennesker og har dyb indsigt i logikken i under-visningsprocesser. De lader sig ikke narre af overfladisk kursusplanlægning.

Kollegakontaktens kvalitet bestemmer skolens psykiske arbejdsmiljø

Skoler og uddannelsesvirksomheder er verdener hvor kvaliteten af de nære mellemmenneskelige kontaktrelationer kan være altafgørende for hvilke forandringer der kan sættes i værk.

I hverdagens travlhed på skolen er de praktiske og organisatoriske forhold dominerende. De kontaktformer lærerne har med hinanden her kan være meget stramt struktureret af undervisning, enkeltsager, problemløsning, hastige informationer osv.

Hverdagen kan være så stresset at gode kollegiale relationer ikke lader sig opbygge medens folk løber i hver sin retning. Derfor bliver kursus-situationer - især pædagogiske dage for alle lærere - meget betydningsfulde for opbygningen af andre sider af den kollegiale kontakt.

Ved nogle typer kurser er der tid til at sætte lærerne igang med øvelser, der handler om egen livshistorie, eget syn på arbejdet, kollegernes opmærksomhed på hinanden som personligheder mv.

Der falder altid eftertænksomme bemærkninger: „Dette her er jo egentligt fantastisk vigtigt!“, „hvordan kan det være at vi aldrig er sammen sådan her til daglig?“ o.l.

Men sådan er det. Det er særdeles vanskeligt at skabe ukrænkelige „oaser“ i ugens arbejde til mere personlig kollegial kontakt. Derfor er kurser hvor den kollegiale kontakt kan få et bredere indhold så vigtige.

En ikke ligegyldig side af dette at skabe gode fælles oplevelser ligger også i kursets sanselige side. At programmet ikke er så hårdt at interessen for indholdet slides ned af kursusstress. At kursuslokalet er smukt og bekvemt. At maden er veltillavet. At der er frugt og kage til eftermiddagskaffen. Og lidt chokolade til aftenkaffen - ja at der overhovedet er aftenkaffe hvis man arbejder om aftenen.

Men jeg har selv lavet mange stressede kurser i min iver efter at demonstrere min kompetence over for skolen eller hvis jeg ikke har kunnet dæmpe kursusrekvirentens ambitionshorisont. Det er et fælles ansvar mellem rekvirent og konsulent.

Natmad med drikkevarer er på koncentrerede kurser en meget uigennemtænkt form for personalepleje. Folk af i dag har sjældent appetit til at spise igen nogle få timer efter en god middag og de får let så meget at drikke at de dagen efter er halvsløve langt op af formiddagen. Natmad opfordrer direkte til at tage let på næste dags kursus.

I det hele taget er det et problem at folk drikker øl og vin til maden ved kurser. Selv elsker jeg et godt glas eller to eller tre. Men ikke når jeg arbejder. Det er en illusion at tro at man kan indtage et par genstande midt på dagen hhv. til aftensmaden og derefter være lige oplagt og intellektuelt koncentreret. Det er helt enkelt ikke sandt. Og som kursusunderviser står jeg tit med en lettere påvirket forsamling som spilder alles tid med at lade som om vi har kursus. Specielt den første halvanden time efter frokost kan være et problem. Det er useriøst af skoleledere at købe sig lidt popularitet ved at skænke gratis ud til måltider, der ligger umiddelbart forud for det næste kursusindslag.

Ved alle kurser, som direkte berører personlige udviklingsprocesser nedlægger jeg forbud mod øl og vin før dagens kursusprogram er afsluttet. Folk bliver noget overrasket, accepterer nølende - og er siden lettede over at jeg satte kravet igennem.

Visioner kan skabe begejstring for dygtiggørelse

Visioner er forsøgsvis sproglige indkredsninger af en stærkt ønsket fremtidstilstand. En fremtidstilstand som man er klar over ligger langt ude i mulighedernes univers. Men en fremtidstilstand man alligevel kan føle for og drømme om i hverdagens trængsler.

Lykkes det for skoleledere, lærere eller pædagogiske konsulenter at formulere overbevisende visioner om skolens udvikling kan det få en betydelig medrivende effekt på lysten til at deltage aktivt i kurser.

En sådan „visionsstyring“ er et langt bedre motiv for kursUSDeltagelse end at „man kan da altid deltage og se lidt på om der (uden en personlig aktiv indsats) skulle kunne hentes et trick eller to hjem til ens pædagogiske værktøjskasse“.

Kompetent undervisning og lærersamarbejde giver øget selvværd

Det at være dygtig til sit arbejde er for de fleste en stærk tilfredsstillelse i sig selv.

Med undtagelse af de neurotikere med overjagsproblemer som konstant stiller helt absurde og urimeligt høje krav til sig selv og andre og derfor er permanent og dramatisk utilfredse.

Derfor er der altid en stærk positiv deltagelsesmotivation latent tilstede. Også medens samme lærer måske udadtil giver udtryk for afstandtagen til kurset og mistro mht. om man kan lære noget. Grundlæggende drømmer selv de mest krakilske kursussabotører om endelig en gang at deltage i et kursus hvor de for alvor fik nogle ting på plads.

Fik praktisk brugbare arbejdsmetoder med hjem. Og blev klogere på arbejdets kompleksitet.

Når det nu og da lykkes for mig at levere et ekstraordinært godt kursus hænder det at en sådan konstitutionel skeptiker kommer hen til mig og modvilligt anerkender „at det for en gangs skyld ikke var tidsspilde at tage på kursus“. Jeg drager et lettelsens suk og går velvilligt ind i en lille snak hvor jeg endnu en gang skal høre på alt det der er i vejen med andre kurser. Og tænker i mit stille sind på nogle af de gange det var mig der fejlede.

Målet er at kvalitetsstyringen opleves som meningsfuld

På det værdimæssige plan er det af alle disse grunde vigtigt at lærerne oplever kvalitetsstyringen af kursusforbruget som meningsfuld.

Så: Hvilken værdi skabes af den påtænkte kvalitetssikring af kursusforbruget. Det er det vanskelige spørgsmål, som må stilles tidligt.

Og: For hvem skabes ny værdi. For ledelsen? for lærerne? for elever, kursister og studerende.

Mit eget værdigrundlag for kvalitetsstyring af kurser er forhåbentligt fremgået af dette kapitel. Når jeg laver kurser ønsker jeg at engagere mig 100% i at gøre dem til betydningsfulde udviklingsbegivenheder i skolen. Jeg involverer mig. Jeg investerer min egen personlighed og respektfulde tilstedeværelse. Jeg satser ikke kun professionelt men også personligt.

Når jeg gør dette er det en dyb personlig frustration hvis jeg kan mærke at kurset er fejl dirigeret, at lærerne er tvangsmotiverede og praktiserer passiv modstand, er „kursusturister“ osv. Hvis jeg bliver klar over at kurset ikke af ledelsen er tænkt ind i et seriøst og konstruktivt udviklingsforløb, men blot har form af „aflad“.

Her ligger mit umiddelbare engagement. Det bliver kun en meningsfuld oplevelse for mig at „stå bag mit kursusprogram“ hvis det også er en meningsfuld udviklingsbegivenhed for lærerne og for ledelsen. Ellers føler jeg mig holdt for nar. Har spildt min tid.

Kurser, som lærerne tydeligt er med i, kurser, der er tænkt ind i skolens udvikling kan være dybt anstrengende. Men jeg kommer hjem med en god oplevelse af at anstrengelserne vil få betydning. At indsatsen ikke har været ligegyldig for skolen. At jeg har brugt mig selv godt.

„Jamen du får da din check med hjem! Hvad piver du over?“

siger folk til mig. Ja. Men i lighed med lærerens situation i klasseværelset er også min selvagtelse på spil hver gang jeg afholder kursus. Det betyder meget for mig at komme hjem med selvagtelsen i behold.

Lærere er mere til faglige kurser end til pædagogiske

De faglige kurser ligger i forlængelse af det der stadig er mange læreres hovedinteresse: Faget. Tillige er der en hurtig omsætning til praksis fordi ny faglig viden eller bedre undervisningsmaterialer ofte kan bruges umiddelbart af læreren selv til at opnå højere faglig kvalitet i undervisningen.

Hvad angår det pædagogiske - og skoleudviklingen - er mange lærere mere distancerede. Måske på grund af dårlige kursuserfaringer. Mange nye pædagogiske arbejdsformer kan læreren ikke sætte sig ind i alene men kun i et øvelsesfællesskab med andre lærere. Fordi pædagogik er en handlingsmæssig og kommunikativ praksis som man må øve sig i for at blive dygtigere. Derfor har man brug for andres medvirken, observation og feedback. Pædagogik er personligt involverende og nye arbejdsformer kan føles „fremmede“ og kræver en større personlig involvering. Omsætningen til en ny velfungerende pædagogisk praksis sker kun over længere tid.

4. Ressourceøkonomisk kursustænkning giver resultater

Der er et indre gensidigt afhængighedsforhold mellem dygtighed og andre ressourcer. Den dygtige og energiske lærer kan få langt mere ud af at arbejde under de forhåndenværende betingelser end den nedslidte lærer med forældede kompetencer. Men kun i et vist omfang kan dygtighed træde i stedet for penge. I dette kapitel diskuteres netop den bedst mulige udnyttelse af de økonomiske ressourcer skolen har til kurser.

Dette er et dristigt kapitel at skrive i betragtning af de stramme ressourcerammer. Og i betragtning af at jeg som psykolog ikke har økonomifaglig indsigt i skolers økonomiske forhold. Imidlertid har jeg som konsulent kunnet iagttage nogle grundforhold „udefra“.

Der er en tærskelværdi

Udvikling og problemløsning kræver ressourcer. Ethvert forandringsinitiativ forudsætter en indsats af et vist omfang for at kunne lykkes. Under denne tærskelværdi for en vellykket indsats mislykkes initiativet og selve ideen om at forandringer er mulige gøres utroværdig - skeptikerne får ret.

Når man vil starte et kvalitetsprojekt netop om skolens kursusforbrug er det vigtigste spørgsmål derfor: Hvilken afgrænset delopgave skal være genstanden for det første kvalitetsprojekt? Derefter skal man satse så rigelige ressourcer at kvalitetsprojektet bliver en succes. Mislykkede kvalitetsprojekter skaber en tung præcedens.

Kvalitet koster

Hvad koster kvalitetssikring? Hvis ikke det spørgsmål stilles ender det let med at hovedet svæver i de lyseblå kvalitetsfantasier. Man kan let komme i den situation at den nødvendige forandring af organisationen, træningen af lærere og andre koster mere end budgettet kan bære.

Omkostninger ved kvalitetssikring på en skole er ofte noget med tid. Hvis underviserne skal gøre deres arbejde anderledes eller bedre tager det som regel mere tid.

Et bevidst kvalitetsarbejde tager tid, kræfter og mange ressourcer. Derfor er det vigtigste indledende spørgsmål altid: På hvilket område skal der sættes ind nu! Ethvert kvalitetsprogram forbruger nogle af skolens højniveau-ressourcer og programmets omfang må nøje overvejes i forhold til det udvalgte områdes betydning for skolen.

Skoler er meget ressourcerationelle organisationer og der er yderst begrænsede „frie“ ressourcer til kvalitetsprogrammer. Det kan gå så galt, at de ressourcer, der går til iværksættelsen af et kvalitetsprogram bliver taget fra opretholdelsen af kvaliteten af det hidtidige arbejde. Således at kvaliteten af arbejdet på andre områder synker!

Uddannelsesvirksomheder har sjældent for store infrastrukturelle omkostninger - snarere det modsatte. Når situationen f.eks. er underadministration - suboptimeret administration - har man ikke lederressourcer til at bære ønskede forandringer fordi ledelsestiden bruges på administrativt arbejde i stedet for på udviklingsarbejde.

Et tungt ansvar hviler på uddannelsespolitikere og skoleforvaltninger. Et ansvar for at følge krav om accelereret skoleudvikling op med tildelelse af nye ressourcer. Heller ikke denne side af problemstillingen vil imidlertid være hovedsigtet for nærværende analyse. Det vil snarere være spørgsmålet om hvordan man kan styre et kvalitetsbetonet kursusforbrug.

Skoler overalt i uddannelsessystemet har brug for en mere værdi- og kvalitetsbetonet styring af kursusforbruget. En større nytteværdi af lærernes deltagelse. Skolerne har alt for små kursusbudgetter, og netop derfor er det så meget desto mere vigtigt, at den ønskede skoleudvikling styrkes ved lærernes kursusdeltagelse.

I forhold til kursusudbydere er det skolen, der har fat i den lange ende. Det er skolen, som betaler eksterne og interne kurser til lærere og ledelse o.a. Den tid, hvor lærere og ledere med hatten i hånden måtte tage til takke med de kurser, som tilfældigvis blev udbudt, er på vej væk. I dag udbyder offentlige uddannelsesinstitutioner og organisationer og private pædagogiske konsulentfirmaer kurser til lærere og ledere og til andre medarbejdergrupper. Ofte som skræddersyede kursusforløb.

Hvad får skolerne for kursuskronerne? Og hvem tager ansvaret for, at udbyttet er tilfredsstillende. Ja for, at afklare meget tidligt, hvilke kvalitetskrav man vil stille til kurset - og til sin egen deltagelse og brug af kurset. Skoler har ret til at kræve høj kvalitets kurser. Lærere er selv eksperter i undervisning. De skal ikke lade sig spise af med det næstbedste.

Den største hurdle er, at der i mange skoler og uddannelsesinstitutioner er sket en kulturel tilvænning til at affinde sig med dårlige, overlæs-

sede, ineffektive og udokumenterede kurser.

Ledere og lærere i skolen må kvalificere sig selv som kritiske kursuskøbere. De må meget gerne også være venlige, hjælpsomme og konstruktive over for kursusmagerne. For det er ikke let at lave et godt kursus. Men de må først og fremmest stille nogle utvetydige kvalitetskrav.

Kvalitet koster. Men ineffektive konsekvensløse kurser koster mere end kvalitetskurser. Dels fordi de giver få og små resultater og dels fordi de cementerer den forestilling at man må affinde sig med andenrangs kurser.

Ikke sjældent har jeg på skolens udtrykkelige instruktioner stået for kursusdage hvis nyttevirkning for skolen efter min erfaring måtte være meget begrænset. Når man har råd til at bruge 25-50 000 kr. eller mere på et sådant kursus har man også råd til at allokere midler til udvikling af kvalitetsstyringsprogrammer.

Der er brug for en ny professionalisme. Der er brug for samarbejde mellem skoler om indkøb af skræddersyede kvalitetskurser. Der er brug for samarbejde mellem skoler og kursusudbydere/konsulenter. Der er brug for, at skoler og uddannelsesinstitutioner styrer kvaliteten af deres kursusforbrug.

At igangsætte et kvalitetsstyringsprogram for skolens forbrug af kurser til lærerne er i sig selv ressourcekrævende for skoleledelsen. For eksempel skal den pågældende leder selv systematisk og planlagt opkvalificeres til at stå for kvalitetsstyringen af skolens kursusforbrug.

Derfor vil en realistisk strategi være, at afprøve det samlede kvalitetsstyringsprogram over for særligt vigtige kurser i form af pilotprojekter. Gøre erfaringerne op. Og tage stilling til hvilke dele af programmet, som det kan være overkommeligt, at bruge i hverdagen. Gevinsten kommer på flere måder:

- 1) Undgåelse af kursusspild.
- 2) Højere bevidsthed hos den enkelte lærer og leder om kompetenceniveauet på skolen bl.a. kendskab til hvem, der har hvilke kompetencer.
- 3) Større kursusudbytte hos de primære deltagere.
- 4) Spredning af disses kursusudbytte til kolleger efter kursus.
- 5) Bedre fastholdelse og opfølgning af brugen af de nye kompetenceelementer.
- 6) Generelt højere kvalitetsbevidsthed mht. de kurser lærerne deltager i.

Det er i fremtiden en klar ledelsesopgave at være en konfronterende og krævende - men også fair - sparringpartner over for kursusmagere. Der skal ikke blot „aftales“ et vist emnemæssigt indhold på et formelt niveau. Der skal opstilles en fyldestgørende behovsspecifikation og kursusmageren skal tage konkret stilling til den. Og siden leve op til det aftalte.

Der er brug for nye hovedafdelinger i budgettet

Driften tager en så stor del af en skoles budget, at der er alt for lidt tilovers til forandring og fornyelse. Men dertil kan selve budgetstrukturen gøre det utydeligt hvad der egl. bruges på skolens udvikling. Man kunne derfor foreslå at skolebudgetter blev opstillet med følgende hovedafdelinger i kontoplanen med tilhørende fordelingsnøgle mht. øremærkede grundbeløb:

1) Drift. I betydningen „fastholdelse og vedligeholdelse“ af et givet dagligt undervisningsniveau. Heri er ingen udvikling ud over den, der er mulig via lærernes forberedelsestid. Der kan endog være tale om nedsat arbejdsniveau hvis rammevilkårene forringes. De store poster er typisk lønninger. Hvad angår bygninger og udstyr også reparation og vedligeholdelse.

2) Anlæg. For eksempel bygning af en sidefløj til skolen. Etablering af et IT-værksted eller et sproglaboratorium eller andre værksteder o.l.

3) Innovation. Hermed tænkes på den almindelige løbende forbedring af skolens undervisning, arbejdsorganisering og udstyr. Det er innovation at købe et lidt bedre sæt lærebøger eller sende den syvende lærer på et rutinepræget fagligt opfriskningskursus. Men heller ikke mere.

4) Dokumentation og kvalitetsstyring af drift, innovation og nyanlæg. Denne post skal udskilles fordi det ofte overses, at de moderne tanker om evaluering, kvalitetsudvikling, brugerundersøgelser osv. i sig selv medfører øgede udgifter i forhold til det tidligere driftsniveau. Hvis skolen indfører programmer til evaluering, kvalitetsudvikling og kvalitetsstyring af det hidtidige almindelige arbejde og aktivitet skal det derfor klart fremgå af budgettets hovedposter hvad dette koster. Denne post kan således sige at vedrøre driften af et færdigudviklet kvalitetsstyringssystem.

5) Radikale punktvis forsøg med fornyelse og forbedring af undervisning og arbejdsorganisering. Altså forsøg med helt nye arbejdsformer, materialer mv. Her tænkes alene på selve forsøgsperioden og den afsluttende fremlægning af

opdagelser, udbytte og erfaringer.

6) Udvikling. Med denne post tænkes på spredning og praktisk anvendelse af resultater fra radikale undervisningsforsøg eller forsøg med ny arbejdsorganisation. Posten er væsentlig fordi man ellers let overser at forsøg ikke fører til generelle forbedringer i sig selv. Forsøgsprocessen og udviklingsprocessen er to forskellige men nødvendige processer i den lærende skole.

7) Dokumentation og kvalitetsstyring af forsøg og udvikling. Dette skal ikke slås sammen med kvalitetsstyring af drift og anlæg. Det første handler om skolen som statisk organisation. Det andet handler om skolen som lærende organisation. Det er særdeles væsentligt økonomisk at synliggøre fordelingen mellem disse to hovedmomenter i kvalitetsstyringen i skoler og uddannelsesinstitutioner. Dette punkt kan vedrører udvikling og drift af nye kvalitetsstyringsystemer vedrørende udvikling i skolen.

Hensigten med denne nye strukturering af skolebudgettets hovedposter er at synliggøre udadtil og indadtil hvilken fordelingsnøgle der er mellem drift, anlæg, innovation, forsøg, udvikling - og kvalitetsstyring. Skolen kan retrospektivt år for år gøre op hvordan fordelingsnøglen stort set har været og om der er sammenhæng med mærkbare resultater af skoleudvikling.

Tallene vil næppe komme meget bag på skoleledelsen selv. Men kan blive et kraftigt påvirkningsredskab over for uddannelsespolitikere, forvaltninger og bestyrelser. For det er her ansvaret ligger for den overordnede fordelingsnøgle idet omfanget af skolens driftsaktiviteter i forhold til totalbevillingen ofte defineres udefra. Da offentlige skoler og uddannelsesinstitutioner i dag kan have vidt forskellige økonomiske grundvilkår kan dette ansvar dog være forskelligt placeret fra uddannelsessektor til uddannelsessektor. Men det er og bliver uddannelsespolitikernes og uddannelsesforvaltningernes ansvar at tage stilling til sådanne overordnede fordelingsnøgler. Ønsker man i et bestemt amt eller i en bestemt kommune at skolevæsenet skal have reelle udviklingsmuligheder eller ønsker man at de blot skal videreføre fortidens praksis i let innoveret udgave?

Skolens eget ansvar er derefter i praksis at bruge de øremærkede midler til dokumentation og kvalitetsstyring så professionelt at denne „selvstyringskompetence“ fremgår helt klart for elever, interessenter, forvaltning og politikere.

Det er min erfaring fra de senere år, at hvis en skole søger om forsøgs- og udviklingsbevillinger er det stærkeste argument at den er i stand til på et rimeligt niveau at dokumentere kvaliteten og effekten af projekterne. Politikere viger

ikke tilbage fra at bruge penge. Men de vil gerne kunne godtgøre at de er brugt til noget fornuftigt.

Ressourcefordeling på kursustyper kan dokumenteres

Lærernes kursusdeltagelse kan både sigte mod innovation, forsøg og udvikling.

A) Et innovationskursus kan være et fagligt genopfriskningskursus med behersket indslag af nye faglige impulser. Eksternt kursus eller internt interkollegialt kursus.

B) Et forsøgskursus kan være udsendelse af en gruppe lærere til et grundkursus/grundprojekt i kollegial supervision.

C) Et udviklingskursus kan være et internt kursus på skolen som denne lærergruppe senere afholder og hvor de formidler deres arbejdsformer til kollegerne.

Også her ligger nogle vigtige nøgletal: Hvordan er fordelingen på disse tre poster f.eks. over en femårig periode.

Der er mange vitser og hurtige generaliseringer i omløb om skolars og uddannelsesinstitutioners fordeling af kursusmidler: At de fordeles som belønninger til lærere, der har været hjælpsomme over for ledelsen. At de spredes ud på mange så ingen kan blive sure men at der heller ikke er nogen mærkbar effekt. At de er aflad for manglende udviklingsaktivitet på skolen hhv. dårlig ledelse. At det er et ritual osv. osv. Men alt dette er under ændring.

Alle kurser er gennem de senere år blevet dyrere og denne udvikling vil fortsætte. Men de dyreste kurser overhovedet er dem der ikke giver resultater i skolens hverdag. Dem der ikke følges op, bruges, formidles, diskuteres, synliggøres mv.

Det er ledelsens opgave at skabe en koncentration af kursusmidler om prioriterede områder. Det giver ikke popularitet på kort sigt, men respekt på længere sigt når lærerne kan se at det giver resultater i undervisningen.

Ledelsen skal i samarbejde med lærerne tage ansvar for en konkret fordelingsnøgle: På hvilke aktivitetsområder skal der ske 1) innovation, 2) radikal fornyelse hhv. 3) fælles udnyttelse af eksisterende forsøgs-erfaringer.

Der er særlige budgetposter ved kvalitetsstyring af kurser

Hele dette temahæfte og det følgende er een omfattende strukturering af en række punkter hvor kursusforbruget kan kvalitetsstyres.

Alle disse punkter indebærer i sig selv et ressourceforbrug: Af timer og penge, af kræfter og åbenhed, af intern informationsvirksomhed, af lokaler og udstyr osv. Ledelsen kan direkte bruge hæfternes disposition som huskeliste ved budgettering af kvalitetsstyringsprogrammer for kursusforbruget.

Kurser er underlagt nedslidningsmekanismer

I den private kursussektor er det et ikke ukendt synspunkt at kurser endelig ikke må være for billige fordi kunderne til dels vurderer kursets niveau efter prisen. I den offentlige kursussektor er der generelle og til dels aftalestyrede prismekanismer men en del af „salgsværdien“ ligger i institutionen, der udbyder kurset: Pædagogisk center, amtscentralen, DLH, DEL, faglige organisationer mv. En væsentlig del af prestigeme-kanismen er tillige navnet på lærerne, foredragsholderne på kurset. Også lærere vil gerne se „girafferne“.

Som når nogen ringer og fortæller mig at „nu har vi hørt Steen Larsen, og Lars Henrik Schmidt - så nu er der nogle, der også gerne vil møde dig“. Altså intet om hvad der rent faktisk er kommet ud af mødet med de andre giraffer - men blot et „safarisynspunkt“ om at man gerne vil se alle de kendte dyr i fri kursusdressur. Dette lægger direkte op til at deltagerne opfører sig som kursusturister!

Det er ofte en fejltagelse, at institutionen eller personen borger for kursuskvaliteten. Fordi der gælder en „lov“ om dalende kvalitet ved større efterspørgsel:

Hvad angår store kursusinstitutioner er deres udfordring fastholdelsen af kvalitet når efterspørgslen på et bestemt kursus ikke længere kan mødes af den lærer, som gjorde kurset berømt. Når andre skal dublere kurset bliver det et andet kursus. Det springende punkt er om udby-derinstitutionen selv er en lærende organisation der kan formidle et vellykket kursuskoncept fra en kursusunderviser til en anden med nøjagtig samme engagement og kvalitet.

Hvad angår anerkendte konsulenter er problemet synkende motiva-tion hhv. ren og skær nedslidning når popularitet på et bestemt område fører skolerne til ensidigt at efterspørge den samme ydelse igen og igen. Tillige gælder ved dyre konsulenter det tilgrænsende problem, at skolerne kun tør binde an med konsulenten mht. „overskrifter“ hvor man i kraft af tidligere deltageres ros er sikker på at foredraget eller kurset lykkes. I virkeligheden vil skolen ofte få en livligere konsulent og et bedre kursus hvis de giver konsulenten nye og inspirerende opgaver.

Det ville derfor være spændende hvis en skole turde ringe og spørge: „Hvilket kursus kunne du have mest lyst til lige nu at designe til en skole som vores?“ „Hvad brænder du

selv lige nu mest for?” „Hvad mener du selv, at du er bedst til?”. De fleste af mine jobs som konsulent har et indhold, der ligger flere år „bagud” i forhold til det, jeg selv lige nu har en særlig ekspertviden om. Det jeg lige nu kan se, at lærerne har brug for.

For eksempel er pædagogiske konsulenter enige om at lærere har alt for lidt øvelse i at udfærdige neutrale og helhedsprægede beskrivelser af deres egen undervisning. Det er et problem i forhold til lokalsamfundet fordi skolen ikke kan formidle sit indre arbejde. Det er et problem i forhold til forsøgsbevillinger fordi rapporter om forsøgsundervisningen kan være meget mangelfulde. Det er et problem ved lærersamarbejde på tværs af fag (lærerteam!). Det er et problem mht. formidling af undervisningserfaringer mellem skoler. Og det er et problem i forhold til kollegial supervision at lærere ikke er trænet i at beskrive den praksis supervisionen skal handle om. Men efter 12 år som konsulent er jeg endnu aldrig blevet bedt om at udforme træningskurser eksplicit i „beskrivelse af undervisningspraksis”.

Skolens egen udpegning af prioriterede aktivitetsområder hhv. kursustyper skal derfor fra tid til anden brydes med at invitere udbyderinstitutioner hhv. selvstændige konsulenter til at designe et radikalt spændende og overskridende kursus til skolen. Ellers betyder det at skolen ikke tør lade sig overraske af nye impulser og lukker sig inde om sin egen selvforståelse.

De pædagogiske dage forbruger store ressourcer

En pædagogisk dag på et kursuscenter med dækning af konsulent/foredragshonorarer, rejseomkostninger kost og logi samt lærerlønninger løber op i et formidabelt beløb. Der kan være en smuk udsigt men hvor mange minutter kommer lærerne ud i naturen og hvad giver det?

Beløbene er af en størrelsesorden, som i sig selv kunne financiere et radikalt forsøg med fornyelse af undervisningen hvor en lille gruppe lærere havde et professionelt samarbejde med en konsulent over f.eks. et halvt år.

Min kvalificerede konsulentfaglige fornemmelse er at der som regel kommer langt større udbytte af det sidste alternativ. Og at resultater herfra kan blive input til bredere skoleudvikling. Medens den pædagogiske dag er en utydelig erindring i lærernes snak på lærerværelset bare 14 dage efter. Ofte søger ledelsen af dagen at tilfredsstille så mange ønsker hos lærerne at dagen bliver overlæst med emner og flimrende i deltagernes oplevelse.

Den pædagogiske dag er mere berettiget hvis det er starten på et velplanlagt udviklingsforløb, som omfatter alle lærerne på skolen.

Eller hvis man meget bevidst vil belønne og opmuntre hinanden med et arrangement der især har rekreative formål. I så fald bruges dagen til personalepleje og det er værdifuldt i sig selv.

Når skoleledelser vælger at lægge en pædagogiske dage på et kursuscentre afspejler det også det forhold, at de fleste skoler og uddannelsesinstitutioner ikke har hensigtsmæssige, smukke og bekvemme kursuslokaler hos sig selv til brug bl.a. til pædagogiske dage. Hvis skolen skal udvikle sig til en lærende organisation skal skolens virksomhedskultur gå i retning af at skolen selv er et „lærested“ for lærerne. Her er skolens eget kursuslokale et betydningsfuldt signal. Se T-12 om udviklingsrum til lærerne på skolen.

Generelt bliver stadig flere uddannelsesinstitutioner opmærksom på at man ikke skal bruge skolens kostbare udviklingsressourcer på rejseomkostninger, rejsetid og hotelophold. Hertil kommer at forbavsende mange kursusshoteller og centre har dårlige lokaleforhold især i forhold til kurser med varierede pædagogiske arbejdsformer.

Bag beslutningen om at „rejse væk sammen“ ligger ofte ubehagelige erfaringer om at en del af lærerne „siver“ hvis kurset ligger på skolen. Dette problem skal løses ved beslutsom brug af ledelsesmyndighed. Kurserne skal være så gode at ledelsen med rette kan insistere på at alle er tilstede hele tiden.

Øvelsesprægede kurser er dyre

Der er stor forskel på foredrags- og diskussionsprægede kurser og praktisk øvelsesprægede kurser.

De første er de mest almindelige og de, der ofte efterspørges. Blandt andet af økonomiske grunde fordi der her kan deltage mange lærere samtidigt. Det giver - overfladisk set - en bedre kursusøkonomi.

Men hvis deltagerne skal udvikle nye handlefærdigheder eller nye kommunikations„redskaber“ må kurset overvejende indeholde praktiske øvelser og der kan højst være 18-20 deltagere pr. kursusunderviser. Det skyldes at øvelserne skal superviseres tæt hvis deltagerne skal lære noget.

Ledelsens dilemma er at den ofte ønsker at lærerne udvikler nye handlekompetencer men samtidig falder for foredragsformen af økonomiske grunde. Men de to hensyn kan ikke imødekommes på samme kursus.

Alternativet kan som tidligere nævnt være at skolen sender 2-4 lærere afsted til øvelsesprægede kurser med den klare aftale at lærerne efter kurset selv står for øvelserne med deres kolleger som deltagere. Det forudsætter en kollegial accept og det forudsætter at lærerne behersker selve vejledningspædagogikken omkring øvelser. Denne vejledningspædagogik er en særskilt pædagogisk praksiskompetence som både kan bruges i klasseværelset og ved interkollegial undervisning. Se mere i T-21.

Der ofres andre muligheder når lærerne skal på kursus

Ethvert ressourceforbrug „skygger“ for en alternativ brug af de samme ressourcer.

Ethvert kursus forbruger lærerens arbejdstid og skolens penge. Både arbejdstiden og pengene kunne have været brugt på andre vigtige arbejdsopgaver. Og hvilken skole har ikke lange ønskelister parat i skuffen.

Lærerens frustration over et dårligt kursus skyldes derfor også den viden, at tiden og pengene kunne have været brugt langt mere konstruktivt hvis man var „blevet hjemme“.

Det sker jo til tider at jeg leverer et andet kursus end lærerne har forventet og ønsket. Nogle gange på grund af misforståelser. Andre gange fordi rekvirenten har givet mig et forkert indtryk af opgaven. Når en sådan fejltagelse går op for deltagerne bliver de vrede og ærgerlige. Og samtidig med at de ofte er forstående over for at jeg kunne gå galt med programmet udtrykker de stærk desillusionering netop med henvisning til alt det arbejde, der venter derhjemme og som nu kunne være fra hånden hvis ikke de havde spildt arbejdstid på det fejlrettede kursus.

Økonomi er dokumentation og anvendelse af resultater

Kurser skal give brugbar kompetence, som giver mærkbar fornyelse i hverdagens undervisning. Vanskeligheden er dokumentationen af at dette rent faktisk også sker.

Det er jo her vi kan fremhæve hvad kurser giver til skolen. Ikke bare hvad de koster. Kurser skal give lærerne en relevant kompetenceprofil i forhold til opretholdelse og udvikling af undervisningen og skolen.

Økonomi er også spredningen af kursusudbyttet og brugen af det. Der er bedst økonomi i at koncentrere flere lederressourcer, lederarbejdstimer om færre men bedre kurser og gennemorganiseret spredning og brug af resultaterne.

Dårlig kursusøkonomi er at sende lærerne afsted til kurser af ukendt kvalitet, undlade at undersøge udbyttet, ikke følge op på den praktiske anvendelse af udbyttet, undgå interkollegial undervisning og glemme en samlet langsigtet vurdering af udbyttet.

Kursusforløbet forbruger lærertid

Hvor megen kursusdeltagelse kan en lærer absorbere! Lærere kan være interesserede i mange kurser. Men hvor omfattende kursusinput kan de overkomme at udmønte i synlige og mærkbare nye elementer i undervisningen. Denne omsætning tager i sig selv lang tid. Og hvor meget kan de overkomme at formidle videre til kolleger?

Det kunne være at adgangsnøglen til nye kurser bl.a. var dokumenteret anvendelse og formidling af udbyttet af tidligere kurser? Men herved favoriseres de lærere som af al magt ønsker at komme på kurser og andre - som måske har større behov - kan blive overset.

Hvis kursusdeltagelsen skal give skolen nye resultater i undervisning og samarbejde skal der afsættes arbejdstimer til mere end deltagelsen alene:

- 1) Forberedelse
- 2) Udrejse
- 3) Deltagelse i kursusprogrammet.
- 4) Særskilt tilegnelsesarbejde under kursus.
- 5) Hjemrejse
- 6) Rekonstruktion af materialesamling, formulering af kompetenceudbyttet.
- 7) Afprøvning i egen undervisning og eget samarbejde.
- 8) Interkollegial undervisning af kolleger.
- 9) Medvirken ved slutevaluering af kursus og det samlede ressourceforbrug.

Efter tjenestetidsreformen er en liste som denne eksplosiv. I den betydning at den kan give lærere og tillidsrepræsentanten et overblik over al den tid der skal øremærkes til kursusdeltagelsen.

Grundproblemet er at interessenterne omkring skoler og uddannelsesinstitutioner ønsker udvikling i uddannelsessystemet uden at ville give udviklingsbevillinger.

Mange steder har man i dag forladt det detaljerede tidsregnskab til fordel for „akkorder“. Noget sådant kunne også tænkes mht. lærernes

kursusdeltagelse.

Tjenestetidsreformen har på det nærmeste kriminaliseret de lærere som frivilligt har ønsket at give noget af deres egen tid til kursusdeltagelsen. Af interesse for skolens udvikling og fordi nogle kurser også kan give stort udbytte i privatlivet.

Mine erfaringer med kollegiale supervisionsprojekter er at såfremt de gennemføres kvalificeret får de deltagende lærere et stort personligt udbytte der rækker langt ud over det betalte arbejde i skolen.

Dels fordi arbejdstilfredsheden stiger. Både selvværdet som underviser og kvaliteten af det kollegiale samvær.

Dels fordi de tilegner sig en selverkendelse og kommunikationsfærdigheder som for mange også får positiv betydning for deres privatliv og familieliv.

Det er en udfordring for skolens interessenter, skoleledelsen, organisationen og lærerne at finde frem til et mere konstruktivt tidsaftalesystem.

Elementer i kvalitetsstyring må regnskabsføres

Ved den første seriøse anvendelse af kvalitetsstyringsprogrammet skal der føres særskilt fortegnelse over ethvert ressourceforbrug - også den tid det tager at føre en sådan fortegnelse. Der er brug for et godt „informationsbogholderi“: Hvad er der blevet brugt af ressourcer.

Skoleledelsen har brug for over for bevillingsgivere, forvaltningen f.eks. at kunne dokumentere at man magter en professionel kvalitetsstyring af kursusforbruget. Også af tidsforbrug og det øvrige ressourceforbrug. Så de kan se at evt. særbevillinger ikke vil blive spildt.

5. Ledelsen må have greb om kvalitetsprogrammet

Hvad skal skoleledelsen kunne og vide

En huskeliste som den følgende kan virke noget overvældende. Bedst er det at bruge denne og andre lignende oversigter som en checkliste der er med til at sikre, at man ikke som leder overser nogle afgørende vigtige led i kvalitetsprogrammet.

- 1) Indlysende er det at ledelsen indledende skal have en rimelig forståelse af hvad kvalitetsprojekter er og hvilke grundelementer der skal være gennemtænkt. Forstået som en generel viden der går forud for ethvert kvalitetsbevidst udviklingsarbejde og dermed også for optimering af skolens kursusforbrug. Læs f.eks. T-22 om kvalitetsvurdering af kvalitetsprojekter. Blandt andet erkendelse af at kvalitets-sikring koster ressourcer.
- 2) Først derefter er der brug for beherskelse af de metoder, begreber og modeller som specifikt handler om optimering af kursusforbruget.
- 3) Intern formidling af viden om kvalitetsstyringsprogrammet og uddannelse af lærerne til at varetage deres opgaver i forbindelse med kvalitetsstyring af skolens kursusforbrug.
- 4) Etablering af de nødvendige rammevilkår mht. hensigtsmæssige arbejdsudvalg, lokaler og arbejdstid omkring kvalitetsstyringen af kursusforbruget.
- 5) Tildeling af hensigtsmæssige beføjelser til lærerne så de kan bruge de nødvendige ressourcer og tage de nødvendige beslutninger.
- 6) Tilvejebringelse af hensigtsmæssige rammebetingelser - for eksempel ved skoleinterne kurser.
- 7) Praktisere en nuanceret og åbenlys anerkendelse af lærernes arbejdsfunktioner ved kvalitetsstyring af kursusforbruget.
- 8) Organisatorisk indarbejde hvorledes forandringerne kan fastholdes. Det vil sige gøres til en naturlig del af det daglige arbejde. Altså af de enkelte læreres og leders

jobbeskrivelser.

Skolelederen har brug for at udvikle kvalitetstyringskompetencer

En af de indlysende arbejdsopgaver her er, at lederen tilegner sig et rutineret brugerkendskab til kvalitetsstyringsværktøjer. Det kan kun opnås ved øvelsesprægede kurser og praktisk afprøvning under hverdagsvilkår. For at kunne se mere fordomsfrit på tingene kunne det være værdifuldt at lave et øvelsesprojekt på en anden skole før man bruger det på egen skole. „Action learning“ er navnet på denne kursusform hvor man som kursusedtagere arbejder sammen i små grupper og laver projekter på hinandens skoler. Den anden skoles leder er med i ens egen arbejdsgruppe som rådgiver.

Det overordnede spørgsmål skolens ledelse må stille sig forud for rekvireringen af et kursus er: Hvad skal vi gøre for at kunne vurdere om X uger og måneder hvorvidt kurset har givet nogen som helst konstruktiv effekt på undervisning eller skoleudvikling.

Lærerne har brug for kendskab til nøglebegreber og erfaringer

Nøglebegreber om kvalitetstyring af kursusforbruget er i sig selv kraftige analytiske værktøjer. Når lærerne skal bruge dem skal de kende begreberne som aktiv viden. Heri ligger stof til særskilte interne kurser på skolen. Kurserne skal indeholde praktiske øvelser i hverdagsnær anvendelse af styringsbegreberne. Afholdelse af sådanne kurser er ledelsens ansvar.

Lærere lytter til andre lærere - men ikke nødvendigvis på egen skole. Studiebesøg på andre skoler der har arbejdet målbevidst med kvalitetsstyring af kursusforbruget kan have stor værdi.

Igangsætningen skal foregå gradvist.

Det første skridt kunne være at lederen sammen med nogle lærere udarbejder en neutral og fyldestgørende beskrivelse af den „kursuspraksis“ der hidtil har været gængs på skolen. Den „aktuelle kvalitetsstandard“ som er omtalt i Kp. 2.

Det næste kunne være at udvælge eet enkelt kursusforløb og følge det hele vejen igennem og afprøve køreplanen på det niveau der aktuelt er mulig.

Efter nogle testforløb skal ledelsen sondre klarere mellem:

- A) Hvad kan pædagogisk udvalg stå for.
- B) Hvad kan overlades til lærerne.
- C) Hvad kan uddelegeres til administrationen.

D) Hvor skal ledelsen følge processen lidt på afstand.

E) Hvor skal ledelsen være pådrivende kraft.

F) Hvor skal ledelsen direkte kontrollere at tingene er i orden.

Ledelsen må lægge en flerårig plan og forholde sig til den
Optimering af skolens kvalitetsstyring mht. kursusforbruget må i sagens natur være en flerårig bestræbelse. Fordi følgerne af optimerede kurser først efterhånden kan vise sig i undervisningen og i lærersamarbejdet.

Ledelsen må derfor føre en journal over de tiltag, der er sat i værk, og samle enkle grundoplysninger om hvordan det er gået. Målet er ikke et bureaukratisk bogholderi men at lære af sine erfaringer, udkrystallisere disse erfaringer. Og videregive dem i ledernetværk.

Der er behov for et forum for kursuserfaringer

Lærernes erfaringer med kursusdeltagelse og kvalitetsstyring heraf må opfanges. Ellers kan skolen ikke lære af erfaringerne. Dels skriftligt og dels mundtligt. Det vil være værdifuldt med mellemrum at afholde møder hvor de lærere som senest har været på kursus deltager og den kursusansvarlige leder strukturerer diskussionen så erfaringerne udkrystalliseres i en form der kan bruges af skolen fremover.

Fastholdelsen af skolens program til kvalitetsstyring af kursusforbruget må som nævnt ske i et samarbejde mellem leder og lærere. Det kan være en væsentlig opgave for skolens pædagogisk-faglige udvalg, udviklingsudvalg ell. lign. Det vil indebære et behov for kvalificering af udvalgsmedlemmerne.

Planlægningsforløb kan have forskellige „startpunkter“

Det almindelige i et faseforløb er, at man starter med „begyndelsen“ og ender med „slutningen“. Hvad angår skolens kursusforbrug er der således en faserækkefølge: Før kursus, under kursus og efter kursus. Selve denne ide om begyndelse og slutning er så „naturlig“, at man kan overse fordelene ved at vælge nye „startpunkter“.

Men i skolens hverdag befinder man sig nærmest permanent i andre startpunkter: „Lige efter et kursus“, „undervejs til næste kursus“, „flige før næste kursus“ og „under næste kursus“.

Det kunne tænkes at en anden faserækkefølge: „Efter-før-under“ måske er bedre at arbejde ud fra. Fordi man så starter med at se tilbage på et nyligt afholdt kursus, deltagerne er lige kommet tilbage til skolen med friske indtryk. Man kan gøre op hvad de har fået ud af det og se

kritisk tilbage på kurset mht. at identificere de kursuselementer - eller forberedelseselementer - som har været afgørende.

Resultatet af denne tilbageskuende analyse kan så direkte og umiddelbart bruges i forberedelsen af næste kursus. Helt konkret kan deltagerne fra forrige kursus drøfte deltagelsen igennem med de vordende deltagere på næste kursus. Selv om det forrige kursus har handlet om „undervisningsdifferentiering“ og det kommende vil handle om „læseundervisning“ vil de to hold kunne hjælpe hinanden til at blive mere professionelle kursusedtagere.

Man kunne også slå ned på et startpunkt for kvalitetsstyringen, som hed „under kurset“. Faseforløbet kom så til at hedde „under-efter-før“. Det kunne inspirere ledelsen til at kontakte deltagerne medens de var på kurset (hvis det da varer mere end nogle få timer) og få helt dugfriske indtryk tilbage til skolen - ikke mindst om kursets umiddelbart oplevede kvaliteter. Det ville åbne mulighed for at lederen gik i dialog med kursusunderviseren allerede medens kurset forløber.

Pointen er, at forskellige startpunkter giver ledelsen forskellige indblik i mulighederne for kvalitetsstyring af kursusforbruget.

6. Der er en indre sammenhæng mellem jobindhold og kompetenceudvikling

Skoleledelsen kan være „arkitekter“ på skoleudviklingen

Efterhånden som ledelsen udvikler kompetence til at definere lærer-kompetencer og styre kvaliteten af skolens kursusforbrug (se T-21) bliver det muligt så at sige at „rekonstruere“ skolens indre arbejde, organisation og arbejdsfordeling ved at ændre på den arbejdsopgaveprofil der hører til det enkelte lærerjob.

To spørgsmål presser sig på:

- 1) Hvilke arbejdsopgaver kunne høre med til den enkelte lærers arbejde såfremt de besad en anden kompetenceprofil?
- 2) Hvilke inkompetencer hindrer den enkelte lærer mest i at være aktivt med i skolens bredere udvikling.

Det vigtige er at skoleledelsen får klart fat om præcist på hvilke niveauer dens indflydelse på skolen er størst. Og netop „ledelse og fordeling af de enkelte delopgaver“ er en meget kraftig påvirkningsfaktor. Men kun hvis der er det nødvendige kompetencemæssige grundlag hos lærerne for en omfordeling. Ellers er og bliver de nye jobprofiler blot et skrivebordsprodukt uden anden konsekvens end almindelig utilfredshed.

En bemærkning om „inkompetencer“. Det skal selvfølgelig være afgrænsede analyser. Alle mennesker har inkompetencer til alle sider ud over det de faktisk allerede kan. Det vigtige er at lokalisere de vigtigste, nærmeste inkompetencer i forhold til konkrete veldefinerede arbejdsopgaver.

Skolen må gøre status over hvad lærerne kan

Mentalitetsændringen på skoler går i retning af - langsomt men dog mærkbar - at det bliver acceptabelt at tale åbent om hvilke kompetencer lærere og ledere har og hvilke de mangler.

I temahæfte 21 foreslås en række kompetencebegreber og analyseformer.

Her skal blot hævdes at det kan gå hen og blive en „sport“ at få sat ord på hvad det egl. er lærerne kan. For danske lærere er på en lang række områder meget dygtige! De har blot glemt at fortælle og dokumentere det udadtil og begyndelsen til at rette op på denne forglemmelse kan være at skoleledelsen internt på skolen igangsætter en række aktiviteter.

I første omgang aktiviteter hvis sigte er overhovedet at udvikle en samtalekultur, et sprog, en mundtlig og skriftlig formuleringsevne om „lærerkompetencer“, „lederkompetencer“ og „administrative kompetencer“ mv.

I anden omgang begynde at tage konkret stilling til hvilke kompetenceprofiler f.eks. den enkelte lærer/lærerteam har og hvilke kompetencemangler, der først må gøres noget ved.

A) Strukturerede diskussioner i lærerteam kan være et sted for udviklingen af kompetencediskussioner. Netop velfungerende lærerteam kan kompensere for enkelte læreres inkompetencer. Derfor skal et lærerteam kunne redegøre for deres „kompetenceprofil“ og „inkompetenceprofil“.

B) Strukturerede serier af spørgsmål i medarbejderudviklingssamtaler kan være et sted for udviklingen af kompetencediskussioner.

C) Åbne høringer og „time out“ diskussioner mellem lærere, ledelse, elever-kursister-studerende, bestyrelse, brugere og interessenter om hvilke kompetencer der er vigtige i dag på et givet skole- eller uddannelsesområde.

D) Ledelsen må give lærerne overskuelige opgaver med at formulere kompetencer og inkompetencer. Således også til faglærergrupper: Hvilke faglige kompetencer som i dag er vigtige mangler i jeres faggruppe? Hvilke faglige kompetencer som i dag er vigtige er ujævnt repræsenteret i jeres faggruppe? Hvilke faglige kompetencer behersker alle i jeres faggruppe? Og ledelsen skal huske at besvarelsen koster arbejdstimer.

Lærere og skoleledere har mange forudsætninger på plads mht. at gå i gang med kompetenceanalyser. Men det har ikke været særligt almindelig i det danske uddannelsessystem at foretage konkrete analyser af kompetencefordelinger og fordeling af vigtige inkompetencer. Det er ikke umuligt. Det er svært men lærere og skoleledere er jo professionelle uddannelsesfolk og må derfor kunne foretage sådanne analyser. Efterhånden som øvelsen gør mester.

Kompetencebehov kan kortlægges gennem modelstyrede analyser
Forskellige orienteringsmodeller, søgemodeller for skolen kan bruges som huskelister.

For eksempel den opdeling på nye hovedgrupper i skolens budget der fremlægges i Kp. 4.: Hvordan står det til med driftskompetence, forsøgskompetence, udviklings (sprednings) kompetence og kvalitetsstyringskompetence på skolen?

Hvad angår „kvalitetsstyringskompetence“ kan man bruge forskellige kvalitetsstyringsprojekter som „modeller“ og tænke ud fra arbejdsfaser og arbejdsopgaver i modellen: „Kan vi sådan noget?

Hvem skal lære hvad hvor

Langtidsplanlægningen af skolens kompetenceudvikling vil sige at tage stilling til:

- 1) Hvilke kompetencer må udvikles uden for skolen på eksisterende kurser som allerede udbydes.
- 2) Hvilke kompetencer må udvikles uden for skolen men på kurser som skolen sammen med andre skoler skal have op og stå.
- 3) Hvilke kompetencer kan udvikles fra grunden med egne kræfter gennem forsøgsprojekter på skolen.
- 4) Hvilke kompetencer findes sporadisk på skolen og kan spredes gennem interkollegial undervisning.

7. Kursusudbytte forudsætter kvalificeret og aktiv kursusdeltagelse

Kurser kan være obligatoriske

I det danske samfund er der i løbet af blot 1-2 generationer sket en glidning således at skolegang, uddannelse og kursusdeltagelse ikke længere er en demokratisk rettighed, et frihedsgode, et privilegium - men i stigende grad er blevet pligtbetonet, obligatorisk. Ledige kan ikke undslå sig kurser hvis de fortsat vil modtage økonomisk støtte. Indvandrere skal gå på sprogskole. Og i virksomhederne er efter- og videreuddannelse ofte en direkte forudsætning for at beholde jobbet.

I skoleverdenen har der i årtier hersket en frivillighedskultur som ildsjælene nød godt af. De særligt udviklingsorienterede lærere med lyst til at bruge noget af deres egen tid tillige kunne komme på et større antal spændende kurser. Mere stiltfærdige kolleger behøvede ikke at tage på kurser. Og påberåbte sig det daglige arbejde.

Med de krav om kvalitet, omstilling og internt lærersamarbejde der i dag rettes til skoler og uddannelsesinstitutioner er situationen her nu også den at skoleledelsen må insistere på at lærere deltager i relevante kurser for at skolen kan leve op til den lovbestemte undervisning og vor tids kvalitetskrav til skolens funktion.

Det giver et stigende antal kursusdeltagere, som føler sig „anbragte“. Som det er beskrevet i kapitlet om værdigrundlaget vil i mange tilfælde også disse lærere kunne blive engageret i kursusdeltagelse hvis kurset er ekstraordinært godt.

Men alt i alt er kursusdeltagelse i realiteten en nødvendig del af lærerens fremtidige arbejde og lærerens forudsætninger for at deltage med udbytte kommer derved i fokus.

Lærere kan mangle tilegnelseskompetencer

Om nogen ved lærere at elever, kursister og studerende skal beherske en række tilegnelseskompetencer og i øvrigt komme læreren konstruktivt i møde og udfolde en aktiv studievirksomhed. Ellers lærer de ikke noget.

Det gælder også når det er læreren der er kursisten.

Næsten alle lærere har i deres læreruddannelse været igennem et forløb hvor hovedvægten lå på tilegnelsen af det faglige stof de siden selv skulle formidle. Dette indebærer at de tilegnelseskompetencer læreren har primært hører til det faglige område.

De tilegnelseskompetencer der her er brug for er typisk sådanne som hører til ret bogligt prægede undervisningsforløb. Man læser bøger om faget, lytter til læreren, diskuterer, tænker og analyserer viden og ideer, skriver opgaver, diskuterer opgaver osv. I nogle fag er der praktiske laboratorie- eller værkstedsøvelser hvor man så til gengæld samler sig om at lære at bruge apparater og udstyr koblet til fagets intellektuelle univers og vidensstof.

Hvad angår lærerens tilegnelse af den praktiske pædagogik hhv. arbejdsmetoder i skoleudvikling har der ikke på samme måde været fokus på lærerens egen læreproces. Det læreren kan er ofte i betydeligt omfang selvudviklet uden større hjælp udefra. Og uden et udadvendt sprog om processen. Læreren opdager efter endt uddannelse i sit klasseværelse hvad der er muligt rent pædagogisk („den nødvendige og mulige hverdagspædagogik“) og deri kan grundfæstes en lettere distanceret betvivelse af at pædagogiske kurser overhovedet kan være nødvendige.

Resultatet er, at det for mange lærere er ret uklart, ubevidst og ustruktureret hvorledes de skal styre deres egen læreproces når „faget“ er praktisk pædagogik og skoleudvikling.

Dette er i min tænkning en helt ny synsvinkel. (Bedre sent end aldrig). Men den forklarer på en konstruktiv måde en lang række iagttagelser jeg i årene som pædagogisk konsulent har gjort om lærere som kursusdeltagere. Hidtil har jeg været noget uforstående over for deres karakteristiske kursusadfærd.

Men det synes mig nu klart at den adfærd, som jeg til tider har taget som udtryk for vrangvillighed, manglende interesse og svigtende ansvarsfølelse mht. den pædagogisk-psykologiske dimension lige så godt kan forklares med at lærerne er fاملende over for hvordan de skal tilegne sig det „praktisk pædagogiske pensum“, der lægges frem på praktisk-pædagogiske kurser og kurser i skoleudvikling.

Pædagogisk læring forudsætter særlige tilegnelseskompetencer

Et led i kvalitetsprogrammet er at der træffes en forpligtende aftale mellem den ansvarlige leder på skolen og minimum to deltagende lærere om, at de skal tilegne sig kursets indhold til et sådant niveau at de kan videregive det til kolleger når de kommer tilbage.

Det, der er behov for er følgelig en indkredsning af hvad det er lærerne skal kunne for at være i stand til at tage den særlige kompetence til sig, som tilbydes ved kurser i pædagogik hhv. skoleudvikling. Det følgende er nogle eksempler på hvad det kunne være.

1) Grundlæggende er der behov for en udvidet notatteknik. Den notatteknik lærere kender er faglig. Her noterer man nøglebegreber, vidensstof, ræsonnementer. Det er også relevant i forbindelse med pædagogiske refleksioner, men i det øjeblik kursusundervisning går over til noget praktisk træningspræget, procescentreret slår denne notatteknik ikke til. Der er brug for en notatteknik hvor læreren som kursUSDeltager kan holde noter om den pædagogiske refleksionsproces ude fra noter om den pædagogiske handlingsproces ude fra noter om de følelsesekspressive processer mellem „læreren“ og „eleverne“ i undervisningsøvelser.

Tillige skal noterne vise ens egne autentiske indre indfald og reaktioner. Og det hele skal fastholde den nøjagtige kronologi i forløbet fordi det er i begivenhedernes rækkefølge man ofte skal finde forståelsen af hvad der skete. (Dette notatproblem går jeg dybere ind på i et kommende temahæfte om observationsbaseret kollegial supervision, specielt hæftet om observatørens arbejde. Udgivelse maj-juni 1998).

Den udvidede notatteknik skal stå sin prøve når de deltagende lærere for alvor søger at tilegne sig kurset. Også i den betydning at de nøje udfærdiger oversigter over kursets faglige indhold - undervisningsmaterialer såvel som det semantiske indhold af det der siges og de praksisformer der vises. Og det kursuspædagogiske indhold - den måde hvorpå kursusunderviseren tilrettelægger kurset. Samt tillige noterer vigtige miljøfaktorer for at kunne blive mere præcise i deres erkendelse af de optimale ydre vilkår for „kompetenceudvikling på kurser“.

2) Forudgående for notatteknikken har lærerne stærkt behov for at beherske en gennemarbejdet observationspraksis. Det er den udvidede procesobservation, der gør det muligt at opdage de vigtige ting der sker og fæstne dem i notater. Med „udvidet“ tænker jeg på at læreren såvel skal lægge mærke til hvad „underviseren“ handlingsmæssigt foretager sig, bemærke den emotionelle stil i udtrykket og kontakten med deltagerne, fæstne sig ved hvad der helt præcist siges og hvordan det siges - og tillige samtidig være indadvendt opmærksom på sine egne reaktioner.

Dette sidste fordi den moderne lærers pædagogiske praksis er flettet tæt sammen med lærerens egen personlighed. Undervejs i en pædagogisk læreproces må læreren som kursUSDeltager derfor også være opmærksom på sine egne personlige reaktioner. Være opmærksom på sine egne intellektuelle refleksioner hhv. følelsesmæssige reaktioner.

3) Forudsætningen for observationskompetencen er at læreren har etableret en sådan selvdisciplin i sociale situationer at langvarig koncentration om processuelle forhold er mulig. Dette er vanskeligere for lærere end man kunne tro. Måske kommer det af at lærerens daglige virke er præget af at læreren selv konstant er i ilden og kun sjældent har tid eller mulighed for at „trække sig ud“ af sin egen undervisning og „se på“.

Lærere får derfor kun sjældent øvet sig i at se og lytte over længere tid af gangen. Det er tydeligt ved pædagogiske kurser at det volder de fleste meget store vanskeligheder f.eks. at tie stille i tre kvarter og blot være totalt koncentreret tilstede og iagttage en øvelse andre udfører. Mange bliver regulært fornærmede hvis de bliver bedt om at være stille medens andre gennemfører en samtaleøvelse.

4) Dette fører videre til at denne opmærksomhed på „sig selv i pædagogikken“ må være koblet til en særlig sproglighed. Læreren har brug for et nuanceret sprog hvormed man kan tale om såvel procesobservationer fra træningsøvelser som ens egne indre reaktioner. Sprogligheden skal gøre det muligt at gå meget tæt på sin egen læreproces og derved opdage hvornår man lærer bedst.

Sprogligheden skal være således at deltagerne i det pædagogiske kursus kan tale om forhold, der går meget tæt på en person - såvel „underviseren“ i en pædagogisk øvelse som en selv som deltager - uden at det bliver „vammelt“. Uden at det bliver fornærmende. Uden at det bliver pseudoterapeutisk. Det vil sige et enkelt, neutralt, nøgternt og præcist processprog. Lærere på kursus skal kunne tale neutralt beskrivende og uforvrænget om det der er, det, der sker.

Efter årtiers meget konfliktprægede værdibrydninger i uddannelsessektoren kan sådanne neutrale og relevante begreber til beskrivelse af den pædagogiske hverdagspraksis være en mangelvare. Mange pædagogiske begreber er stærkt tynget af vurderende „medbetydninger“ som gør det vanskeligt at blive forstået uden forvrængning. „Tankpasserpædagogik“ for eksempel.

Der er ikke mindst behov for en pædagogisk terminologi som lærere kan bruge når de skal få fat på den kursuspædagogik en pædagogisk konsulent bruger. Altså den pædagogiske „indramning“ af det pædagogiske indhold. For eksempel begreber til beskrivelse af hvorledes en samtaleøvelse tilrettelægges så deltagerne faktisk tilegner sig ny kompetence. (Temahæfte 19 om de pædagogiske praksiskulturer er et forsøg på at udvikle elementer af en sådan terminologi).

5) Hvis det skal være muligt at gå tæt på de personlige læreprocesser skal lærere have en rimeligt god praktisk psykologisk indsigt i hvad der karakteriserer terapi til forskel fra pædagogisk udvikling og hvordan

man i sine egne bidrag til procesbeskrivelser og diskussioner kan holde sig selv på den rigtige side af grænsen. Samt hvordan man nænsomt kan bremse kolleger, som er på vej til at blive for personlige.

Det at kunne diskutere og trække grænse mellem terapi og almindelig personlig udvikling er vigtig fordi mange lærere ellers let kan frygte at nogen vil lave undervisningen om til behandling og derfor ikke vil røre ved den personlige side af undervisningen.

Vanskeligheden herved består bl.a. i at også faget psykologi over de senere årtier har været igennem dybe interne faglige brydninger som har resulteret i at faget som teorifag er blevet uoverskueligt. Lærere kan derfor fare vild i læsning af psykologitekster i en sådan grad at de ikke kan overskue enkle psykologiske grundforhold selv når de står dem lige op i næsen i kursussituationer.

For eksempel kan en lærer, der har forlæst sig på litteratur om psykologiske lidelser velformuleret tage afstand fra at pædagogikken terapeutiseres hvorefter vedkommen vender sig til kollegaen og afsender en personlig bemærkning, der er dybt krænkende på et følelsesmæssigt og procesuelt plan. Dette ignorerer den belæste lærer som blot går videre med at citere faglitteraturen. Jeg har overværet mere end et tilfælde.

6) Ved kurser i skoleudvikling er der også brug for disse tilegnelseskompetencer. Men tillige også brug for en særlig rationalitet: En pragmatisk fornuft. Denne er tættere på lærerens egen undervisning fordi undervisning må indstille sig på de forhåndenværende forhold. Men læreren er vant til at gøre dette handlingmæssigt og subjektivt med sine egne indre forestillinger om stoffet, eleverne og undervisningsmaterialerne. Læreren er ikke vant til at „explicitere“ sin egen pragmatik.

Dermed menes, at læreren ikke er vant til sprogligt at udsige i en enkel og overskuelig systematisk form hvad det er for „modeller“ der køres efter i undervisningen i hverdagen. Men enkle begrebsfortættede modeller er nødvendige for at skabe et brugbart overblik over en given praksissituation.

Sådanne modeller (f.eks. målstyringsmodellen i kapitel 2) opsamler såvel praktiske erfaringer og videnskabelig-faglig indsigt. De er brugsredskaber, som har deres tid, men som er særdeles nyttige så længe de holder over for virkelighedens sammensatte karakter. Læreren skal kunne tænke i modeller, skal kunne formulere udkast til modeller og skal kunne forholde til kritisk-konstruktivt til både egne og andres udviklingsmodeller, udviklingsparadigmer. Læreren skal besidde en forestillingsevne, en pædagogisk fantasi, der gør det muligt at gå fra model til virkelighed og tilbage.

7) Indadvendt opmærksomhed og „selvopmærksomhed i handling“ er endelig nødvendig ved den omsætning fra tilskuer til aktør der skal til når læreren afprøver nye pædagogiske arbejdsformer.

Læreren sidder f.eks. som kursist og iagttager hvorledes kursusunderviseren tackler en vanskelig relation til en anden kursUSDeltager. Kort efter skal læreren selv prøve at tackle den vanskelige samtale på samme måde. Den taleform og udtryksmåde læreren har set på som objekt skal nu blive ens eget udtryk.

Læreren må dels huske hvorledes det så ud udefra men skal nu også opdage hvordan det føles „indefra“ . Og hvis ikke man tillige har en trænet selvopmærksomhed vil det være svært at vide hvordan man fremtræder i den pædagogiske situation. Svært at vide om man har ramt arbejdsformen rigtigt. På kursus kan man få feedback fra kursusunderviseren og de andre lærerkursister. Men derhjemme skal man selv korrigere sin praksis „indefra“.

8) Læreren må have en bevidsthed om egen læreproces og kompetencedannelse. Lærere på kursus må være koncentreret opmærksomme på hvad de selv lærer under kurset og hvordan.

Fra tid til anden erklærer jeg „time out“ midt i et kursus og beder deltagerne formulere hvad de har tilegnet sig af nye kompetencer i den forløbne del af kurset.

Det interessante er at lærere tydeligvis ikke er opmærksomme på hvad de allerede har lært eller om de overhovedet har lært noget. Folk føler mine spørgsmål generende og da jeg lever af bl.a. at sælge kurser kan jeg ikke for alvor frustrere deltagerne. Det pudsige er imidlertid at hvis jeg nøjes med at spørge om lærerne finder kurset vedkommende, relevant o.l. svarer de gerne med nik og smil og konkrete eksempler.

Men ønsker altså ikke at gå ind på om de rent faktisk tilegner sig kursets indhold. De ønsker ikke at føre samtaler eller lave statusopgørelser på egen læring. Det er tankevækkende at sammenligne med de hjernedøde popularitets-skemaer som uddeles ved slutningen af mange smarte kurser under overskriften „kursusevaluering“. Her skal deltagerne ikke konkret præcisere hvad de har lært men blot hvad de synes om kurset. Fuldstændigt uforpligtende.

Jeg har også været ude for at lærere overser at de har etableret nye kompetencer. For eksempel ved træningsøvelser hvor kompetencedannelsen næsten er direkte synlig og hørlig. Selv efter lærerne er blevet mærkbart bedre til f.eks. at lytte aktivt til hinanden kan de svare, at de endnu ikke synes de har lært noget. Kompetencedannelsen er altså endnu ikke kommet på bevidst begreb for dem.

Denne bevidstgørelse og sproglighed vedrørende kursUSDeltagerens egen kompetencedannelse er et nøglepunkt mht. evaluering af kur-

suseffekt.

Læreren som kursist må tage egen læring alvorlig

Det er helt afgørende for udbyttet at læreren er åndeløst opmærksom på egen kompetencedannelse og på under hvilke kursusvilkår den forløber bedst. Det er her deltagerne lærer noget om hvilke ønsker de skal opstille til fremtidens kurser.

Men det skal indrømmes at man på nogle punkter først senere for alvor kan bedømme hvad man har lært. Dette forbehold kan blot ikke bruges som undskyldning for ikke at være opmærksom på egen læring under kurset. Også for allerede medens kurset foregår at kunne give kursusunderviseren nyttig feedback om hvilke arbejdsformer der virker og hvilke ikke!

Dette temahæfte skal ikke alene handle om de særlige tilegnelseskompetencer lærere har brug for ved kurser i pædagogik og skoleudvikling. Derfor stopper jeg her. Men forhåbentlig har jeg givet nogle konkrete og overbevisende eksempler på hvad jeg mener. Desværre må jeg sige at disse tilegnelseskompetencer sjældent er på plads. Måske er dette en af hovedårsagerne til at mange lærere siger at de har fået meget lidt ud af pædagogisk efteruddannelse. Omend - naturligvis - kurserne alle kan have været ringe?

Det forhold, at sådanne tilegnelseskompetencer kan mangle hos mange lærere forhindrer dem ikke i fortsat at levere den gode undervisning, som de plejer at levere. Men det forhindrer dem effektivt i kvalitativt at forandre denne undervisning. Det forhindrer dem i at gå produktivt ind i nye former for skoleudvikling. Det vanskeliggør arbejdet i lærerteam. Det stiller sig i vejen for interkollegial undervisning. Kort sagt sætter det en alvorlig bremse på udviklingen af skolen som lærende organisation.

Ud af 10 lærere er det min erfaring at måske 1-2 kan disse ting. Og det er mærkbart når man har deltagere, som har forudsætninger for at „tage fra“ fordi kontrasten er så stor mellem dem og de andre. At lærere ikke bevidst har tilegnet sig disse professionelle udviklingsværktøjer i forbindelse med deres læreruddannelse kan man kun undre sig over.

Dette afsnit fører til et naturligt følgespørgsmål: Hvordan skal lærere etablere de nødvendige tilegnelseskompetencer for deltagelse i pædagogiske kurser og kurser i skoleudvikling.

Svaret må være: Gennem specialkurser, der alene koncentrerer sig om denne opgave. Den pædagogik, der her benyttes skal være meget varieret og spænde fra faglig-videnscentreret pædagogik til trænings-

pædagogik og omsorgsorienteret udviklingspædagogik. Disse kurser vil det være hensigtsmæssigt at gennemføre på skolen da alle lærere har brug for at beherske sådanne tilegnelseskompetencer. Pædagogikken er nærmere beskrevet i T-19.

Lederen må aftale et arbejdsprogram for lærernes deltagelse

Det følgende er et forslag til en kvalitetsstandard vedrørende lærernes arbejdsforløb forud for kurset, under og efter kurset mhp. at skolen får størst muligt udbytte af deres deltagelse. Det vil koste flere timer end normalt afsættes. Der vil være timer til færre kurser. Men derved spares penge så man kan købe dyrere kurser og udbyttet vil være større.

A) Den leder, der er ansvarlig for skolens brug af kurser, den kursusansvarlige, får fra de interesserede lærere et notat om hvad det er, de gerne vil lære. Det vil sige at lærerne selv skal formulere sig på et kompetenceplan. Det er ikke tilstrækkeligt at de blot lægger et kursusprogram ind til lederen. Det skal også være klart hvilken arbejdsopgave i den daglige virksomhed læreren gerne vil blive bedre til, f.eks. „projektarbejde“, „lærerteam-samarbejde“ o.l.

Men det er mere krævende helt konkret at skulle pege på hvad man som lærer satser på at lære, hvilke konkrete kompetencer man regner med at tilegne sig ved kursusdeltagelsen. Lærerne skal dels præcisere hvad de har brug for at lære og dels hvilken præcis forbedring i undervisningen eller samarbejdet de forventer det vil give. For eksempel et notat på en halv side. Tillige skal de forklare hvordan de vil sikre sig de vil kunne gå i gang med at afprøve det lærte lige efter hjemkomst så det ikke fortoner sig og glemmes. I den forbindelse skal de anføre hvilken bistand de evt. har brug for fra lederside for at forløbet kan gå glat.

B) Der sigtes mod at mindst 2 lærere deltager i ethvert kursus så de kan bistå hinanden med at tilegne sig kursets indhold og dokumentere forløb og udbyttet samt samarbejde om brugen af det lærte efter hjemkomst. Det er mere værd at sende 2 lærere på gode kurser med systematisk styring af forløbet end at sende lærere enkeltvis på kurser af ukendt kvalitet uden systematisk opfangning af indhold og udbytte.

C) Den kompetenceprofil læreren ønsker diskuteres med lederen og med den kollega, der skal med. Når der er fælles klarhed over hvad læreren skal sigte efter at komme hjem med til skolen sendes „kompetencemålet“ videre til kursusarrangøren.

Den kursusansvarlige på skolen tager kontakt med læreren på det påtænkte kursus og afklarer i direkte dialog om deltagerne kan udvikle de ønskede kompetencer ved at deltage og hvilke krav det stiller til deres

forudsætninger, forberedelse, aktivitet under kursus og aktivitet efter kursus. Derved rettes opmærksomheden hos lærere, kursusansvarlig og kursislæreren mere mod kursets kompetenceprodukt end mod en vag „deltagertilfredshed“.

D) Den kursusansvarlige på skolen laver et timebudget for lærernes deltagelse, der udpeger forberedelse, omfang af deltagelse og efterbehandling med timetal og hvor timerne skal tages fra. Derved skærpes skoleledelsens opmærksomhed på at det er meningsløst at sende lærere på kurser hvor de ikke ankommer forberedte og ikke kan foretage en kvalificeret efterbehandling. En professionel brug af kurser forudsætter tidsallokering til nøglefaser i kursusanvendelsen set fra skolens side.

E) Lærerne forbereder sig ud fra lederens feedback fra kursusunderviseren. Skriver en halv sides notat om udbyttet af denne forberedelse.

Dette er et kritisk punkt i styringen af skolens udbytte af lærernes kursusdeltagelse.

Gennem årene har jeg gjort en del erfaringer med forberedelsestilstanden når lærere er på kursus. Som regel har de ikke haft særlige timer afsat til forberedelsen.

Hvis øvelserne på kursus forudsætter at deltagerne sætter sig ind i tilsendte materialer opstår ofte følgende situation: En trediedel har ikke materialerne med på kursus og har ikke læst det (det vil sige at jeg som kursusunderviser skal have en del ekstra sæt med). En trediedel har lige læst det igennem og har en vis ide om indholdet. Og den sidste trediedel har læst det grundigt og er helt koncentreret om den ventende øvelse.

Hvis jeg så endda kunne lave gruppeinddelingen efter forberedelsestilstanden. Men det er ofte ikke muligt fordi A) deltagerne bliver fornærmede og der opstår dårlig stemning hvis jeg checker forberedelsestilstanden nøjere. B) Gruppeinddelingen er afgjort af skolen på forhånd - det kan være lærerteam, faglærergrupper, grupper på tværs af årgange osv.

Det korte af det lange er at jeg har vænnet mig af med at tilsende undervisningsmateriale på forhånd.

Da jeg sidste år stod for en gymnasie-lederteam uddannelse over 6 kursusdage gjorde jeg imidlertid regning uden vært. Jeg havde udsendt adskillige temahæfter til deltagerne men for en sikkerheds skyld resumerede jeg på første kursusmodul hovedindholdet. Det skulle jeg aldrig have gjort: Stort set alle deltagere havde læst hæfterne og

kritiserede skarpt at jeg spildte deres tid!

F) De deltager aktivt i kurset og fører kortfattet dagbog under kursus. At de deltager aktivt vil sige at de reelt så godt det er muligt tilegner sig kursets indhold men også undervejs vurderer kursets pædagogik og indhold og giver diskret og præcis undervejsfeedback til underviseren på kurset. (Se T-4 side 28-31 om hovedpunkter i undervisningsevaluering).

Dagbogen kan have form af nogle huskepunkter: Kort karakteristik af det faglige indhold. Kort karakteristik af den anvendte kursus-pædagogik. Vurdering af deres egne muligheder for at lære noget undervejs og vurdering af hvilken ny kompetence de nu behersker. Notat om kvaliteten af det menneskelige samvær. Notat om egen aktive deltagelse. Kort stillingtagen til brev til kursusunderviseren med forbedringsforslag til kursus.

Der er undervejs brug for lærernes observationskompetence. De skal bemærke præcist hvordan kursislæreren introducerer og rammesætter de enkelte aktiviteter således at de selv kan gøre det samme når de kommer tilbage og skal formidle indholdet til kollegerne.

Viden om særlige forhold vedrørende kursuspædagogik: At det ofte er „one shot“ situationer modsat hverdagens undervisning i skolen. At mange små ting derfor kan få stor betydning. Lokalet og bordopstillingen f.eks.

De to (eller tre) deltagere skal aftale en indbyrdes arbejdsfordeling så de kan sikre sig at de her nævnte forhold bliver behandlet medens de er på kursus. De skal overveje hvilket udstyr skal de have med for at kunne gennemføre denne parallelle arbejdsproces: Lommediktafon, lille computer o.a.

Lærere på kursus skal gerne have en særlig arbejdsmoral. De er skolens privilegerede „stifindere“. På deres skuldre hviler hele ansvaret for om skolen som helhed får del i den pædagogiske fornyelse kurset repræsenterer. Hvis de gør deres arbejde under kursus professionelt og ansvarligt kommer de hjem med et løft til hele skolen. De er helt enkelt hverdagens helte.

Deltagelse i kursus er ikke en belønning, ikke en opfordring til at tage på kursus safari. Det er et arbejde, der kræver en særlig intellektuel, emotionel og social koncentration. Skolens ledelse skal være meget opmærksom på hvor hårdt lærerne har arbejdet når de deltager i kurser på denne måde.

Det kan være at kurset er så tæt pakket med begivenheder at det er svært at gennemføre et sådant parallelt arbejdsprogram. I så fald må dette være en del af kravet til kursusarrangøren ved senere kurser, at der bliver arbejds pauser til kursusdeltagernes fordøjelse af kursets

indhold og pædagogik. Overkompakte kurser skubber tilegnelse af kursets indhold ud til fordel for blot og bar tilstedeværelse.

G) Ved hjemkomst gør de følgende:

1) Renskriver deres dagbog lige efter hjemkomsten. Giver brevet til lederen, som sender det videre til kursusunderviser og kursusarrangør.

2) Ordner alle materialer på kursus. Forsyner materialet med en oversigtsliste over materialerne. Og stiller det frem i kasette til rådighed for kolleger. Listen gør at kollegerne kan se om det hele er i kassetten.

3) Orienterer kort på et møde med kolleger om kurset og kompetenceudbyttet af kurset.

4) De lærere, der var med på kurset går med det samme i gang med at afprøve det lærte i hverdagens praksis og fører kort dagbog over hvorvidt det giver forandringer i undervisningen.

5) Efter nogle uger eller måneder laver de en status på 2 sider om hvad der alt i alt er kommet ud af det og a) hvilke rekommendationer de nu har til kursusudbyder og kursislærer om forbedring af kurset samt b) hvad de nu har afprøvet af praksiskompetence som de vil formidle til deres kolleger på skolen.

Et år efter kursus laves en endelig status. Idet nogle kursuslementer måske først giver resultater længe efter deltagelsen.

6) Samtlige notater skrevet i forbindelse med deltagelsen vedlægges kursusmaterialet og oversigten føres ajour.

H) De holder møde med ledelsen om hvilke kolleger det endelige kursusresultat skal formidles til. De afholder et internt kursus på skolen med dem selv som undervisere. Efter kurset står de til rådighed for kollegerne mht. den praktiske anvendelse af de nye arbejdsformer.

I) Ledelsen tager efter f.eks. 1 år stilling til skolens udbytte i forhold til indsatsen og formidler lærernes slutvurdering til kursusudbyder og kursislærer .

På dette kvalitetsniveau sker med andre ord flere vigtige fremskridt:

a) Den kursusansvarlige ledelse begynder at indarbejde et systematisk handleprogram på egne vegne mht. lærernes kursusdeltagelse og sammenholder forventninger og endeligt udbytte. b) Lærerne begynder at forholde sig læringsorienteret til kursusdeltagelsen ved at opsætte „kompetencemål“ og oparbejder en overkommelig prak-

sis for dokumentation. c) Kollegerne har fået glæde af de to læreres kursusdeltagelse. d) Skoleledelsen får et vigtigt råmateriale til brug ved næste virksomhedsberetning så man kan dokumentere skolens kompetence til professionel selvudvikling.

Det korte af det lange er: Ingen skole har råd til at lærerne på efter- og videreuddannelse opfører sig som turister på sight-seeing. Sådanne kursusturister forøder skolens vigtigste nøgleressource: Udviklingsbudgettet.

Epilog: Det tager 3-5 år at indføre et kvalitetsprogram

Det vigtigt for skoleledelsen er at kunne fastholde en tålmodig målrettet koncentration om indførelse af kvalitetsstyringstiltag over lang tid.

De 3-5 år er en norm jeg efter 12 års konsulentarbejde har formuleret ud fra mine erfaringer.

Dels ud fra mine forsøg på at ændre mine egne kompetencer og arbejdsvaner.

Dels ud fra konkrete iagttagelser af udviklingsforløb ved skoler.

I almindelige skoletyper med et undervisningsår fra sommer til sommer er mange vigtige handlemuligheder knyttet til bestemte tidspunkter i skoleårets forløb. Hvis noget ikke lykkes kan det være et helt år før man igen får lejlighed til at prøve. For eksempel hvis man vil starte skoleåret op på en helt anderledes måde.

Dette i sig selv giver en langsom ændringstakt.

En anden faktor er at de fleste væsentlige ændringer medfører følgevirkninger flere andre steder i skolens organisation. Det kan være ganske kompliceret at overskue og at bedømme konsekvenserne af følgevirkningerne. For eksempel konsekvenserne for stemningen på lærerværelset af at man får interkollegial undervisning i gang på skolen.

En tredje faktor er den, at læreres personlighed er dybt involveret i fag, pædagogik og samarbejde med kolleger og ledelse. Enhver væsentlig ændring skal efterbearbejdes helt personligt og nye arbejdsvaner integreres i personligheden. De færreste magter at forandre sig hurtigere end over nogle år hvis ikke der skal være tale om rå tvang.

Hvis undervisningen har karakter af kortere kurser er der mulighed for at afprøve virkningen af ændringer hurtigere. Men stadig gælder at hvis det er de samme undervisere, der skal ændre deres pædagogiske praksis gennemgribende