

Reformers afhængighed af organisatoriske forhold – det hele tager tid



Andreas Rasch-Christensen,
VIA

Kommentar foranlediget af Jan Sølberg, Jeppe Bundsgaard, Tomas Højgaard: Kompetencemål i praksis – hvad har vi lært af KOMPIS? [MONA, 2015(2)].

Før vi kommer til de mere specifikke aspekter om naturfag og kompetenceudvikling af specielt naturfagslærere, som er emnet i “Kompetencemål i praksis”, vil jeg gerne komme ind på nogle af de generelle rammer for skolereformen. De vil have betydning for hvorvidt kompetenceudviklingen af naturfagslærere sætter sig de spor som tiltaget sigter imod. Som forfatterne til “Kompetencemål i praksis” skriver: “Det kan tage rigtig lang tid at forankre og udbrede ny praksis”. Pointen er yderst relevant, men mange er utålmodige fordi arbejdet med hele reformen vidner lidt om at der asfalteres mens der køres. Skal man tro diverse meningsmålinger, så har tilfredsheden med reformen blandt lærere, pædagoger, forældre og befolkningen generelt været støt faldende siden starten for et års tid siden.

Forklaringen kan være det maksimale pres som den danske folkeskole er sat under. Reformen i sig selv medfører store potentielle forandringer. Der skal indføres nye elementer som faglig fordybelse og understøttende undervisning. Lektiehjælpscaféerne kom uforudsigeligt ind som en del af reformen i absolut sidste fase og har forvoldt store vanskeligheder på mange skoler. Skolen skal åbne sig for det omkringliggende samfund og samarbejde med idræts- og foreningslivet. Lærer- og pædagogsamarbejdet skal styrkes, og så har vi slet ikke nævnt de nye Fælles Mål for alle fag der er obligatoriske fra august 2015.

Oven i omvæltningerne har en del skoler skullet inkludere elever der tidligere har gået i specialtilbud. Omkring 10.000 elever har bevæget sig fra specialskoler eller specialtilbud til folkeskoler inden for de sidste to-tre år. Ikke alle steder har skolerne haft muligheder for at ruste lærere, pædagoger og ledere til denne nye opgave. Endelig

har begge dele været ledsaget af nye rammer for lærernes arbejdstid implementeret i et konfliktfyldt forhold mellem Danmarks Lærerforening og Kommunernes Landsforening.

Der er en grund til at liste alle disse velkendte forhold op indledningsvis. Helt uagtet lærerkonflikt og nedlægning af specialtilbud, så vil reformens betydning set i forhold til eleverne formodentlig lade vente på sig. Flere skoleforskere har som replik til mediers og politikeres utålmodige spørgsmål henvist til den amerikanske skolehistoriker Larry Cuban der i marts 2015 besøgte Danmark. Cuban har vist at det 20. århundredes skolereformer i USA ikke medførte ret mange forandringer i skolens daglige praksis. De fleste forhold der var styrende for undervisningen, forblev uberørte af reformerne. På baggrund af studierne af de amerikanske reformer mener Cuban at man næppe bør spørge hvilken betydning reformer får for skolen, men snarere hvilken betydning skolen har for reformer (Tyack & Cuban, 1995).

Andre landes erfaringer med skolereformer peger ikke nødvendigvis på at de ingen betydning får. Men det tager tid. Den absolut primære internationale inspirationskilde til den danske skolereform er Ontario. Her kan reformens betydning spores, men det tog først fart da man omkring 2003 for alvor begyndte at fokusere på at støtte skolerne gennem kompetenceudvikling og udviklingsprojekter tæt knyttet til skolernes daglige praksis (Levin, 2010). De amerikanske skoler fik ikke samme støtte. Klarede skolerne sig godt, blev de belønnet. Klarede de sig dårligt, blev de straffet. I begge tilfælde økonomisk, og her findes en af nøglerne for en reforms gennemslagskraft. Belønning er bedre end straf (Rasmussen et al., 2015), og potentielt har den danske reform understøttende elementer i sig. Der er afsat midler til læreres og lederes kompetenceudvikling, og der er ansat læringskonsulenter der kan understøtte skolernes arbejde. I forhold til naturfagsområdet er dette centralt fordi der mangler uddannede naturfagslærere og andre ressourcepersoner der inden for dette område kan løfte opgaverne. "Kompetencemål i praksis" giver gode eksempler på hvordan.

Alligevel kan man sætte spørgsmålstejn ved hvorvidt kompetenceudvikling og læringskonsulenter i sig selv er tilstrækkeligt. Reformen presses som nævnt af nogle andre forhold, og lærere og pædagoger sonderer ikke mellem arbejdstidsregler, inklusionsprocesser og reformens indhold. Det hele opleves som en sammenhængende del af og betingelse for reformen hvis man tager afsæt i de forskellige tilfredshedsundersøgelser¹. Følgelig er der endnu mere grund til at understøtte reformens centrale intentioner på måder så lærere, pædagoger og ledere oplever det som en hjælp i deres daglige pædagogiske og didaktiske arbejde.

1 Fx en måling foretaget af DR i april 2014: http://www.dr.dk/Nyheder/Ligetil/Dagens_fokus/Indland/2014/04/Skole-reform_oedelaegger_laerernes_arbejdsglaede.htm.

Som eksempel kan der peges på arbejdet med reformens mål. I forbindelse med skolereformen drøftes målstyring og kontrol med stor intensitet. Som oftest resultatmålene der lyder sådan:

1. Mindst 80 procent af eleverne skal være gode til at læse og regne i de nationale test.
2. Andelen af de allerdygtigste elever i dansk og matematik skal stige år for år.
3. Andelen af elever med dårlige resultater i de nationale test for læsning og matematik skal reduceres år for år.
4. Elevernes trivsel skal øges.

Men der er andre vigtige mål for skolen og reformen. Skolens formålsparagraf står fortsat helt centralt som retningsgivende for skolernes arbejde, og fra august 2015 bliver de nye mål for skolens fag obligatoriske.

Hvordan understøtter man skolerne i dette komplekse og flertydige målarbejde? Fælles Mål beskæftiger sig af naturlige årsager med mange flere og andre sider af elevernes faglige læring og dannelse end resultatmålene belyser.

Med justeringen af Fælles Mål er intentionen at læreplanerne formulerer forventninger til hvad eleverne skal tilegne sig gennem undervisning, og ikke kun hvad de skal undervises i. Det betyder ikke at undervisning eller fagenes indhold nedtones. Med opbygningen af læreplanerne forsøger man at skabe samspil mellem undervisning og elevers læring (UVM, 2013).

I sig selv betyder læreplaner og Fælles Mål selvsagt ikke ret meget. Det er lærere, pædagoger og skoleledere der isoleret set er de mest betydningsfulde faktorer for hvorvidt elever lærer noget fagligt og socialt og trives i skolen. Følgelig skal de professionelle have en oplevelse af at læreplanerne er et understøttende redskab i deres daglige didaktiske planlægning af undervisning. Tilsvarende skal læreplanerne understøttes ledelsesmæssigt. Flere evalueringer har belyst de forhold (Wiedemann, 2013). Taler vi om de nye mål, så kalder de på den didaktiske og pædagogiske kompetente ledelse i den daglige undervisningspraksis. "Kompetencemål i praksis" har mange gode og konkrete perspektiver på dette i forhold til naturfag og dansk. De perspektiver skal også spille en rolle for skolens ledelse.

Forvaltningen skal understøtte skolerne i dette arbejde og ikke kun lede ud fra de operative resultatmål. Der findes rigtig mange ressourcepersoner i de kommunale forvaltninger – også inden for naturfag – der dygtigt og aktivt kan bidrage til at skolerne kan fastholde fokus på de mål der er vigtige i forhold til at løse den pågældende skoles hovedudfordringer. Det kan være inklusion, elevers sproglige udvikling eller digitale læringsmiljøer. For alle udfordringer gælder dog at de bedst identificeres på den pågældende skole. Af dens lærere, pædagoger og ledere. Ikke af forvaltningen. Til gengæld kan forvaltningen være helt afgørende når arbejdet med målene skal

understøttes. Teamsamarbejde og netværk mellem forvaltningsledere og ressourcpersoner, skoleledelser, lærere og pædagoger er potentielle rammer.

Ideelt set skal forvaltningerne være tæt på skolernes praksis. I hvert fald så tæt at de forstår den og kan understøtte de praksisser der bidrager til elevernes læring, trivsel og dannelse. Det sker allerede nogle steder.

Det samme gælder for ledelsen af den pågældende skole. Det betyder at danske skoleledere skal bruge mest mulig energi på at fremme skolens mål, og disse mål skal de selv være med til at formulere. Skoleledelsen og dens professionelle skal identificere skolens centrale udfordringer knyttet til elevernes læring og trivsel. Mange af reformens elementer er strukturelle. Fx et styrket lærer- og pædagogssamarbejde. Dog kan det være uklart hvad samarbejdet skal styrke. Måske en mere varieret undervisning der bidrager til differentiering, men de mål må skolerne have frirum til at formulere. Tilsvarende skal skolerne have frirum til ikke at implementere alle reformens strukturelle elementer fra A-Z, men fokusere på de dele der forekommer specielt relevante på den pågældende skole.

Arbejdet med de nye mål for fagene kan understøttes ved at skoleledelsen kan organisere arbejdet med dem. Teamsamarbejdskulturen skal have fokus rettet mod undervisning og elevernes læring. Lavpraktisk skal teamet selvsagt kunne mødes og have tid til disse drøftelser. Dagsordenen for teamsamarbejdet skal sættes i forhold til målene, og derfor skal skolerne have ressourcer til pædagogisk ledelse, der kan sparre med lærere og pædagoger om hvordan der kan tænkes undervisning og læring.

Ideelt set skal arbejdet med reformen flytte størst muligt fokus til de forhold der har størst betydning for elevens læring. De professionelles arbejde skal have de bedst mulige rammer og understøttes. Det skal gennemsyre forvaltningerne og skolelederne. Det skal præge de centrale politiske beslutningstagere der primært skal være tålmodige. Reformers betydning kan ikke spores gennem en enkelt valgperiode. Det behøver heller ikke at tage 15 år. Organisatoriske og ledelsesmæssige forhold kan kvalificere skolernes arbejde med de nye mål for fagene, og dermed vil de mål kunne få betydning i et langt sejt træk.

Referencer:

- Levin, B. (2010). *How to Change 5000 Schools: A Practical and Positive Approach for Leading Change at Every Level* (2. udg.). Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Rasmussen, J. et al. (red.). (2015). *Folkeskolen – efter reformen*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Tyack, D. & Cuban, L. (1995). *Tinkering Toward Utopia: A Century of Public School Reform*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Undervisningsministeriet. (2013). *Master for forenkling af Fælles Mål*. Lokaliseret den 25. juni 2015 på:

<http://www.uvm.dk/~media/UVM/Filer/Udd/Folke/PDF13/Faelles%20Maal/130923%20Master%20til%20praecisering%20og%20forenkling%20af%20Faelles%20Maal.pdf>.

Wiedemann, F. (2013). Fælles mål igen. *Folkeskolen*. Lokaliseret den 25. juni 2015 på:

<http://www.folkeskolen.dk/535148/faelles-maal-igen>.