
TEMAHÆFTE

Menneske først -

- Nye forventninger til voksenunderviseren.

Britta Kristensen
Anders Klostermann Hansen

Københavns Dag- og Aftenseminarium, dec. 1999
Afsluttende projekt, Voksenunderviseruddannelsen

INDHOLDSFORTEGNELSE

Leder	3
Om projektets baggrund	4
Sydpolen 1915	5
Sammenligning af de 3	7
Kvalifikationer og kompetencer	8
De er jo ikke til at stoppe!	9
De er bløde i bolden!	13
Teamarbejde	14
Ledelse og lærerne	17
Lærer og elev som mennesker	19
Hvad med fagligheden?	21
Hvad med ham derhjemme?	23
Den roterende kasket!	25
Har alle åbnet deres dør?	26
Fantasien er løs!	27
Portrætter af de 3 skoler	29

Leder

ER SKOLERNE OG UNDERVISNINGEN ÅR 2000 SIKRET.

Hvilke udfordringer møder voksenundervisningen når antagelsen om, at læringen er et resultat af LÆRERENS AKTIVITET, skifter til at det er ELEVENES AKTIVITET der sikrer indlæringen.

Fra år 2000 skal samtlige tekniske skoler omlægges til mere selvforvaltede undervisning. Fra ministeriel side forlanges nu, at skolerne tilbyder eleverne en helt anderledes form for undervisning.

God undervisning er nu defineret som en undervisning, hvor en øget aktivitet hos eleven er central. Altså en antagelse om, at det er den der arbejder der lærer. Hidtil har undervisningen været tilrettelagt således, at læreren har været den arbejdende. Det er læreren der har arbejdet med at forberede, researche, tilrettelægge og fremlægge et stof. Der er ingen tvivl om, at det stykke arbejde sikre at læreren har lært noget, men hvor meget lærer eleven ved at få dette stykke arbejde serveret på et fad. For lidt, siges der nu fra ministerielt hold, og det skal der laves om på.

Udover den faglige viden og indlæring skal der også laves om på kravene til kvalifikationer. Faglig

viden er ikke længere nok. Vi skal have de personlige kvalifikationer med ind. Hvorfor skal vi så det?

Der stilles nye krav til det moderne menneske, krav som ikke fandtes tidligere. Vi skal kunne vælge, skelne og sortere i de tilbud der konstant regner ned over vores syndige hoveder. Valgene er så mange og så brogede. Det kalder Thomas Ziehe "*Den anden modernitet*."

Vi må lære, at være fortløbende med det at vælge, at valgene har konsekvenser. Vi skal lære at bevæge os i kaos. Livet kører ikke længere efter en snor.

Ordet indlæring der beskriver den tidligere form for undervisning, er nu blevet udskiftet med ordet læring. Læring er en personlig, aktiv proces. Den indbefatter både det, at kunne abstrahere, konkretisere, reflektere og eksperimentere. Dertil skal igen bruges kvalifikationer og kompetencer, der måske ikke har noget at gøre med det rent faglige. Men eleverne skal også trænes i disse færdigheder, skal bevidstgøres og ansvarliggøres for deres egen læring. Dette hører også ind under omlægningen.

Men er skolerne sådan lige at omlægge. Hvad med

traditioner, hvad med indarbejdede arbejdsformer, hvad med fagligheden. Der spores her, et par måneder inden den store omlægning skal sættes i kraft, både nervøsitet og panik i undervisningssektoren. Der er heftig aktivitet, for at forberede omlægningen så godt man kan.

Om PROJEKTETS BAGGRUND

Hæftet er skrevet af Britta Kristensen og Anders Kloster-mann Hansen, som en del af det afluttende projekt på Voksenunderviseruddannelsen.

Vi har valgt emnet fordi vi er interesserede i selvforvaltningstanken og ideerne omkring ansvar for egen læring.

Vi forventede at se hvordan "Sejllads af små både i hårdt vejr" jvf. vores 1. dels opgave, ser ud i praksis. Hvilke udfordringer kommer læreren ud for i det daglige. Didaktisk først og fremmest, men også på det personlige og det skoleorganisatoriske plan.

Vi arbejdede ud fra en række antagelser, der opstod gennem teoriprojektet.

I dette projekt samarbejder logikeren med fan-

tasten.

Vores henholdsvis matematiker og musiker baggrund og vores køns- og aldersforskel (ca. 20 år) muliggør, at vi kan se problemerne fra flere sider og forhåbentlig inspirerer hinanden til at bevæge os i forhold til projektet.

Vi har valgt, at lade teorierne være underlagt praktikken. Erfaringerne fra praktikken vil derfor være trukket langt frem i hæftet.

Vi knyttede projektet til praktikken således, at vi valgte at opsøge 3 forskellige praktiksteder. Igenem interviews og observationer dannede vi os et mangfoldigt billede af selvforvaltningens elementer og forudsætninger. Disse beskrivelser har vi sammenholdt med egne erfaringer, indbyrdes og i for-

hold til teorien.

Vi vil gerne takke dem der har bidraget til rapporten.

Skolerne vi besøgte er:

- Ergoterapeutskolen i København.
- HG-afdelingen på Køge Handelsskole.
- Kunst & Design på Frederiksberg Tekniske Skole.

Se portræt af skolerne side 29

Britta og Anders
Januar 2000

Relayoutet og enkelte rettelser maj 2016 - AKH

SYDPOLEN 1915

- Om DRIVKRAFTEN BAG UDVIKLINGSARBEJDE

27 mand står forkomne, sultne og forfrosne på en isflage 2000 km fra civilisationen. Skibet er skruet ned af isen og folkene har i sidste øjeblik reddet sig selv og hvad de nu fik med, ud på flagen.

Kaptajnen kigger ud over sit mandskab og siger. "Vi må se i øjnene, at skibet og lasten er tabt. Nu tager vi hjem!"

Gennem uger sejler de i redningsbådene i 20 m bølger. Strabadserne er enorme og mangfoldige, inden de ender på en hvalfangerstation og alle 27 kommer hjem.

Peter Andersen forfægter synspunktet, at vi ikke altid lærer eller opstiller problemer af os selv. Derfor "Man skal give folk det de tror, de ikke vil have." siger han, for at sikre en læring.

Mandskabet har vel ikke bedt om at få dette problem, strabadser måske også risikoen, men alligevel. Ingen er vel taget med for at blive efterladt på en isflage. Man kan sige, at de har fået noget, de ikke troede, de ville have.

Hvis vi antager som Bjørgen, at løsningen af et problem fordrer, at man selv har anerkendt problemet og er interesseret i

dets løsning, er ovennævnte situation eksemplarisk. Skibet og lasten er væk og de vil alle gerne hjem, må man formode.

Vi er dristige nok til at antage, at hele turen hjem har skaffet dem en erfaring, de ikke havde før. De har lært noget om sejlads af små både i hårdt vejr og om sig selv. Den tur må have udviklet både faglige og personlige kompetencer hos disse mænd.



Hvilke af disse to læringsteorier der befordre logik og fantasi nok til at komme ud af suppedasen og hjem under dynen, er for os at se lidt svært at udrede. Begge antagelser om optimal læring er til stede.

Denne historie kunne være oplægget til en artikel om læring, men ærinDET er dog et andet, nemlig:

Hvad sætter udviklingsarbejdet i gang og hvad er det for en nogle mennesker der går forrest.

ILDSJÆLE OG DEN INDRE NØDVENDIGHED

I litteraturen er det oftest forhold som modernitetens nye krav til vi mennesker, der henføres til. Individualisering og kulturalisering, zapperkultur, erhvervslivets krav om an-

svarsbevidst og fleksibel arbejdskraft. Den polykronne tidsopfattelse der vinder frem og de læringsteorier der udspringer af denne.

I praksis oplevede vi aldrig, at vi fik begrundelser af denne art for omlægningen. Det var nærmest en teoretisk legalisering der fandt sted, når disse omstændigheder blev nævnt.

(Fortsættes på side 6)

(Fortsat fra side 5)

Når vi taler med elever og lærere på skolerne, er det som om, at det er andre begrundelser der trænger sig på.

Det er mest glæden ved at have en hverdag, der er udfordrende og levende, der stråler ud af både elever og lærere. Eller som Henriette udtrykte det. *"På mit pædagogstudie lærer jeg, at sætte ord på hvorfor jeg gør, som jeg gør. Men behovet for at omlægge undervisningen kom af, at hverken eleverne eller jeg trivedes ordentlig før omlægningen. Det var en nødvendighed, der føltes stærkt."*

Det at de bliver dygtige i traditionel faglig henseende er nærmest et sideprodukt, uden at man dog undervurderer det. Det egentlige er den personlige udvikling lærere og elever gennemgår. Stoltheden og lettelsen over, at disse to komponenter forener sig på smukkeste vis er tydelig.

DET ER LYSTEN DER DRIVER

For de monokrone bureaukrater og erhvervslivet er en indre nødvendighed, eller stærk følelse ikke nogen mættende føde. De vil have tal og økonomiske beregninger. Det ligger godt i maven og det er frontløbernes opgave at indsamle og tilberede den menu.

Hvis teorierne og beviserne var nok i sig selv, kunne omlægningen vel sagtens ske uden problemer for skolerne via Reform 2000.

Men igen og igen fik vi svaret, at netop følelsen af

nødvendighed og lyst er essentiel. Thomas fra Køge Handelsskole *"Det kræver en enorm energi at omlægge. Hvis lysten ikke er tilstede, kommer det ikke til at hænge sammen."*

Vi hørte ord og sætninger som: Kæmpe initiativ, indlevelse, 110 % engagement, ekstra arbejde, gå ud over rammer også personlige, usikkerhed og angst, konflikter osv.

Det virker på nuværende tidspunkt som om, at følelsen af lyst og nødvendighed må været til stede et eller andet sted i organisationen, hvis omlægningen skal være en succes. Den skal være så stærk, at den kan stå fast overfor evt. tvivler og nægttere.

TVIVLERE OG NÆGTERE

Det er åbenlyst, at visionsbærere er vigtige for omlægningen, men hvilken rolle spiller tvivlere og nægttere for succesen. Er de bare en klods om benet på udviklingen, eller har de en vigtig funktion.

På Køge Handelsskole var det en gruppe af lærere, der startede forsøget. Det er historien om 7 lærere der havde behov for forandringer. De satte sig sammen i et sommehus og begyndte at udvikle ideer til omlægning.

"Vi var klar over, at vi ville møde meget modstand, især blandt kollegaerne. Vi rustede os godt til møderne og følte at det var nødvendigt at stå fast, meget fast. I dag set i bakspejlet kunne vi sikkert have haft glæde og udbytte af, at have haft tvivlere og nægttere med i gruppen. Jeg tror det kunne have sparet os for nogle omveje."

At de har ret i denne erkendelse, får vi bekræftet på Ergoterapeutskolen.

På et tidligt tidspunkt i omlægningen, sendte skolen et hold lærere til Trondheim på kursus i PBL. De valgte bevidst at opfordre nogle nægttere og tvivlere at deltage. Udbyttet af denne tur og skeptikernes del af dette beskriver lederen af Ergoterapeutskolen således. *"Det var fantastisk godt. Skeptikerne kunne stille alle de spørgsmål, vi andre af bare begejstring ikke kunne se. Det betød, vi også fik svar på spørgsmål, vi ellers ikke ville have fået."* Det blev til et bedre, mere åbent og rummeligt samarbejde mellem grupperne. Det realistiske trådte tydeligere frem. Det var i højere grad tilladt at være både begejstret og skeptisk, uden at nogen følte sig truede.

For os at se, er forholdet mellem begejstring og skepsis noget af en balance. At det er et forhold, man ikke kommer udenom i en omlægningsfase, er med statsgaranti!

Det optimale må være at dem der bærer visionen, er stærke nok til også at rumme skepsis.

Hvis NØDVENDIGHEDEN IKKE ER TIL STEDE

Med det vi har oplevet, synes det som om, at Reform2000 kan komme alvorligt i klemme. Argumenterne og teorien er der, men omlægningen vil måske strande på om lysten er til stede.

Reformen kan højst blive en invitation til dem med lyst og energi, for vi skal helt ned i bunden af

Bjørgens læringshierarki for at finde ministeriets begrundelser for omlægningen. - Der skal omlægges, fordi der skal. (Basta! (red.))

Der var sikkert 117 gode grunde til at opgive og synke tilbage til den evige hvile på isflagen, hvis ikke kaptajnen og mandskabet personligt havde stået inde for lysten og viljen til at komme hjem. Og her mener vi ikke kl. 15 hver dag.

Litt:

- Andersen, Peter "Man skal give folk det, de tror, de ikke vil ha" i "Unge Pædagoger", 1/99
- Christensen, Albert A. "I lære for at lære! - mod et nyt læringsbegreb i erhvervsuddannelserne", Undervisningsministeriet, Erhvervsskoleafdelingen 1997

Sammenligning af de 3 PRAKTIKSTEDER

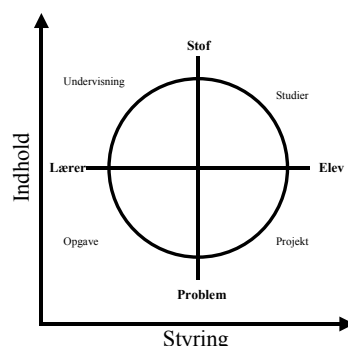
Når vi kigger tilbage på de 3 praktiksteder, er det fascinerende at se, hvor forskelligt de har valgt at undervise udfra den samme antagelse om at "det er den, der er aktiv der lærer."

På Køge Handelsskole vælger eleverne selv i hvad, og i hvilken rækkefølge de vil undervises. Nogle elever har måske lyst til at starte med et en-

samarbejde med gruppen at vælge litteratur og vinkel.

På Kunst & Design målrettes undervisningen igennem en personlig plan.

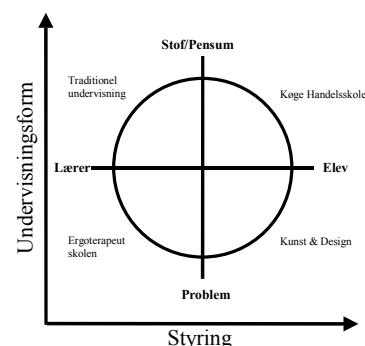
Illeris har udviklet en figur, hvor han opfatter undervisningens styring og indhold som to centrale didaktiske dimensioner. Styrings dimensionen går fra lærer/system styring til deltagerstyring og ind-



Vores egen videreudvikling af modellen

gelsk udbud, mens andre vil vente eller måske slet ikke have engelsk. Når eleverne har valgt deres udbud, er det lærerne der styrer undervisningen.

På Ergoterapeutskolen ligger det fast i uddannelsesordningen, i hvilke rækkefølge de studerende skal have de forskellige temaer. Til gengæld er det op til den enkelte studerende i



Kopi af Knud Illeris' model

holdsdimensionen går fra stof-/pensumorientering til problemorientering.

I denne figur placere han fire forskellige didaktiske grundformer:

- Studier
- Projekt
- Undervisning
- Opgave

Vi har valgt at arbejde

(Fortsættes på side 8)

(Fortsat fra side 7)

videre med Knud Illeris' model, ved at erstatte indholdsdimensionen med undervisningsformen.

Den ene akse er styring. Er det læren eller eleven der bestemmer rækkefølgen der skal undervises i? Den anden akse er undervisningsformen. Er det problemorienteret undervisning eller er det mere stof-/pensumorienteret undervisning?

Efter at have placeret de tre praktiksteder var der plads til en fjerde undervisningsmetode, her passende den mere traditionelle undervisning ind.

Selvfølgelig vil enhver undervisning være en kombination af alle 4 metoder, og de rene former vil nok være svære at finde i virkeligheden.

Litt:

- Illeris, Knud
"Voksenundervisning og ansvarlighed" i Illeris, Knud; Simonsen, Birgitte; Ahrenkiel, Annegrethe
"Udspil om læring og didaktik", Roskilde Universitetsforlag 1998

KVALIFIKATIONER OG KOMPETENCER

"Vi beder eleverne om at være voksne og det kan de godt li"

Et af de nye krav til undervisningen er optimering af de personlige kvalifikationer og kompetencer.

Værdien af kompetencer som samarbejdsevne, metalæring (bevidsthed om egne læreprocesser) selvstændighed og den slags, der kan henføres som redskaber i ansvar for egen læring, er selvskrævet i den nye undervisningsform.

Det har åbnet posen for en masse nye udfordringer til lærere og elever. Hvad er det egentlig for størrelser vi skal til at implementere i vores hverdag og over i købet kunne definere. Hvordan skal det gøres og hvordan ser de egentlig ud?

Hvis vi henvender os til litteraturen, er der enighed om, at de nye kvalifikationskrav bedst imødekommes ved at sikre eleverne medindflydelse, aktive medvirken og udgangspunkt i deres egne forudsætninger og erfaringer. Så lang så godt, men det betyder samtidig, at det ikke længere er så nemt at afgrænse de forskellige elementer.

Dette område er forholdsvis nyt i den pædagogiske forskning og der er fuld tryk på refleksionen.

På Køge Handelsskole har de nedsat et kompetenceudvalg, der har sat sig for, at afgrænse og beskrive kvalifikationer og kompetencer.

AT LÆRE OG AT ØVE SIG

På Køge Handelsskole skiller de kvalifikationer og kompetencer.

Forskellen beskriver de med denne historie. En operationslæge har ikke opereret i 10 år. Da han er uddannet til arbejdet, har han stadig kvalifikationerne, men kompetencen er forsvundet.

Det man lærer og øver sig på er kvalifikationer, mens kompetencer er, når man er i stand til at bruge det lærte.

Man kan lære sig kvalifikationer som at beskrive, definere, genkende, nævne og skelne.

Det kan omsættes til handlingen at kunne forklare med egne ord, formulere, give eksempler.

Dette blive til kompetencen at erfare (forståelse af) værdien af at indgå aktivt i et samarbejde med andre og bidra-

ge konstruktivt til en fælles drøftelse eller løsning af en problemstilling. osv. osv.

For at fremme udviklingen af kvalifikationer til kompetencer, indlægges der i undervisningen processer som projekter, case, og SIMU (simuleringsværksted).

Der er på Køge Handels-

skole en forståelse for, at kvalifikations og kompetenceudviklingen foregår på alle planer i skolen.

Litt:

- Undervisningsministeriet "Udvikling af personlige kvalifikationer i

uddannelsessystemet", Undervisningsministeriet

De er jo IKKE TIL at STOPPE!

- Om LÆRERNES UDFORDRINGER I MØDET MED ELEVERNE.

Mødet mellem lærere og elever i den nye undervisning indeholder en masse udfordringer. Disse udfordringer er beskrevet i meget af den litteratur vi har til rådighed.

Knud Illeris har fundet, hvad han mener, er det væsentligste læringspsykologien har givet praktisk uddannelsesrettelæggelse. Han har stillet det op i 5 punkter:

KNUD ILLERIS' 5

GYLDNE REGLER

1. Der skal til stadighed være mulighed for at læringsspring kan finde sted gennem et samspil med fremadskridende assimilative/tilføjende processor.
2. Der skal være rigeligt rum for deltageraktivitet.
3. Deltageraktiviteten skal være målrettet, og del-

tagerne skal være med til at fastlægge målene.

4. Uddannelsen skal omfatte væsentlige elementer af udfordring eller provokation.
5. Deltagerne skal opleve sig som accepterede og trygge i situationen.

Han mener ikke selv, at dette er nogle endegyldige regler, men som helhed indkredser de et minimumsgrundlag for fremtidig uddannelsesplanlægning.

Hvad er det, LÆREREN SKAL KUNNE I DENNE SITUATION.

Vi må have fat i Lars Ulriksen for at få et svar. Han opstiller ligeledes 5 kvalifikationer (kompetencer (red. se artiklen "Kvalifikationer og kompe-

tencer")) som læreren må besidde for at imødekomme sådan en uddannelsesrettelæggelse.

Han benævner dem som punkter der udspringer af hans egen erfaring med pædagogisk praksis.

1. At turde give slip.
2. At turde vide mindre, og vide mindre end eleverne.
3. At kunne indleve sig i den enkelte og i gruppen.
4. At kunne bruge sig selv uden at blive opslugt.
5. At være fleksibel med sit stof i detaljen, men præcis i strukturen.

"Vores" lærere gav alle udtryk for, at disse punkter er dem, der skal arbejdes med. De sidste for at de første kan lykkes.

Om sammenfaldet mellem kravet til planlægning-

(Fortsættes på side 10)

(Fortsat fra side 9)

gen og lærernes kvalifikationer giver vi her nogle øjebliksbilleder fra praktiken.

Eleverne er "på"

"De studerende protestere ikke så meget i dag, de tager udfordringerne op"

Anette fra Ergoterapeutskolen havde en oplevelse af, at de studerende i dag er mere "på" når der er undervisning. Samtidig er de langt mere initiativrige end tidligere. F.eks. fik en gruppe en situationsbeskrivelse, hvor der blev brugt et klip fra en Tv-udsendelse. De mente, de fik for få oplysninger igennem indslaget. De rettede henvendelse først til DR, politiet og til sidst til den politimand, indslaget drejede sig om. De tog derefter til Odense og talte med ham.

Et andet eksempel fra Ergoterapeutskolen. En gruppe mailede til en amerikansk "guru", for at forlitt yderligere forklaring til hans teori.

ANSVARLIGGØRELSE

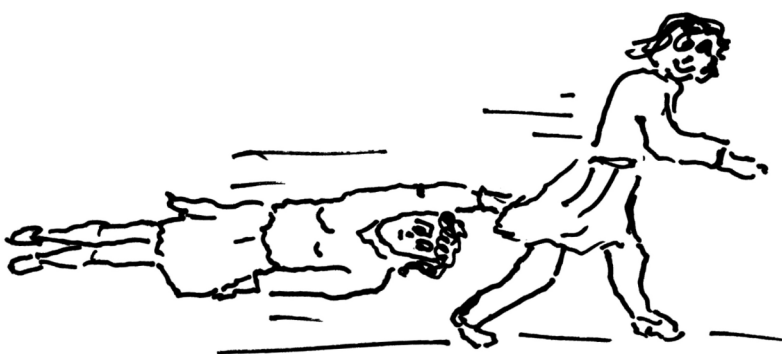
På Køge Handelsskole overværede vi en debat i klassen om, hvem der er ansvarlig for kommunikationen i gruppen, når nogen er fraværende. Er det gruppen, der skal kontakte dem, der ikke er tilstede eller omvendt.

Det stod klart, at den fraværende har et ansvar. Ringer vedkommende ikke, har gruppen et problem. Hvis vedkommende ligger inde med papirer eller bøger der skal bruges, så må gruppen jo tage ansvaret for at kontakte vedkommende. En følelsesladet debat, der ikke fandt

en ensidig løsning, men den skabte et grundlag for elevernes videre refleksion.

Eleverne i over-HALINGSBANEN

En af fordelene ved PBL er, som Susanne fra Ergoterapeutskolen siger *"Der er elever der når langt udover alle drømme og forventnin-*



ger, både lærernes og elevernes." Eller som Gitten siger *"Eleverne overhaler os ind imellem. Det stiller store krav til selvtilliden."* *"Det er nu muligt, at en ekstern censor ikke kender opgavens udformning, fordi formen er lagt frit ud. Det kan også være, at hverken censor eller lærer er 'up to date' med den viden eksaminanden vil aflevere."* En provokerende situation må man sige. For lærerne altså.

Hvornår skal de HENTES HJEM

På Ergoterapeutskolen fortalte Anette, at det var svært at sidde som vejleder i en gruppe, og se dem arbejde hårdt, men i en gal retning. Hun vidste, at det var vigtigt at lade dem selv

finde tilbage på den rette vej. Det er svært at bedømme hvor meget de skal have lov til at gå vild, før de hentes ind igen.

Det bliver også sagt således *"En vigtig opgave i hele processen bliver at lytte og iagttage, hvordan eleverne arbejder og lærer, uden straks at gribe ind, korrigere og rådgive."* (Christensen). Det ty-

der på, at alle er enige om, at eleverne skal have lov til, at tage nogle ture ud på egen hånd, at det er det, de lærer noget af. Som en elev siger *"Jeg lærer af mine fejl og ikke af at blive rettet"* (Christensen)

Lærerne på Ergoterapeutskolen har gjort op med deres første forsøg med PBL, der krævede, at lærerne overhovedet ikke blandede sig. En frustration omkring det etiske forsvarlige i, at lade eleverne gå til eksamen i misforståelser, når muligheden for at guide og rette dem havde været til stede. Det gjorde, at de tog PBL op til revision og strammede reglerne for vejledning.

DET GÅR DA GALT ENGANG IMELLEM

Prisen for et så selvstændigt arbejde er, at der kan være elever der gemmer sig, som Carsten fra Køge Handelsskole siger: *"Det er nok for nemt for de elever der vil, at gemme sig i denne form. Når de vælger udbudene cirkulere de meget og kan derfor let undslippe vores opmærksomhed."* Køge Handelsskole har en tutorordningen der gerne skulle "fange" disse elever, men Carsten siger *"at der på grund af udbudene kan gå flere uger, hvor jeg ikke er sammen med eleverne fra tutorgruppen, fordi de har et udbud jeg ikke er lærer for. Derfor er jeg lidt afhængig af, at en anden lærer tipper mig, hvis der er noget med en af mine elever. Det er lidt frustrerende."*

Steps´n Stones - om at målrette undervisningen

Stemningen er mættet og intens i lokalet. 5 nye elever og vi to praktikanter sidder i en halvkreds. Ved væggen står Henriette og alles øjne hviler på hende, mens hun fastgør et stort stykke karton med et par genstridige tegnestifter. De 5 elever er alle startet indenfor den sidste uge og i dag skal de igennem Steps´n Stones. Steps´n Stones er et af de vejleder værktøjer, der bliver brugt på Kunst & Design, og er noget alle nye elever skal gennemgå.

Med Steps´n Stones får eleverne hjælp til at afklare deres mål med opholdet på Kunst & Design og deres plan for at arbejde frem til målet.

Mens Henriette gør klar til arbejdet, snakker hun

om, at her i lokalet er det i orden at sige alt det man har lyst til. Der er ikke noget rigtigt eller forkert. Hun skaber fra starten og helt bevidst en stemning af tryghed ved at skulle fortælle om sine håb og drømme. Her er det eleverne, der sætter dagsordenen for, hvad der skal tages op.

Første elev melder sig. *"Hvad er dit mål?"* Spørger Henriette og uden tøven kommer svaret: *"Jeg vil gerne på reklameskolen. Jeg har søgt et par gange uden at komme ind."*

Målet bliver skrevet øverst på kartonet. Næste spørgsmål. *"Ved du hvorfor, du ikke kom ind."* *"Ja, jeg mangler at kunne tegne hurtigt. Jeg mangler også noget praktik og så fik vi stillet en opgave, der lød på at kunne tegne 24 forslag, hvor i der indgik bananer. Den kunne jeg ikke klare."* Det med bananen udløser dagens første latter og stemningen løsnes. Manglerne bliver skrevet op under forhindringer. *"Nu forestiller du dig at målet er nået, så kan du kigge tilbage og fortælle mig, hvordan du kom derhen."*

Eleven virker lidt overrasket, *"Øh ja, så har jeg fået øvet mig i at tegne hurtigt. Jeg har været i praktik osv."* Mens han snakker har Henriette tegnet en tidslinie under skemaet. *"Kan du forstille dig, at når du igen går til prøve i maj og dermed har 6 måneder til at få disse ting på plads, at du kan opstille en tidsplan for, hvad du gør hvornår"* Inden mange minutter er der lagt en plan, med tidsangivelser på linien for hvornår han vil gøre hvad. Så er det sådan set bare at gå i gang.

Planen kan selvfølgelig revideres, hvis der er behov for det. Eleven nikker anerkendende. Det ser fornuftigt ud. Det der før lignede en bunke uoverskuelige opgaver, er på det nydeligste blevet ordnet og organiseret. Det virker jo nemt nok.

Den næste der melder sig, har aldeles ikke afklaret sig omkring mål. Han er blevet arbejdsløs for nylig og har næsten samtidig opdaget, at han er god til at tegne. Han har lyst til at udforske de kreative evner, som ikke har fået meget opmærksomhed indtil nu. Snakken går lidt frem og tilbage, men det viser sig hurtigt, at han mindst af alt lige nu har brug for en struktureret plan. Der bliver skrevet undersøgelsesperiode over hans skema. Han skal bare prøve så meget som muligt og så forskelligt som muligt i den nærmeste fremtid.

Fordelene ved skemaet er åbenlyse. Strukturere tid og opgaver, så det bliver til et fornuftigt forløb. Eleverne virker glade for at få orden på opgaverne og at få lagt en plan, de lige kan gå i gang med.

Åbenhed er et stærkt og holdbart værktøj.

Snakken begynder hurtigt at spredes sig til hele gruppen. Den let nervøse og sårbare stemning fra starten er væk. Løsninger, spørgsmål og gode ideer følger hver elevs fremlægning. De får virkelig vendt deres tanker og ideer. Så ud over at få orden på kaos oplever de, at 7 andre mennesker sidder og tænker med på netop deres projekt, eller mangel på

(Fortsættes på side 12)

(Fortsat fra side 11)

samme. Det er en stor del af oplevelsen, kan man se. Det er inspiration, men det er også med til at skabe en tryghed i gruppen, der kan spores med det samme. De lærer noget om hinanden og er ikke længere en fremmed blandt fremmede.

Her kommer så kunststykket for vejlederen. Der er en enkelt i gruppen, der har nogle problemer i forbindelse med sit projekt, som han ikke ønsker taget op i plenum. Henriette er rutineret, det har hun allerede fornemmet, og det tager hende ca. 10 sek. at aftale med vedkommende, at de to tager en vejledning senere. Det kræver en god indlevelse og følsomhed hos læreren at forudse mulige krænkelser, uden at give sårbarheden for meget ret.

Vi praktikanter er ikke blevet sparet. Vi har været med i snakken og man er ikke fri for, i hemmelighed, at ønske sig sådan en tur selv. Så kan man måske få lidt hold i...nå, lad det ligge.

DET ER TILLADT AT GÅ I STÅ

- Om at tage ansvar for ikke at tage ansvar

Det er Illeris der fremfører begrebet og beskriver det netop som den situation voksenunderviseren står i. Han kalder det en hårfin grænse mellem deltagernes eget ansvar og lærernes ansvar for at skabe betingelserne for læring.

At tage ansvar for ikke at tage ansvar, må siges at være en aktiv proces, der

kræver meget opmærksomhed af lærerne, måske ligeså meget opmærksomhed, som det kræver at tage ansvar. Vaner, bekymringer, magtorientering og trang til at ordne andres sager er faldgruber læreren skal holde sig for øje i processen.

I PRAKSIS

På Kunst & Design kommer eleverne for at afklare fremtidige arbejds- og uddannelsesmuligheder.

"Det er tilladt at gå i stå. Vi anses det for givtigt, at eleven selv kommer igennem tvivlen og forhåbentlig træffer en beslutning, der er mere holdbar end den de er ved at forlade. Deres valg skal være og føles som deres ansvar ikke vores." Det må kræve gode nerver, at se dem drysse rundt.

Samtidig skal man kunne påtage sig det ansvar at sige: *"Stop! Nu skrider vi ind."*

Det så vi jo med vejlederne på Ergoterapeutskolen, der blev skarpere i deres vejledning. På Kunst & Design har de også deres grænser. *"Der er og bliver en fornemmelsessag. Kort sagt, vi griber dem, lige inden de falder."* Ja, så vist en sag for feinschmeckere.

Litt:

- Christensen, Albert A. "I lære for at lære! - mod et nyt læringsbegreb i erhvervsuddannelserne", Undervisningsministeriet, Erhvervsskoleafdelingen 1997
- Illeris, Knud "Læringsteori og didaktik" i Illeris, Knud; Simonsen, Birgitte; Ahrenkiel, Annegrethe "Udspil om læring og didaktik", Roskilde Universitetsforlag 1998

- Ulriksen, Lars "Læreren som deltager" i "Voksenpædagogisk tidsskrift" 2/91

De er BLØDE I BOLDEN!

- Om elevernes forestillinger

I forbindelse med de nye undervisningsformer og lærernes fravær fra katederet, har eleverne selvfølgelig også en mening om lærernes nye opgaver.

Den enkelte elev ser ikke så meget til lærerne, og bygger sine holdninger ud fra det.

Lærerne svarer ikke umiddelbart på alle elevernes spørgsmål, men sætter dem til selv at finde svaret. Eleverne skal jo lære selv at skaffe sig viden. Lis fra Køge Handelsskole *"Eleverne mener, at vi lærer er bløde i bolden. Vi kan ikke svare på de enkleste spørgsmål."*

Det er dog ikke det eneste lærerne må lægge ryg til, af meninger fra eleverne.

På Køge Handelsskole fik vi fortalt en lille historie: Bestyrelsesformanden kørte en dag i S-toget. Der var også et par elever med og han kunne ikke undgå at høre deres samtale. Han hørte, at de ikke syntes lærerne laver andet end at sidde på lærerværelset og drikke kaffe. Han var chokeret og bekymret.

Når eleverne arbejder, er læreren ikke altid til stede. Det er heller ikke meningen, men eleverne havde alligevel fat i et væsentlig problem.

Ungerne har fat i noget

Hanne satte S-togs historien i det interne blad, fordi hun egentlig også syntes det var et problem. Det delte lærerværelset i to fraktioner. - Dem der mente, at man ikke skulle blande sig i elevernes arbejde og dem der mente, at man udmærket godt kunne gå rundt iblandt dem, uden at komme til at lave tingene for dem.

Carsten finder det naturligt, at gå rundt blandt eleverne mens de arbejder. Han fortæller, at der tidligere fandtes lærere der mente, at det at arbejde med cases, kunne være at aflevere case'en kl 8.20 om morgenen og hente resultatet 13.50.

"Det er faktisk udryddet," siger han. *"Der er kommet en bedre balance på lærerværelset."*

Spørgsmålet er om eleverne i det hele taget er bevidst om deres eget læringsudbytte. Det udtrykkes godt af Julie på videoen, der starter med at sige, at hun ikke har lært en skid og mens hun sidder og reflektere, finder hun ud af, at hun faktisk har lært at tænke selv.

Omlægningener ikke bare bygget på formodninger og fornemmelser om, at eleverne har det bedre og derved lærer mere. På Køge Handelsskole har eleverne et højere karakter gennemsnit end landsgennemsnittet, og både fravær - og frafaldsprocenten er faldet.

Med hensyn til PBL-undervisning viser en amerikansk undersøgelse, at studerende der er undervist med PBL ikke har højere karakterer ved deres eksamen end studerende der er undervist traditionelt. 3 år efter eksamen er de PBL-studerende stadig ajour med den nyeste viden inden for deres fag, til forskel fra de andre.

Så selv om eleverne ind i mellem stiller spørgsmål ved deres eget læringsudbytte, er der ikke tvivl om, at eleverne i deres studie har fået nye kvalifikationer. Den store forskel ligger nok i, at de også har opnået kompetencer på en masse områder.

Teamarbejde

Med begreber som læring i centrum og eget ansvar for læring, opstår der også krav om en fornyet lærerorganisering.

Omlægningen af undervisningsformen medfører udviklingsarbejde, der forudsætter evne til kollegialt samarbejde. Der vil også være krav om et langsigtet perspektiv i planlægningen.

Undervisningsministeriet definerer teamarbejdet på følgende måde: **"Et længerevarende og forpligtende samarbejde, hvor en gruppe af lærere ud fra en klart defineret målsætning og en række tilhørende aktiviteter arbejder med elevernes faglige og personlige læreprocesser, ligesom teamet af lærere bevidst arbejder med egen kultur og indbyrdes relationer."**

Der opsættes 3 mål og perspektiver for teamarbejdet. Disse er muligheder for mere målrettet og effektivt at arbejde med elevernes faglige og personlige læreprocesser.

1. Systematisk arbejde med at udvikle gode arbejdsvaner og studiemetoder hos eleverne.
 - Løbende evaluering i undervisningen.
 - Større sammenhæng i

undervisningen i kraft af tværfaglige forløb, osv.

- Fokus på elevansvar og elevindflydelse i undervisningen.
2. Lærerne som troværdige modeller.
 - Der bliver forlangt samarbejde mellem eleverne. Det vil styrke troværdigheden, hvis lærerne går samme vej.
 3. Lærerteamet som udviklingsrum for lærerrollen og lærerkulturen.

Et velfungerende team giver lærerne inspiration og sikkerhed til at udvide eget læreransvar og handlingsrum, både i forhold til nye metoder, større åbenhed, markere dagsordener og sætte grænser.

I PRAKSIS

Det virker tilsyneladende indlysende, at samarbejde om undervisningen må været svaret, men vi har dog på fornemmelsen, at det kræver en del af lærerne.

Den eneste af de tre skoler der arbejder formaliseret i teams var Køge Handelsskole. På Kunst & Design er lærergruppen så lille (2 fastansat og 1 time-lærer) at det praktisk talt fungerer som et teamarbej-

de, dog uden at være formaliseret.

På Ergoterapeutskolen er lærerne tilknyttet et semester, eller et temaforløb. Normalt er der 3-4 lærere på samme tema. I gruppen er der en temaansvarlig lærer. Hans eller hendes arbejde er at sammensætte undervisningen indenfor temaperioden. På vores spørgsmål om tema-grupperne opfattes som teams, var svaret nej. Der er intet formaliseret teamarbejde der.

Så vi skal til Køge.

Thomas Skytte fra ledelsesteamet siger: *"Jeg tror ikke, at teamarbejde er det gyldne svar på alle problemer, som det ofte bliver gjort til. På Køge Handelsskole er teamene dannet ud af nødvendighed. På den måde får teamene en berettigelse. Andre steder ser man, at de begynder med at danne teamene som princip, uden egentlig at vide hvad de vil putte i dem. Det tror jeg ikke på, den går ikke."*

Vi snakkede med team 2, om hvordan det er at arbejde i team.

Team 2

Team 2 består af Anette, Carsten og Lis. Anette er

gammel i gårde. Hun har været med det meste af vejen gennem omlægnin-gen. Carsten er taemkoo-rdinatør med beføjelser/forpligtelser til at koordi-nere teamets arbejde med ledelse og elever. Det ar-bejde får han løn for. Anet-te og Carsten, der har væ-ret på Køge Handelsskole i 3 år, har rutine i at arbejde sammen.

Lis er kommet til her i sommer og har arbejdet her i 2 mdr. De tre beskri-ver deres team som vel-fungerende.

"Vi komplementerer hin-anden godt. Vores forskelli-ge måder at arbejde på gør, at vi kommer godt rundt om tingene. Det den ene ikke kan, kan den anden måske og det sikre kvalitet i vores arbejde."

En stort problem for et teamarbejdet er, hvis kom-munikationen svigter. Det er oftest på grund af tids-pres. *"Vi får ikke givet or-dentlig besked, eller mere subtilt, at vi ikke forstår det samme ved en besked eller en snak."*

Problemerne med koor-dineringen bliver ikke in-denfor gruppen. Eleverne bliver forvirrede, hvis der ikke er overensstemmelse mellem hvad de 3 lærere siger. Uroen breder sig.

"Teamarbejde kræver, at der er tid til at arbejde som team. Det er måske den største fejl ikke at sikre, at teamet får den fornødne tid til at arbejde og reflektere sammen."

Kim Petersen: **"Det kræ-ver distance, hvis man skal udvikle sin egen praksis. Man må have undervis-ningen på afstand, få den**

beskrevet og diskuteret med sig selv og kolleger. Den fælles refleksion er et brud på rutinen og en af nøglerne til udvikling af undervisningen."

Den frustration har de siddet i til halsen. Det var den der udløste rulleugen. Det er en undervisningsfri uge, der går på skift mel-lem teamene. Rulleuger er

De tre lærere er sjældent på arbejde samme dag, men oftest 2 og 2.

Den der smør' godt, KØR' GODT

Arbejdet i teamet er så-le-des ikke kun et samar-bejde der handler om un-dervisning og elever. Det



netop tid til mere uforstyr-ret og sammenhængene at arbejde og sikre, at de alle forstår hvad der er blevet sagt. Der er også tid til re-fleksionen og videre-udvikling. Det fungere godt, synes alle 3 og det har givet en lettelse i ar-bejdet.

Udover det snakker tea-mene sammen på lærer-værelset og via små sedler.

er også et arbejde der handler om teamet selv. Så efter princippet "Den der smør' godt, kør' godt." vægter de arbejdet med teamet. Et læringsori-ente-ret team laver læringsori-enteret undervisning.

I sommer rev hele HG's lærerstab 3 dage ud af ka-lenderen og tog på team-

(Fortsættes på side 16)

(Fortsat fra side 15)

buildingskursus.

På kurset, fortæller Annette, fik de til opgave, at udforme en teamkontrakt. Kontrakten indeholder punkter der beskriver gruppens interne forhold.

På kurset kom lærerne så tæt på hinanden, at hun fik klaustrofobiske fornemmelser og følte hun forsvandt som person. Det tog hun op i plenum og det viste sig, at flere havde det på samme måde. Kurset lagde på forhånd ikke meget vægt på det individuelle i gruppesammenhæng, så hendes reaktion kom som en saltvandsindsprøjtning for hele kurset. Hun havde fat i noget væsentligt. Det var i øvrigt også en følelse hun ofte havde haft i det daglige arbejde.

Anettes reaktion førte til nogle tilføjelser i kontrakten. Som hun siger *"Det at jeg har en ide, jeg synes er væsentlig og sjov at få afprøvet, interessere måske ikke de andre. Det kan jeg jo ikke lave om på, men der skal være plads og mulighed for, at jeg kan afprøve dem."*

INDIVIDET I GRUPPEN

Hargreaves tager fat i problemet i **"Samarbejde eller påtvunget kollegialitet - trøstedrik eller giftbæger"**

"Samarbejdsnormer bliver af og til opfattet som de var administrative love og regler om samarbejde. Lærere der foretrækker at arbejde helt eller delvis på egen hånd, kan blive understøttet på retmæssig vis. At værne om deres individuelle særegenhed og vurderingsevne er samtidig et værn om deres ret til uenighed og kritisk reflek-

sion over værdien og nytten i det de opfordres til at samarbejde om."

Hvis samarbejdet forhindrer den enkelte lærers udfoldelsesmuligheder, er der måske slet ikke noget tilbage for gruppen at arbejde med.

De har prøvet at sikre sig mod dette på Køge Handelsskole igennem arbejdet med kontrakten/spilleregler.

Samme medicin

På Køge Handelsskole skulle eleverne danne grupper som opstart til projektarbejde. Lærerne foreslog nogle grupperinger, men eleverne valgte selv at styre fordelingen. Der kom nogle hårde dage, hvor eleverne baksede og maste for at få grupperne til at gå op, uden at det lykkedes. Lærerne gik ind og bevidstgjorde eleverne om de problematikker der vedrører gruppedannelse. *"Det var nemt nok, vi sidder jo i de samme problemer, når vi skal danne teamene. Vi havde heller ikke selv løst dem." "...og hvordan skal vi kunne kræve, at de kan finde ud af det, når vi ikke selv kan."*

Eleverne endte med at bede lærerne om at sætte grupperne sammen. Gruppesammensætningen blev accepteret og freden sænkede sig over arbejdet.

Teamdannelse

Hvert år tages teamene op til revurdering og der byttes om. Det er ofte en sej proces. Det har medført, at de ligesom eleverne har valgt, at lade andre sammensætte grupperne. Her er det ledelsesteamet, lærerne har overdraget ansvaret til. Lærerne kommer med deres ønsker. Når teamene er dannet kan man derefter give

sit besyv med, klage eller kommentere. Er der teams, lærerne på forhånd kan se ikke kan fungere, anker de og der arbejdes med teamene til alle er tilfredse.

Teamene bliver sat bredt fagligt sammen, men lærerne er ikke i tvivl om, at følelser og de personlige relationer spiller en vigtig rolle.

Litt:

- Hargreaves, Andy "Lærerarbeid og skolekultur", Gyldendal 1996
- Pedersen, Kim "Når lærer skal lære – om lærerudvikling i en opbrudstid" i Cornelius, Hans (red.): "Voksenunderviserens veje og udfordringer", Undervisningsministeriet 1999
- Undervisningsministeriet "Fra teamarbejde til teamlæring – nye krav til lærerorganisering", Undervisningsministeriet

Ledelse og Lærerne

Vi ved fra litteraturen, at der ofte i udviklingsarbejder er vanskeligheder mellem ledelse og lærere. Skolerne vi besøgte, var hver deres sted med hensyn til det samarbejdet.

Vi har her valgt at beskrive de to steder, der for os at se, tegner yderpolerne for sådan et samarbejde.

Først vil vi dog prøve at forstå forudsætningerne for eventuelle konflikter.

POLYKRON OG

MONOKRON

TIDSOPFATTELSE

"Den der definere virkeligheden, har fat i den længste kæp"

Hargreaves taler om, at synkroniseringen mellem ledelse og udviklingsområdet er af stor betydning. Han gør rede for, at netop tidsopfattelsen er grund til misforståelser og ikke forståelse mellem de to verdener: Han skelner mellem den polykrone og den monokrone tidsopfattelse.

Forskellen er afgørende. I den monokrone tidopfattelse opleves tiden lineært. Man er fokuseret på at gøre en ting ad gangen. Man er rettet mod mål og plan, disse størrelser er vigtigere end f.eks. relationer

til andre mennesker, følsomhed overfor øjeblikket og konteksten.

Den monokrone tidsopfattelse er især udbredt her i vesten, i store bureaukratiske organisationer og som han bemærker - hos mænd.

Den traditionelle undervisningsform er baseret på monokronisme, med dens retlinede og funktionelle opbygning.

Overfor den står den polykrone opfattelse af tiden. Her er man mere optaget af øjeblikket, og mod at have flere ting i arbejde af gangen. Man er orienteret mod processen, snarere end målet.

Polykronismen er mere rette mod mennesket og konteksten end opgaven. Dog siger Hargreaves, at den vil være strengere med hensyn til opgavebeskrivelsen og -evalueringen. Den tilgodeser selvstændige løsninger af opgaver. Polykronismen findes i familielivet med dets mangfoldige opgaver og den findes ofte i mindre virksomheder.

KONFLIKTENS

FORUDSÆTNINGER

Hargreaves taler om modsætningerne mellem disse to tidsopfattelser,

som en del af grundlaget for en evt. konflikt mellem ledelse og lærere i udviklingsarbejde.

Udviklingsarbejde med dets mindre styrede, uforudsigelige og polykrone miljø, kommer til bedømmelse hos en ledelse, der har helt andre parametre at måle ud fra, fordi ledelser traditionelt er monokront orienteret.

En anden vigtig betragtning Hargreaves anfører som uheldsvangre for samarbejdet mellem ledelse og lærere er det faktum, at jo længere væk fra begivenhedernes centrum ledelsen er, jo mindre detaljeret vil man kunne opfatte kompleksiteten som findes i undervisningsmiljøet. For ledelsen kan det være svært, at se de overvejelser og det arbejde der bliver lagt for dagen i klasseværelset.

Således er retterne til en konflikt så smukt serveret, de indbudte kan sætte sig tilbords og middagen begynde.

På Kunst & Design

På Kunst & Design er forholdet mellem skolens ledelse og lærerne ikke specielt synkroniserede.

Det der nu er en afde-

(Fortsættes på side 18)

(Fortsat fra side 17)

ling med 3 lærere og ca. 40 elever, begyndte med Henriette som nyansat lærer, 7 elever og et klasseværelse.

Henriettes pædagogiske udgangspunkt var den traditionelle klasseundervisning. Men ud fra elevernes ønsker og i samarbejde med dem begyndte hun et udviklingsarbejde, der indebar større selvstændighed for eleverne. I stedet for, at Henriette hver morgen præsenterede holdet for et stykke arbejde, blev det nu frit for at vælge, hvordan og med hvad de ville arbejde. Dagsplaner blev til ugeplaner. Den ene omlægning tog den anden.

Udviklingen var ikke sådan til at stoppe og ledelsen skulle hele tiden stilles overfor nye udfordringer fra Kunst & Designs side.

De var ikke helt trygge ved udviklingen som gik stærkt, men da AF henviste 20 ekstra elever og kun havde ros til overs for undervisningen, løsnede grebet sig en smule.

Næste hurdle var elevernes ønske om at blive på skole og arbejde om eftermiddagen. Sådan gik det slag i slag, der var hele tiden nye ting der kunne og burde omlægges.

Når vi spørger Henriette om ledelsens holdning til Kunst & Designs udvikling, har vi hende lidt mistænkt for diplomati, når hun svarer, at de så på udviklingen med undren. Man aner konflikten mellem netop den polykrone og monokrone kultur. Var det måske en ide, at ledelsen fulgte undervisningen på Kunst & Design en uge?

På Køge Handelsskole

På HG var der lavet et stort stykke arbejde for at synkronisere tiden.

Sidste dag, fanger vi Thomas i flugten og får en aftale med ham.

Vi starter med at tale lidt om det, som vi opfatter som en fantastisk stemning på lærerværelset, hvor vi kan sidde helt stille, mens lærer efter lærer kommer ind og bruser over af viden og refleksioner. Det kunne kaldes "Det lærerende lærerværelse" eller "det reflekterende lærerkollegium." Thomas bliver glad og stolt over vores beskrivelse. Han beder os om, at skrive det til lærerne, enten i opgaven eller i et brev. Det lover vi med glæde.

I løbet af den tid vi har talt sammen, har han også lige udtænkt, at man jo kunne lave en hel rapport ved at beskrive de processer, der sker på lærerværelset og med den enkelte lærer.

Det er meget beskrivende for vores opfattelse af Thomas. Ideer og tanker kommer flyvende ud af ham. Han bliver vist aldrig færdig med at udvikle.

Ledelsesteamet

Thomas, Hanne og Stine udgør ledelsesteamet på HG. Hanne var oprindeligt alene HG's leder, men Thomas var uformelt også i ledelsen, idet han var meget aktiv i udviklingsgruppen.

Til spørgsmålet om hvorfor de har indført ledelsesteam, svarer Thomas. "Reelt havde vi i omlægningsfasen mere eller mindre fordelt ledelsesopgaverne imellem os. Hanne havde også lyst til at påtage sig andre opgaver, f.eks. undervisning....og så er det

kun rimeligt, at vi selv er parate til at smage medicinen, vi har ordineret andre." Altså samme begrundelse som lærerteamene har overfor eleverne.

Ledelsesteamet

Arbejdet i ledelsen fordeles de mellem sig. Der er masser af opgaver og af meget forskellig karakter.

Ledelse i team kræver ikke mindre samarbejde end lærerteamene. Reelt skal alle i teamet kunne tage beslutning om alt. De skal være godt inde i hinandens arbejdsområde. Thomas har ansvar for økonomi og budget, men de andre kan også træffe beslutninger om økonomi og hvis beslutningen er anderledes end den Thomas ville have truffet, er det noget teamet må ordne internt. Det kræver en loyalitet og tillid, der grænser til det perfekte.

Bare et lille nik

Overfor kollegaerne skal samme loyalitet være med til at skabe tryghed. Et splittet ledelsesteam får fatale konsekvenser langt ud i systemet.

Denne orientering mod enighed og loyalitet er kendetegnet for den dynamiske samstemte kultur, hvor man arbejder på at skabe fælles værdier.

Det er ikke bare ned i organisationen denne bevægelse foregår. Lærernes værdier betyder meget for ledelsesteamet. "Disse værdier er grundlaget for vores arbejde." Ledelsesteamet har ligesom lærerteamene opstillet et sæt spilleregler.

Om ansvaret ved at være leder siger Thomas. "Selv om det ikke er nød-

vendigt, er der flere af lærerne der når de har fået en ide, lige kigger over på en fra ledelsesteamet. De vil gerne have bare et lille nik."

Om problemerne ved både at sidde i ledelsesteamet og i et lærerteam snakker vi længe om. De findes og senest her hvor de er gået ind i lønforhandlinger. *"..men alle ved, at det er en balancegang. Lærerne ved at vi har flere hensyn at tage, at vi både er ledelse og lærere."*

Litt:

- Hargreaves, Andy "Lærerarbeid og skolekultur", Gyldendal 1996
- Gleerup, Jørgen "Opbrudskultur", Odense Universitetsforlag 1992
- Pedersen, Kim "Når lærer skal lære – om lærerudvikling i en opbrudstid" i Cornelius, Hans (red.): "Voksenunderviserens veje og udfordringer", Undervisningsministeriet 1999

LÆRER OG ELEV SOM MENNESKER

"Læreren skal være intuitiv, troværdig og personlig og drage omsorg for de personlige relationer i rummet." skriver Kim Pedersen om de nye krav til læreren.

Lis fra Køge Handelskole mener ikke at det kan undgås, at der bliver åbnet intimsfæren mellem lærer og elev. Det er op til den enkelte lærer at styre hvor meget. Det kan variere fra lærer til lærer og fra sag til sag.

Nadja fra Kunst & Design siger det på denne måde. *"Eleverne skal se læreren som menneske, for at de kan åbne sig som mennesker og derved åbne deres indlæringskanal."*

Både fagligt og personligt får lærerne en anderledes kontakt med eleverne i dag. Selv om det ikke altid opleves lige nemt og oven i købet kan være ret opslidende (jvf. Hansen m.fl.) er det ikke desto mindre sådan.

Björgen skitserer 4 lærertyper. Skulptøren, entertaineren, træneren og arbejdslederen. Skal vi sikre at læreren kan drage omsorg for de personlige relationer i rummet, må vi tage afsked med både skulptøren og entertaineren. Ingen af disse to sikre

det rum, hvor investeringen af læreren som person kan foregå.

OPGØR MED SKOLEN SOM TEATERRUM

Facaderum, konfrontationsrum, bagrum, scene, show og roller.

De nye teorier om læring, har en markant drejning mod at både lærer og elever skal til at stå mere ved sig selv. Samtalerne skal være mere åbne og kunne dreje sig om andet end det faglige. Læringsmetoderne knytter sig i højere grad til den virkelighed elever og lærere oplever udenfor skolen. Alligevel må mange forfattere til pædagogiske skrifter benytte showtermer for at beskrive arbejdet i skolen.

Ord siger mere end vi måske vil være ved. De afsender en meddelelse og skal helst være så præcist beskrivende som muligt. Så hvis vi skal læse teorien, som den fremstår, vakler pædagogikteoretikerne stadig overfor at betragte skolen som et sted, hvor en undervisning sættes i scene. Læreren er skuespilleren og eleverne det mere eller mindre veloplagte publikum.

(Fortsættes på side 20)

(Fortsat fra side 19)

LÆRERROLLEN

Ofte beskrives lærerens arbejde som en rolle. Hvilken rolle skal læreren spille for at få den nye undervisningen til at give afkast. Man kunne fristes til at tro, at der ingen eller kun ringe investering af personligheden finder sted.

Ordet rolle forleder måske en til at tro, at arbejdet ikke er sammenhængende med ens øvrige liv og selvopfattelse.

Det er imidlertid en retorik, der lider et knæk når

vi befinder sig ude blandt de praktiserende lærere.

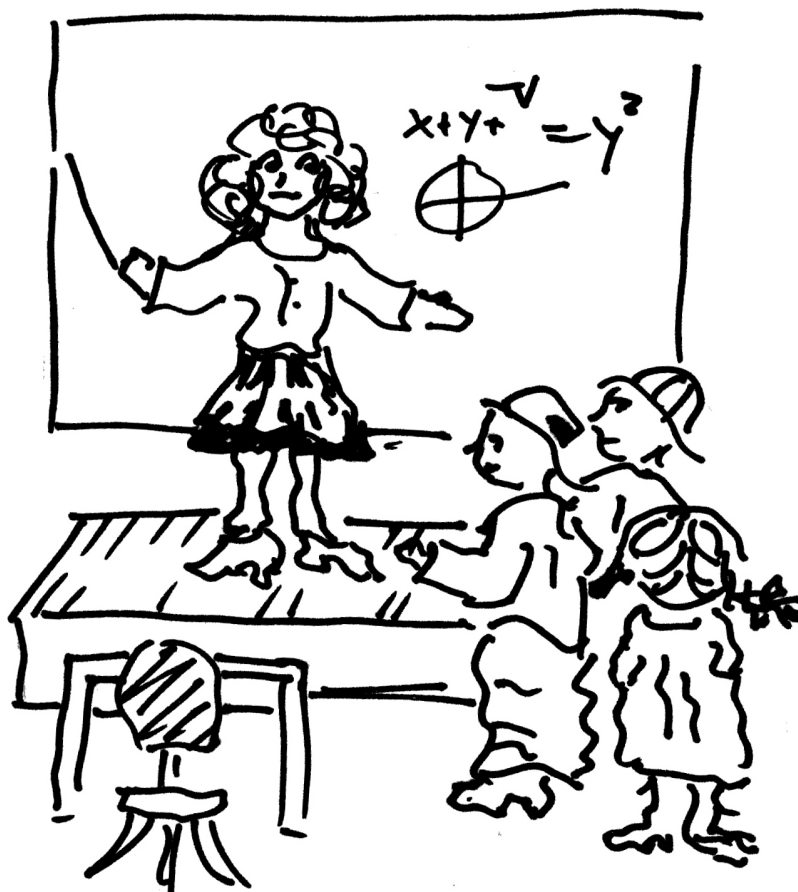
Det kunne måske være befordrende at begynde at beskrive lærerrollen som læreansvar. Du har et ansvar som lærer og det bliver du betalt for at forvalte bedst muligt.

Litt.

- Bjørgen, Ivar "Den professionelle lærer" i "Ansvar for egen læring" Topir 1991
- Hansen, Jens Ager m.fl. "Lærerens hverdag-refleksioner over lærers rationale" i Friberg, Pia: "Hvad tænder", Undervisningsministeriet

1999

- Pedersen, Kim "Når lærer skal lære – om lærerudvikling i en opbrudstid" i Cornelius, Hans (red.): "Voksenunderviserens veje og udfordringer", Undervisningsministeriet 1999



- Hop ned af scenen
Vi ska bruge brædderne!

Hvad med FAGLIGHEDEN?

- Fra UNDERVISNINGSPLANLÆGNING TIL ORGANISERING AF LÆRING.

Før omlægningen var lærerens arbejde præget af tilrettelæggelse af undervisningens indhold. Måske endda af hvad de selv skulle foretage sig i denne undervisning. Der forelå en klar didaktisk målrettethed.

Nu er det elevens aktivitet der skal tilgodeses og lærerens opgave er at organisere tiden, rummet og stoffet således at dette sker.

Det specifikt faglige træder i baggrunden. Det tematiske, tværfagligheden og det organisatoriske aspekt toner frem. Ydermere skal underviserne til at indarbejde kvalifikationer og kompetencer som beskrevet af Undervisningsministeriet.

MISTER VI KOMPETENCE

Første dag på Køge Handelsskole følger vi med lærerne rundt til grupperne. De arbejder i øjeblikket med projektet "Miljø og Ressourcer." Lis der er cand. mag. i dansk og historie fra RUC sidder og vejleder en gruppe om grønne regnskaber. Hendes vejledning er en anelse slingrende og inden længe er vi praktikanter draget med ind i snakken

og definitionen. Enden på vejledningen bliver, at gruppen sætter sig til langsomt at gennemlæse afsnittet i bogen igen. De finder også på, at de måske skal ringe til en økologisk bonde og spørge ham, hvordan han bruger grønne regnskaber. Begrebet Grønne regnskaber indeholder mange elementer, der ikke sådan lige er til at forstå.

Man skal åbenbart nærmest være multifagligt orienteret for at undervise her!

Grønne regnskaber og så dansk som fag. Hvordan hænger det sammen? "Det gør det skam heller ikke" siger Lis. "Der er virkelig meget nyt at sætte sig ind i hele tiden. Når eleverne har medindflydelse på hvad der skal læres hvornår, er vi lærere spændt for på en helt ny måde. Vi kan ikke sige, at nu bruger vi bare sidste års undervisningsplan, vender bunken så at sige. Det er slut. Vi skal møde eleverne hvor de er og det gør, at vi tit må vende op ned på det hele. Jeg underviser i dansk, men det er bare en del af mit arbejde. Vi 3 lærere i teamet skal dække undervisningen for vores klasse på HG 1"

Men hvad med hendes fag. Mister hun ikke sin

kompetence der. Det gør hun, men giver det ikke meget opmærksomhed. Hun er mere optaget af de kompetencer, hun synes hun udvikler nu.

Vi spørger Carsten som er cand. merc. i engelsk. om hans faglige kompetence kan holdes ved lige.

"Jeg underviser også i engelsk her. Niveauet er ikke særlig højt og jeg kan da godt mærke, at kompetencen daler. Jeg har derfor valgt at arbejde med skolens internationale kontakter, så jeg rejser meget og får på den måde vedligeholdt mit engelsk. Men jeg synes udfordringen ved at arbejde her, opvejer de tab der eventuelt må være."

NOGET FOR NOGET

Vi beder lærerne sige lidt om hvad de mister og hvad de synes de får.

Lis Køge Handelsskole

"Jeg tjener ikke så meget som lærerne på HH. Jeg nyder heller ikke den samme prestige som dem. Det er lidt finere at arbejde på HH, selv om det er ved at ændre sig, efter HG har modtaget en pris som årets bedste handelsskole."

"Men, jeg synes det er dejligt at arbejde et sted,

(Fortsættes på side 22)

(Fortsat fra side 21)

hvor man kan være voksen. Jeg har stor indflydelse på mit arbejde og kan lide at have det ansvar".

Carsten Køge Handelsskole

"Mine studiekammerater sidder f.eks. og oversætter bøger og tjener kassen. De har nogen gange lidt svært ved at forstå, at jeg gider arbejde her."

"Jeg kan lide tværfagligheden. Min hverdag er kreativ og det er en udfordring at holde sig i bevægelse. Det er simpelthen sjovere."

På Ergoterapeutskolen møder vi en faglig skærkelse blandt lærerne.

Eleverne benytter nu Internettet til at finde litteratur til PBL opgaverne. Der bliver i disse år skrevet om ergoterapi som aldrig før, og der bliver udarbejdet en masse nye teorier. Dem møder eleverne ofte før lærerne, via Internettet.

På Ergoterapeutskolen har lærerne oprettet studiegrupper for i fællesskab at holde trit med de nye teorier og fagligt kunne komme eleverne i møde.

Ud over det har de oprette "erfaringsudvekslingsgrupper" hvor de vejleder hinanden i PBL vejledning. De gør de for dels at blive dygtigere, men også for at kunne samstemme vejledningsmetoder overfor eleverne.

DIDAKTIKKEN PÅ NYE VEJE

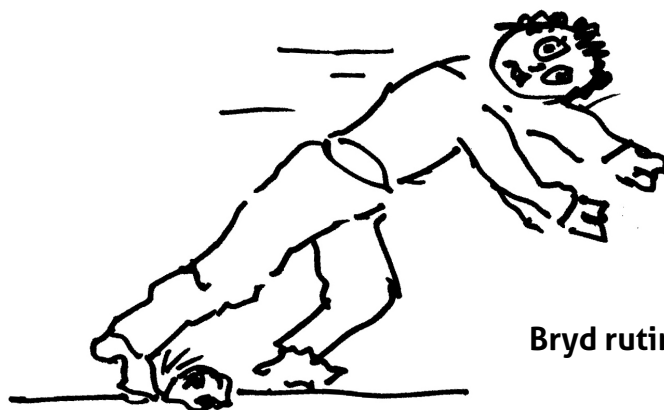
Ændringerne af kvalifikationskravene og udvikling af undervisningen, synkronisere lærerne med eleverne. Begge par-

ter bliver lærerende. Begge parter får et nyt ansvar. Lærerne tvinges ind i den polykrone tidsopfattelse med hvad den indebærer. Se artiklen "Ledelse og lærerne." Det ser ud som om, at det virker lige så stimulerende på lærerne som på eleverne.

Alle eksemplerne viser veje ud af den "operationelle sikkerhed"

Han havde kørt det samme udbud 4-5 gange og nu mener han, at det kan være nok. Han har ikke engang bare lagt det til side. Han har smidt noter og plan væk. Men hvorfor smide det helt væk?

"Hvis jeg ikke smider det væk, vil jeg nok være fristet til at køre ind på samme spor igen. Man skal da have en vis tro på, at man kan



Bryd rutinen

Som Anders Davidsen skriver i sin artikel. For at skabe en plan der indeholder operationel usikkerhed, skal vi til at tænke i helt nye planlægningsbegreber.

DEN PRODUKTIVE FREMMEDEGØRELSE

I Kim Pedersens artikel beskriver Erling Lars Dale "Den produktive fremmedgørelse" som det der sker, når en lærer bryder rutinen, udsætter sig selv for usikkerhed og ikke længere betragter alle udsagn og forestillinger som sande.

Sådan et bevidst brud på rutinen gav Carsten os et eksempel på. Han havde kørt et udbud i engelsk som har fungeret godt både for ham og eleverne.

komme op med noget der er ligeså godt, ellers er det nok svært".

I vores artikel "Teamarbejde" citerer vi Kim Pedersen. Han siger, at en af nøglerne til udvikling af undervisning, er refleksionen der opstår, når man bryder rutinen. Man kan tvinge sig selv til refleksion og derved sikre en stadig udvikling af fag og undervisning.

Vi kan ikke holde os ret meget til teorien, når vi skal vurderer, hvad det egentlig betyder i praksis for den enkelte lærer. De lærere vi har mødt, har helt sikkert taget fremmedgørelsen og den medfølgende refleksion til sig som stimulerende for deres arbejde.

At stille sig selv ud i usikkerhed, er det sikkert

ikke alle der bryder sig om. Vi vurderer, at når lærere hopper af udviklingsprojekter, kan dette være en af grundene. Som Lis siger *"Det kræver en god selvtilid at arbejde her"*. Det tror vi på, efter hvad vi har set i denne praktik.

Litt:

- Davidsen, Anders "Planen med didaktikken – planen i didaktikken" i Cornelius, Hans (red.): "Voksenunderviserens veje og udfordringer", Undervisningsministeriet 1999
- Pedersen, Kim "Når lærer skal lære – om lærerudvikling i en opbrudstid" i Cornelius, Hans (red.): "Voksenunderviserens veje og udfordringer", Undervisningsministeriet 1999
- Undervisningsministeriet "Udvikling af personlige kvalifikationer i uddannelsessystemet", Undervisningsministeriet

Hvad med ham Derhjemme?

- Om LÆRERENS PERSONLIGE

UDVIKLING

Vi har sidder og snakket længe med en lærer, om hvor stærkt det opleves, at rationalerne forsvinder. De skal kunne begrunde selv de mindste detaljer og overvejelser overfor hinanden, ledelse, eleverne og ikke mindst sig selv. Birgitte Simonsen referere til Ziehes skelnen mellem 3 områder hvor refleksionsprocesserne indtræder.

- **en didaktisk rationalitet**
- **en habituel rationalitet**
- **en atmosfærisk rationalitet**

Vi har snakket om hvordan det, at ændre en ydre form, tvinger dem til at skabe et samarbejde og en undervisning, de måske ingen erfaring har med. Det bliver også til et arbejde med sig selv og afstedkommer en personlig vækst.

Vi har snakket om, hvad det betyder at være i dette vækstarbejde. Så bliver der stille et øjeblik, hvor vi sidder og reflekterer over perspektiverne. *"Hvad gør man hvis ham derhjemme ikke følger med?"* For første gang kommer spørgsmålet baglæns, fra læreren til os. Ups, der er jo også en knap, der skal justeres. Udbyttet af refleksionerne man får

via arbejdet, standser ikke når klokken ringer.

Personlige kompetencer

I følge Undervisningsministeriet stilles der krav til lærerne om kvalifikationer som - at turde give slip, at turde vide mindre, og vide mindre end eleverne, at kunne indleve sig i den enkelte og gruppen, kunne bruge sig selv uden at blive opslugt, være fleksibel med sit stof i detaljen, men præcis i strukturen og ikke mindst være indstillet på forandringer. (Det ville vi nu nok, med den viden vi har skaffet os igennem denne opgave kalde kompetencer. (red.))

Vi kan se at hos de lærere hvis rationaler har været udsat for øget refleksion, har det betydet en personlig vækst hos den enkelte.

Gitten, leder af Ergoterapeutskolen

"Da vi skulle til at samarbejde om undervisningen opdagede vi, at vi stort set ikke vidste hvordan hinanden underviste bag de lukkede døre. Den isolation er brudt, anonymiteten er ophævet og det har skabt en større udvikling og tryk i lærergruppen."

(Fortsættes på side 24)

(Fortsat fra side 23)

"Ideerne bliver lagt på bordet, stort set i den rækkefølge de kommer. Hvem der har fået dem, bliver mindre vigtigt. At undervise godt er i højere grad blevet en fællessag."

Henriette Kunst & Design

"At gå ind og arbejde med elevernes personlige kvalifikationer, er umuligt hvis du ikke selv besidder dem. Du kan ikke lærer dem om ansvar, hvis du ikke selv kan tage et. Du kan ikke lærer dem om samarbejde, hvis du ikke selv vil eller kan samarbejde. Du må selv gå forrest med de ting, hvis de skal lykkes for eleverne"

Dette forhold blev også præsenteret på de andre skoler. Lærerne på Køge Handelsskole, oplevede at de bedre kunne aflæse problemerne omkring elevernes gruppearbejde, fordi de selv arbejdede med samme slags problemer.

Lærerne på Ergoterapeutskolen lægger stor vægt på, at de selv har prøvet at være PBL-studerende.

Vi spørger Thomas Skyt-

te fra Køge Handelsskole hvordan de sikrer og fordrer den udvikling. I ¾ sekund lykkes det os, at få Thomas til at se helt tom ud i øjnene. "Sæt en udvikling i gang og det går af sig selv" siger han. Ja, det tror vi på, efter at have siddet på lærerværelset i 3 dage. Der er ingen sløve bananer i den forsamling. Vi får dog snakket os frem til, at deres teambuildingkursus her i sommer, er et bevidst tiltag. At de rent faktisk tager fat i den personlige udvikling.

Men det er et godt eksempel på, at tiltag ude på skolerne mange gange kommer når de føles nødvendige og ikke ud af idealisme. De var tvunget til at dygtiggøre sig i teamarbejdet via de didaktiske og samarbejdsmæssige krav. Se artiklen "Teamarbejde".

Litt.

- Pedersen, Kim "Når lærer skal lære – om lærerudvikling i en opbrudstid" i Cornelius, Hans (red.): "Voksenunderviserens veje og udfordringer", Undervisningsministeriet 1999

- Simonsen, Birgitte "Den reflekterende lærer – Den ambivalente kursist" i Illeris, Knud; Simonsen, Birgitte; Ahrenkiel, Annegrethe "Udspil om læring og didaktik", Roskilde Universitetsforlag 1998
- Ulriksen, Lars "Læreren som deltager" i "Voksenpædagogisk tidsskrift" 2/91
- Undervisningsministeriet "Udvikling af personlige kvalifikationer i uddannelsessystemet", Undervisningsministeriet

Den Roterende Kasket!

Underviserne har mindre tid med de studerende, men hvad laver de så i den ekstra tid. Vi spurgte Anette Enemark Larsen fra Ergoterapeutskolen om hun ikke lige kunne fortælle lidt om hvilke kasketter hun har:

- Hun er tilknyttet 2. Semester (C1)
- Undervisning (forelæsning) af studerende på C1
- PBL-vejleder for studerende på C1
- Ressource-vejleder for studerende på C1
- Undervisning (forelæsning) af studerende på 1. og 2. semester
- Med i Curriculum-udvalg, der skal skabe overblik over uddannelsen. Udvalgets arbejde skal munde ud i et fagligt råd, der bl.a. kan tage stilling til om emner skal flyttes fra et semester til et andet.
- Tillidsrepræsentant suppleant, med ansvar for interne sager
- Medlem af Samarbejdsudvalget, som er beslutningstager i skolens interne organisatoriske forhold, herunder personalepolitik
- Medlem af Lønpolitikudvalg.
- Med i studiegruppe omkring de nyeste teorier inden for ergoterapi.
- Med i

erfaringsudvekslingsgruppe omkring PBL-vejledning.

- Arbejder med at omformulerer situationsbeskrivelserne fra C1, så de bliver mindre case og mere virkelighedstro.

Når vi tænker tilbage på vores egen skolegang, så vi lærerens største arbejdsopgave være selve undervisningen i klassen. Vi ved godt nu, at lærerens opgaver er meget mere end det. **"Lærerarbejdet har med andre ord udviklet sig fra at bestå af funktioner og opgaver, knyttet til undervisningen, til funktioner og opgaver, der i højere grad er knyttet til rammerne for undervisning – eller funktioner og opgaver af mere administrativ, koordinerende eller ledelsesmæssig karakter."** (Hansen

1999).

Der er kun 3 af punkterne på Anettes liste, der direkte er faglig formidling. Resten er opgaver der er knyttet til rammerne for undervisningen.

Opbrudskulturen er kendetegnet ved at meget stadigt er nyt og ideer skal udføres og defineres. Mange af aktiviteter på listen indeholder disse kendetegn (Gleerup 1992).

Vi spurgte om et eksempel på en almindelig dag for hende:

Hvor arbejdet før lå fortrinsvis i facaderummet, kan aktiviteten en hel dag eller perioder være forskudt til bagrummet (Hargreaves 1996)

Litt:

- Gleerup, Jørgen

(Fortsættes på side 26)

Tidspunkt: Beskrivelse:

9.00-10.00 Møde m. praktikgruppe

10.00-11.35 Møde Lønpolitikudvalget

11.35-12.15 Frokost, samtidig PBL-vejledning

12.15-15.00 Møde med erfaringsudvekslingsgruppe

15.00-16.00 Udarbejdelse af brev fra Lønpolitikudvalget til Samarbejdsudvalget

(Fortsat fra side 25)

"Opbrudskultur", Odense Universitetsforlag 1992

- Hansen, Jens Ager "Lærerens hverdag-refleksioner over lærers rationale" i Friberg, Pia: "Hvad tænder", Undervisningsministeriet 1999
- Hargreaves, Andy "Lærerarbejd og skolekultur", Gyldendal 1996
- Pedersen, Kim "Når lærer skal lære – om lærerudvikling i en opbrudstid" i Cornelius, Hans (red.): "Voksenunderviserens veje og udfordringer", Undervisningsministeriet 1999



Har alle åbnet deres dør?

Vi talte med Carsten fra Køge Handelsskole om, at gå ind i et problem som tutor. *"Hvornår skal jeg tage mig af et problem og hvornår skal jeg overlade pladsen til en uddannelsesvejleder."*

Carsten mener, at tuto- ren skal hjælpe eleverne med mangeartede proble- mer også de personlige. Han kunne ikke se, hvorfor eleven skulle sendes over til en "fremmed" uddan- nelsesvejleder, i stedet for at tale med sin egen tutor og derved blive i trygge rammer.

I det hele taget er lærer- ne kommet tættere på ele- verne og deres personlige verden. Anette fra Køge Handelsskole standser ger- ne en undervisning, hvis en elev har et påtrængende problem. Ikke i flere timer, men alligevel. Det ville ik- ke have forekommet under den gamle form.

Et eksempel er, da en af eleverne har problemer med fravær og stoffer. Det er kommet så vidt, at han ikke har været hjemme el- ler på skolen i flere dage. Vi snakker med Anette om, at arbejdet med eleverne er blevet meget tættere. Før i tiden ville han få en advarsel og uden nærmere snak ryge ud. Nu får han en

chance mere.

Lignende problemer ses også på Kunst & Design, hvor uddannelsesvejleder- ne også har tendens til at være "fremmede" overfor eleverne. *"Vi snakker jo om mange problemerne her på afdelingen, og venter ikke altid til vi har en tid hos vej- lederen."*

Vi har indtryk af, at vej- lederne har svært ved at finde en plads i den nye undervisningsform. Er det noget med at uddannelses- vejlederne skal have en rullevogn, med computer og mapper, så de kan kom- me ud og være synlige og arbejde i rummet??

I "Scenarier for erhvers- uddannelsesreform 2000 – inspiration til pædagogisk diskussion" har Under- visningsministeriet også beskrevet problemet.

Litt:

- "Scenarier for erhvers- uddannelsesreform 2000 – inspiration til pædagogisk diskussion", Undervisningsministeriet 1999

FantasiEN ER LØS!

AT STÅRTE ET UDVIK-LINGSARBEJDE, SLIPPE TØJLERNE ER OGSÅ AT SLIPPE FANTASIEN LØS

"Vores" lærere siger enigt, at når man giver slip, skal man være forberedt på, at man ikke kan regne ud hvad der sker.

Det har for det meste givet meget arbejde og mange positive overraskelser. Vi har i artiklen "De er ikke til at stoppe" beskrevet nogle af de overraskelser, ingen havde drømt om.

Men det er jo ikke kun i undervisningen, fantasien bliver sluppet løs. Det sker i hele omlægningsarbejdet.

Thomas fra Køge Handelsskole: *"Vi måtte bare gå ud i det, og vi havde ingen garanti for, hvor vi ville ende."*

Anette fra Ergoterapeutskolen: *"Omstruktureringen blev ikke altid det vi troede. Det blev også en masse andet. Der har været mange overraskelser"*.

Fantasiens indtog på skolerne bekymrer mange. Det hele kan pludselig forekomme noget uregerligt.

Vi kan ikke sige det bedre end Hargreaves s. 93.

"Når vi går ind i den postmoderne tidsalder, vil en hovedudfordring for skolen, myndighederne og lærerne være om de kan leve med eller endog aktivt opmuntre til fuldt samarbejdsbaserede klasseværelser, kollega samar-

bejde og selvstyrende skoler, fyldt af spontanitet, uforudsigelighed, farer og lyst, eller om de vælger trygge simulationer af alt dette - styrede, påtvungne og i sidste instans overfladiske."

I den forbindelse snakker Thomas fra Køge Handelsskole om, at det er en vigtig opgave, at sørge for, at organiseringen hele tiden følger med, for at give alle rammer at arbejde i og dermed størst mulige tryk-

JUSTERING AF ALLE KNAPPER

Undervisningsministeriet taler om Den Lærende Organisation DLO, som et ideal for skoleudvikling.

"Skoleudvikling indebærer, at skolen udvikler sig som en enhed. At forandringer involverer alle niveauer i skolens organisation og at udviklingen er en vedvarende proces".

Skolens forskellige enheder er så komplekst forbundne, at ændring af en faktor ændrer udgangspunktet for alle andre. Det må der tages højde for i udviklingsarbejdet.

Om udviklingen som en vedvarende proces siges der, at DLO behøver ikke

kun at forstås som en bestemt strategi for udvikling, men en ting er vigtig.

"...til stadighed at indoptage ny viden og skabe muligheder for, at medarbejderne udvikler deres kompetencer".

En skole hvor alle instanser fra ledelsesteamet til eleverne er i en konstant læringssituation.

Denne konstante vågenhed, aktivitet og forholdet sig til skolens og omverdens bevægelser på alle niveauer, kan måske forekomme en smule anstrengende.

På den anden side er et farvel til lærerværelset, som pædagogisk kirkegård, hvor den hellige fred kun forstyrres af lærerindernes klirren med strikkepindene en velkommen lettelse.

Vi mødte i hvert fald i praksis disse reflekterende lærere på alle 3 skoler vi besøgte. Vi hiver lige en side ud af dagbogen.

"På lærerværelset på Køge Handelsskole. ...De kom nu ned på lærerværelset. Dem vi ikke tidligere havde talt med, begyndte nu at spørge meget interesseret, hvem vi var og hvad vi skulle. Vi fortalte selvfølgelig beredvilligt om vores projekt, og i løbet af mandag formiddag

(Fortsættes på side 28)

(Fortsat fra side 27)

havde vi talt med 5-6 lærere, udover dem vi var tilknyttet. Det var ikke small talk om vejret, men samtaler om deres oplevelser med omlægningen, den nye undervisningsform og fremtiden, alt sammen noget der havde meget stor relevans for vores projekt."

Der skal reflekteres for at kunne forandre, men refleksionen er også en forudsætning for at kunne samstemme fællesværdier.

tur, at den må bruge mere tid på planlægning og beslutningstagning og mindre tid på gennemførelsen."

På Ergoterapeutskolen arbejdede de med at få fælles fodslag i PBL-vejledningen. Ud over PBL findes der stadig undervisning som før. PBL fungerer fint, men blandingen fungerer ikke, siger de. Der er stadig stoftrængsel på første del og det er alt for hurtigt videre til næste fag og der er stadig for lidt tid til refleksionen. Vi aner problemerne ved kun at

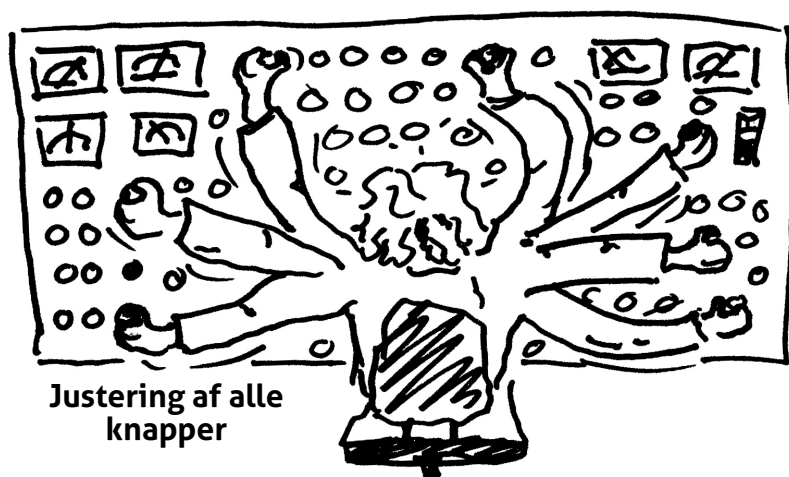
går adskilt fra resten af skolen aldrig implementeres. De syltes, kapsles ind eller på andre måder synker hen i glemslens tåger.

Kunst & Design er et projekt der kører meget adskilt i forhold til resten af skolen. Det betyder ikke kun, at der er basis for konflikter og uforståenhed mellem de to forskellige kulturer, men også at Kunst & Design vil være sårbar overfor at blive syltet eller indkapslet, så længe den og skolen ikke udvikler sig sammen.

Jvf. artiklen "Ledelsen og lærerne"

Litt:

- Hargreaves, Andy "Lærerarbejd og skolekultur", Gyldendal 1996
- Glerup, Jørgen "Opbrudskultur", Odense Universitetsforlag 1992
- Undervisningsministeriet "Skoleudvikling" i "Vi brænder videre! – et debat skrift om voksenuddannelsen", Undervisningsministeriet



Om at finde melodien

Da rationalerne nu er brudt op, skal skolernes værdier findes på et andet grundlag end før, hvor det var ledelsens værdier der tegnede organisationen.

Glerup skriver: "Hvor virksomheder med en mekanisk kultur eller en opbrudskultur bruger relativt lidt tid på beslutningsprocessen, men ofte lang tid på gennemførelsen af beslutningerne, der gælder det omvendt for den dynamisk samstemte kul-

ændre på nogen af faktorerne.

På Køge Handelsskole er omlægningen mere gennemgribende med ledelsesteam, lærerteam og elevernes gruppearbejde, og refleksionen på alle planerne. Thomas Skytte siger om vejen til dynamisk samstemt kultur. "Det kræver tid, ressourcer og plads." "Men fordelene er store. Vi kan gå til arbejdet med de nye fælles værdier og det skaber arbejdsro."

Vi ved, at næste alle af de udviklingsarbejder der fore-

PORTRÆTTER AF DE 3 SKOLER

Kunst & Design

Kunst & Design er et Uddannelses- og job-kvalificerende forløb (UJF forløb) under Frederiksberg Tekniske Skole. Formålet med UJF forløb er at kvalificere unge mellem 18 og 25 til job eller uddannelse. De unge henvises fra Arbejdsformidlingerne og bistandskontorerne.

Der optages nye elever hver 5. uge og de er der så mellem 3 og 18 måneder. Der er ca. 40 elever hvor af langt de fleste er pige (ca. 80%).

Undervisningen er bygget op omkring: Obligatoriske kurser, tilbudskurser, fælles formopgaver, eksterne kurser og praktik.

Der bliver på Kunst & Design lagt står vægt på elevernes egen lyst. Det er ikke lærerne der siger, nu

skal vi det og nu er det tid til det. Det er eleverne selv der skal tage initiativ. Når eleven viser initiativ, er der mange muligheder og lærerne er altid imødekommende.

Kunst & Design indeholder flere forskellige af Jørgen Gleerups kulturer. Det er en overvejende dynamisk samstemte kultur.

Formelle krav

Et ophold på Kunst & Design giver ikke umiddelbart adgang til andre uddannelser. Derfor er der ikke krav til hvilke færdigheder og kompetencer eleverne skal opnå. Kunst & Designs fornemste opgave er, at de unge skal afklares om, hvad DE har lyst til.

Litt:

- Gleerup, Jørgen
"Opbrudskultur", Odense

Universitetsforlag 1992

- Larssen, Henriette Rolf
"Undervisningsplan for Kunst og Design", Kunst & Design 1998

ERGOTERAPEUTSKOLEN

Ergoterapeutuddannelsen er en 3 årig mellem-lang videregående uddannelse, der gennemføres på 7 skoler i Danmark. Ergoterapeutskolen i København er den ældste og største, med et årligt optag på 120 elever. Skolen ligger i en bygning, de deler med Den Farmaceutiske Højskole og Fysioterapeutskolen.

Det er svært umiddelbart at putte Ergoterapeutskolen ned i en af Jørgen Gleerups kasser, men Ergoterapeutskolen har nok størst lighedstræk med opbrudskulturen. Et af argumenterne for at det ikke er en dynamisk samstem kultur er, at de ikke har et veldefineret værdigrundlag, men vi fornemmer, at det er noget der er på vej.

Hvis man læser i Ergoterapeutskolens uddannelsesordning kan man se at de har valgt at

"Undervisningen tilrettelægges som en kombination af forelæsninger, kurser, øvelser, tværfaglige opgaver, PBL- og projekt-

(Fortættes på side 30)

Obligatoriske kurser

Fra ide til virkelighed
Croquis/Skitsetegning
Personlig kommunikation

Tilbudskurser

Modetegning/komposition
Tilskæring
Syning
CAD/CAM

Fælles formopgaver er en opgave, hvor alle arbejder på tværs af grene på værkstedet.

Eksterne kurser og praktik, der er mulighed for at elever kan komme i praktik eller på eksterne kurser i områder, der ikke er mulighed for at undervise i på Kunst & Design.

(Fortsat fra side 29)

arbejde, selvstudier og praktik." Her er de fleste af metoderne velkendte, PBL-arbejde kræver derimod nok en nærmere præsentation:

PBL-arbejde

Problem Baseret Læring er en undervisningsform, hvor de studerende tager udgangspunkt i et problem fra "den virkelige verden." Dette problem får de studerende i form af en situationsbeskrivelse, som enten kan være skriftelig, video, interview med en patient el. lign.

Her efter går PBL-gruppen i gang med en forholdsvis fast rutine.

- Opstilling af hypoteser ud fra situationsbeskrivelsen.
- Opstilling af læringsmål, hvad vil vi gerne vide noget mere om.
- Indhentning af viden, fra bøger, Internet eller levende kilder.
- Kritisk gennemgang af den indhentede viden.
- Afkræftelse eller bekræftelse af hypoteserne, bekræftede hypoteser bliver til fakta.

Rutinen bliver gentaget til alle hypoteser er afkræftet eller bekræftet. Som afslutning på PBL-arbejdet udarbejdes der en skriftelig rapport og der fremlægges for med-studerende.

Underviserne på Ergoterapeutskolen fungerer dels som PBL-vejledere hvor de hjælper grupperne i selve processen. Samtidig fungerer de som ressourcevejledere, hvor de hjælper grupperne med en faglig viden. På Ergoterapeutskolen har de valgt, at skolen

sammensætter PBL-grupperne, eleverne er ikke med til at vælge hvem de vil arbejde sammen med. PBL-grupperne gælder normalt for et semester.

Formelle krav

På Ergoterapeutskolen er der eksamen efter temaerne, nogle er med intern og andre med ekstern censor.

Litt:

- Ergoterapeutskolen i København
"Uddannelsesordning for Ergoterapeutuddannelsen på Ergoterapeutskolen i København", Ergoterapeutskolen i København 1997

Køge Handelsskole

En del af vores praktik foregik på HG afdelingen på Køge Handelsskole, fremover kaldet Køge Handelsskole. HG afdelingen holder til i en selvstændig bygning i forhold til resten af Handelsskolen, dog deles kantine mm.

Der bliver optaget ca. 160 elever om året på HG 1, og der af fortsætter ca. 100 på HG 2. Det vil sige at der er omkring 260 elever på HG afdelingen. HG afdelingen er et eksempel på hvad Jørgen Gleerup vil kalde "Den dynamiske samstemte kultur", hvor man ikke kun arbejder for at flest mulige eleverne skal få en eksamen, men man arbejder ud fra nogle fælles værdier. På Køge Handelsskole har de udarbejdet et skriftligt værdigrundlag til at styre efter.

Teams

Eleverne er delt op i teams, med ca. 40 elever i hvert team, hvert team har

tilknyttet et lærerteam (3 lærer).

Lærerteams

Lærerteamene arbejder sammen om, dels deres team, men også udvikling og gennemførelse af udbud. For at få tid til denne planlægning har man valgt, at afkorte undervisningstiden en smule og samle den overskydende tid, i det de kalder Rulleuger. Lærerteamet har ikke undervisning i Rulleugen og den går på skift mellem teamene.

Tutor ordning

Eleverne i teamene er delt imellem lærerteamet. Hver lærer har 12-13 elever som han/hun er tutor for.

Helletimer

For at give den enkelte lærer mulighed for at komme tæt på sine tutorelever, er der afsat en time hver onsdag, hvor de mødes, enten samlet eller enkeltvis

Undervisningen

På HG afdelingen har man valgt at afskaffe fag og lektioner. I stedet har man valgt at bygge undervisningen op omkring kompetencer. Eleverne skal have nogle brugbare færdigheder inden for nogle formulerede områder. Disse kompetencer skal eleverne have via forskellige udbud, valgfag og projekter.

Udbud

Et udbud er et forløb over enten 1 eller 2 uger, hvor eleverne arbejder inden for et afgrænset område. Eleverne vælger selv, på tværs af teamene, hvilke udbud de har lyst til at tilmelde sig. Den største

del at undervisningen der ligger i udbud. Det er lærerteamene der laver og tilbyder udbudene.

Valgfag

Fredagen er reserveret til valgfag. Valgfag er typisk aktiviteter der ikke umiddelbart forventes på en handelsskole. Som f.eks. musik, billedkunst, idræt osv.

Kitten

For at eleverne og lærerne kan holde rede i valg af udbud og valgfag, har man lavet en EDB system "Kitten". Lærerne tilbyder deres udbud, eleverne kan gå ind se beskrivelser af de enkelte udbud, og samtidig se hvilke kompetencer de opnår hvis de vælge netop dette udbud.

Projekter

En del af undervisningen foregår som projektundervisning, indenfor deres eget team.

Ledelsesteam

Ledelsen på HG afdelingen varetages af et ledelsesteam, som består af den tidligere leder Hanne og 2 lærer Thomas og Stine.

Formelle krav

Der bliver stillet krav til eksamen fra ministeriel side.

