

VOKSEN

uddannelse

Nr. 118 · Oktober 2016

Udvikling og ledelse

Erhvervsskolerne og VUC

VUC – den hemmelige skole

Hf – en stærkere uddannelse

VUC

Ministeren om gymnasiereform: »Jeg ønsker et stærkere hf«

»Et stærkere hf skal løse problemerne med et for stort frafald. Mere virkelighedsnære erfaringer og professionsrettede forløb skal ind på uddannelseslinjerne. De, som vil videre på de lange videregående uddannelser, skal have en stærkere ballast. De studerende skal blive mere bevidste om deres studievalg, og de danske uddannelsesinstitutioner skal blive bedre til sætte fokus på karriereplanlægning».

Det var nogle af de budskaber, som ministeren for Børn, Undervisning og Ligestilling, Ellen Trane Nørby, slog fast, da Voksenuddannelse ved Birgit Smedegård Olesen og Søren Fersløv Andersen interviewede hende i september om den nye hf, som gymnasiereformen fører til.

Interviewer: Reformen indeholder ekstra løft af hf: faglighed, målretning og fleksibilitet. Kunne ministeren beskrive, hvad der er det særligt moderne ved det moderne hf? Hvad har du særligt ønsket at gøre bedre i det moderne hf?

”Eleverne skal have meget mere virkelighedsnære erfaringer på hf. De skal spores bedre ind på, hvor de er på vej hen. Og det skal gøres meget mere anvendelses- og professionsrettet fremover end det fokus, der ofte har været på det akademisk orienterede.

Ellen Trane Nørby: Når vi ønsker en modernisering af hf, er det både for at få et stærkere hf, en hf hvor vi får reduceret frafaldet, hvor det bliver et virkelighedsnært hf. Hvor også faglighedsdiskussionen får et omdrejningspunkt i relation til de fagområder, som rigtig mange unge, der tager en hf, søger ud i efterfølgende. Også at vi fastholder den stærke fleksibilitet, der skal være, fordi fleksibiliteten både når vi taler om den 2-årige hf og hf-enkeltfag er vigtig i forhold til den målgruppe, der tager hf.

Når vi taler om styrket faglighed, taler vi både om et konkret timeløft i dansk og matematik, en styrkelse af fagligheden i nogle af fagområderne, men også det at der i de enkelte fagpakker skal indgå både praktik- og projektføløb. Det er væsentligt at sørge for, at eleverne også får nogle mere virkelighedsnære erfaringer med de fagområder, de har valgt. Det er noget, vi ved fra nogle af de steder i landet, hvor der er kørt forløb med f.eks. hf-omsorg, hf-uniform – hvad man nu har valgt at kalde det forskellige steder – at det giver en toning af uddannelserne, som også er med til at spore eleverne langt mere ind på, hvor det er, jeg er på vej hen.

Vi ved i forhold til hf'erne at størstedelen af dem, ca. 8 ud af 10, vælger de korte og mellem-lange uddannelser, mens færre vælger de lange videregående uddannelser. Derfor er det vigtigt, at vi kigger på, hvordan hf i høj grad kan blive mere professionsrettet, så vi også formår at løfte en

Læs i dette nummer

- Ministeren om gymnasiereform:
»Jeg ønsker et stærkere hf» 2
- Nu ruller Niels Brocks nye matematik-
laboratorium 7
- Hf kommer styrket gennem reform 8
- Kommende faglærte har brug for start
med fokus på praksis 10
- Erhvervsskolerne ønsker flere elever – vi
skal give dem flere kvalificerede elever 12
- HF & VUC – den hemmelige skole 14
- Pædagogiske udviklingsprojekter og ledelse... 18

VOKSEN uddannelse

Kong Georgsvej 17, 2950 Vedbæk.
Tlf. og fax 45 89 32 73. E-mail sfa@kvuc.dk

Redaktion og layout: Søren Fersløv Andersen (ansv.)
og Karen Hedegaard
Udgiver: I/S Voksenuddannelse. Oplag: 1.000
Forside: Nermin Durakovic
Tryk: Kailow Graphic

Deadline for artikler til nr. 119 er den 25. nov. 2016

gruppe af unge, som er mere anvendelsesorienterede i deres faglighed end den her akademisk boglige orientering, som ellers har været prægende for vores gymnasiale uddannelser.

” Den udvidede fagpakke gør, at de der vil videre på de lange videregående uddannelser får en langt bedre ballast. I dag kan vi desværre se et alt for stort frafald på disse uddannelser blandt de unge, der kommer med en hf-baggrund

Interviewer: Hvordan vurderer du de nye hf'ere – de moderne hf'ere – bliver de dygtigere end de gamle hf'ere?

Ellen Trane Nørby: Det er målet, ja, og jeg tror, det virker, både løftet i dansk og matematik, men også det løft, at man får lov at fordybe sig i nogle lidt sære områder i forhold til at gøre det mere praktik- og praksisnært, og det at få projektforløbene ind, hvor eleverne også arbejder meget målrettet med, hvordan man får koblet fagligheden til, hvordan jeg skal bruge det i mit eget faglige forløb? Hvordan er det jeg kan sætte min faglighed i spil i forhold til også nogle professionsrettede uddannelser efterfølgende.

Det kommer alt andet lige til at betyde, at vi får nogle stærkere elever, der forlader det moderne hf, og forhåbentlig også nogle elever, som er bedre rustet til deres videre uddannelsesforløb eller deres videre jobforløb.

Hvis vi kigger på de unge, der bruger hf som et springbræt ind i de lange videregående, så skal de jo have den udvidede fagpakke og det er et markant fagligt løft i to eller flere fag som vil sikre, at de har en helt anden faglig ballast, når de starter på en lang videregående uddannelse. Og der kan vi desværre se i dag, at de unge, der har en hf i bagagen, har et større frafald på de lange videregående uddannelser end de unge der kommer fra den 3-årige gymnasiale uddannelse. Og det er måske ikke så sært, for hvis vi kigger på det i dag, så er der 1625 timer på hf-uddannelsen og der er de 2470-2630 timer på den 3-årige gymnasiale uddannelse alt afhængig af om det er hhx'en, htx'en eller stx'en.

Og der kan man sige, at med den udvidede

fagpakke, så styrker vi i høj grad fagligheden for de unge der ønsker at bruge hf som et afsæt til de lange videregående uddannelser. Det vil betyde, at vi får nogle dygtigere elever ud i den anden ende.

” De studerende skal blive mere afklarede om deres kommende studievalg. Der skal arbejdes meget mere med karrierevalg

Interviewer: Bliver hf'erne også i forløbet mere afklarede i forhold til deres kommende studievalg?

Ellen Trane Nørby: Det er målet. Man kan sige, at det skal de også blive på de tre-årige gymnasiale uddannelser. Der skal de også blive mere afklarede. Det er derfor, der skal arbejdes mere målrettet med karrierevalg, som jo ikke bare handler om, hvad er det, jeg kan blive, men også hvad jeg har lyst til, hvad er det egentlig, jeg interesserer mig for, fordi vi har behov for den større refleksion, så man ikke ender med at vælge det, mor eller far synes eller tænker, eller at man egentlig ikke har noget oplyst grundlag at gøre det på. Og det vi kan se fra de hf-forløb rundt i landet, hvor man har kørt sådan mere professionsrettede forløb, der bliver eleverne mere afklarede. Nogle af dem bliver også afklarede på, at det var slet ikke det, jeg skulle, men det er jo også en sund afklaring, at man på den måde egentlig finder ud af, at det var ikke den vej, jeg havde lyst til at gå.

” Uddannelserne i Danmark er ikke gode nok til at sætte fokus på karriereplanlægning. Det skal ikke starte den dag, du har huen på hovedet

Interviewer: Kan uddannelsesinstitutionerne lave en sådan karriereplanlægning?

Ellen Trane Nørby: Det er vi ikke gode nok til i Danmark i dag. De er længere fremme andre steder. Fx så jeg det praktiseret i Grønland, da jeg var oppe at se deres gymnasiale uddannelser. Karriereplanlægning starter ikke den dag, du har huen på hovedet. Det handler blandt andet om, hvor længe man er indstillet på at læse.

” Almen dannelse er der stadig, og det at sætte fokus på at være professionsrettet, virkelighedsrettet og praksisorienteret er ikke en modsætning til en stærk almen dannelse

Interviewer: Er den almene dannelse stadig til stede i den moderne hf?

Ellen Trane Nørby: Ja, det er den da i høj grad. Lige såvel som den er til stede i de øvrige. Ikke bare gymnasiale uddannelser, men også i vores øvrige ungdomsuddannelser. Vi skærper den almene dannelse med det gymnasieførlig, vi har lavet før sommerferien. Det var også noget af det, vi ønskede fra regeringens side, fordi almindelsen og uddannelsen skal gå hånd i hånd. Vi kan se nogle unge mennesker i dag, som simpelt hen har behov for at blive både bredere funderet almen dannelse, kundskabsmæssigt men også afklaret på sig selv og udfordret på sig selv til kritisk tænkning, til refleksion over, hvad det er jeg vil, hvor er det, jeg er på vej hen, hvad er det for en rolle, jeg spiller i verden.

Det handler også om at få et lidt større blik, end hvad der lige foregår omkring min egen næse? Og almindelsen kommer også til fortsat at spille en større rolle, end den har gjort i dag. Det er også en vigtig del, at man bliver mere virkelighedsorienteret og praksisorienteret. Det er ikke en modsætning til at være almindendannende. Man kan godt både være professionsdannende og almindendannende, og det er sådan set vigtigt at have med. Hf vil også stadig have en bred sum af forskellige fagområder, altså at man får kundskaber på en lang række områder, som man også skal almindendannelse, at man både får det historiske, at man får det naturvidenskabelige, at man kommer rundt omkring en række af fagområderne, og det er jo ikke på bekostning af det, at vi får et mere praktik- projektorienteret – og virkelighedsnært hf.

” Et stærkere hf skal løse problemet med et katastrofalt stort frafald fra uddannelsen

Interviewer: Er der ulighed mellem de gymnasiale uddannelser?

Ellen Trane Nørby: Sådan oplever jeg det ikke. De har hver sin profil. Forskellige uddannelser kan forskellige ting og retter sig mod forskellige ting. Der er i dag et katastrofalt stort frafald på hf. En stærkere hf skulle løse det problem. Og hf giver mulighed for, at man med overbygningen kan få adgang til alle videregående uddannelser.

” Vi så gerne, at de studerende tager hf-enkeltfag på overbygningen uden at skulle til storbyerne og tage gsk fag

Interviewer: Angående faglig supplering: Forholdet mellem GSK og overbygningsfag: Hvorfor foretrækker man overbygning i hf-enkeltfags-systemet fremfor at bruge GSK? Kunne man ikke ligeså godt nedlægge GSK og bruge hf-enkeltfag i stedet for – i lyset af at det fremover vil blive rettet mere mod opnåelse af studiekompetence til de lange videregående uddannelser?

Ellen Trane Nørby: Vi mente i starten, at man kunne nøjes med hf-enkeltfag og ikke behøvede GSK. Vi så gerne, at eleverne tager overbygningen uden at skulle flytte ind til de større byer, der har GSK.

Reglerne for at modtage SU vil blive de samme for overbygningen som for GSK.

” Den enkelte institution har frihed til at tilrettelægge fagpakkerne til det, der passer til deres udbud

Interviewer: Fagpakkerne: hvis man forestiller sig fagpakker, som sikkert især vil ligge på andet år, skal de være snævert rettet mod en videregående uddannelse?

Ellen Trane Nørby: Det lægger vi os ikke fast på, det må den enkelte institution finde ud af. Hvad er det, der er hensigtsmæssigt her hos os? Vi har jo nogle meget små hf-udbud, som ligger sammen med læreruddannelsen, hvor eleverne efter eksamen søger ind på læreruddannelsen. Her vil det være oplagt, at man tager nogle hensyn og retter fagpakken mod læreruddannelsen. Andre ste-



Minister for Børn, Undervisning og Ligestilling, Ellen Trane Nørby. Foto: Flemming Leitorp

der, hvor man har et bredt hf-udbud, er det noget andet. Nogle steder vil man sige: vi kan se, at vores elever søger i højere grad mod nogle af de merkantile, tekniske, finansøkonomiske eller data-matiker-uddannelser. Andre steder vil det være omsorg. Det må man vurdere ud fra den lokale sammenhæng, man indgår i, og så er det klart, at jo større udbud man har, desto flere muligheder har man for at udbyde forskellige ting. Sådan er det jo allerede i dag, og det tror jeg sådan set ikke vil være anderledes i forhold til det at få de her fagpakker ind.

” Den enkelte institution skal afgøre, hvordan fagpakkerne konstrueres, og hvilke fagtoninger der passer med de obligatoriske fag

Interviewer: Fagpakkerne skal de spille sammen med de obligatoriske fag fx dansk?

Ellen Trane Nørby: Det skal de i høj grad. Det er klart for både de naturvidenskabelige fag, matematikfag, danskfag. Har man valgt en fagpakke på omsorgsdelen, så er det naturligt, at man også

har en kobling på, hvad der ligger i en omsorgs- sektor, både medicinkendskab, hvis vi tager det sådan snævert set, hvad er det for en forståelse for kroppens anatomi, hvad er det for nogle forskellige ting, der gør sig gældende. Der gør man jo også – hvis man kigger på de hf-kurser, som allerede udbyder et sådant fagpakkeforløb i dag, der har man både noget, der handler om idræt, fordi det også i høj grad handler om forståelsen for, hvordan mad, krop, biologi hænger sammen. Nogle steder har man også psykologi i de pakker i dag, fordi man siger, at det handler om os mennesker, det handler om hvordan omgås vi hinanden, og andre ting, men som sagt, det er ikke noget, vi har bestemt, hvad der skal ligge i de enkelte fagpakker. Det er den enkelte institution, der skal afgøre det. Og netop også sørge for, at man har en faglig toning, ikke på bekostning af at man skal have litteraturanalysen og man skal have de andre faglige ting, men fordi det er en naturlig støtten op omkring det også at have nogle fagpakker, man har nogle andre fag, der er med til at bakke op om.

” Det er ikke anderledes end på gymnasierne. Jeg tror sådan set heller ikke, det er nyt for størstedelen af underviserne at arbejde med, hvordan fagpakkefag og studieretningsfag kan spille godt sammen

Interviewer: Ja, som eksempel en dansklærer skal hun så i danskforløbet både give plads til, at der er nogle der har en fagpakke, der er vendt mod velfærdsområdet, og nogle andre elever på holdet er vendt mod et naturvidenskabeligt område, og nogle tredje er vendt mod et matematisk område.

Ellen Trane Nørby: Sådan vil man jo oftest ikke pakke klasserne. Men det her er ikke anderledes, end det er på de treårige gymnasiale uddannelser, hvor man allerede i dag i fagene arbejder på, hvordan kan de her støtte op omkring studieretningsfagene. Det her er ikke noget nyt, og jeg tror sådan set heller ikke det er nyt for størstedelen af underviserne, at man både har hele kundskabstilgængelsen og hele det stærke indhold, der

ligger i fagene, og samtidig også er bevidst om, hvad det er for nogle studieretningsfag, hvad det er for nogle fagpakkefag, hvor man også skal have en bevidsthed om dansk. Der er ingen tvivl om, at i nogle professioner der bliver dansk meget et instruktionsfag, så er det jo vigtigt, at man kan skelne mellem hvad der er litteraturanalyse, hvad er den skønlitterære form, hvad er instruktionsdansk, hvad er det for nogle ting, man skal være bevidst om, hvis man skriver i et sprog, som ikke må kunne misforstås i forhold til hvilke begreber, man bruger. Det er jo ikke på bekostning af, at man så har en stærk faglig danskundervisning. Det er sådan set bare en skærpelse af, at der er forskellige måder at bruge sit danske sprog på, så det er sådan noget, man i høj grad skal tilrettelægge også ud fra den enkelte lærers faglighed og ude på institutionerne: hvordan kan man sikre, at de her ting har en god sammenhæng? Det oplever jeg sådan set, at de hf-kurser og de VUC'ere der allerede arbejder med det i dag i høj grad er bevidst om.

” Uddannelsesinstitutioner må ikke blive små isolerede øer, der skal laves stærke lokale samarbejder

Interviewer: Kan man forestille sig, at det betyder, at der også bliver en tydeligere eller tættere dialog mellem de gymnasiale skoler og så fx professionshøjskolerne?

Ellen Trane Nørby: Ja, det må man finde ud af lokalt, hvordan man trækker på hinandens kompetencer og synergi, altså det er generelt nogle steder et problem, at uddannelsesinstitutionerne bliver små isolerede øer i stedet for at kigge på hvad det er for nogle sammenhænge, man indgår i, hvordan man kan lave nogle stærke lokale samarbejder, hvor man finder ud af at trække på sine lokale netværk.

Interviewer: Er der nu skabt et grundlag for to forskellige hf-systemer?

Ellen Trane Nørby: Man har altid haft to forskellige systemer – hf-enkeltfag har sine særlige træk og er rettet mod voksne.

Interviewer: Hvor mange kan fremover tage overbygningen på hf?

Ellen Trane Nørby: Vi ved ikke, hvor mange, der fremover vil tage den udvidede fagpakke. Det må tiden vel vise.

” Vi ønsker gode bud i høringsrunden om, hvordan man sikrer både faglighed og tværfaglighed i naturfag og kulturfag

Der har været stor usikkerhed om tværfagene. Vi synes, den foreslåede model giver en skærpelse af fagligheden i de enkelte fag. Tværfagligheden er ikke i modstrid med fagligheden i fagene. Nu er der behov for, at man både er faglig og tværfaglig.

Men vi har ikke lagt os fast på en model, vi ønsker gode bud i høringsrunden.

Nu ruller Niels Brocks nye matematiklaboratorium



Af Anya Eskildsen,
direktør, Niels Brock

En ny satsning på matematikområdet skal være med til at hæve Niels Brocks evne til at løfte HHX-elevernes matematikkarakterer.

Danske unge skal være skarpere til matematik. Det er hovedformålet med den matematik-kommission som regeringen netop har nedsat. Årsagen er bl.a., at 40 pct. af eleverne på de gymnasiale suppleringskurser tilmelder sig for at få kompetencerne i matematik på A- og B-niveau, så de kan søge ind på deres videregående drømmestudie.

Samtidig er der fra Undervisningsministeriets side også kommet øget fokus på den såkaldte løfteevne, der handler om uddannelsesinstitutionernes evne til at løfte eleverne ud fra deres sociale og økonomiske baggrunde.

Inspirerende matematik

På Niels Brock har vi længe haft strategisk fokus på matematikken og indførte for to år siden obli-

gatorisk undervisning i matematik B på vores gymnasier. Vi ville dog gerne videre og har fra dette skoleår sat ressourcer af til et såkaldt matematik-laboratorium (Matlab), som både skal være med til at inspirere matematikunderviserne og øge begejstringen for matematik hos eleverne på vores tre gymnasier.

Mange steder anses matematik for at være et understøttende redskabsfag eller et servicefag til andre merkantilt tonede fag eller de samfundsvidenskabelige fag. Men Niels Brocks Matlab skal være med til at genskabe matematikkens eksistensberettigelse som selvstændigt fag og forhåbentlig få skabt en varig kulturændring af og forståelse for, at der er matematik i alting.

Skal løfte A-niveaet

Et overordnet mål for Matlab er at øge skolens løfteevne på matematik A-niveau. Det skal ske ved at udvikle forskellige fysiske og virtuelle redskabskasser til både undervisere og elever og ved at eksperimentere med læringsstile herunder bl.a. gamification.

Til at stå i spidsen for Matlab har vi ansat en projektleder, der både har en baggrund som fysiker og har arbejdet med innovation i sin egen virksomhed og det er den balance mellem dyb faglighed og innovativ tænkning, vi gerne vil overføre til vores elever.

Matlab har nu været kørende i godt en måned, og de første aktiviteter er ved at blive skubbet ud blandt undervisere og elever. Vi venter med spænding på udbyttet, som gerne skulle blive, at Niels Brocks bliver blandt Danmarks dygtigste, når det gælder gymnasiematematik.

Hf kommer styrket gennem reform



Der er mange muligheder og meget godt i den nye reform. Vi skal dog virkelig holde fast i, at hf-uddannelsen er ligestillet med de 3-årige gymnasiale uddannelser. Sådan udtaler formand og næstformand for VUC Lederforeningen, rektor Verner Rylander og rektor Peter Zinckernagel, sig i dette dobbeltinterview om den nye gymnasiereform og perspektiverne for hf.

Interviewer: Hvilke sider af hf-reformen vil styrke hf på VUC?

Verner: Alle sider af hf-reformen vil medvirke til en styrkelse af hf på VUC. Der er mange muligheder i reformen hvor både små og store udbydere kan udfolde gode lokale tilbud.

Der er ingen tvivl om, at der i hf-reformen ligger et styrket fokus på forøgelse af hf-ernes kompetence.

Peter: Mange VUC-skoler har særlige muligheder for at lave gode hf tilbud, fordi vi mange steder kan lave et godt samlet tilbud af hf2 og hfe, således at vi kan lave mere målrettede hf-forløb. Hele tænkningen med karrierespørgsmålet og den øgede brobygning til de efterfølgende uddannelser mener jeg også passer godt ind i hf på vores skoler. Jeg tænker også, at det særlige hf-miljø vi har og kan udvikle på vores skoler, hvor hf ikke hele tiden skal sammenlignes med stx, vil betyde at mange kommende kursister vil synes, at det er attraktivt.

Interviewer: Hvad synes I er det vigtige i den nye faglighed?

Verner: Det er sammenhængen mellem fagene, professionsretningen og projekt- og praktikforløb der i høj grad skal styrke uddannelsen og dermed den enkeltes muligheder.

Peter: Vi har gode erfaringer med den motivation, vi oplever i vores enkeltfagspakker, og vi kan nu arbejde på at vores kursister oplever det samme på særligt andet år af hf2. I de udvidede fagpakker er der også nye og gode muligheder for de mere akademiske ambitiøse kursister.

Der er stor fare for en reel opløsning af tværfagligheden i faggrupperne, og derfor håber jeg meget, at forligspartierne lytter til vores forslag om en intern skriftlig tværfaglig prøve. Faggrupperne giver tilsammen gode muligheder for faglig fordybelse i mere komplekse forhold, når de ses samlet. Set som tre C-niveau fag, giver de enkelte fag i en NF-gruppe slet ikke de samme muligheder.

Interviewer: Mener I at reformen lægger op til to forskellige hf-systemer?

Verner: Nej, det mener jeg ikke. HF2 og HFe vil i deres indbyrdes forhold fremadrettet være som i dag. HF2 vil være struktureret og rammesat, hfe vil være super fleksibelt.

Peter: Nej. Virkeligheden er, at hfe og hf2 begge fortsat giver adgang til lange videregående uddannelser og det er vigtigt. De to tilrettelæggelsesformer har forskellige fordele og vil appellere til mennesker i forskellige situationer, og der er fint, synes jeg.

Hvis vi i den endelige lov får en rimelig frihed til at tilrettelægge de udvidede fagpakker fornuftigt, så kan vi her lave en flot toårig studentereksamen, men vi kan også lave 2,5 årige forløb for de ganske mange, der undervejs i det to-årige forløb får mod på en lang uddannelse. Alt i alt står vi med et godt tilbud til de, der efter folkeskolen vil hurtigt videre og et godt tilbud til de lidt ældre, der synes, at de har travlt.

Interviewer: Skal vi fremover tale om, at vi har forskellige ungdomsuddannelser, eller skal vi lægge vægt på, at de fortsat er ligestillede?

Verner: Vi skal understrege, med stor alvor, at HF2 og HFe er ligestillede gymnasiale uddannelser

med de 3-årige. En ting er, hvad en uddannelse i sidste ende principielt giver adgang til, noget helt andet er hvad den enkelte kan bruge sig eksamen til. Mange der tager en 3-årig gymnasial uddannelse vil "kun" kunne søge optagelse på et begrænset udvalg af videregående uddannelser pga. optagelseskriterierne på uddannelserne.

” Vi skal virkelig med stor alvor understrege, at hf er ligestillet med de 3-årige gymnasiale uddannelser

Peter: Helt enig. Vi skal bestemt lægge vægt på, at de er ligestillede. Begge veje giver adgang til alle videregående niveauer, og vi skal se det som en fordel, at hf er mere fleksibel.

Interviewer: Bliver der nye muligheder for hf-enkeltfagssystemet i forhold til de mange, som vil tage en overbygning her?

Verner: Ja, det må vi forvente. Der vil være en del der først tager overbygningspakken efter endt HF2. Ministerens udmelding omkring SU (at der vil være SU-reglerne for GSK, der kommer til at gælde) vil styrke dette.

Peter: Jeg mener, at det giver mulighed for en mere umiddelbar fortsættelse af et hf-forløb, hvis man i højere grad laver overbygningen med enkeltfag. På den anden side tænker jeg, at GSK fortsat vil spille en væsentlig rolle.

Det er i øvrigt vigtigt at hf'erne der bygger til med en udvidet fagpakke får et nyt samlet studenterksamenssnit med den nye pakke. For dem er det jo den "lille" hf PLUS den udvidede fagpakke, der er den adgangsgivende eksamen, som der derfor også bør regnes snit på.

Interviewer: Hvilke styrker kan det give hf-uddannelsen, at vi kan indgå i et samarbejde med professionsuddannelserne?

Verner: Vi vil kunne tilbyde en bedre og mere målrettet karriereplanlægning for den enkelte med færre omvalg til følge.

” Vi vil kunne tilbyde en bedre og mere målrettet karriereplanlægning

Peter: Vi kan også indgå samarbejder med universiteterne. Jeg ser en stor mulighed her for vores hf-kurser. Vi er i høj grad vant til at tænke næste uddannelse med, når vi gennemfører vores enkeltfagspakker. Den måde at arbejde på kan vi nu udvikle yderligere til gavn for kursisterne.

Interviewer: Hvilken mening giver det at fjerne den tværfaglige eksamen i naturfag og kulturfag, hvis undervisningen stadig skal være tværfaglig?

Verner: Det giver ikke nogen mening at fjerne den tværfaglige eksamen i den naturvidenskabelige faggruppe (rummerbiologi,geografi og kemi) og i kultur- og samfundsvidenskabelige faggruppe (rummer historie, religion og samfundsfag).

Peter: Det er en skam at faggrupperne på denne måde trues af opløsning. Faggrupperne var efterhånden blevet rigtigt værdifulde tværfaglige forløb.

Interviewer: Hvem er målgruppen for det 2-årige hf fremover?

Verner: Målgruppen er blevet bredere med reformen. I de byer hvor en skole har monopol på HF2 vil de skulle forholde sig til hele bredden i målgruppen. I de byer hvor der er flere udbydere vil der kunne indgås aftale om særlige målgrupper (børn og unge/voksne) til de enkelte institutioner. På HFe vil målgruppen være som i dag

” Forligspartierne har sendt os klar besked: Målgruppen er blevet bredere

Peter: Forligspartierne har sendt os klar besked: hf2 er for de unge i gymnasiealderen og de lidt mere voksne. Sådan er loven. Vi har pligt til at optage begge grupper, men vi skal hver for sig gøre op, om vi fortsat skal tænke voksenskole, eller om det skal ændre vores skoler mere grundlæggende. Umiddelbart er jeg fortsat af den opfattelse, at vi har en helt særlig forpligtelse som voksegymsnasium, for den rolle er der ikke andre der udfylder.

Kommende faglærte har brug for start med fokus på praksis



Af Lars Kunov,
direktør for Danske Erhvervsskoler og -Gymnasier

Flere skal vælge den faglærte vej de kommende år. Det er der bred enighed om blandt politikere og andre meningsdannere. Der er dog endnu ikke samme opbakning fra dem, det hele handler om, nemlig både de helt unge, de lidt ældre unge og de voksne.

Det nye grundforløb 1, som vi fra erhvervsskolernes side arbejdede på at få både før og under forhandlingerne om en EUD-reform, giver et rigtig godt udgangspunkt for at sætte fokus på vejledning og introduktion til de konkrete erhvervsuddannelser. De første tal har også vist, at gf1 får flere til at gennemføre første del af deres erhvervsuddannelse. Der er bare stadig alt for få, der starter lige efter folkeskolen. Så der ligger en kæmpeindsats med at etablere et langt tættere samarbejde med folkeskolen, så det anvendelsesorienterede indgår i flere fag og kan inspirere til bredere uddannelsesvalg end i dag.

På samme tid skal der bruges flere kræfter på at tiltrække elever, der ikke kommer direkte fra 9. eller 10. klasse. Det kan jo både være dem, der har et afbrudt uddannelsesforløb bag sig, en hel eller halvfærdig studentereksamen, og dem, der har haft ufaglærte job siden folkeskolen og nu finder ud af, at en uddannelse er en nødvendighed for en fortsat plads på arbejdsmarkedet. De sidste forventer vi, at der bliver flere af de kommende år, når antallet af ufaglærte job bliver markant mindre.

Ovennævnte mænd og kvinder er altså langt fra nogen homogen gruppe, men de skal ligesom de helt unge leve op til de krav, der stilles for at starte på en erhvervsuddannelse.

Foreløbig kan vi konstatere en massiv tilbagegang i deres antal efter EUD-reformen. Fra skoleåret 2013/14 til 2015/16 er der kommet 6.875 færre voksne elever, hvilket svarer til 21 pct.

Det kræver forberedelse

Derfor skal der noget særligt til for at tiltrække disse elever. De skal i dag starte direkte på grundforløb 2, hvor de fra starten vælger erhvervsuddannelse, og så skal de ligesom alle andre både leve op til adgangskravet om 02 i hhv. dansk og matematik ved folkeskolens afgangsprøve, og en række almene fag og erhvervsfag, som de helt unge får på gf1. Derudover skal de på en del erhvervsuddannelser mestre temmelig høje overgangskrav til hovedforløb efter gf2.

Fra erhvervsskolernes side bakker vi op om de øgede krav til at gennemføre en erhvervsuddannelse. Der er brug for særdeles kompetente faglærte til de danske virksomheder de kommende år. Men vi lægger også vægt på, at vi skal forberede eleverne bedst muligt, før de starter på en erhvervsuddannelse.

Ordentlig forberedelse for den enkelte kræver målrettede og relevante kursusforløb. Efter vores mening gennemføres disse forløb bedst på erhvervsskolerne. Ikke for erhvervsskolernes skyld, men fordi det ville gavne eleverne. Vi kan koble de almene færdigheder den enkelte måtte mangle, for at blive optaget eller for at have en realistisk chance for at gennemføre en erhvervsuddannelse, til det anvendelsesorienterede og de praktiske færdigheder. Vi forestiller os, at vi kan bruge nogle af de fag og erfaringer, vi allerede gør os på gf1. Formålet med nogle korte, attraktive introduktionsforløb er at gøre det vedkommende, motiverende og relevant i forhold til den efterfølgende erhvervsuddannelse. Det øger sandsynligheden for fastholdelse, at eleverne kan se mening med at gå i gang.

En del af disse elever har været længe væk fra

uddannelse og nogle af dem har dårlige minder fra sidst, de gik i skole. Derfor har det måske særlig betydning, at de ikke skal tilbage til det traditionelle klasseværelse, men kan starte i et uddannelsesmiljø med fokus på praktisk arbejde. Det giver måske også mere kredit hos vennerne, at man kan sige, at man er i gang med at blive smed eller murer nede på teknisk skole – selv om der formelt set er tale om et forberedende kursus.

Undervejs i et sådant forløb får vi også mulighed for at sikre den erhvervsrettede vejledning, som giver mening for den elev, der får lejlighed til at stifte bekendtskab med nogle af skolens erhvervsuddannelser, inden han eller hun træffer det endelige valg af uddannelse.

Som bekendt udbydes disse forberedende kurser i dag kun af VUC. Erfaringerne med at samarbejde med erhvervsskolerne om opgaven er meget forskellige, lyder meldingen fra vores medlemmer. Nogle steder eksisterer samarbejdet ikke, andre steder opfatter man det som dyrt og besværligt, mens man i en tredje kategori synes, at samarbejdet fungerer nogenlunde.

Det er ikke vores hensigt at fratage VUC retten til disse kurser, men vi ønsker bare, at erhvervsskolerne får samme vilkår som VUC. Det

betyder, at vi skal have taxameter uden brugerbetaling og ikke mindst, at eleverne også får SU, hvis de tager kurset på en erhvervsskole, ligesom hvis det foregår på VUC.

EUD-elever mangler stadig

Vi kan se, at der er sket en markant øget søgning på almen voksenuddannelse (avu) på VUC fra 2014 til 2015. Her er elevmængden øget med 8.758 elever, hvilket svarer til 13 pct. Desværre har det ikke ført til et markant øget optag på gf2 i år. Det kunne tyde på, at en del af de elever, der før valgte en erhvervsuddannelse ikke går på AVU og en hel del af dem, der gør, ikke fortsætter på en erhvervsuddannelse.

Og det harmonerer rigtig dårligt både med de politiske mål om flere med en erhvervsuddannelse og virksomhedernes behov for faglært arbejdskraft de kommende år. Derfor er der behov for nye metoder til at inspirere og interessere flere til at vælge en erhvervsuddannelse. Vi forestiller os ikke, at de særlige introduktionsforløb kan løse udfordringen med at skaffe tilstrækkeligt med faglært arbejdskraft alene, men de kunne være et blandt flere vigtige elementer.

Erhvervsskolerne ønsker flere elever – vi skal give dem flere kvalificerede elever



Af Stig Holmelund Jarbøl,
rektor HF & VUC FYN

Erhvervsskolerne ønsker flere elever. EUD-reformen handler om, at flere skal gennemføre en erhvervsuddannelse. Her har VUC'erne en vigtig rolle. Unge skal opkvalificeres, så de har de nødvendige kvalifikationer til at kunne vælge en erhvervsuddannelse og til at kunne gennemføre den.

Erhvervsskolerne ønsker at udbyde introducerende forløb for elever, der ikke kommer direkte fra grundskolen. Vi skal undgå, at unge igen falder fra den ene erhvervsskole efter den anden. Tidligere talte vi om, at unge fx kunne være i gang med sin 7. indgang. Erhvervsskolerne blev beskyldt for at være et hamsterhjul. I virkeligheden var de unge ikke kvalificerede til at vælge erhvervsuddannelse. Det store frafald på erhvervsuddannelserne førte ikke til flere erhvervsuddannede elever – kun til flere årselever på erhvervsskolerne.

Igennem mange år så vi meget store frafaldsprocenter på erhvervsskolerne. Med EUD-reformen blev 02-kravet til at påbegynde en erhvervsuddannelse indført. Samtidig blev gærdehøjderne til hovedforløbene hævet og gjort meget forskellige fra erhvervsuddannelse til erhvervsuddannelse. Endelig blev der indført en regel om, at man kun kan påbegynde en erhvervsuddannelse tre gange. I folkemunde taler man om "G2-fælden". Fælden

klapper ved tredje forsøg. Dette betyder for en række unge følgende:

- Man skal opkvalificeres til at komme ind på en erhvervsuddannelse
- Man skal opkvalificeres for at få adgang til et hovedforløb
- Er man faldet fra én gang på et grundforløb 2, skal man opkvalificeres, da man kun har to forsøg tilbage

Nogle har svært ved at forstå, at dette har ført til en nedgang i søgningen til erhvervsuddannelserne. Men det er reelt ikke så mærkeligt, at unge ønsker at opkvalificere sig til at foretage det rette valg og til at kunne gennemføre en erhvervsuddannelse. Erhvervsskolerne er imidlertid utålmodige. De mangler elever.

Vi er nu begyndt at se flere positive effekter af erhvervsuddannelsesreformen. Nye tal fra Undervisningsministeriet viser en stigning på tre procent i antallet af unge, der starter på en erhvervsuddannelse. Det er opmuntrende, at den vedtagne og fornuftige erhvervsuddannelsesreform nu slår igenem, og at det store fald i antallet af ansøgere er bremset – og tilmed vendt til en fin stigning her i år ét efter reformen. Andelen af ansøgere, der ikke kommer direkte fra grundskolen, stiger. Dette er unge, der kommer fra VUC'erne. Samtidig øger erhvervsskolerne gennemførelsen. Næsten 90 pct. af EUD-eleverne er stadig i gang efter tre måneder på grundforløb 2, mens det gælder knap 95 pct. af EUX'erne, viser nye tal fra MBUL's uddannelsesstatistik.

Det er værd at rose erhvervsskolerne for den bedre gennemførelse. Men roserne skal også gå til VUC'erne, der lykkes med at opkvalificere de unge til at vælge den rigtige erhvervsuddannelse. Dermed får erhvervsskolerne succes med det egentlige formål – at øge antallet af personer med en erhvervsuddannelse samtidig med, at der ikke nødvendigvis kommer væsentlig flere årselever på erhvervsuddannelserne.

Erhvervsskolerne forsøger nu i sin jagt på flere årselever at få lov til at udbyde hf. I stedet burde erhvervsskolerne koncentrere sig om at tilføre

EUX den nødvendige kvalitet. EUX er godt tænkt. Her kombineres det erhvervsrettede med en gymnasial uddannelse på samme niveau som hf. Det giver ikke mening at gøre hf til en parallel. Faktisk er der stigende søgning til EUX. Det vil være ærgerligt, hvis hf udkonkurrerer EUX på erhvervsskolerne. I stedet skal erhvervsskolerne give EUX et ordentligt kvalitetsniveau, så uddannelsen bliver attraktiv i sig selv.

Erhvervsskolernes forening, Danske Erhvervsskoler og –Gymnasier, kan gøre samarbejdet mellem uddannelsesinstitutionerne til en udfordring med den aggressive adfærd. Foreningen taler konsekvent VUC'ernes arbejde ned. Sandheden er, at lokalt foregår der et godt samarbejde om EUD-forberedende forløb. Nu ser vi de første eksempler på, at søgningen til erhvervsuddannelserne blandt unge, der ikke kommer fra folkeskolen, er stigende. Erhvervsskolerne har været relativt tavse om

denne udvikling. Det vil klæde erhvervsskolerne at anerkende den indsats, der sker lokalt. I stedet for blot at kritisere VUC'erne burde Erhvervsskolernes lederforening kigge på, hvad der reelt sker på VUC'erne og motivere erhvervsskolerne til at indgå i et konstruktivt samarbejde lokalt.

VUC'erne har en væsentlig større geografisk udbredelse end erhvervsskolerne. For mange unge er de lange transportveje til erhvervsskolerne en barriere for at vælge en erhvervsuddannelse. VUC'ernes geografiske dækning medvirker til, at unge uden for byer med erhvervsuddannelser via de EUD-forberedende forløb får øjnene op for erhvervsuddannelserne. Jeg er overbevist om, at et styrket samarbejde mellem VUC-sektoren og erhvervsskolerne er centralt for en fortsat succesfuld implementering af EUD-reformen. Jeg håber, at erhvervsskolerne politisk vil ændre deres retorik og søge dette samarbejde.

HF & VUC

– den hemmelige skole



Af Ruth Kirkegaard,
rektor HF & VUC Nordsjælland.

Hvordan arbejder vi på HF & VUC Nordsjælland for at sikre, at vi sammen med andre VUC'er kan træde ud af hemmelighedens skygge og blive en synlig spiller ikke kun uddannelsespolitisk, men også helt konkret, så de unge (og unge voksne) kender os i de geografiske områder, hvor vores skoler ligger?

Og hvorfor er vi så optaget af det netop nu?

På HF & VUC Nordsjælland har bestyrelsen vedtaget en strategi, som handler om at styrke vores position og synlighed. Strategien er blevet til på baggrund af en målrettet proces i bestyrelsen, fokuseret omkring en Strategi Workshop med Bestyrelsen og Ledelsen, afholdt februar 2016. Strategien tager afsæt i ledelsens og bestyrelsens analyse af HF & VUC Nordsjællands nuværende position og en diskussion af de eksterne og interne udfordringer set i lyset af de aktuelle uddannelsespolitiske målsætninger og vilkår.

Der er jo ingen tvivl om, at samtidig med, at vi presses økonomisk udefra, så ændres det demografiske billede sig også - i retning af færre unge, og endelig skubbes der hårdt fra politisk side på at få tippet balancen, sådan at flere unge søger mod erhvervsuddannelserne. Alt sammen faktorer der virker kraftigt, idet de rammer os med en samtidighed. Derudover har vi en HF reform, som vi håber og tror på vil betyde tilgang på HF2,

men det er jo pt. rene gætteri. Endelig er der mange gymnasier og erhvervsskoler der også presses på samme vis, og vil gøre sig store anstrengelser for at få lov til at udbyde AVU eller HF på deres skoler. Og lad os da tage den sidste pind med: Nye vilkår for driftsoverenskomsterne betyder, at mange skoler omkring os også vil ønske at tilbyde FVU og OBU, så vi kommer også her til at skulle dele kursisterne med flere, end vi måske ønsker.

Betyder det, at vi skal være bange for fremtiden?

Tilsammen lyder det jo som dystre vilkår – men jeg tænker ikke, at vi skal frygte fremtiden, for vi har virkelig noget unikt at byde på – men jeg tror, at vi skal gøre os klar til fremtiden ved at være mere offensive, mere frække, mere synlige, mere kommunikerende samtidig med, at vi fortsat udvikler og styrker vores undervisningstilbud.

HF & VUC Nordsjælland har 4 geografiske afdelinger, som har forskellig størrelse, de 2 største skoler ligger i Hillerød og Helsingør, og de 2 mindste skoler i Frederikssund og Frederiksværk. Vi kan have verdens bedste uddannelsesstilbud indenfor dørene med de dygtigste undervisere, men hvis ikke de unge i Nordsjælland ved, at vi findes, så er vores anstrengelser forgæves. Nogen af dem ved heldigvis at vi findes (ca. 3000 ansigter går ind af vores dør hvert år) – men rigtig mange unge i Nordsjælland ved slet ikke, at vi findes – og skulle de vide, at der ligger et HF & VUC, så har de unge ofte vage eller helt uheldige forestillinger om, hvad der findes inden for dørene. Jeg har i en årrække arbejdet inden for STX verdenen, og der er ingen der behøver fortælle, hvor gymnasierne ligger eller hvilket uddannelsesstilbud, som STX kan tilbyde. Gymnasiet har et så stærkt brand, at denne information bliver unødvendig.

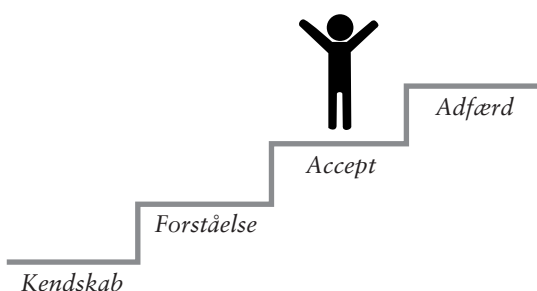
Derfor oplever vi det som en stor (enormt stor) strategisk opgave at arbejde på at træde ud af skyggen – og 1. gøre os synlige, 2. sikre at vores tilbud er kendt, 3. sikre at vores studiemiljø (fagligt og socialt) er attraktivt.

Først når de 3 mål er opfyldt, er vi i mål – for

så vil de unge vælge os, den dag de står og søger uddannelse.

Op på 3. trappetrin

Disse tre mål er illustreret i vores nye kommunikationsstrategi nedenfor. Vores mål er, at vi kan flytte de unge op på 3. trappetrin.



Målet er, at de opnår *kendskab*, *forståelse* for vores tilbud og *accept* (accept af, at vi har et attraktivt tilbud). Det 4. trappetrin vil handle om en adfærdændring, altså, at de søger ind på vores skole. Det er selvfølgelig det ultimative mål, men mange i vores målgruppe er måske ikke uddannelsessøgende lige nu – så målet er ikke trin 4.

Målet er trappetrin 3 hvor de unge kender os, forstår os og "accepterer" os. På den måde kunne vi blive *Uddannelsesverdenens 112*, dem man ringer til, når man har brug for uddannelse, men det kræver, at vi lægger et enormt stykke arbejde i at få de potentielle kursister op på trappetrin 3. Ofte er udgangspunktet, at de unge slet ikke kender os, det betyder, at vores målgruppe starter på etage 0 (eller i kælderens), og så er der langt op til 3. trappetrin.

Så hvad skal vi gøre anderledes i vores hverdag?

Jeg tror at det er vældigt forskelligt, hvor skolerne har udfordringer, men på min egen skole er vi i gang med at arbejde på alle 3 trappetrin samtidig.

Om Trin 1: "Kendskab", Vi har lige igangsat

en "Image-analyse", hvor et eksternt analysebureau går ud og spørger 150 unge i vores målgruppe 17-23 år, og fordelt i vores 4 byer - om de kender os, og hvis ja – hvad de tænker om os, og så generelle spørgsmål om hvordan de søger info om uddannelse osv., og hvordan de vælger uddannelse osv. I alt spørges de unge mennesker om ca. 25 spørgsmål. Om en måned får vi så leveret en 30 siders rapport og analyse af "Trappetrin 1" – nemlig kendskabsgraden i vores område. Jeg gætter selv på, at kendskabsgraden er uhyggelig lille, jeg tør ikke gætte på et tal. Med den rapport i hånden vil vi vide endnu mere om, hvorvidt vi starter vores arbejde på trin 1 eller i kælderens (og jeg tror det bliver det sidste) ©

Om Trin 2: "Forståelse", Her er vi i gang med massiv markedsføring af nye kanaler (for os nye). Det betyder, at vi sammen med den markedsføring, som vi altid har brugt (annoncering, hjemmeside, foldere, gode netværks-forbindelse og samarbejde med andre skoler), nu også forsøger os meget progressivt på Facebook, på Instagram, med nye Reklame-stunts såsom "malerier med logo" på fortove, reklamefilm lavet af mere prof-bureauer m.m. Samtidig har vi et ambitiøst mål om at have presseartikler i "de lokale dagblade" 20 gange på et skoleår. Artiklerne skriver vi selv og leverer selv billeder –og forsøger at få dem til at passe ind i den uddannelsesmæssige dagsorden – jeg kan allerede nu sige, at vi er klart bagud med presseartiklerne © Det kræver et stort arbejde, for artiklerne skal findes, skrives og "nurses" ind i avisen.

I dette arbejde er det helt afgørende at få medarbejdere og kursister til at bidrage. Det er deres hverdag, der skal fylde på fx Facebook, hvad enten det er en tur på Assistens Kirkegården med dansk-holdet eller en fredags-café. Det er en forandringsproces for medarbejderne at vænne sig også til at tænke det udadvendte kommunikerende med ind i deres arbejde. Det kræver, at medarbejderne også tænker skolen som organisation, ud over skolen som ramme for deres undervisning. Vi er i fuld gang og har fået mange medarbejdere til at indgå i arbejdet – mens andre medarbejdere endnu kan føle sig lidt bekymret over "at skulle

tænke denne del ind”, i deres arbejde. Men vi har taget 1. skridt i år – men vi er først i mål, når det bliver helt naturligt for dansk-læreren, at med til en ekskursion hører en helt naturlig og bunden opgave om hvordan den tur kommunikeres ud eksternt (via kursister der skriver presseartikler, via opslag på Facebook eller billeder på Skolens Instagram-profil. I fremtiden tænker hun slet ikke over det, hun gør det bare.)

Omkring trin 2 har et kommunikationsbureau hjulpet os med at skitsere vores vigtigste budskaber og vores vigtigste kanaler (digitale, analoge m.m.). På den måde skitserer vores kommunikationsplan, hvilke budskaber, vi skal sørge for at bringe ud i hvilke medier.

Om Trin 3: ”Accept”, her handler det om at skabe *et fagligt og socialt* indhold på skolen, som gør os attraktive for vores målgruppe.

Jeg synes allerede vi har meget at byde på i forhold til det *faglige studiemiljø*. Jeg ser et stort og mangfoldigt uddannelsesstilbud på vores skole, dygtige studievejledere og administrativt personale samt et dygtigt og engageret lærerkollegie. En særlig egenskab hos os på HF & VUC – tror jeg er en faglig tålmodighed og rummelig forståelse for, at kursister lærer forskelligt. Vi skaber lærelyst og skole-gejst hos unge mennesker, der ikke har oplevet denne i mange år, hvis nogensinde.

I dette skoleår har vi fokus på pædagogisk rummelighed, høj gennemførelse og at skabe nye tilbud – og så har vi *et helt særligt fokus* på at udvikle digitale læreprocesser i undervisningen. Vi skal blive endnu dygtigere til at bruge de digitale redskaber, derfor er alle medarbejdere på et antal workshops i år, nogle obligatoriske og nogle valgfri.

Men hvad med det *socialt studiemiljø* omkring undervisningen? Her er skolerne sikkert også forskellige, men på HF & VUC Nordsjælland eksisterer det kun i spinkel forstand, så det skal styrkes.

Men har vi brug for et socialt studiemiljø på HF & VUC?

Det ville vi gerne kende svaret på, og spurgte derfor vores kursister i slutningen af skoleåret 2016

om deres tilfredsheds med det faglige og det sociale studiemiljø. Vi scorede fint på det faglige og scorede virkelig mangfoldigt på det sociale studiemiljø. I helt grove træk var det tydeligt, at HF 2 klasserne savnede et socialt studiemiljø, der lignede STX. De ønskede sig gode fester, gallafester med lanciers, idrætsdage på tværs, sociale arrangementer på tværs af skolen osv. De manglede det sociale kit, der bandt dem sammen med hinanden og med skolen, og de refererede meget til STX-termer, når de savnede ”en underklasse”, nogen der pyntede deres Studentervogn, at lærere deltog i fredagscafeer, en ”rigtig” Gallafest med Lanciers og lærere osv. De manglede, at der skete ”ligeså meget på deres skole”, som på de gymnasier, hvor deres venner gik.

På AVU og på HF enkeltfag var billedet meget mere broget – der var også et savn efter mere socialt miljø, men for andre var det et plus, at de ikke skulle forholde sig til alle sociale arrangementer.

Samlet set pegede vores interne undersøgelse på, at vi skulle i gang med at styrke det sociale studiemiljø – og i allerhøjeste grad for HF klasserne. Så det er vi i fuld gang med, og det er også en stor opgave, især da vi ikke altid oplever, at det er de mest ressource-stærke kursister, der melder sig til Kursistråd og Festudvalg – så det arbejde skal have en del støtte. I år har vi samtidig bedt alle lærere om at være til stede ved to sociale arrangementer i løbet af året (fx en Gallafest og en café) – eller selv arrangere noget med deres hold/klasser i deres arbejdstid. Også her er det en forandring i forhold til tidligere og kræver igen af medarbejderne, at de skal favne bredere i deres opgaver – end undervisningen. Jeg synes, det er en klar og naturlig del af jobbet, men igen, det er en forandring for nogle lærere. Og kursisterne – de er så glade - for at se deres lærere til de sociale arrangementer.

Strategi formuleret som PIXI-bog

En strategi skal kunne formuleres i 3 overskrifter, ellers er den glemt af alle, inden dagen er omme[©]. Derfor har vi også formuleret en særlig PIXI-version af strategien – for at beskrive, hvordan vi

bringer potentielle kursister op på 3. trappetrin. Den er samlet nedenfor.

1 Udbytterig undervisning
Med pædagogisk rummelighed
Høj gennemførelse
Vedvarende digital udvikling
Nye tilbud

2 Attraktivt studiemiljø
Interessant fagligt og socialt studiemiljø,
som sikrer faglighed, trivsel og socialt
tilhørsforhold.

3 Kommunikation og stærk synlighed
Ny kommunikationsstrategi (LEAD) fra
aug. 2016 sikrer tilstedeværelse og synlighed
analogt og digitalt på relevante platforme
samt til relevante målgrupper.

Hvad kræver det af medarbejdere og ledere?

I en konkurrence tid – både i forhold til vores økonomi og demografien i vores målgruppe – kræver det, at vi både arbejder indadtil med at skabe udbytterig undervisning og et attraktivt studiemiljø, men det er på den udadvendte opgave med kommunikation og synlighed, at jeg synes, at vi er mest bagud på point. Her tror jeg, at vi skal være langt mere offensive.

Engang var udadvendt kommunikation noget som skolens kommunikationsmedarbejdere og ledere tog sig af, det var klart defineret, og slet ikke en opgave, som man interesserede sig for eller kendte til, som underviser eller administrativt personale. Men hvis vi skal lykkes med denne opgave, skal vi gribe den helt anderledes an. Vi har været alt for stille om vores HF & VUC, selvom

vi har brugt masser af tid, energi og ressourcer på det, men vi drukner hurtigt imellem Gymnasier, Erhvervsskoler og andre.

Vi skal ikke kun hænge bag på bussen...

Så jeg tror på, at vi bliver nødt til at gribe opgaven helt anderledes an. En kommunikationsstrategi er vigtig, kommunikationsmedarbejdere er uundværlige og sætter sammen med ledere rammerne for arbejdet. Men det skal være enhver medarbejders opgave OGSÅ at rumme den kommunikerende del i sit arbejde. Jeg tror ikke, at reklamer bag på busser og i S-tog har stor effekt, jeg tror langt mere på den personlige og autentiske historie når:

- En medarbejder skriver på sin facebook om et interessant forløb i historie,
- En kursist der deler et billede fra et projekt i Billedkunst på sin "væg",
- En medarbejder, der får kursisterne til at skrive presse-historier efter dagens ekskursion,
- En medarbejder spiller fodbold i sin VUC trøje tirsdag aften

– *Det* betyder noget og det flytter noget, for bag den kommunikation gemmer sig autentiske ambassadører.

Derfor bliver vi nødt til at inddrage og forpligte medarbejderne, vi kan slet ikke løse opgaven uden dem. Vi skal lykkes med at få gjort eksternt kommunikation til en ligeså vigtig opgave, som resten af arbejdsopgaverne. Det skal blive en opgave, alle medarbejdere tænker naturligt ind i arbejdsdagen, hver dag. Det lyder nemt, men det er det ikke, for ikke alle medarbejdere er naturligt optaget eller overhovedet interesseret i den opgave – og kan måske slet ikke se formålet eller pointen. Så der er lige lidt vej at gå....

MEN jeg tror præcis, at vi SKAL gå den vej, hvis HF & VUC skolerne skal træde ud hemmelighedens skygge.

Pædagogiske udviklingsprojekter og ledelse



Af Kim Kabat, *cand.psych.* & MPO, *selvstændig konsulent* og Sten Clod Poulsen, *cand.psych.* og *chefkonsulent* i eget konsulentfirma "MetaConsult"

Introduktion

Vi er to konsulenter, som tilsammen har 50 års erfaring fra konsulentarbejde i uddannelsessektoren. Vi har fra tid til anden drøftet det problem, at vi den ene gang efter den anden ser at vigtige fornyelsesprojekter vedrørende undervisningen hhv. organisationen ikke føres igennem til et vellykket resultat.

For nogen tid siden aftalte vi med "Voksenuddannelse" at skrive en artikel om temaet. Det viste sig at vi begge var generet af tanken om at lave en form for liste over fejl, mangler og svagheder i ledelse af udviklingsprocesser – tilkøbet en "how to do it" idealskrift. Når vi så mange gange over så lang tid har set så mange eksempler på "ikke-ledelse" af udviklingsprojekter i skoler og uddannelsesinstitutioner må der være dybere årsager. Denne artikel bliver derfor mere reflekterende end anvisende.

Skolerne har gode erfaringer med at starte nye undervisningstilbud op. Der hvor problemerne ofte melder sig er mere radikalt ændrende projekter om pædagogik som også griber ind i skolens organisering fx at lærere mere systematisk lærer af hinanden og i fællesskab løfter undervisningen.

Vores artikel er adresseret til VUC, men handler om langt bredere udfordringer i uddannelsessystemet.

Det pædagogiske udviklingsprojekts psykologiske natur

Uddannelsesinstitutioner er driftsorganisationer i den forstand, at de skal løse en undervisningsopgave på bestemte måder ud fra fastsatte krav over tid. Der er en vis gentagelse og rutine som virker kvalitetssikrende på et givent niveau. Flertallet af undervisere og ledere er bundet op på denne drift og dens gentagelseslogik. Selv i tider hvor der tales om konstante forandringer, er undervisningsopgaven og ledelsen af denne præget af kontinuitet og rutine. Uden dygtige driftsledere og undervisere vil en skole ikke kunne løfte sin kerneopgave. Det er derfor at nye undervisningstiltag ofte lykkes, fordi de kan bygge på allerede eksisterende erfaringer.

Samtidig kan der være lommer af innovative aktører både på ledelses- og medarbejderniveau som søger at udvikle den gældende praksis. Uden dem ville kvalitetsudvikling ikke være mulig. Uden dem ville en skole ikke kunne være adaptiv i forhold til udviklingen og slet ikke være pædagogisk trendsættende.

Når vi lægger vægt på denne skelnen, er det fordi at driftsekspertise og udviklingsekspertise er meget forskellige. Og fordi det er sjældent at vi møder begge ekspertiser på en skole bragt i spil sådan at de dialogisk og dynamisk kan fremdrive en pædagogisk kompetenceudvikling.

Succesfuld projektudvikling kræver crossover medarbejdere, som kan forbinde drift og udviklingslogikkerne og dermed skabe reel fornyelse. Og denne "overkrydsning" vil ofte stille helt nye krav til skolens organisatoriske funktion fx hvordan præcist indorganiserer man lokale fremskridt fra vellykkede undervisningsforsøg i den almindelige undervisning.

Et andet aspekt er at pædagogiske udviklingsprojekter og deres implementering sker i et højkomplekst felt. Læring og læringsfacilitering er et højkomplekst videns- og praksisfelt.

Dertil kommer individualiserede undervisningspraksisser i form af mere eller mindre privatpraktiserende undervisere. Understøttet af en professionskultur, der forventer metodefrihed (i begge betydninger; frihed til valg af metode og frihed til

fravalg af metode) og som kun nødtvunget lader sig kontrollere med de muligheder det giver for kvalitetssikring og pædagogisk koordineret at kunne trække på samme hammel.

Det sidste aspekt vi vil trække frem her er afledt af de tre ovenstående. Oplevelsen af, som underviser eller uddannelsesleder, ikke at have de kompetencer som mestring af udviklingsprojekter kræver kombineret med læringens kompleksitet og individualiserede praksisser, bringer let én hen i en oplevelse af ikke at mestre. En oplevelse af inkompetence i en profession hvor kompetence er alt-afgørende. Det giver forskellige former for ”passen på sig selv” individuelt og gruppedynamisk bl.a. fordi man helt enkelt er usikker på om man ved nok til at kunne handle. Men ledere er ofte nødt til at handle uden at der er ”viden nok”.

Undervisere og uddannelsesledere udsættes derudover fra kursistside/elevside for et psykologisk pres for at være et brohoved af sikkerhed som modsvar på elevernes kontinuerlige ikke-mestringstilstand (som lærende er det dén position der er – med mindre man som elev har formået at flytte fokus fra at kunne til at være under vejs lærende).

Dette giver et stærkt pres på udviklingsprojektet – det skal give god mening, gøre undervisningsgerningen lettere og bedre. Hvis jeg skal flytte mig ud i den ekstraordinære position som fornyelse altid kræver, så skal jeg være tilstrækkelig tryk og tro tilstrækkeligt på meningen (projektudbyttet og dets realiserbarhed).

Forandringslederen/projektlederen skal have øje for dette, hvis hun/han succesfuldt skal lede et pædagogisk udviklingsprojekt.

Vigtigheden af en fælles konsensus om projektet

Tænk vi på ”en bro” er det en ”problemløsning” som er kendt i alle kulturer over meget lange tidsrum og der er almindeligt kendte og anerkendte kriterier for, hvad der udgør en ”god bro”: Man skal kunne krydse floden eller afgrunden eller kløften uden at komme i livsfare. Broen skal være holdbar. Den skal være bred nok til at folk og måske vogne kan komme forbi hinanden. Den

skal kunne repareres. Den skal kunne konstrueres af mange forskellige materialer. Den skal placeres på det optimale sted. Den skal kunne holde længe for det er en stor investering af arbejde, materialer og kapital. Det betyder, at når nogen starter på et nyt broprojekt – fx Storebæltsbroen – er der forud en meget høj grad af konsensus om, hvad, der karakteriserer en god Storebæltsbro.

Når en skoleleder tager ansvar for et udviklingsprojekt – på eget initiativ eller på forlangende af højere myndigheder – og hvis udviklingsmålet er reelt nyt, *så eksisterer der ingen forudgående og almen erkendt logik mht. hvordan en sådan ”udviklingssucces” ser ud, hvad der udgør dens bestanddele og hvilke alment kendte udfordringer, som skal løses undervejs.* Det kan godt være, at der er formuleret nogle ”mål”, men det er meget svært at formulere klare mål. Det vil sige mål, som er så klare, at alle kan erkende at de er opnået, når man er nået frem. En skoleleder kan godt have erfaring med ledelse af udviklingsprojekter, *men da udviklingsprojektet i sin egenart skal frembringe noget væsentligt nyt* kan der rent logisk ikke når projektet starter eksistere en fælles forestilling om, hvad det går ud på. Og ingen af deltagerne: Ledere, lærere, administratorer og andre, kan med sikkerhed vide, hvordan man skal gå frem eller hvordan man overhovedet kan være sikker på, at man bevæger sig i den rigtige retning.

Følgen er, at der parallelt med projektaktiviteterne skal konstrueres en fælles forestilling om succes og proces og tegn på fremskridt. Men også at selve dette, at formulere et bud på en fælles forestilling vil være en meget stor udfordring for alle parter i projektet. Der skal tales helt klart og konkret om: ”Når dette er lykkedes, hvad vil ledelsen, hvad vil lærerne, hvad vil kursister og administrationen gøre markant anderledes end nu?” Og selve denne snak – som skal fastholdes nøje skriftligt – er inspiration til, hvordan man skal gå frem i projektet.

Det er vigtigt at forstå, at dette, at der skal eksistere en fælles konsensus om, hvad projektet går ud på, hvordan det gerne skulle udvikle sig og hvilket mål, der skal opnås – *ikke er ensbetydende*

med at de, der er nødt til at deltage, i det hele taget ønsker at projektet lykkes. Fx er der – i hvert fald i Tyskland – meget stærk modstand mod Femern-broen selvom formentlig alle, som markerer sig, har en næsten enig konsensus om hvad en god bro er. Måske lige med undtagelse af beliggenheden.

Hvordan ser antiradikaliseret tonet undervisning ud? Nogle ved noget om det fordi de har fulgt forskningen, andre fordi de har gjort sig deres erfaringer. De fleste ville forsøge at opfinde indsatser som kun vil kunne beskrives generelt og uden klare handleanvisninger.

Da teamstrukturen for alvor slog igennem i uddannelsessektoren var der mange steder kun vage forestillinger om hvad et team og en teamstruktur egentlig var for en organisatorisk størrelse. Her har mange slået fingrene og måttet lære på den hårde måde. Det interessante er, at man mange steder organisatorisk har kørt på med teamdannelse uden at nødvendige forudsætninger, såsom krystalklare kerneopgaver, var formuleret.

Er der overhovedet ressourcer til væsentlige udviklingsprojekter?

Er der på nuværende tidspunkt brug for nogle års moratorium, hvor man alene tænker efter, evaluerer og analyserer tidligere års projektet og undersøger hvordan man gik frem, hvad der så skete, hvad der lykkedes, hvad ikke, hvilke ønskede bivirkninger og hvilke uønskede bivirkninger? Der kan være brug for en solid tænkepause, hvor man lærer af sine erfaringer.

I et projekt om udvikling af projektlederkompetencer på sektorforskningsinstitutter var det kutyme at lave en fælles evaluering af projektet sammen med kunden ved afleveringen. Vi var to konsulenter, som blev bedt om at udvikle noget nyt, fordi man havde opdaget at de samme fejl blev gentaget og gentaget i nye projekter. Vi udviklede derefter et nøje struktureret koncept for et 2-timers tænken-tilbage-analytisk program, som projektgruppen skulle udføre helt alene efter aflevering af projektet til kunden. Der var stor tilfredshed med arbejdsformen og det var overraskende så væsentlige aha-oplevelser, der kunne

mobiliseres på et 2-timers forløb.

En sådan ide forudsætter at man er i stand til på skolen at konstruere en helt uforstyrret tidslomme hvor nøglepersoner følger en helt bestemt evalueringsstruktur som alle kender og er indstillet på at bruge hhv. forbedre. Vi opdagede også, at nogle projektledere ikke kunne finde ud af at bruge konceptet og at dette typisk gjaldt projekter, hvor der havde været rod i det indre samarbejde.

Det er et åbent spørgsmål om der i dag er ressourcer til væsentlige udviklingsprojekter i skoler og uddannelsesinstitutioner. Tidligere besluttede skolerne selv, hvad de mente de havde råd til at sætte i gang. I dag dekretes ovenfra fx i folkeskolereformer o.l. hvad skolerne skal iværksætte af udviklingsprojekter uanset om de har ressourcer til det eller ej. Sådanne projekter er skrivebordsbeslutninger på højere plan uden dækning i virkeligheden.

Vi møder jævnligt forestillingen om, at læring og pædagogisk udvikling kan opnås ved *information* om en ny metode, typisk leveret som oplæg på en pædagogisk dag. Dette er ikke muligt. Udvikling af egen og ens praksis kræver, udover fælles viden, i høj grad færdigheder og fælles professionelle meningstilskrivelser.

Det kræver tilstrækkelig med organisatorisk tid at lære og omstille sig til en ny organisatorisk praksis. Hvis der ikke er tilstrækkeligt med ressourcer i form af tid og forandringsledelseskompetence, kan det være nødvendigt at hidkalde konsulentbistand. Er denne kvalificeret vil konsulenten straks foreslå en begrænsning af ambitionsniveauet så det matcher de organisatoriske muligheder for at gennemføre projektet succesfuldt.

Dette er et eksempel på en meget almindelig fejltænkning – ikke mindst hos højtuddannede folk – som går ud på, at når tanken om et forandringsprojekt er tænkt, når tanken er formidlet, når planer er formuleret – så følger den praktiske virkelighed efter. Dette er i mange tilfælde helt indlysende ikke tilfældet, men fejltagelsen har formentlig den baggrund, at *det i intellektuelle udviklingsprojekter jo netop er sådan, at når ideerne er formuleret og formidlet så er arbejdet gjort færdigt fra tænkerens side.*

Og denne fejltagelse er forbundet med et bredere kulturtræk: En tiltro til at blot vi mangedobler vores ambitionsniveauer, så kobler virkeligheden sig selv på. Nej! Det gør den ikke og der kan udmærket ske det, at folk føler sig mast, bliver bange og opbygger dybtliggende forsvarsmekanismer, som gør fremtidige ”Juhuu projekter” uigen-nemførlige.

Hvilke erfaringer kan stadig bruges til noget?

Hvornår kan man arbejde på basis af erfaringer og hvornår er det man forsøger at skabe så nyt og anderledes, at erfaringer ikke kan bruges. Og hvad gør man så?

For eksempel kan en reform betyde, at der stilles helt nye pædagogiske, styrings- og dokumentationskrav til såvel undervisere og ledelse, som det sidst skete på erhvervsskoleområdet – og måske sker med den kommende gymnasireform. Én vej frem kan være en systematisk afprøvning af forskellige muligheder parallelt og samtidigt. Ofte lammes projektplanlægning af en forudgående udtalt konsensus om, at vi skal blive enige om én fælles plan. Men hvad nu hvis vejen frem er en kombination af elementer fra forskellige indfaldsvinkler til løsningen af en udviklingsopgave? Så nytter det ikke noget at ”blive enige om én vej frem”. Så er selve denne planlægningslogik kontraproduktivt i forhold til at løse opgaven. Så må forskellige tilgange til løsningen iværksættes parallelt og hele vejen frem reflekteres i forhold til hinanden.

Eller hvad nu, hvis vejen frem til løsning af udviklingsopgaven kræver nogle helt nye og hidtil ukendte, utænkte, forestillinger?

For at erfaringer bliver ubrugelige må der være indtrådt en så ny og anderledes situation, en anden kontekst, nogle nye grundlæggende faktorer – så erfaringernes oprindelige kontekst ikke længere slår til. Så: Hvordan kan vi se, at situationen invaliderer hidtidige erfaringer?

Hvis noget fremtræder som en anormalitet kan man se denne som en tilfældig forstyrrelse, der skal skydes til side og ikke omtales, ikke bringes ind i projektet. Men hvad nu hvis anormaliteten

er forkanten af en helt anderledes virkelighed? Da Pasteur bemærkede at penicillin dræbte sygdomsbakterier var det oprindeligt en fejltagelse, en tilsyneladende fejl i et planlagt eksperiment.

I virkelighedens verden er det yderst sjældent at der er ressourcer til en sådan forskningslignende tilgang, som f.eks. indenfor mønsterbrydning. Vi ved i dag at folkeskolen *ikke* har formået at bryde den sociale arv. Derfor er det reelt blevet en udfordring for ungdomsuddannelserne/voksenuddannelsessystemet.

Det kunne være at 6 undervisere som alle forsøger sig med klasserumsledelse – hvor en underviser kommer frem til at andet resultat end de 5 øvrige. Her er der en risiko for at anormaliteten ikke udforskes men majoriseres væk.

Et andet eksempel kunne være det første skred i en inflation i karaktergivning. Et tredje kunne være de første spirende tegn på en ny elevtype. (f.eks. udviklingen fra ”modne kvinder” til ”unge (semi)udsatte på AVU – en ændring som krævede udvikling af en helt anden pædagogik.

Selv nulfejlsorganisationer som NASA og atomkraftværksindustrien har overset anormaliteter med fatal konsekvens.

I fald regeringen udmøntede en pulje til anti-radikalisering integreret i undervisningen og VUC som social arena – hvordan ville projektbeskrivelserne se ud? Hvilke kompetencer ville de kræve?

Hvad vil det sige ”at lykkes” med et udviklingsprojekt

I sin korteste form vil det sige, at man har opnået projektmålene eller har opnået andre, utilsigtede, mål som viste sig at være bedre end de oprindeligt opstillede.

Et spadestik dybere må der suppleres med krav om varig forbedret praksis og effektiv spredning af ny praksis.

Mange projekter når faktisk gode projektresultater, men strandes på spredning og organisatorisk implementering. Ét er at udvikle en ny praksis, et andet er at dokumentere/sprogliggøre den og et tredje er at formidle den på en sådan måde, at den kan overtages af kolleger som ikke deltog i projektet.

Et succesfuldt projekt kræver et læringsdesign som rummer såvel et individuelt, et gruppe og et organisatorisk perspektiv. Derudover må spredning og transfer problematikker indtænkes allerede i projektdesignet.

Det er vores erfaring, at spredning af vellykkede projektresultater ofte kræver flere ressourcer end selve projektet. Hvilket er et problem, da ekstratilførelsen af ressourcer normalt standser med projektets afslutningsdato hvilket kan betyde at ressourcetilførelsen stopper bedst som projektet faktisk er ved at lykkes.

Hvordan kan man vide om projektet er lykkedes?

For at kunne se, at et projekt er lykkedes, må der fra starten være en meget klar kerneopgave. Ofte beskrives formål og intentioner i brede vendinger. Det, der er brug for er snarere: ”Hvordan præcist vil lærerens praksis være i klasseværelset når dette projekt er lykkedes?”. Et mål er en nutidig fantasi om en fremtidig stærkt ønsket situation. Det kræver fantasi og sproglig præcision at kunne forestille sig successituationen og formulere den.

Hertil kommer det meget væsentlige moment, at konteksten omkring projektet undervejs kan skifte så meget at målet må ændres og fremtidssynet skrives om. Med andre ord ser vi den kontinuerlige omtænkning af målet som noget naturligt, uundgåeligt og helt centralt. Det er således et vigtigt ledelselement at indorganisere denne kontinuerlige omkalfatring af projektet og udad informere om ændringerne.

Et projekt kan også vise sig at opfylde mål, man ikke havde sat sig i projektformuleringen, men som senere viser sig at give god mening. Det kan f.eks. være udviklingen af et redskab, som viser sig så stærkt at det omdefinierer projektet efterfølgende.

Et eksempel fra skoleverdenen. Under et projekt med formulering af en pædagogisk platform blev der, med perifer kobling til projektets formål, udviklet et lille lamineret kort med fire forudsætninger for at udsatte elever kunne indgå positivt i et transformativt læringsforløb. Dette kort fik efterfølgende større betydning end selve projektet.

Det andet eksempel er en hospitalsafdeling som arbejdede med social kapital. Her kortlagde medarbejderne afdelingensinterne og eksterne funktionsrelationer for at finde ud af, at kompleksiteten var så høj, at ingen, ej heller ledelsen, kunne overskue den kompleksitet som lå bag opgaveløsningen. Denne uventede viden fik stor betydning for den efterfølgende forståelse af såvel medarbejdernes og ledelsens vilkår

Nogle gange kræves der målsætninger som nedsat frafald, øget elevtrivsel mv. Udfordringen er at de sjældent giver mening som måling af projektets effekt, da målsætningen ikke forholder sig til kompleksiteten et projekt er indlejret i. Der kan være mange andre projekteksterne faktorer som influerer på målepindene – og som meningsudtømmer projektet som styringsredskab.

Eller krav om målsætninger som skal vise sig langt før man reelt kan forvente tydelige klare effekter. Effekter af forandret praksis kan vise sig ”on time” eller lang tid efter projektafslutningen alt efter den pågældende målsætnings karakter.

I det hele taget er kontinuerlige ”on time” målinger af effekt - medens det sker undervejs i projektet - yderst sjældne. Det skyldes måske vanskeligheden ved at opstille klare målelige succes-kriterier i større pædagogiske udviklingsprojekter, da disse ofte er kendetegnet ved diffuse målsætninger og en højkompleks kontekst. Eller at der helt enkelt ikke er ressourcer til undervejsmålinger.

Ledelsens bekymringer og spørgsmål

Hvorfor er der ofte brug for ekstern konsulentbistand? Når vi lever i en moderne, forandringsorienteret tid, hvor udviklingsledelse er et almindeligt buzzword i forbindelse med reformer? Man skulle mene at det var ledelsen selv, som skulle stå i spidsen og drive projektet igennem i samarbejde med lærerne.

Men ofte kalder man eksterne konsulenter ind. Det formodes at de har en særlig ekspertise, som vil øges projektets mulighed for at skabe væsentlige og positive forandringer. Som konsulenter kunne vi uden videre erklære os enige og skrive endnu nogle fakturaer, men tænker man lidt dybere *må*

det centrale problem være, at der ikke i organisationen – i skolen – eksisterer en ekspertise hos ledere hhv. lærere til at organisere og styre udviklingsprocesser. Dette er i sig selv et interessant mysterium. Findes ekspertisen i organisationen, *men bliver ikke erkendt og ikke brugt?* En alternativ grund kan være at organisationen har de nødvendige humane ressourcer, men at disse ikke har tid til projektledelse.

Kunne det tænkes, at det stadig er sådan at hele den ledelseskultur, som er indarbejdet i offentlige institutioner *faktisk og praktisk ikke omfatter udviklingskompetencer af mere væsentlig karakter fordi den grundlæggende kerneopgave stadig ses som drift, drift og en lille smule optimering?*

Som konsulenter ser vi – og vores kolleger, som arbejder i uddannelsessektoren – igen og igen, at alt det, der er forsøgt opbygget i projektperioden ikke holdes i gang, ikke intensiveres og ikke vedblivende støttes og fastholdes af ledelsen. Måske – som sagt – fordi vi helt enkelt tager fejl om udviklingernes faktiske gennemførlighed.

Når ledelsen vedholdende insisterer

Ved at bidrage til flere projekter over tid på samme skole har vi gjort os den observation, at ledelsens, særligt topledelsens, fokus på projektet over tid og insisteren på resultater, har en markant betydning for projektets liv og implementering. Ledelsen viser, at dette ikke er et midlertidigt fænomen, som går over igen og som man bare skal udholde mens det står på. En erfaringsbaseret reaktionsform hyppigt set hos den driftsorienterede frontledelse og medarbejdere.

Omvendt *har* udviklingsprojekter hvor direktøren kun er tilstede de første 10 minutter af Kick Off dagen, for at derefter at haste til noget vigtigere, svære vilkår. Et andet udtryk, som ledelsen ofte ikke er tilstrækkelig opmærksom på, er, at ved at overlade projektlederskabet til en ekstern konsulent, kan medarbejderne opfatte dette som et udtryk for et fraværende ledelsesengagement. Ledelsen skal med andre ord vedvarende og vedholdende ”sætte sig ved bordenden” under et projekts milepæle samt ved dets løbende styring.

Det gælder også i forholdet til konsulenter. Ledelsen skal være i intens kontakt med konsulenterne, i intens dialog og være sikker på at der sker en fælles erkendelsesudvikling om projektets karakter og mål. Når ledere i skoler gennemgående forsvinder fra projekthorisonen når det er startet kan det jo helt enkelt være fordi *at væsentlige udviklingsprojekter i dag ikke kan lykkes fordi der er tænkt forkert fra starten.*

Et eksempel kunne være det store inklusionsprojekt. Kerneideen om at genundersøge om ikke en del elever i specialklasser kunne reintegreres – selve denne ide kan være god og smuk. Men i det konkrete forløb indlysende uigenomtænkt, uden systematiske forsøg endside forskning, uden tilstrækkelige midler og ekstrauddannelse af almindelige lærere, uden præcise redskaber til at skelne mellem elever, som *kan* integreres og elever *som ikke kan fordi ambitionsniveauet i skolen om forhøjede læringsresultater umuliggør at læreren kan rumme både inklusionsprojektet og intensivere de andre elevers læring.*

Personaleledelse af dem som ikke deler drømmen bag udviklingsprojektet

At lede et pædagogisk udviklingsprojekt er i sidste ende et vovestykke, som der er lagt status bag – og som *kan* mislykkes. Af denne og andre gode grunde kan ledelsen blive udfordret af medarbejdere som ikke deler ledelsens udviklingsvision eller den vej som er valgt. Hvordan forholder ledelsen sig til denne gruppe medarbejdere uden at dømme dem ude, kalde dem modstandere bag lukkede døre eller bare blive stærkt irriteret på dem?

Først og fremmest må ledelsen acceptere at ikke alle deler deres projektvision og at det i en offentlig institution er legitimt at udtrykke skepsis (indenfor en vis grænse). Hvis ledelsen udgrænser kritikerne, vil den uforvarende kunne bidrage til en sejlivet opposition som lever lang tid efter projektafslutning.

Det ledelsen kan gøre er at lægge en overordnet klargøring ind over de forskellige opfattelser. Forstået således, at ledelsen positivt formulerer essensen af de forskellige konfligerende synspunkter og dels opfordrer til positiv undersøgelse af de

muligheder, som åbner sig. Og dels tager ansvar og beslutter hvilke opfattelser, som skal nyde fremme.

Afsluttende refleksioner

Perspektiveret ser vi en cocktail af manglende projektlederrutine, generelt kompetencegab i forhold til de krav udviklingsprojektet implicerer, ikke tilstrækkeligt afsat organisatorisk tid, driftslogikker, modreaktioner på mening og/eller form, intellektualiserende læringsforståelse osv.

Alt efter projektets størrelse, kompleksitet og den eksisterende kompetencepulje som kan frisættes til projektet, kan det være formålstjenligt at rekruttere midlertidige ressourcer i form af konsulentydelse eller tidsafgrænsede projektlederstillinger mv. Det kan meget vel være, at indførelsen af en professionel projektlederkultur netop kunne være skolernes vej frem til selv at stå for væsentlige vellykkede fornyelsesprojekter. En sådan projektleder vil i kraft af en speciel områdeekspertise kunne udnytte konsulentressourcerne mere optimalt og fastholde en kontinuerlig kontakt til konsulenten, hvilket netop ofte er et af de svage punkter.

Ressourceudvidelse har dog ingen effekt, hvis der er en større diskrepans mellem projektdesign og projektmål. F.eks. at designet har overset manglende motivation hos dele af personalegruppen, at grundkompetencerne hos medarbejderne

ikke er tilstrækkeligt tilstede, at den tid der er afsat ikke matcher den tid det reelt tager at udvikle og omstille sig til en ny praksis. Alle disse forhold og mange flere udgør betingelsesfeltet for et udviklingsprojekts mulige succes. Ofte er det banaliteter som glemmes eller overses, der gør forskellen, men vores pointe er at sådanne banaliteter ikke er tilfældige.

Det kunne indikere, at der er behov for et førprojekt værktøj, hvor projektets mål, midler samt skolens ressourcer, kompetencer og læringsforståelse analyseres systematisk med henblik på at redesigne projektet så det bliver robust og matcher den organisatoriske virkelighed det på samme tid skal udvikle og er determineret af. Og tillige behov for et ”dynamisk undervejsstyringsværktøj” som nærmeste leder hhv. Projektleder har et klart ansvar for at fastholde. Det handler om at få en dynamisk ledelse af projektet undervejs således at projektet kan ændre indhold og retning for at matche ændrede vilkår således at den overordnede intention kan fastholdes.

I denne artikel har vi fokuseret på det enkelte projekt. En anden udfordring er tendensen til at springe fra projekt til projekt, koncept til koncept, fra et sæt ideer til et andet sæt ideer uden en dybere gennemtænkning af om udviklingen i skolen hænger sammen.



- Udvikling og ledelse
- Erhvervsskolerne og VUC
- VUC – den hemmelige skole
- Hf – en stærkere uddannelse