
**Qangattarsa/
”Så vender vi kajakken”**

Et udviklingsprojekt for bygdeskoler

Inerisaavik

Juni 2005

Indholdsfortegnelse:

1	INDLEDNING	4
2	INTRODUKTION TIL RAPPORTEN	5
3	DEN HISTORISKE BAGGRUND FOR PROJEKTET	7
3.1	UDDANNELSE OG DANNELSE AF EN SELVSTYRENDE NATION	7
3.2	BYGDEBØRN I UDDANNELSESSYSTEMET	8
3.3	INERISAAVIKS BYGDETILTAG FRA 2002 TIL 2005	10
4	BESKRIVELSE AF PROJEKTDESIGNET	11
4.1	BYGDESKOLERNES SÆRLIGE UDVIKLINGSBEHOV	11
4.2	PROJEKTETS FORMÅL	11
4.3	MÅL FOR PROJEKTET	12
4.4	PROJEKTETS METODE OG ORGANISERING	12
4.5	PROJEKTETS EVALUERING	12
5	BESKRIVELSE AF PROJEKTETS INDHOLD	13
5.1	FREMTIDSVÆRKSTED, SOM ARBEJDSMETODE	13
5.2	LEDERSKABET, DETS BETYDNING OG NOGLE VIGTIGE REDSKABER	14
5.2.1	<i>Lederkundskaber og -færdigheder</i>	15
5.2.2	<i>Kommunikation som ledelsesredskab</i>	17
5.2.3	<i>Målstyring som ledelsesredskab</i>	17
5.2.4	<i>Handleplaner</i>	21
5.3	UNDERVISNING OG FAGLIGHED	23
5.3.1	<i>Undervisningsplanlægning efter læringsmål</i>	23
5.3.2	<i>Eksempel på en undervisningsplan</i>	23
5.3.3	<i>C.R.E.D.E. -undervisningsmetoder</i>	26
5.3.4	<i>Gennemgang af fagområdet, Lokale valg</i>	27
5.3.5	<i>Inspiration omkring fagområdet Naturfag</i>	28
5.4	IDÉ- OG ERFARINGSDELING	28
5.5	RESSOURCEUDNYTTELSE OG RESSOURCEDELING	30
5.5.1	<i>Model 1: Ressourcedeling via langsom indslusning til kollegiet</i>	31
5.5.2	<i>Model 2: Opkvalificering af undervisere og undervisning på bygdeskoler</i>	31
5.5.3	<i>Inddragelse af lokale ressourcer i undervisningen</i>	32
5.6	OPBYGNING AF FAGLIGE NETVÆRK	32
5.6.1	<i>Et landsdækkende IT-netværk på Attat</i>	33
5.6.2	<i>Små personlige netværksgrupper</i>	33
5.6.3	<i>Coaching</i>	34
5.7	ÅRSPLANLÆGNING OG KOMMUNAL FÆLLESPLANLÆGNING	35
5.7.1	<i>Brugen af årsnormer</i>	35
5.7.2	<i>Kommunal fællesplanlægning for alle skoleledere/inspektører og forvaltningschef</i>	36
5.8	KORT OPSUMMERING AF KAP. 5 OG KONKLUSION OM PROJEKTS INDHOLD	40
6	DELTAGERNES UDBYTTE AF PROJEKTET	45
6.1	OPFYLDELSE AF SUCCESKRITERIER	45
6.2	RESULTATET AF SAMMENLIGNINGEN AF DE 2 FREMTIDSVÆRKSTEDER	46
6.3	RESULTATERNE AF FOKUSGRUPPEINTERVIEW'ENE	48
6.3.1	<i>Selvopfattelse og færdigheder som skoleledere</i>	49
6.3.2	<i>Undervisning og faglighed</i>	51
6.3.3	<i>Erfaringsdeling og netværk</i>	52
6.3.4	<i>Kommunalt samarbejde</i>	52
6.3.5	<i>Savn i projektforløbet</i>	53
6.3.6	<i>Ønsker om opfølgning af projektet</i>	53
6.3.7	<i>Interviewdeltagernes fremtidsperspektiver for de små skoler</i>	54
6.4	KORT OPSUMMERING AF KAP. 6 OG KONKLUSION OM DELTAGERNES UDBYTTE AF PROJEKTET	56

7	NOGLE FREMTIDIGE PERSPEKTIVER.....	60
7.1	OPFØLGNING AF PROJEKTET OG FORTLØBENDE UDDANNELSE AF SKOLEVÆSENETS LEDERE.....	60
7.2	FORVALTNINGSNIVEAUETS BETYDNING I DET FREMTIDIGE SKOLEVÆSEN	61
7.2.1	<i>En samlet planlægnings- og udviklingsgruppe med forvaltningschefen som tovholder.....</i>	62
7.2.2	<i>En systematisk målstyringsproces på forvaltningsniveau</i>	62
7.2.3	<i>Forvaltningschefens betydning i forhold til skolebestyrelserne</i>	63
7.2.4	<i>Det landsdækkende skoleleder/inspektør forum.....</i>	63
7.3	ET FÆLLES LØFT AF SKOLERNES UNDERVISNING OG PÆDAGOGIK	64
7.3.1	<i>Rejsehold af lærere</i>	64
7.3.2	<i>Særligt for timelærere</i>	65
7.3.3	<i>Fjernundervisning.....</i>	65
7.4	FØRSKOLEAKTIVITETER.....	66
7.5	IMPLEMENTERING AF EFFEKTIVE UNDERVISNINGSPRINCIPPER I BYGDERNE	67
7.6	KONKLUSION PÅ KAP. 7	68
8	AFSLUTNING.....	69
	BILAG:	70
	BILAG 1: NOTATUDSKRIFT AF 5 FOKUSGRUPPEINTERVIEW	70

1 Indledning

I forbindelse med implementeringen af den nye skolereform har Inerisaavik, som et særligt indsatsområde, gennemført et udviklingsprojekt specielt rettet imod alle landets bygdeskoler. Denne rapport er en beskrivelse af dette udviklingsprojekt - såvel m.h.t. indhold og effekt som m.h.t. mulige videre perspektiver for det kommunale skolevæsen.

Projektet har løbet over et år – fra maj 2004 til maj 2005. Projektet har været direkte handlingsrettet, således at ny erkendelse, viden og erfaring kunne blive forankret i skolernes dagligdag. Projektet har derfor indeholdt både fælles arbejdsseminarer og hjemmearbejde på skolerne imellem seminarerne. En sådan forankring af ny viden og erfaring er ofte vanskelig at opnå alene igennem korterevarende kurser.

Med dette kontinuerlige og længerevarende projektførløb, der har vekslet imellem teori og praksis, har det været hensigten at skabe et mere varigt løft i skolernes udvikling og skabe en større selvhjulpethed m.h.t. at bære de fortsatte udviklingsprocesser, der er nødvendige i et dynamisk skolevæsen.

Målgruppen for projektet har været:

- samtlige ledere for landets små skoler. (Skoleledere og inspektører fra bygder)
- samtlige kommunale forvaltningschefer med tilknytning til skoleområdet (Ledende skoleinspektører/forvaltningschefer)

Projektet har således været udbudt til samtlige af landets kommuner og langt de fleste har deltaget.

Til at detailplanlægge og styre projektførløbet har der været nedsat en styregruppe med reference til Afdelingsleder Lone Hindby, Inerisaavik.

Styregruppens opgaver har været følgende:

- At være detailplanlæggende af og udførende på samtlige arbejdsseminarer
- At være detailplanlæggende af og udførende på den løbende opfølgingsproces
- At være detailplanlæggende og udførende på gruppeinterview og rapportskrivning

De udførende for disse opgaver har været: Konsulent Bent Mortensen, Inerisaavik, Bygdeskoleder Hans Poulsen, Konsulent Jaakunnguaq Skade, Inerisaavik (administrative og tekniske funktioner) og mag.art.psych., Ph.D. Eva Jørgensen, konsulentfirmaet Milos.

Endelig har projektførløbet været fulgt af Konsulent Karl Kristian Olsen (Paartoq) Inerisaavik, som også har fungeret som inspirator, ligesom Inerisaaviks leder, Jens Jakobsen har støttet op om projektførløbet og været medvirkende i flere af de afholdte arbejdsseminarer.

2 Introduktion til rapporten

For overskuelighedens skyld, skal der hermed gives en kort præsentation af, hvad rapporten indeholder:

Kapitel 3:

I dette kapitel peges der på nogle aktuelle samfundsmæssige vilkår og diskussionspunkter for bygdebørns muligheder for uddannelse. Det drejer sig f.eks. om KANUNUPE's anbefalinger til de betingelser, der gives for elevernes læring og undervisning, samt om vilkår og værdier der er vigtige, i uddannelsesmæssig henseende, for at nå frem til et selv bærende samfund. Derudover trækkes der noget aktuel statistik frem om forskelle i bybørns og bygdebørns succes på deres vej igennem uddannelsessystemet. Og endelig gives der et kort overblik over de særlige tiltag, som Inerisaavik har iværksat overfor bygdeskolerne siden 2002.

Kapitel 4:

Dette kapitel giver et overblik over, hvordan dette projekt har været planlagt. Der er et kort rids af de vanskeligheder, der kendetegnede bygdeskolernes liv inden projektstarten, samt en beskrivelse af projektets formål og mål. Derudover er der en beskrivelse af, hvordan projektforløbet har været opbygget i henholdsvis fælles arbejdsseminarer og hjemmearbejde på skolerne med henblik på at integrere teori og handlingsorienteret praksis for at opnå et sammenfald af læring og implementering af denne på skolerne. Endelig beskrives hvordan projektet evalueres.

Kapitel 5:

Dette kapitel er rapportens største, fordi det indeholder en forholdsvis fyldig gennemgang af de indholdsmæssige temaer, der har været arbejdet med i projektforløbet. Desuden er der en beskrivelse af de begrundelser og intentioner, som styregruppen har haft med de valgte temaer. De indholdsmæssige temaer er fremtidsværksteder, lederskabet og dets redskaber med henblik på skoleudvikling, undervisningsplanlægning efter læringsmål, idé- og ressourcedeling, faglig netværksopbygning og en samlet kommunal planlægning for skolevæsenet. Den fyldige beskrivelse har dels til formål at fastholde hukommelsen om den læring, der er foregået, og dels har den det formål at kunne tjene som inspiration for de læsere, der ikke har deltaget i projektet. På grund af kapitlets omfang er der her udarbejdet et resume af indholdet, som kan læses særskilt og give et overblik over de samlede beskrivelser.

Kapitel 6:

Dette kapitel er en beskrivelse af projektets resultater i form af det udbytte, som bygdeskolelederne har haft af projektforløbet. Projektforløbet har været evalueret på 3 forskellige måder. Den første er en vurdering af opfyldelsesgraden af succeskriterierne for mål opfyldelse, som har været vurderet af både bygdeskolelederne og styregruppen. Det andet er en analyse af to fremtidsværksteder – afholdt ved projektstart og projektafslutning – som er foretaget af styregruppen. Og den tredje evalueringsmetode er afholdelse af fokusgruppeinterview med et repræsentativt udsnit af de deltagende bygdeskoleledere. Såvel metoderne som resultaterne af alle disse former for evaluering er beskrevet i kapitlet. Selve notatudskrifterne af fokusgruppeinterviewene er vedhæftet rapporten som bilag. I resultaterne fra fokusgruppeinterviewene er også et afsnit om bygdeskoleledernes egne perspektiver for den fremtidige udvikling på

bygdeskoleområdet. Da dette kapitel ligeledes har et stort omfang, er der også her udarbejdet et resume af indholdet, som kan læses særskilt og give et overblik over de samlede beskrivelser.

Kapitel 7:

Dette sidste kapitel er en beskrivelse af nogle mulige fremtidsperspektiver for udvikling af ligestillingen i skolevæsenet imellem de små og de store skoler. Det er nogle perspektiver, som kan have en vigtig betydning for den videre udvikling af det grønlandske skolevæsen. De fleste af disse perspektiver er skabt i projektføreløbet igennem et samarbejde imellem alle projektets deltagere. Beskrivelsen af perspektiverne skal forstås som inspiration til den fortsatte debat og beslutninger om udviklingen af skolevæsenet, og kan f.eks. bruges til at effektivisere forvaltningernes planlægning og styring af skolernes udvikling, medvirke til at afhjælpe de mange lærerressourceproblemer, der er rundt omkring i kommunerne, samt medvirke til at effektivisere undervisningen og optimere elevernes kompetencer.

Rapporten giver et nuanceret billede af, hvad man kan opnå i et 1 årigt samlet udviklingsforløb, hvor man dels kombinerer teori med handlingsrettet praksis direkte i forhold til skolernes virkelighed, og dels kombinerer teoretikere, praktikere og konsulenter i et fælles projektarbejde. Disse kombinationer giver en synergieffekt, som mange enkeltstående kurser aldrig ville kunne opnå.

God læselyst.

*”Nu mødes vi venner og viden bliver delt
og slagmarkens grænser erkendt.
Vi skaber i fællesskab læringens drøm.
For børnenes fremtid vi slås.”*

En sang fra projektføreløbets start

3 Den historiske baggrund for projektet

”Døren til forandring åbnes indefra”

Jacques Chaize

3.1 Uddannelse og dannelse af en selvstyrende nation

Landsstyrets målsætning med igangsætningen af skolereformen Atuarfitsialak (Den gode Skole) i 1998 var at eliminere uddannelsesmæssige, sociale, kulturelle, historiske og geografiske uligheder i samfundet, og det var også Landsstyrets målsætning at etablere en folkeskole, som pædagogisk og fagligt er på et internationalt niveau.

Forskellige organisationer, foreninger og institutioner har bidraget med anbefalinger til landsstyrets arbejde med lovgivningen omkring folkeskolens samlede virksomhed. Landsforeningen af bygdebestyrelser i Grønland, KANUNUPE, har under hele reformprocessen medvirket i en dialog med landsstyret om Atuarfitsialak. Denne dialog er sket ved møder mellem landsstyremedlemmet for uddannelse og KANUNUPE's bestyrelse og mellem KANUNUPE's bestyrelse og projektgruppen, som forestod forarbejdet til forordningen om folkeskolen. Foruden KANUNUPE har skolebestyrelsesmedlemmer, lærere og andre folkevalgte fra bygderne bidraget til udarbejdelsen af Atuarfitsialak.

KANUNUPE har under møderne med landsstyret og projektgruppen slået til lyd for, at elever fra bygder skal gives samme betingelser for læring og undervisning som elever fra byskoler. Samtidig gjorde KANUNUPE det klart, at der i den nye forordning og aftaler med lærernes organisation skal gives mulighed for at tiltrække og fastholde lærere i bygderne. KANUNUPE tilkendegav også, at børn i bygderne tidligt bør gives mulighed for at indgå i udviklingsfremmende aktiviteter, som kan medvirke til udvikling af deres intellektuelle, sociale, kulturelle og sproglige kompetencer. Børnenes beherskelse af dansk blev nævnt som en væsentlig faktor for, om de klarer sig godt i deres uddannelsesforløb.

Den demografiske, økonomiske og sociale udvikling af det grønlandske samfund, siden ophævelsen af Grønlands status som koloni efter Anden Verdenskrig, har haft en afgørende betydning for affolkning af mange bygder.

Status over elevernes udbytte af folkeskolens undervisning, som projektgruppen udarbejdede i 1999, viser, at folkeskolen i Grønland ikke har haft den fornødne kapacitet til at kunne tilgode alle elevers faglige, sociale og kulturelle udvikling. Denne status viser, at kun et lille fåtal af elever får tilfredsstillende prøveresultater, der gør dem i stand til at starte på en gymnasial eller erhvervsfaglig uddannelse. Et fåtal af elever, der gennemfører en gymnasial eller en erhvervsfaglig uddannelse kommer fra en bygd (se videre herom i næste afsnit). Dette viser, at demografiske, sociale og kulturelle faktorer spiller en stor rolle i elevernes muligheder for at klare sig godt i uddannelsessystemet i Grønland.

Det grønlandske samfund har udviklet sig fra at være et statisk samfund til at være et dynamisk samfund i udvikling, med deraf følgende kontinuerlige forandringer i levebetingelserne for alle landets borgere. Dette stiller krav til alle om udvikling og dermed om ny læring igen-

nem hele livet. Og det stiller krav om en stærk solidarisk tænkning og handling på tværs af sociale, kulturelle, historiske og geografiske forskelle, hvis landets samlede menneskelige ressourcer skal fremmes og virke for den fortsatte udvikling af en samlet stærk nation. Skal man nå et selv bærende samfund, må man starte med respekt for alle mennesker og en accept af forskellighed og mangfoldighed. Det er gennem mangfoldigheden, at udvikling af det enkelte menneskes kompetencer bliver til i et rummeligt fællesskab.

Læring i dybeste forstand handler om, at den der allerede kan, skaber rum for, at den der gerne vil lære, får mulighed for at øve og udvikle kompetencer.

Konkret indebærer dette for det grønlandske skolevæsen, at den enkelte kommune, som den myndighed der er ansvarlig for folkeskolernes udvikling og kvalitet, tænker i solidariske baner i langt højere grad, når der planlægges ressourcefordeling mellem kommunes skoler. Både de små og de store skoler må inddrages i et fælles og ligeværdigt samarbejde, hvor de store skoler i højere grad er med til at dele erfaringer med de små skoler, og dermed fremme kompetenceudviklingen på de områder, hvor de små skoler har særlige udviklingsbehov. Ligesom de store skoler i byerne vil kunne få gavn af de erfaringer og kompetencer, der er skabt og opsamlet i bygderne. Kun på denne måde kan de enkelte bygdeskoler komme ud af den sociale og faglige isolation, som har præget deres liv hidtil – og kun på denne måde kan ligeværdigheden i muligheder for den enkelte elev fremmes. Igennem en sådan samlet og fælles kommunal planlægning mellem alle kommunens skoler, set som en helhed, kan der skabes en retfærdig og solidarisk fordeling af viden og lærerressourcer, og opnås en uddannelsesmæssig forstærkereffekt imellem store og små skoler, hvor de kan lære af hinandens forskelligheder og kompetencer.

Hvis alle borgere i landet skal have bedre og mere ligeværdige muligheder for uddannelse i fremtiden, er det således ikke tilstrækkeligt udelukkende at koncentrere sig om selve den læring, der sker i klasseværelset. Der må også tænkes på de forstærkereffekter, der ligger dels i samarbejdet mellem de små og store skoler i en kommune, hvor der må sættes på planlægning og ledelse af det samlede skolevæsen, som en helhed. Dels må der tænkes på de forstærkereffekter, der ligger i samarbejdet mellem skole og forældre, så der kan opnås større overensstemmelse mellem skolens aktiviteter og hjemmets aktiviteter. Kan der sættes mere målrettet på disse områder, ved man fra den pædagogiske forskning, at elevens læring optimeres.

3.2 Bygdebørn i uddannelsessystemet

Der er næsten intet nyere officielt statistisk materiale, der viser, hvordan bygdebørn klarer sig i uddannelsessystemet. Det er ikke muligt at bruge tal fra Grønlands Statistik, da man ikke ud fra oplysningerne om gennemført uddannelse kan se, om personen kommer fra en bygd.

De eneste brugbare oplysninger er fra en lille undersøgelse ”Bygdebørn” fra marts 2004, udarbejdet i Direktoratet for Erhverv, Landbrug og Arbejdsmarked. Datagrundlaget stammer fra arbejdsmarkedsanalysemodellen Suliaq.

Man har i denne undersøgelse undersøgt 818 grønlandsfødte børn fra årgang 1980 og fulgt dem frem til år 2002. Fokus i undersøgelsen har været på 2 grupper af børn – henholdsvis bygdebørn og bybørn. Et bygdebarn er defineret som et barn, der er bosiddende i en bygd, når det fylder 10 år.

Bygde- og bybørns vej igennem uddannelsessystemet følges i undersøgelsen, for at sammenligne gennemførelsesgraden af henholdsvis studieforberevende uddannelse og erhvervskompetencegivende uddannelse for de to grupper af børn.

Resultatet i undersøgelsen er følgende:

”36,4 pct. af bybørnene har gennemført en studieforberevende uddannelse eller erhvervskompetencegivende uddannelse.

Kun 20,5 pct. af bygdebørnene har gennemført en studieforberevende uddannelse eller en erhvervskompetencegivende uddannelse”

Der er således umiddelbart en stor forskel i gennemførelsesgraden for de to grupper børn. Men billedet ser lidt anderledes ud, hvis man skiller studieforberevende uddannelse og erhvervskompetencegivende uddannelse ad.

Omkring de erhvervskompetencegivende uddannelser er bygdebørnene nemlig væsentlig mere konkurrencedygtige med bybørnene.

”18,5 pct. af bybørnene opnår en uddannelse med erhvervskompetence.

14,5 pct. af bygdebørnene opnår en tilsvarende uddannelse.”

Børnene følges, som nævnt, i undersøgelsen frem til år 2002, og tallene kunne måske være anderledes i dag i år 2005, men årgang 1980 er valgt, da det er det første år, hvorfra man har haft tilgængelige brugbare oplysninger.

Der tages ikke stilling til i undersøgelsen, om der er tilstrækkeligt mange børn fra by eller bygd, der får en kompetencegivende uddannelse, eller om der ikke er.

Grunden til den store forskel fra de første til de sidste citerede tal er iflg. undersøgelsen, at mange bybørn kun opnår at fuldføre en studieforberevende uddannelse, men ikke en uddannelse der giver erhvervskompetence.

Desuden er begrundelsen for den store forskel mellem de to citerede sæt tal fra undersøgelsen, at bygdebørnene har langt større frafald fra uddannelsessystemet end bygdebørnene.

Der er mange unge i bygderne, der har valgt et arbejde som fisker og fanger – hvor mange vides ikke. De har valgt et kulturbærende erhverv, der indeholder meget overdraget viden og kompetence, som i dag ikke bliver officielt registreret som en erhvervskompetenceuddannelse – fordi denne videns- og kompetenceopbygning ikke er formaliseret. Hvis denne uformelle erhvervskompetenceuddannelse på en eller anden måde kunne registreres (eller formaliseres), ville pct-delen af børn fra bygderne med erhvervskompetencebaggrund måske være langt større?

En af de specielt interessante ting i undersøgelsen er, hvad det er der gør, at bygdebørn tilsyneladende har større ressourcer m.h.t. vedholdenhed, så de ikke i samme grad som bybørn dropper ud af en kompetencegivende uddannelse?

Er der i bygderne nogen grundlæggende kvaliteter, som f.eks. overskueligheden i et lille samfund, mere tryghed og mindre rodløshed, der giver bygdebørnene sådanne ressourcer? Hvis man tænker dette kombineret med endnu bedre læringsindsatser i bygdeskolerne, kunne mange flere bygdebørn måske gives mulighed for at få en erhvervskompetencegivende uddannelse?

Nogle af disse forbedrede læringsindsatser kunne være

- en mere effektiv planlægning og heraf følgende forbedret udnyttelse af lærerressourcer i kommunens skolevæsen
- opgradering af lærerne og større brug af erfaringsdeling
- flere forsøg med nye undervisningsformer
- en mere effektiv målopsætning og målstyring på alle niveauer i det kommunale skolevæsen

Som det kan ses i den efterfølgende beskrivelse af bygdeprojektet og dets resultater, er det disse fokusområder, der igennem det sidste år har været omdrejningspunktet i udviklingen af bygdeskolerne.

3.3 Inerisaaviks bygdetiltag fra 2002 til 2005

De ansatte ved bygdeskolerne har samme adgang som alle andre af folkeskolens ansatte til at benytte sig af Inerisaavik/Pilersuiffiks tilbud om kurser, rådgivning, materialer mv.; men da mange bygdeskoler er i en særlig situation med bl.a. geografisk isolation, få kolleger og mange uuddannede undervisere, har man fra Inerisaaviks side ønsket at iværksætte særlige tiltag for at støtte bygdeskolerne i deres arbejde med at implementere den nye forordning. Derfor blev det besluttet fra skoleåret 2002/03 at ansætte en konsulent for bygdeskoler i en 3-årig projektperiode til at iværksætte og koordinere særlige tiltag for bygdeskolerne.

I perioden har Inerisaavik gennemført 1-årige kursusforløb for 2 hold timelærere. Inerisaavik har afholdt kurser for kommende lokale timelærerinstruktører samt udviklet materialer, hvorefter de lokale instruktører har undervist og superviseret de tilmeldte timelærere.

I 2002/03 startede 43 timelærere i 3 kommuner på forløbet. Heraf gennemførte 38.

I 2003/04 måtte man opgive at gennemføre timelærerkurser grundet praktiske problemer med uddannelse af lokale instruktører samt revision af undervisningsmaterialet.

I 2004/05 startede 85 timelærere i 9 kommuner på forløbet. Inerisaavik er i øjeblikket ved at opføre, hvor mange heraf der har gennemført.

Disse tiltag har ikke udelukkende været målrettet bygdeundervisere, men da mange af timelærerne underviser i bygder, vil kurser for denne målgruppe i praksis være med til at understøtte og udvikle undervisningen især i bygder.

Udover deltagelse i forskellige kommunale, regionale og centrale kurser for lærere og skolebestyrelsesmedlemmer har der i skoleåret 2002/03 været afholdt en del lokale skoleudviklingskurser i forskellige bygder, ligesom der blev afviklet et særligt kursus for bygdeskoleledere. I Maniitsoq Kommune deltog Inerisaavik ved et arbejdsseminar for kommunens skolebestyrelser, og i Uummannaq blev der afholdt et arbejdsseminar med deltagelse af ledere og lærere fra kommunens bygdeskoler. I skoleåret 2003/04 blev der igen afholdt nogle lokale skoleudviklingskurser for bygder, ligesom der blev afholdt et nyt centralt kursus for bygdeskoleledere.

På baggrund af erfaringerne fra disse tiltag besluttede man at iværksætte et større projekt, nemlig projekt "Så vender vi kajakken", der i et længere procesforløb skulle støtte bygdeskolernes udvikling gennem opkvalificering, støtte, opbygning af netværk og udvikling af den kommunale koordinering indenfor skolevæsenet.

4 Beskrivelse af projektdesignet

”Jeg forbeholder mig retten til at blive klogere”

4.1 Bygdeskolernes særlige udviklingsbehov

Skolerne i Grønland er i forbindelse med den nye skolereform påbegyndt en ny udvikling, som indebærer radikale ændringer i såvel indhold som struktur. Dette gælder for både de små og de store skoler. Specielt for de små skoler – bygdeskolerne – har det hidtil været karakteristisk, at mange af dem har levet et liv i isolation og har oplevet sig som offer for manglende informations- og ressourcetildeling. Trods Inerisaaviks vifte af kursustilbud har det ikke været muligt at vende denne udvikling til at give en tilstrækkelig baggrund for, at de små skoler, på et ligeværdigt grundlag med de store, kan tage del i den kommende udvikling.

Der er derfor behov for en særlig indsats overfor de små skoler i samarbejde med de kommunale forvaltningschefer. En indsats som dels vil kunne modvirke isolationen og dels være fremmende for opbygning af en bedre ressourceudnyttelse og -udveksling. Desuden er der behov for udvikling af større ligeværdighed i samarbejdet mellem små og store skoler, således at skolerne tilsammen i de enkelte kommuner vil kunne udvikle udnyttelsen af de lokale ressourcer, samt fremme en udviklings-kompetence for alle implicerede efter de lokale behov. Større ligeværdighed vil kunne skabe større ansvarlighed for alle i et samarbejde og kunne ændre samarbejdsparterne fra at være passive modspillere til aktive medspillere.

Igennem et forbedret samarbejde og en bedre ressourceudnyttelse og – udveksling, hvor skolerne i højere grad kan bygge på hinandens erfaringer og viden samt en fælles problemløsnings-orientering, vil der i et langsigtet perspektiv kunne fremmes en større bæredygtighed for de små skoler.

I netop de små skoler er børnene ofte i en risikogruppe i forhold til et videre uddannelsesforløb, men samtidig har de små skoler også et potentiale omkring muligheden for at skabe helhed i barnets liv, via deres beliggenhed i små tætte samfund. Også derfor er der særlige perspektiver i netop udviklingen af de små skoler.

4.2 Projektets Formål

Formålet med projektet har været følgende:

- At fremme implementeringen af intentioner og mål i forordningen
- At forbedre elevens mulighed for læring
- At styrke kvalitet i undervisningen og trivselen i de små skoler
- At styrke skoleledernes og forvaltningschefernes kompetence til, igennem opsamling og spredning af viden og igennem systematiske målstyringsprocesser, at øge de små skolers kapacitet til kontinuerligt at forbedre deres praksis på den enkelte skole
- At være katalysator for igangsætning af udviklingsprocesser tilpasset lokale forhold
- At styrke samarbejde og koordination mellem skolerne

Formålet har endvidere været at få en større drivkraft og idéudvikling nedefra i skolesystemets hierarki, således at brugerbehov nedefra og op gennem systemet kan realiseres.

Slutteligt har det været et formål med dette projekt at være et led i en kontinuerlig udvikling af pædagogiske udviklingsprocesser og systematiske målstyringsprocesser. En målstyring, der omfatter såvel skolerne som organisation, som undervisningen, læringen, evalueringen og dokumentationsmetoderne. Denne kontinuerlige udvikling kan realiseres via et samarbejde mellem praktikere, ledere og forskere, der gensidigt beriger hinanden og sammen videreudvikler ideer fra projektet. En sådan kontinuerlig udviklingsproces kan i et langsigtet perspektiv få stor betydning for styrkelse af uddannelsesforløbene i landet – og dermed for bæredygtigheden.

4.3 Mål for projektet

Intentionerne med projektet har været at opnå følgende:

- Udvikling i at se muligheder i stedet for problemer
- Udvikling af større ansvarlighed og initiativrigdom
- Udvikling og beskrivelse af en klar arbejdsdeling mellem alle implicerede og påtage sig ansvar
- Udvikling af større ligeværdighed i et tæt samarbejde mellem små og store skoler
- Udvikling af større aktivering af ressourcer
- Styrke fællesskabsfølelse og handlekraft i positive og kreative løsninger
- Styrke koordination og ressourcedeling i aktive netværk
- Optimere ressourceudnyttelsen med udgangspunkt i ”bottom up” processer og de lokale forhold

4.4 Projektets metode og organisering

Metoden i projektet bygger på en antagelse om, at udvikling og læring bedst lykkes i et procesforløb, der dels tager udgangspunkt i deltagerens egne erfaringer, og dels er organiseret i en form, der fremmer stor deltagerinvolvering i formulering af egne og fælles behov, mål og handleplaner.

Projektforløbet er derfor planlagt med udspring i en tilpasset fremtidsværkstedsmode (se kap. 5.1), som er blevet gentaget ved projektforløbets afslutning.

Derudover har projektforløbet været organiseret dels med afholdelse af en række arbejdsseminarer og dels med planlægnings- og implementeringsforløb på de enkelte skoler, med støtte i en centralt placeret tovholder- koordinations- og rådgivningsfunktion.

Igennem udmøntningen af planerne i dagligdagen er der i det planlagte projektforløb sket en løbende implementering af en ny udvikling, idet det har været muligt at skabe et tæt samspil imellem idéudvikling og realisering.

Helt konkret har der i projektforløbet været afholdt 5 arbejdsseminarer. Heraf var 3 seminarer alene for bygdeskolelederne, 1 seminar for forvaltningscheferne og 1 seminar fælles for bygdeskoleledere og forvaltningschefer.

4.5 Projektets evaluering

Ud over den evaluering, der ligger i det afsluttende arbejdsseminar og i sammenligningen af kriterier og udviklingsbehov mellem projektets første og sidste fremtidsværksted, er der efterfølgende blevet foretaget nogle evaluerende fokusgruppeinterview, med deltagelse fra en del af de deltagende bygdeskoleledere.

5 Beskrivelse af projektets indhold

*”Når forandringens vinde blæser,
bygger nogle læhegn
- andre bygger vindmøller”*

Dette kapitel er en beskrivelse af de indholdsmæssige temaer, der har været arbejdet med i løbet af projektet. Det handler om fremtidsværkstederne, lederskabet og dets redskaber med henblik på skoleudvikling, undervisningsplanlægning efter læringsmål, idé- og erfaringsdeling mellem skolerne, optimering af ressourceudnyttelsen i det kommunale skolevæsen, faglig netværksopbygning, og en samlet kommunal fællesplanlægning for skolevæsenet.

5.1 Fremtidsværksted, som arbejdsmetode

Som nævnt i forrige afsnit har det været en metodisk vigtig pointe at tage udgangspunkt i deltageres erfaringer samt i deres behov og forestillinger om en god og velfungerende skole, der kan matche forordningens krav. Denne metode er valgt, fordi megen pædagogisk forskning viser, at en erfaringsbaseret læring har størst chance for at opnå gode og holdbare resultater.

Den store danske filosof, Søren Kierkegaard udtrykker det således (frit citeret):

”Hvis det skal lykkes mig at føre et menneske mod et bestemt mål, må jeg først finde derhen, hvor han befinder sig og begynde lige der.”

Projektforløbet har derfor været planlagt med udspring i en tilpasset fremtidsværkstedsmode, hvor deltagerne kan få afdækket deres kriterier og mål for de konkrete udviklingsbehov for skolerne og for et succesfuldt udviklingsforløb. På denne baggrund er det derefter muligt for deltagerne at udarbejde konkrete mål og handleplaner for den kommende skoleudvikling og for etablering af det fremtidige samarbejde.

Igennem udmøntningen af planerne i dagligdagen er der sket en løbende implementering af en ny udvikling, således at det har været muligt at skabe et tæt samspil imellem idéudvikling og realisering.

Den tilpassede fremtidsværkstedsmode har endvidere haft den fordel, at den ved gentagelsen i projektets afslutningsfase, og en sammenligning med det tilsvarende fremtidsværksted i projektets startfase, har kunnet vise noget om hvordan kriterier og behov har ændret sig – og dermed sige noget om projektforløbets effekt. Denne effekt vil blive beskrevet i kapitel 6.

De to fremtidsværksteder er blevet afholdt med ca. 1 års mellemrum, i henholdsvis foråret 2004 og i 2005.

Arbejdet i disse værksteder gik ud på, at alle deltagerne i skriftlig form skulle udarbejde visioner for deres skoles udvikling inden for følgende dimensioner:

1. Lærerne – motivation, engagement, kvalifikation og samarbejde
2. Undervisningsindhold
3. Forældresamarbejde
4. Samarbejde med byskolen
5. Eleverne – socialt

6. Lederens kvalifikationer og måde at være på
7. Undervisningsmaterialer
8. Fysiske rammer
9. Økonomiske rammer

Disse visioner er vigtige, fordi deltagerne derigennem gør sig klart, hvad de ønsker at nå frem til i udviklingen af skolerne, og de kan herudfra sætte sig konkrete udviklingsmål og udarbejde handleplaner for realisering af målene. På den måde kan visionerne, og de derudfra opstillede mål, blive et vigtigt styringsredskab for skoleudviklingen både m.h.t. retning og indhold. Skal disse mål nås igennem en harmonisk udviklingsproces, er det imidlertid afgørende, at skolens leder er afklaret om sin egen rolle heri og er klædt på med de nødvendige ledelsesværktøjer. Derfor har ledelsesrollen og lederværktøjer været vigtige uddannelseselementer i projektet.

5.2 Lederskabet, dets betydning og nogle vigtige redskaber

Den nye skolereform stiller mange krav om forandringer i skolerne. F.eks. indebærer det at arbejde med ”barnet i centrum” - det vil sige med udgangspunkt i det enkelte barns forudsætninger - en anden og meget mere differentieret måde at forholde sig til undervisning på. Nye undervisningsmetoder bliver et stadig større krav. At arbejde efter forordningens læringsmål stiller krav til en anden form for undervisningsplanlægning. De nye evalueringskrav er også en anden måde at tænke på. Den fleksible årsplanlægning har til hensigt at opbryde time- og ugeskemaer til fordel for større blokke af faglig og tværfaglig undervisning, som igen stiller krav til langt større samarbejde og fælles planlægning i lærergruppen, hvor den enkelte ikke i samme grad kan ”isolere” sig bag en lukket klassedør. Et nyt og konstruktivt teamsamarbejde i planlægning og udøvelse af undervisning er blevet et ”must”.

Alle disse ændringer stiller store krav til omstilling hos alle aktører i skolevæsenet. Gamle vaner skal brydes op og nye skal indlæres. Og sådanne omstillingsprocesser foregår ikke bare af sig selv, selv om det står i en forordning. Der skal være nogen til at drive disse omstillingsprocesser frem. Og de eneste der virkelig kan gøre det, er lederne for skolerne og lederne for skolevæsenet i kommunen. Det er ikke tilstrækkeligt at sende nogle af lærerne på kurser og så forvente, at de kan gå hjem i dagligdagen og implementere det lærte overfor kollegerne på skolen. Der er mange erfaringer for, at dette er en umulig opgave for den enkelte lærer.

Det der virker, så forandringer kan implementeres til nye vaner for hele skolen, er at ”der løftes i flok”, således at alle deltager i det fælles arbejde på skolen med at udvikle det nye. At der med andre ord etableres en fælles udviklingsproces for alle skolens ansatte. Og det er lederens ansvar – og forvaltningschefens – at sætte sådanne udviklingsprocesser i gang, styre dem og støtte dem, evaluere og følge op på dem og drive processen videre. Dette er nødvendigt både overfor alle skolens ansatte, som en helhed, overfor de enkelte samarbejdsteam og overfor den enkelte lærer, da lærerne jo, ligesom eleverne, har forskellige forudsætninger for at tilegne sig det nye. Lederen er den ”overlærer”, der må sætte nye læreprocesser i gang og styre og drive disse videre, og som har ansvar for, at lærerne tilegner sig og bruger det nye – på samme måde som en lærer har det overfor sine elever. Det er heri, at det pædagogiske lederskab i dybeste forstand består. Forvaltningschefen har den samme rolle, men i dette tilfælde overfor alle kommunens skoleledere, og netop denne rolle er en forudsætning for at det kommunale skolevæsen kan videreudvikles som en samlet og ligeværdig samarbejdende og solidarisk helhed.

Det er uhyre vigtigt, at skolens og skolevæsenets ledere tager dette lederskab på sig og forstår at udøve dette lederskab på en måde, så de får folk med sig og ikke imod sig. Modstand mod forandringer er et meget udbredt og meget menneskeligt fænomen af mange grunde. Lederskabets kunst er at forstå mangfoldigheden i dette og være i stand til at handle og begå sig i denne mangfoldighed, så der skabes motivation, fællesskab og ejerskab til det nye hos alle aktører – samtidig med at der skal indlæres nye vaner og nye færdigheder hos alle, så udviklingsprocessen kan skabe nye resultater og endnu større kvalitet i arbejdet på skolerne.

Det er i dagens skole ikke nok at være administrativ leder, og man kan heller ikke forvente at en udvikling af skolen går af sig selv – det er at skyde ansvaret fra sig og lægge det over på lærergruppen eller andre instanser uden for skolen. Skal det lykkes at udvikle skolen er det - og kan kun være - skolelederens, skoleinspektørens og forvaltningschefen ansvar og arbejdsopgave, i et kommunalt skolevæsen, at udøve det pædagogiske lederskab – og det er uhyre vigtigt at være bevidst om denne rolle og dens betydning. Det kan heller ikke forventes, at hvis man bare rekrutterer den topmotiverede, topansvarlige, topkvalificerede og gode samarbejdende lærer, så er problemerne med skolernes udvikling løst. Det er en smuk drøm for enhver leder – men desværre urealistisk, og den skaber ofte magtesløshed og handlingslammelse – og kan derfor ind imellem blive til en dårlig undskyldning for ikke at gøre noget ved bestående.

Det er klart, at skolerne er meget forskellige i deres forudsætninger både m.h.t. størrelse og graden af uddannet arbejdskraft, men man har det personale man nu engang har – det må være udgangspunktet. Det er fra dette udgangspunkt, man må starte en udvikling ud fra de forudsætninger, der nu engang er, og så sætte udviklingsmålene og udviklingstempoet derefter. Derudover kan det godt være (hvad det ofte er), at der mangler gode lærerkompetencer på skolen på nogle områder – som man så sideløbende må forsøge at finde - men det er en helt anden sag, der ikke har noget med lederens ansvar for at udvikle det bestående at gøre – men selvfølgelig nok noget at gøre med, hvor vanskeligt det er. Det ligger også i lederrollen, at kunne se og udnytte muligheder – og være drivkraft heri - i et samarbejde ud over egen skole, f.eks. i det fælles kommunale skolevæsen. Denne problemstilling vil blive taget op i et senere afsnit.

På denne måde har hele dette tema om lederskabet og dets betydning været en vigtig del af dette projekt.

5.2.1 Lederkundskaber og -færdigheder

At være leder på en skole er at være leder for en menneskeforandrende organisation. Det er ikke nok at have fokus alene på det rent faglige arbejde. Det menneskeforandrende ligger, som nævnt, i at ændre og udvikle vaner og nye arbejdsmåder – og skal det lykkes, må der arbejdes med motivation og ansvarlighed – så der kan skabes indsigt og ejerskab til det nye hos alle aktører. Og så der kan skabes initiativ, drivkraft og mod til at gå nye veje og udvikle både de faglige og pædagogiske færdigheder hos alle. Kravene til lederne er også at kunne løse de problemer og mellem menneskelige konflikter, der ofte opstår i enhver udviklingsproces, så de kan blive vendt til noget konstruktivt. Og endelig handler det f.eks. også om måder, hvorpå man kan bevare overblikket og få koordineret mangfoldigheden, så udviklingsprocesser ikke bliver til kaos. At kunne gøre dette, kræver selvfølgelig både lederkundskaber og lederfærdigheder. Også det er blevet trænet i projektet.

Skal motivation og ejerskab til det nye udvikles, nytter det f.eks. ikke bare at være den alvidende og diktere sig frem. Det får ikke andre til at tage ansvar, og det giver modstand. Det børne- og læringssyn der ligger i den nye skoleforordning, jfr. Afsnit 5.3 er jo i virkeligheden et generelt menneskesyn, der har lige så stor betydning for voksne, som for børn. Og skal lærerne arbejde ud fra et sådant menneskesyn i deres arbejde med børnene, er det helt afgørende, at de selv bliver behandlet ud fra et tilsvarende menneskesyn af deres leder. Dette indebærer, at det er helt andre demokratiske lederstile der skal til – uden at lederen taber det langsigtede mål, der skal styres efter, og sin beslutningskompetence af syne. Den enerådende magt flytter ikke fjelde i dagens Grønland – den knuser dem – og bør derfor kun undtagelsesvis anvendes i særlige situationer.

Lederen må derfor ofte starte med at arbejde med sin egen omstillingsparathed. Forandringer sker løbende og hele tiden – så lederen må konstant forvente at det sker, holde øje hermed og være parat til at omstille sig. Det være sig m.h.t. forandringer udefra eller reaktioner indefra i skolen. Lederen må lære, hvad menneskelig respekt dybest set er, både i forhold til det enkelte individ og i forhold til mangfoldigheden og forskelligheden - uden af afgive sin ledelseskompetence og forfalde til konfliktskyhed. Det handler også om at opbygge tillid og troværdighed om sin person og en personlig konstruktiv gennemslagskraft, og forstå hvad der dybest set skaber det – og hvad der ikke gør det.

Derudover handler det om indsigt i hvilke processer, der skaber motivation og ejerskab hos andre, og hvilke der ikke gør det – og i den sammenhæng, hvordan man bedst kan delegeres ansvarsområder med beslutningskompetence, og dermed få involveret andre i en skabende virksomhed med reel indflydelse, uden selv at lægge ansvaret fra sig og miste egen beslutningskompetence og mål af syne. Og endelig handler det om tålmodighed og forståelse for, at udviklingsprocesser tager tid, men også at de går i stå, hvis ikke der konstant evalueres og følges op på aftaler og beslutninger. Dette er basale lederfærdigheder, som naturligvis skal læres ligesom alt andet. Alle disse krav til lederskabet kan virke overvældende, og ligesom i alle andre faglige grupper er der selvfølgelig også her store forskelligheder i den enkeltes forudsætninger. Så også her må udgangspunktet for en ledelsesudvikling være den leder skolen nu engang har – og så må man starte læring og udvikling i ledeskunsten derfra. Den vigtigste forudsætning for læringen af ledelse er dog at erkende, at ledelse er en faglig disciplin, der må læres, og at denne færdighed er en nødvendig forudsætning for den videre udvikling af skolen. Og så naturligvis, at der må være uddannelsesmæssige og kursusmæssige muligheder for at udvikle lederskabet hos den enkelte og på de større skoler hos lederteamet. Den bedste læring på dette område er at arbejde konkret med lederskabet i forhold til egen arbejdsmæssige virkelighed og erfaring - og ikke kun som abstrakt teori. Igen er det kombinationen af praksis, teori og personlig træning/øvelse, der giver den største læring. Også derfor er dette projekt skabt som en handlingsorienteret proces i forhold til eget arbejde, så teori og praksis kan understøtte hinanden.

Derudover er der i projektet arbejdet med konkret nyttige ledelsesredskaber – dels kommunikationsredskaber, dels målstyringsredskaber.

5.2.2 Kommunikation som ledelsesredskab

At arbejde med udviklingsprocesser i det pædagogiske lederskab stiller store krav til at kunne meste samtalskunsten. Det at kunne lytte (ikke kun høre) og forstå hvad der foregår – også bag ved selve ordene og mellem linierne – og kunne give udtryk for det - samt kunne føre konstruktive dialoger, uanset hvor vanskelig en situation måtte være, er naturligvis også noget der skal læres. At kunne sætte sig igennem og føre samtaler uden at ende i diskussioner og magtkampe eller enerådende magtudøvelse med hvad deraf følger af f.eks. modstand, konflikt eller en passiv ståen af, er en kunst i sig selv. Det samme gælder med at kunne give feedback og kritik på en konstruktiv måde – der forandrer, og ikke bremser og ydmyger og med at kunne stille krav på en måde, så man får folk med sig og ikke imod sig.

Desuden er det vigtigt at kunne skelne imellem hvilke typer samtaler, der mest hensigtsmæssigt føres – og få skilt ad hvornår og hvordan man fører hvilke samtaler. Det gælder f.eks. disciplinærsamtaler og udviklingssamtaler, som hvis man blander dem sammen, kun kan mislykkes.

Med andre ord handler det om at gøre samtalen, som redskab, så professionel og fint-slebet som muligt, så det bliver et godt og nyttigt arbejdsredskab for lederen. I en pædagogisk organisation som skolen er det et af lederens vigtigste værktøjer – specielt i en udviklingsproces.

Af disse grunde er projektdeltagerne derfor blevet trænet i kommunikation, som ikke kun er en tillært teknik, men også er en forståelse af en mellemmenneskelig kontakt og dens virkemidler og en forståelse af egne personlige styrker, svagheder og tilbøjeligheder i denne sammenhæng. I projektet er der særlig gået i dybden med MedarbejderUdviklingsSamtalen, eller MUS-samtalen, som den populært kaldes. I den sammenhæng har deltagerne også fået et vejledende samtalskema, som kan bruges hjemme på skolerne til evaluering og opstilling af udviklingsmål for den enkelte lærer.

Sluttelig skal det nævnes, at en sådan samtaletræning med feedback fra andre er en rigtig god træning, men at man må gøre sig klart, at tilegnelse af dette redskab også er en proces – selv for meget professionelle folk - som konstant skal have opmærksomhed og jævnlig træning for fortsat at udvikle sig.

5.2.3 Målstyring som ledelsesredskab

Den nye skolereform lægger op til en arbejdsform, hvor eleverne evaluerer sig selv og sætter nye mål for egen udvikling. Det vil være helt naturligt, at denne arbejdsform bliver en naturlig del af hele skolens liv – således at arbejdet og samarbejdet på skolen løbende bliver evalueret af aktørerne selv med opstilling af nye udviklingsmål. Bliver noget sådan en naturlig del af skolens arbejdsprocesser, vil man indbygge en løbende systematisk udviklingsproces på skolerne.

Man kalder det også for målstyring, som er et nyttigt redskab for lederne til at skabe og styre skoleudvikling – også kendt under navnet Skolens Portfolio. Der er her tale om en procedure, som integrerer skoleudviklingen med udviklingen af lærernes faglige, sociale og personlige kompetencer. Det er en procedure, der involverer alle skolens ansatte i at gøre status og evaluere eget arbejde og samarbejde med henblik på i fællesskab at opstille nye udviklingsmål og handleplaner for, hvordan disse mål kan realiseres. Igennem denne proces kan den enkelte få indflydelse på udviklingen af eget arbejde, på udviklingen af samarbejdet og på egen udvik-

ling, og dermed er grunden lagt for at skabe motivation og ejerskab til de forandringer, der skal finde sted.

Igennem dette analyse- og udviklingsarbejde skabes der også et overblik over udviklingen af skolen som en helhed, og man får et overblik over de ressourcer, der er på skolen – herunder også hvad der mangler af ressourcer i form af nye lærere, og overblik over behov for efteruddannelse for de lærere og ledere, der er på skolen. Dette overblik er et nødvendigt grundlag at have for hver enkelt leder, også i forbindelse med udviklingen af et samlet fælleskommunalt samarbejde mellem alle kommunens skoler, om f.eks. ressourcefordeling.

Med andre ord bliver det via målstyringsprocessen tydeligt, hvad der er af styrker og udviklingsmuligheder på skolen, og det bliver klart for alle, hvad der skal satses på af nye udviklingsprocesser og –projekter.

Målstyring er en god metode til at skabe fælles erfaringer for alle på skolen, fordi alle inddrages i at gøre status og udvikle fælles mål og handleplaner for udviklingen af skolens arbejde. Der skabes fælles idéudvikling og en åbenhed og forståelse for hinandens arbejde og erfaringer, der gør det lettere at skabe et godt fagligt fællesskab og lettere at koordinere indsatsen, så man i højere grad kan bruge hinanden. Ved at bruge målstyring som et fælles planlægningsredskab giver man hele skolen et løft, hvor man lærer hinanden bedre at kende, både fagligt og menneskeligt. Man udvider desuden horisonten til bruge hinanden i et fællesskab, så skolens ressourcer kan udnyttes bedre - og så der kan ske et fælles træk i den videre udvikling af arbejdet på skolen til gavn for kvaliteten i arbejdet og for arbejdsglæden hos elever, lærere og ledere.

Fordelen ved dette målstyringsredskab er også at den ikke er særlig tidskrævende – den største del af arbejdet kan faktisk laves på 1-2 pædagogiske dage. F.eks. således:

Alle medarbejdere samles og inddrages derefter i tværfaglige grupper. På de større skoles arbejdes der trinvis. Hver gruppe tager stilling til følgende:

- Hvad er vi gode til med hensyn til (f.eks.):
 - Koordination af undervisningsforløb – med udgangspunkt i læringsmålene
 - Etablering af tværfaglige projekter
 - Kollegialt samarbejde i øvrigt
 - Samarbejde med lederen
 - Dækning af sociale behov hos eleverne – f.eks. i forhold til mobning, ensomhed, misbrug eller andet, samt m.h.t. at etablere sociale fællesskabsfora på trinnet.
 - Skole-hjem samarbejdet.
 - Bygdeskole – byskole samarbejde
- Hvad er vi mindre gode til på ovennævnte områder?
- Hvad ønsker vi at satse på at udvikle i løbet af det næste år?
- Hvordan forestiller vi os at gennemføre denne udvikling helt konkret?
- Hvad har vi brug for at lære selv for at gennemføre denne udvikling – og hvad skal der sættes i værk for at fremme denne læring, hvordan og hvornår?

Ved besvarelsen af de sidste tre spørgsmål fremkommer gruppens forslag til såvel ændring af arbejdsgange som den fælles kompetenceudvikling.

Ved besvarelsen af de to sidste spørgsmål bliver forslagene beskrevet i form af udviklingsmål og handleplaner for de enkelte forslag til indsats.

Resultatet af gruppens arbejde oplistes på plancher – d.v.s. i skriftlig form og fremlægges for alle på skolen. På de mindste skoler kan alle arbejde sammen om hele processen.

Derefter foretages en prioritering, og der udvælges de forslag som derefter tilsammen danner skolens forslag til udviklingsmål (med tilhørende handleplaner) for det kommende år. I denne prioritering har skolelederen/inspektøren, som øverst ansvarlige leder, den endelige beslutningsmyndighed. At lave prioriteringer og valg af indsatsområder har også været et træningsområde i projektet.

Omkring selve fagene er proceduren i princippet det samme; ved at besvare de 5 spørgsmål inden for hvert fag eller inden for de fag, man vælger som indsatsområde for udvikling i det kommende år. Her er det selvfølgelig kun de lærere, der underviser i de enkelte fag, der laver arbejdet omkring faget.

Som grundlag for dette arbejde på skolen er det en god ide, at både skolebestyrelsen og skolelederen laver nogle overordnede målsætninger – inden for den ramme af målsætninger, som er udarbejdet af kommunalbestyrelsen. Skolebestyrelsens og skolelederens overordnede mål bliver så den ramme, som lærerne arbejder indenfor, når de opstiller deres mere konkrete udviklingsmål.

Lederens beslutninger forelægges skolebestyrelsen til godkendelse efter processens afslutning.

Skolelederen er endvidere ansvarlig for, at de besluttede og godkendte udviklingsmål og de handleplaner, der er lavet om kurser til skolens lærere, fremsendes til den kommunale forvaltning og til Inerisaaviks Udviklings- og Implementeringsafdeling, således at kursusplanlægningen i kommunen og i Inerisaavik kan målrettes efter de behov der er på skolerne.

Endelig er det skolelederens ansvar, at der følges op på de beslutninger, der er taget. På de større skoler er det en god ide at nedsætte en udviklingsgruppe med trinlederne og evt. andre ressourcepersoner, så der bliver flere involveret i planlægnings- og opfølgingsarbejdet, som er uhyre vigtigt for implementeringen af de besluttede forandringer.

Dette er i korte træk hvad målstyringsproceduren går ud på, og det er anbefalet at alle skoler indarbejder denne procedure som en rutine mindst 1 gang årligt. Gør man dette får man indarbejdet en motor for en kontinuerlig udvikling af skolen og dens lærere – en udvikling som kommer til at hænge sammen som en helhed af skoleudvikling og kompetenceudvikling.

Dette målstyringsredskab har haft en central placering i projektforsløbet, og hjemmearbejdet imellem arbejdsseminarerne har bl.a. været at arbejde med denne procedure på skolerne.

For at give et overblik over målstyringsprocessen vises en handleplan for en lille skole, som eksempel på lederens arbejde hermed:

Handlingsplan – hvem gør hvad hvornår:			
Område/emne Mål	Hvilke aktiviteter	Tidsplan	Ansvarsperson
At finde frem til udviklingstiltag for skolen og efteruddannelsesforslag for lærerne	Nedenstående 6 aktiviteter:	August – september 2004:	Skolelederen
	1) Informere alle ansatte om at en udviklingsproces skal sættes i gang på skolen samt hvad og hvordan det skal ske. Informer også om de overordnede målsætninger du har som leder for skolens udvikling i det næste år.	Et møde	
	2) Møder med de enkelte faglærere for at lave lister over de udviklingsbehov, der er for hvert fag samt få forslag frem om faglig opgradering af lærerne	Et antal møder afhængig af antallet af faglærere	
	3) Forberede en pædagogisk dag: a) fremlæggelse af overordnet målsætning b) fremlæggelse af de faglige udviklingsforslag	Eget arbejde for skolelederen	
	4) Afholde pædagogisk dag for alle: a) Fremlæg det forberedte for alle b) Inddel lærerne i gruppe af max. 6 -7 personer. c) Instruer om brug af målstyringskemaet (de 5punkter) d) Styre arbejdsprocessen så gruppen holder sig til punkterne og får konkluderet på hvert punkt	En dag som evt. kan fordeles på f.eks. 2 halve dage eller 4 kvarte dage	
	5) Prioritere forslagene og begrunde valgene	Kan gøres ved afslutningen af punkt 4) eller senere som eget arbejde for skolelederen med efterfølgende informationsmøde for alle	
	6) Lave detaljerede handlingsplaner over de valgte forslag	½ dag for alle	

5.2.4 Handleplaner

Det er en vigtig pointe i målstyringsprocessen, at arbejdet med opstilling af mål og udarbejdelse af handleplaner foregår skriftligt. Det er med til at fastholde, at der konkluderes og at alle kan se hvilke beslutninger, der er taget. Desuden gør det det muligt for hvert udviklings-tiltag at se, hvem der har ansvar for hvad, og det gør det muligt løbende at følge med i de aktivitetsplaner, der er indbygget i handleplanerne.

Samlet kan man sige at handleplanerne er nyttige fordi:

- ❖ De gør en proces (et tiltag i udvikling) overskuelig og synlig
- ❖ De giver systematik i arbejdet
- ❖ De medvirker til at kunne følge en proces i udvikling
- ❖ Nedskevne detaljerede handleplaner binder mere end løse aftaler
- ❖ De gør det muligt at kunne stoppe op, gøre status og lave nye tiltag eller korrigere de hidtidige
- ❖ De er en hjælp for lederen til at delegere arbejde ud, følge udviklingen og have overblik over denne
- ❖ De er en støtte for folk i udvikling. Små skridt bliver synlige.

Nogle af de temaer, som deltagerne i projektet har lavet udviklingsmål og handleplaner for i deres hjemmearbejde på skolerne imellem arbejdsseminarerne er følgende:

- Kollegialt samarbejde, teamsamarbejde og fællesforberedelse for lærergruppen
- Tværfagligt samarbejde og koordination af undervisningsforløb
- Lærer-ledersamarbejde – ansvarsfordeling
- Skole-hjemsamarbejde med inddragelse af skolebestyrelsen
- Lærer-elevsamarbejde – pædagogisk tilgang og kommunikation
- Mere elevindflydelse i undervisningen
- Fagligt samarbejde og koordination inden for hvert fag
- Samarbejde med byskolen om lærersamarbejde
- Opgradering af timelærere
- Mobning på skolen
- Afdækning af elevernes sociale behov

På denne måde er deltagerne blevet trænet i at arbejde med systematisk målstyring med handleplaner, og i at prioritere, time, tilrettelægge og fastholde udviklingstiltag på deres skoler sammen med medarbejderne. En helt nødvendig forudsætning for udvikling af skolen og udvikling af lærerkompetencerne.

Det viste handleplansskema har været flittigt brugt i projektføreløbet. Nedenfor vises 2 af de utroligt mange handleplaner, som deltagerne har udarbejdet og arbejdet med i projektføreløbet, både på arbejdsseminarerne og i praksis på skolerne. De viste er tilfældigt valgt og anonymiserede:

Handlingsplan – hvem gør hvad hvornår:

Område/emne Mål	Hvilke aktiviteter	Tidsplan	Ansvars- person
<p>At finde frem til en eller flere /relevante måder, hvor eleverne kan få mulighed for at få erfaring i at arbejde selvstændigt</p> <p>At eleverne får en mulighed for at få mere indflydelse i undervisningsforløbet</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Informere/snakke med eleverne om ”hvad hvorfor hvordan” arbejdet kunne forestilles at kunne planlægges. 2. Hver især vælger en bog som man vil skrive færdig. Lave store plakater, hvor der laves lister om hvem der skal gøre hvad, dvs. fordeling af arbejdsopgaver 3. Eleverne begrundere deres valg af bøger Fremlægger for kammeraterne. Plakaten hænges op på væggen et synligt sted i klasselokalet og bliver der under hele forløbet 4. Maler store malerier, laver figurer efter egne forestillinger i forbindelse med bogens slutning. 5. Hænger/stiller alle kunstværker efter eget valg inde i det store lokale, mens andre laver kager, kaffe og te. Alle skriver skiftevis på opslaget, som skal hænges op ved bygdens opslagstavle Udstille 	<p>September-oktober 04</p> <p>*1.Møde/information Hver morgen i løbet af emnedagene</p> <p>*6 møder dvs kommer an på hvor mange historier der er</p> <p>*Eget arbejde for alle, 5 dage á 4 timer ”gamle” 45 minutters lektioner.</p> <p>* Sidste dag i emne dagene, bruges til afslutning af arbejdet.</p> <p>*Sidste dag i emnedagene afsluttes med en aften for alle i bygden. Sidst i okt. Måned.</p>	<p>Læreren</p>
<p>Skolens regler, normer, ordensregler m.m. skal kendes af skoleelever, forældre og lærere</p>	<p>Alle elever og forældre laver forslag. Først eleverne, forældrene drøfter elevernes forslag og laver evt. ekstra forslag</p> <p>Lærerne prioriterer forslagene og begrundere valgene.</p> <p>Anden omgang af forslagene Hos eleverne + forældrene</p> <p>Skolebestyrelsen godkender de valgte forslag.</p>	<p>August</p> <p>September</p>	<p>Skolelederen</p>

5.3 Undervisning og faglighed

5.3.1 Undervisningsplanlægning efter læringsmål

Den nye Landstingsforordning nr. 8 af 21. maj 2002 om folkeskolen indebærer ret vidtgående ændringer i både undervisningens indhold og organisering. Den opstiller på den ene side meget konkrete og klare mål for undervisningens indhold i læreplanerne, mens den på den anden side giver fleksibilitet og meget vide rammer for, hvordan undervisningen organiseres.

Disse ændringer i forordningen afspejler et ændret børnesyn og således også et andet og nyt læringssyn. Barnet bliver i dag opfattet som aktivt og handlende, og som havende kompetencer som nysgerrighed, social motivation, lærevillighed og diskussionslyst.

Det nye børnesyn betyder et nyt læringssyn, hvor der tages udgangspunkt i den enkelte elev – ”eleven i centrum”. Skolen må tilrettelægge undervisningen, så læreprocesser tager udgangspunkt i elevernes forskelligheder og forudsætninger, og eleven bliver gennem egne handleplaner medansvarlig for egen læring.

Dette ændrede syn på læring kræver en ændring af lærerens egen praksis. Det er en proces, som kræver en løsrivning fra traditionelle metoder og materialeafhængighed. En proces, hvor elevens læring er i centrum for planlægning af undervisningen, og hvor læringsmål bliver det styrende for udarbejdelse af elevhandleplaner og undervisningen.

Denne ændring og udvikling sker gennem bl.a. lokale, regionale og centrale skoleudviklingskurser og -seminarer udbudt af Inerisaavik – og har også været et arbejdstema i dette projekt.

5.3.2 Eksempel på en undervisningsplan.

I projektet blev der på arbejdsseminaret i april 2004 givet eksempler på, hvordan en undervisningsplan kan udarbejdes – ud fra læringsmål. Det forelagte eksempel havde ”*mit forår*” som tema, og var et eksempel på et tværfagligt forløb, hvor både grønlandsk, dansk og kunst (Lokale valg) var inddraget:

Grønlandsk: (delmål)

- *kan skrive i fiktive og ikke-fiktive genrer, såsom --- digte*

Dansk (delmål)

- *kan udtrykke sig personligt og kreativt i forhold til forskellige teksttyper ... fabulerende.*

Kunst og arkitektur (delmål)

- *kan grundlæggende teknikker inden for tegning med tusch ...*

5.3.2.1 Undervisningsplanen

Nedennævnte undervisningsplan tog udgangspunkt i årstiden – forår. Og for at motivere eleverne startede forløbet med et fællesarrangement – uden for skolen:

- 1) Gå en tur – notere forårstegn ned – evt. indsamle hvad der er af forårstegn: mælkebøtteblad, pil, fuglefjer m.m.
- 2) Fællesarbejde i hele klassen: Læroplæsning af en forårshistorie samt nogle forårs-digte

- 3) Fællesarbejde eller gruppearbejde. Lave mind-map/brain-storming over ”forårsord”
- 4) Par-arbejde eller individuelt arbejde:
Grønlandsk: skrive et digt over emnet ”mit forår” – brug ord fra mind-map
- 5) Par-arbejde eller individuelt arbejde:
Dansk: skrive en fabulerende tekst om forårs-turen. Brug ord fra mind-map
- 6) Par-arbejde eller individuelt arbejde
Kunst: tekst og digt illustreres – tegningerne laves først med blyant, som derefter ”trækkes op” med tusch – og evt. pensel.
- 7) Arbejdskladder, færdige arbejder og produkter som: digte, tekster og billeder samles i elevens portfolio.

5.3.2.2 Evaluering

Eleverne evalueres løbende gennem deres arbejde med emnet og det endelige produkt evalueres ved at eleverne:

- ✓ Oplæser deres digte og forårshistorier
- ✓ Udstiller deres billeder/illustrationer til digtene og historierne

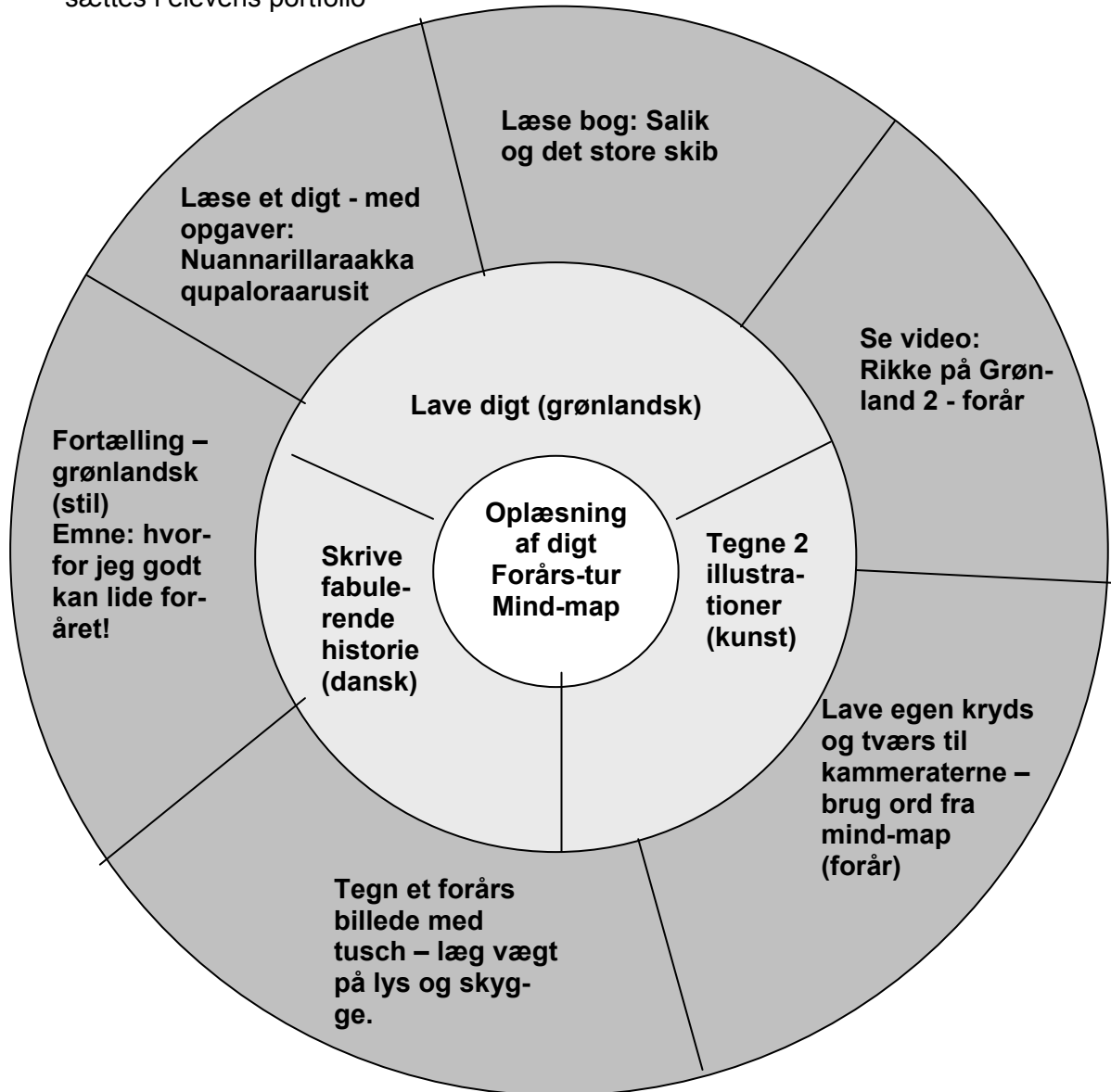
Hele undervisningsforløbet kan illustreres grafisk som en cirkel med ringe, således at den centrale del – det inderste af cirklen er det obligatoriske stof, som alle elever er fælles om. Den næste cirkel er det stofområde, som alle elever skal have været igennem, men hvor der er mulighed for at arbejde individuelt eller i gruppe, og hvor produktet derfor vil variere.

Den sidste ring vil være de arbejdsområder, som eleverne vælger ud fra interesse eller behov for dygtiggørelse indenfor de opgivne deldiscipliner.

Cirkelplanlægning

Grønlandsk, dansk og kunst

Hvert felt farves, når eleven er færdig med del-opgaven. Cirkelplanlægningsarket sættes i elevens portfolio



Fælles arbejde



Opgaver, der skal løses af alle



Opgaver, der kan løses, hvis man får tid

5.3.3 C.R.E.D.E. -undervisningsmetoder

Bygdeskolelederne er også blevet præsenteret for nogle undervisningsmetoder, som forskning dokumenterer, giver en mere effektiv læring. Disse metoder ("standards" på amerikansk) er videnskabeligt undersøgt af Roland Tharp fra University of California. Instituttet for denne forskning hedder *C.R.E.D.E.* – en forkortelse af Center for Research on Education, Diversity & Excellence (Center for undersøgelse af undervisning, forskellighed og fortræffelighed). Dette institut har gennem mange år arbejde med udsatte grupper i det amerikanske skolevæsen, specielt spansktalende skolebørn, men også børn og unge fra indianer- og inuit-samfund. Og ud fra undersøgelser har instituttet fundet frem til "best practises" – de undervisningsmetoder, der giver en større læring hos de ovennævnte grupper. Der er i alt dokumenteret fem metoder, og for nogle elevgruppers vedkommende syv, som ved konsekvent brug giver en øget læring. Disse metoder er:

- 1) *Fælles produktiv aktivitet*
Lærer og elever arbejder sammen om et fælles produkt
- 2) *Sproglige færdigheder*
Udvikle sprog samt læse- og skrivefærdigheder på tværs af læreplaner
- 3) *Sammenhænge*
Skabe forbindelse mellem elevens livserfaringer og skoleerfaringer
- 4) *Udfordrende aktiviteter*
Undervise i nuanceret og kompleks tænkning
- 5) *Læringsdialog*
Undervise gennem samtale
- 6) *Visualisering*
Læring gennem demonstration og observation
- 7) *Elevplanlagt aktivitet*
Opmuntre eleven til at tage egne beslutninger

Organiseringen af klasserummet er en vigtig forudsætning for undervisning efter C.R.E.D.E.'s principper.

Klasseværelset deles op i aktivitetscentre (gruppe-borde). Et af disse aktivitetscentre, som kaldes læringsdialog-bordet, har en særlig funktion. Her er læreren sammen med en gruppe på 4-6 elever, og gennem dialog med hele gruppen sker den nye læring. Imens arbejder resten af klassen med arbejdsopgaver i forbindelse med klassens emne i de forskellige aktivitetscentre, fx: en "læs højt-gruppe", en "lytte-gruppe" (båndoptager), en "skrive-gruppe" og en "tegne-gruppe". Ved planlægning af disse aktivitetscentre kan hensyn til forskellige læringsstile inddrages, ligesom den praktisk-musiske dimension og IT kan blive en naturlig del af aktiviteterne.

Gennem en målrettet indføring i denne arbejdsform lærer eleverne både at skulle arbejde selvstændigt i de enkelte grupper og at skifte mellem grupperne, når "tiden" er til det.

Den afgørende forskel på almindelig klasseundervisning og undervisning af en lille gruppe ved et læringsdialog-bord er, at læreren får bedre mulighed for at instruere og hjælpe den enkelte elev. Der bliver en større grad af "fairness", idet den enkelte elev får større mulighed for hjælp og vejledning af læreren og kammerater. Samtidig medfører den tætte kontakt en styrkelse af deltagelsen af alle elever, og således kan instruktionen blive relevant og meningsfuld for alle elever, samtidig med at de lærer at bruge faglige udtryk. Gennem dialogen kan lære-

ren give eleverne tankemæssige udfordringer og dermed mulighed for at forstå mere komplekse områder.

Disse undervisningsmetoder følger landstingsforordningens § 4 krav om at: *Eleverne organiseres på de enkelte trin i årgangsdelte eller ikke-årgangsdelte klasser og undervises på skiftende hold sammensat af elever fra en eller flere klasser på det pågældende trin efter den enkelte elevs behov og interesse i forhold til læringsmålene.*

For bygdernes vedkommende vil netop C.R.E.D.E.-metoderne give en øget fleksibilitet i planlægningen af undervisningen, da aktivitetscentrene kan tage særlig hensyn til den enkeltes skolens specielle elevsammensætning, således at klasser med elever fra forskellige årgange undervises i hold i læringsdialogcentret under hensyntagen til de enkelte elevers niveau og årgang.

5.3.4 Gennemgang af fagområdet, Lokale valg

Lokale valg og den praktisk-musiske dimension i undervisningen er områder i folkeskolen, som kan medvirke til en styrkelse af bygdeskolerne. Hele idegrundlaget for fagområdet bygger på de faktiske muligheder, der også findes lokalt i bygderne. Og Lokale valg kan blive den faktor, der styrker dialogen mellem de lokale ressourcer og ønsker og skolen

Teoriene bag Lokale valg skal findes i den lokalorienterede pædagogik, en helhedsopfattelse af eleven og en helhedsopfattelse af undervisningen. Det vil sige en undervisning, hvor ny læring tager udgangspunkt i elevens dagligdag og forudsætninger. Ligesom forskellige læringsstile og tværfaglighed vil være en naturlig del af undervisningen i Lokale valg.

Landstingsforordning om folkeskolen nr. 8, 21. Maj 2002 fastsætter de fem fagområder: Sprog, Kultur og samfund, Matematik og natur, Personlig udvikling og Lokale valg, som ligestillede fagområder.

Fagområdet Lokale valg består indholdsmæssigt af Kunst og arkitektur, Musik, sang, bevægelse og drama, Idræt og udeliv samt Håndværk og design, hvor håndværk dækker de traditionelle fag som håndarbejde, husgerning og sløjd.

Indholdet af fagene i Lokale valg fastsættes lokalt. Deraf navnet. Fagene er obligatoriske for alle elever og skal tilbydes på alle tre trin. Der skal tilbydes en "bred vifte" af muligheder indenfor de fire fagområder, så der sikres, at eleverne har gennemgået alle fagområder efter hvert trin.

Gennem Lokale valg skal eleverne gives forståelse for lokale traditioner og kulturelle arrangementer. Undervisningen i Lokale valg skal give eleverne positive oplevelser og styrke deres ikke-sproglige udtryksformer og skaberglæde samt give kompetence til at vurdere og udvikle kulturelle udtryk og omgangsformer.

Hvad man lokalt ønsker at inddrage i Lokale valg er afhængigt af de lokale muligheder, bl.a. hvor i landet skolen befinder sig. I de sydlige områder, hvor fåreavl er et af de primære erhverv, vil det være naturligt at udarbejde læringsmål, hvor man inddrager anvendelse af uld.

Ligeledes vil andre områder naturligt inddrage hundeslædebygning i læringsmålene. Men afhængig af de lokale ressourcer vil der være mange kulturelle tilbud og muligheder, som kan inddrages i Lokale valg som lokalt fastsatte læringsmål, fx: trommespil, trommedans, avittat,

langrend, slalom, snowboard, skøjteløb, svømning, klatring, kajakroning, figur-udskæring, lokale mad-traditioner, lokale musik- og sportstraditioner.

Lokale valg består endvidere af fagområdet Idræt og udeliv, hvor udeliv er nyt som et egentligt fag. Udeliv er allerede kendt og ofte integreret i skolens aktiviteter, da naturen omkring skolen og bygden altid er blevet benyttet i skolesammenhæng. Det er de lokale myndigheders opgave at udarbejde læringsmål også til dette fag, således at udeliv ligesom de øvrige fag tager udgangspunkt i det lokale miljø. Det kan være læringsmål omkring lejrskoleaktiviteter, orienteringsløb i fjeldet, indsamling af nytte-planter m.m.

Også skolegården og nærmiljøet lige omkring skolen kan inddrages i udeliv (og idræt). Samtidig kan man, for at motivere eleverne til at være mere aktive i pauser og frikvarterer, være bevidste om at skabe et miljø, som indbyder til aktiviteter og leg, fx sten-sætninger som spiral, sten-labyrinter, klatrevæg, bold-plade, basketball-kurve, genbrugshytter og udendørs musikinstrumenter.

Lokale valg har endvidere åbnet mulighed for brug og udnyttelse af de lokale menneskelige ressourcer, der findes i den enkelte bygd, fx en lokal kunstner, håndværker eller andre resourcepersoner. Således bliver skolen en aktiv kulturbærende del af lokalsamfundet.

5.3.5 Inspiration omkring fagområdet Naturfag

Som et andet fagligt område blev der givet deltagerne inspiration omkring naturfag. Dels omkring de fem hovedområder indenfor Naturfaglige arbejdsmetoder, nemlig:

Indsamle data, bearbejde data, vurdere data, eksperimentere samt anvende data og viden.

Dels blev der givet inspiration omkring de naturfaglige emner: Jorden, Kræfter og stoffer, Liv og livsformer, Teknologi samt Universet og nogle eksempler på dertil knyttede læringsmål, som både planlægning og evalueringen af undervisningen rettes ind imod. F.eks.:

- a) Kræfter og stoffer, Materialer og materialeegenskaber:
 - 1) for yngstertrinnet: **kan beskrive almindeligt forekommende materialers anvendelse og deres egenskaber** og
 - 2) for mellemtrinnet: **har arbejdet med andre almindeligt forekommende syntetiske og naturlige materialer.**
- b) Teknologi:

for mellemtrinnet: **har beskæftiget sig med den teknologi, som mennesket har anvendt og anvender i deres boliger til opvarmning, belysning m.m.**
- c) Universet:

for mellemtrinnet: **kender navne og karakteristika ved himmellegemerne: Jorden og de øvrige planeter, Solen, Månen og Mælkevejen.**

Ud fra dette fik deltagerne ideer til og lejlighed til at afprøve forskellige opgaver, som kan udføres på alle skoler og i alle rum uden særlige indretningskrav samt med enkle tilgængelige materialer, der let kan skaffes af alle skoler.

5.4 idé- og erfaringsdeling

Under mottoet *"ingen kan alene vide det hele, men sammen kan vi mere"* blev der fokuseret på idé- og erfaringsdeling i projektet.

Alle laver noget godt, men at få kendskab til de gode ideer, der skabes rundt omkring, har for bygdeskolerne været et problem.

Følgende oplægspunkter var eksempler på startområder, hvor man kunne dele ideer og erfaringer med hinanden.

- ❖ Samarbejde mellem hovedskole og bygdeskoler om kurser.
- ❖ Køb af undervisning fra hovedskolen.
- ❖ Udnyttelse af lokale ressourcer - Lokale valg- anden undervisning.
- ❖ Venskabsbygd-udveksling af lokale informationer, madvarer og madvarer.
- ❖ Udveksling af billeder, video m.m. de små skoler imellem.
- ❖ Langsom tilpasning til kollegielivet.
- ❖ Ideer til alle former for undervisning, fra opskrifter til projekter.

Deltagerne skulle i plenum fremlægge gode og spændende ideer og tiltag fra deres egne skoler indenfor følgende områder.

- ❖ Udarbejdelse af materialer.
- ❖ Undervisningstemaer.
- ❖ Undervisningsforløb
- ❖ Samarbejde med forældre, skolebestyrelser m.v.
- ❖ Arrangementer/sportsdage/udflugter m.v.
- ❖ Netværkssamarbejde eller ressourcedeling.
- ❖ Samarbejde med SSSK
- ❖ Skolens bidrag til uge 18.

Der kom utroligt mange gode ideer, der styrkede formodningen om, at deltagerne sammen gør en forskel og alle følte glæde ved at give og modtage.

Et eksempel:

Der blev bl.a. givet et eksempel på et undervisningsforløb inden for Lokale valg med brug af ”værdiløst materiale” som strandtræ og strandingsmateriale.

Ud fra læringsmål i Lokale valg var der blevet lavet en udsmykning af skolen:

Fra formål for undervisning i Lokale valg:

Stk 2. Undervisningen skal give eleverne positive oplevelser med praktisk, musisk og fysisk aktivitet. Undervisningen skal fremme elevernes psykiske velvære, oplevelsestrang, kreativitet og skaberglæde samt give dem tillid til egne praktiske evner og formåen inden for skabende aktiviteter og ikke-sproglige udtryksformer.

Stk 3. Undervisningen skal medvirke til, at eleverne oplever værdien og glæden ved at udføre praktiske, musiske og fysiske aktiviteter i fællesskab med andre.

Mål.

- Fremstilling af udsmykningsophæng
- Eksperimenteren med materialer, struktur og former.
- Stimulere fantasi.
- Erfaring og glæde ved i fællesskab at fremstille et arbejde af strandtræ og ”genbrugs-materialer”
- Arbejde med dybdevirkning i udtryk.

- Forståelse af fælles ansvar for affaldshåndtering.

Materiale.

- Strandtræ og strandingsting appellerer direkte til fantasi, skaberglæde og en eksperimenterende arbejdsproces i grupper såvel som individuelt.
- Giver under indsamlingen mulighed for en historisk og miljømæssig dimension.
- Mulighed for tværfagligt undervisning og arbejde på holddannelser på tværs af klassetrin.

Arbejdsproces.

- Fælles strandrensning evt. i forbindelse med udflugt
- Sortering af ”affald” i strandtræ og andet materiale med patina.
- Plastic og andre uhumske ting brændes.
- Der tages billeder
- Gruppefremstilling af kasser fremstillet af ”reelle brædder” og paller. Kasserne danner ramme for udsmykningen.
- Der laves skitseforslag – ideer fra oplæg – Internet.
- Billedfremstilling af indsamlede materialer, der bearbejdes med forskelligt værktøj (helst gammelt, da der kan være en del sand i træet)
- Overfladebehandling med dækfarver men helst jordfarver evt. træbeskyttelsesfarver.
- Ud fra billeder fra stranden diskussion om affald og miljø.

Evaluering.

- Positiv vurdering af gruppernes arbejde – vurdering af virkemidler.
- Ophæng af arbejder.
- Vurdering af egen og fælles indsats i grupperne.
- Der tages billeder af processen og elevernes beskrivelse af arbejdsprocessen – gemmes i portofoliemappen

Forløbet på skolen var en succes, som viste at materialer og udgangspunkt for en undervisning ikke behøver at ligge længere væk end den lokale strand.

5.5 Ressourceudnyttelse og ressourcedeling

At dele ideer og erfaringer, som beskrevet ovenfor, er en god måde at optimere ressourceudnyttelsen på tværs af geografiske skel og dermed få en synergieffekt af de mange kvaliteter og ophobede gode erfaringer, der er i bygdeskolerne over hele landet. Desuden er det en god metode til at fremme harmonisering af de meget forskelligartede skoler, der er i landets bygder og en hjælp til at få skolerne ud af deres isolation. Ressourcedeling har derfor været et emne, som har haft stor fokus i projektet.

Men ressourceudnyttelse kan også tænkes helt konkret som en deling af de lærerressourcer, der er til rådighed i en kommune, således at de faglige ressourcer kan komme både byskolen og bygdeskolen til nytte. Mangel på specialfaglig kompetence på nogle områder i bygdeskolen er et problem mange steder – f.eks. på fysik og engelskområdet. En kompetence som typisk er til stede på byskolen, og som nu også kan komme bygdeskolen til gavn, hvis man planlægger fleksibelt i og mellem kommunen skoler med det sigte at opnå en større spredning og udnyttelse af de tilgængelige lærerressourcer i kommunen som helhed.

Denne fleksible planlægning – f.eks. med planlægning af undervisningsblokke - er blevet en mulighed ved indførelsen af den nye skolereform og arbejdstidsaftale. Ressourcedeling kan

foregå både ved lærerbytte og lærerudlånning mellem kommunens skoler eller gennem opkvalificering af bygdeskolelærere via et samarbejde med bylærere – eller omvendt. Der ligger således også et vigtigt opkvalificerings- eller uddannelsesperspektiv for lærerne i at ændre kommunes planlægning på skoleområdet, så der ikke kun tænkes skolevis, men tænkes på alle kommunens skoler som en samlet helhed – og at ressourcerne fordeles derefter. Ikke alene vil dette kunne give en større ressourceudnyttelse – det vil også i sig selv kunne hæve kvaliteten af undervisningen på kommunens skoler.

Omkring ressourcedeling mellem bygde- og byskole blev der arbejdet med forskellige løsninger.

Et eksempel på en sådan løsning var ressourcedeling via langsom indslusning til kollegiet. En anden løsning var en model til opkvalificering af undervisere og undervisning på bygdeskolen.

De to modeller vil kort blive opridset nedenfor:

5.5.1 Model 1: Ressourcedeling via langsom indslusning til kollegiet:

Denne løsning blev knyttet sammen med problemerne omkring elevernes overgang fra bygdeskole til byskole.

En løsning kunne være en langsom indslusning med start allerede fra 7.klasse.

Eleverne bor på kollegiet og undervises på byskolen.

Fra 7. kl. kommer eleverne 1 uge til byen, 8. kl. i 3 uger, 9. kl. i 10 uger, 10. kl. hele året.

Elevmål: Social og faglig læring på de områder, hvor der mangler specialkompetence på bygdeskolen.

Lærermål: Da planlægningen af undervisningen foregår i et team med bygdelærer og bylærer opnås et fagligt løft og læring i teamsamarbejde mellem by- og bygdeskolen.

Ledermål: Formulering af undervisningsbehov, fælles planlægning med byskole.

Undervisningen betales af bygdeskolen ved at overføre timer til hovedskolen. Man køber den undervisning, man ikke selv kan klare. Som køber formulerer bygdeskolen behovet og kan dermed i højere grad indgå i et ligeværdigt samarbejde med byskolen.

Denne løsning har stadig mange muligheder for udvikling og implementering, selv om flere store bygdeskoler under projektforsløbet viste vilje, lyst og kompetence til selv at undervise eleverne i hjembygden fra 1. til 10. kl.

Som nævnt er denne mulighed for at skolerne indbyrdes kan købe og udveksle lærerressourcer muliggjort af den nye reform og den nye arbejdstidsaftale, der åbner for fleksibilitet i planlægningen af undervisning efter årnormer

5.5.2 Model 2: Opkvalificering af undervisere og undervisning på bygdeskoler.

Denne løsning handler om udnyttelse af gæstelærer til undervisning og vejledning med et fagligt og pædagogisk løft ud fra et behov på bygdeskoler om opkvalificering timelærere og lærere.

En ressource lærer underviser i en periode på fx 3-4 dage. Bygdelæreren observerer undervisningen.

Med udgangspunkt i undervisningen drøftes læringsmål, pædagogiske overvejelser og evaluering.

Bygdelæreren udarbejder sammen med R- læreren et undervisningsforløb til næste uge, hvor bygdelæreren underviser og R- læreren observerer og coacher.

Forløbet evalueres løbende.

Fælles for- arbejde samarbejde information	R-lærer underviser B-lærer observerer 3-4 dage	B-lærer underviser R-lærer observerer coacher
Kursus-del. Planlægning - evaluering - coaching.		

Fordele.

- ❖ Forløbet foregår på stedet med ”rigtige børn” under ”normale forhold.
- ❖ Kombination af undervisning og implementering af ny viden.
- ❖ Vejledning på stedet.

Ulemper.

- ❖ R-læreren kender ikke eleverne. (kan afhjælpes ved fælles orientering)
- ❖ Problemer med tidstilrettelæggelse. (skal indgå i fælles planlægning og aktivitetsplan)
- ❖ Problemer med det økonomiske overblik.

Principper:

- ❖ Opkvalificering af behovet er ud fra bygdeskolens ønsker om videreudvikling.
- ❖ At bygdeskolen betaler undervisningstimer ud fra årsnormen.
- ❖ Vejlednings og ”kursus” – delen betales fra fælleskommunale kursusmidler.

Perspektiv:

Med planerne om oprettelse af større kommuner bliver mulighederne endnu bredere og større for at købe den undervisning, kurser og inspiration de enkelte bygdeskoler og byskoler har behov for, for at opfylde forordningens krav. Oprettelse af kommunale rejse- kursus- inspirations-lærere vil kunne blive en realistisk mulighed, ligesom der vil kunne skabes muligheder for landsdækkende teams, herunder f.eks. udenlandske lærere, der kan dække tilsvarende behov.

5.5.3 Inddragelse af lokale ressourcer i undervisningen

En sidste dimension, der har været arbejdet med i projektforsløbet omkring fokusområdet ressourceudnyttelse, er inddragelse af lokale ressourcer fra og omkring bygden, både inddragelse af kulturbærende aktiviteter, lokale materialer, menneskelig og erhvervsmæssig viden. Rodfæstetheden i og respekten for det lokale samfund er vigtig, da det danner basis for børnenes erfaringsverden og udvikling som hele mennesker. Dette er en fundamental forudsætning for at kunne udvikle sig harmonisk i et større samfund.

Ved inddragelse af disse områder i skolearbejdet vil skolen få tilført ressourcer lokalt fra og samtidig blive en bærende sammenhængende kraft i det lokale samfund.

5.6 Opbygning af faglige Netværk

Hos deltagerne i projektet var der behov for at løse problemer omkring:

- ❖ Følelsen af afmagt over for den nye forordnings mange nytænkninger og forventninger.
(der havde kun i få kommuner været et fælles løft med indførelsen af forordningen)
- ❖ Følelsen af at løbe tør for ideer til spændende undervisning.
- ❖ Erkendelsen af at stå alene med problemer indenfor skoleledelse, forældresamarbejde og arbejdet med skolebestyrelse
- ❖ En følelse af isolation – at være alene på en øde ø.

Men der var også en tro på og styrke til, gennem et fælles netværk, at kunne få løst op for afmagten, få inspiration og bryde isolationen.

5.6.1 Et landsdækkende IT-netværk på Attat

Udover at være sammen på flere seminarer, hvor erfaringer blev delt og inspiration givet, blev der etableret en bygdeskolelederkonference under det allerede eksisterende netværk, Attat. Bygdeskolelederne fremlagde forslag til udformning, indhold og regler for kontakt indbyrdes.

Da mange skulle have en grundlæggende viden og træning i at bruge Attat, var der afsat tid og ressourcer til en indførelse og træning i konferencen.

Den tekniske side af netværket (IT-forbindelser og computere) manglede en del steder i bygderne. Forvaltningscheferne blev gjort opmærksomme på disse mangler og bedt om at være med til at løse problemet.

5.6.2 Små personlige netværksgrupper

Dette store fælles bygdeskoleledernetværk viste sig at opfylde behovene på mange områder især det informationsmæssige, men der viste sig også behov for en mere intim og personlig netværksgruppering.

Alle skoleledere, men især bygdeskoleledere, har p.g.a. deres isolation behov for at få afklaring (råd og vejledning) omkring skoleledelse og personlige problemer: Behov for at få hjælp til afklaring af egne mål og til at få belyst stærke og svage sider indenfor ledelse.

På andet seminar i november blev der derfor etableret små netværksgrupper (4-6 personer) ud fra personlige valg baseret på den fælles tillid og indbyrdes kemi, der var blevet skabt på de to seminarer.

De små netværk besluttede, udover at bruge hinanden til gensidig personlig rådgivning og udvikling af ledelsesfunktionen, at samarbejde om konkrete projekter fx:

- ❖ at styrke elevinformationer og elevsamarbejde mellem skolerne
- ❖ at udvikle et konkret projekt om classesamarbejde mellem skolerne
- ❖ udarbejde, inspirere til ordensregler for elever og lærere.
- ❖ at samarbejde om udvikling af arbejdet i skolebestyrelsen.

Der kommunikeres i de små netværksgrupper via tlf., fax og IT – og specielt på sidstnævnte område vil en tilslutning til fx Skype kunne gøre det muligt at holde telefonmøder billigt.

Det forudsætter dog, at de kommunale forvaltninger går ind og sikrer ordentligt IT-udstyr, opkoblinger og uddannelse heri. De fleste bygdeskoler har dette – men ikke alle.

Perspektiver:

Gennem de to netværk vil det være muligt at bryde isolationen og samle bygdeskolerne i et nyt fællesskab med kraft, energi og gensidig inspiration til fortsat udvikling på skolerne. Netværkene er dannet på tværs af kommunegrænser og geografiske skillelinier og vil derfor også kunne medvirke til en harmonisering af bygdeskoleudviklingen på landsplan.

5.6.3 Coaching

Som ledelsværktøj blev der i projektet undervist og trænet i coaching. Hovedprincipperne i en coaching gengives kort nedenfor. Disse principper blev trænet i praktiske øvelser så deltagerne kunne anvende dette værktøj, dels som coach overfor hinanden i netværksgrupperne og dels i deres lederrolle overfor skolens lærere.

Når man som bygdeskoleleder sidder alene med problemer, kan det ofte være svært at overskue situationerne og alene ved egen hjælp finde en indsigt, som kan give nye perspektiver på problemet og dermed nye løsningsmuligheder.

At blive coachet af en kollega, som kender situationerne, kan være en stor hjælp til at se problemet i et andet lys og til at finde gode løsningsmuligheder. At have adgang til sådan en hjælp kan bidrage kraftigt til at ophæve følelsen af isolation og ensomhed.

Derfor blev der trænet i coaching under følgende motto:

*Det er som regel aldrig problemet, der er problemet –
men måden vi tænker om problemet, der er problemet!!!!*

De principper for coaching der blev undervist i er følgende:

Coaching er en metode som fremmer:

- Det at hjælpe mennesker til ny forståelse og indsigt – frem for at servere din egen
- Det at hjælpe mennesker til selv at problemløse – frem for at løse deres problemer
- Det at hjælpe mennesker til at lære – frem for at undervise dem

Roller og kontrakt:

Det er vigtigt at gøre **rollerne** fuldstændig klart:

Hvem er coach og hvem skal coaches? Og det er vigtigt at blive i rollerne indtil forløbet er slut.

Samtalen startes med at aftale en **kontrakt**:

En kontrakt er en gensidig aftale om, hvad det er for et problem eller situation, som er i fokus, og som samtalen skal bidrage til at afklare eller løse.

Det er klogt under samtaleforløbet at stoppe op og kontrollere om samtalen holder sig inden for kontraktens rammer – og skifte spor, hvis det ikke er tilfældet. Det er kontrakten, der styrer samtalen.

Samtalens faser:

1. Situationsbeskrivelse - Hvad er situationen / problemet lige nu
2. Målbeskrivelse - Hvad ønsker du
3. Valgmuligheder - Hvad kunne du gøre, d.v.s. hvilke løsningsmuligheder ser du og hvad er konsekvensen af hver enkelt mulighed
4. Valg af løsning - Hvad vil du gøre

Gode råd til Coachen:

Sørg for at kontrakten bliver aftalt, så mål og rammer for samtalen er klare

Anspor den coachede til at gå på opdagelse:

- stil spørgsmål
- lyt aktivt
- få beskrevet konsekvenserne af hver løsningsmulighed
- del dine egne erfaringer og inspirer
- giv plads til og rum for følelser
- giv feedback

Sørg for at kontrakten holdes og at der bliver konkluderet

Evaluer til slut samtaleforløbet og sørg for at aftale en evt. opfølgning.

OBS!!! *Vær personlig, direkte og altid så konkret som mulig*

- *og husk at al indsigt kommer indefra.*

En sådan systematisk professionel samtaleform er god til at udvikle nye forståelser og sikre at de løsninger der findes, også kommer til at holde. Det at samtalen er en hjælp til selvhjælp for den person, der har brug for den, gør at ny indsigt kan skabes og at mere handlekraftige løsninger kan udføres. Den systematiske samtaleform gør også, at man holder sig til den sag, det drejer sig om, og at samtalen ikke løber af sporet og bliver til løs snak eller heftige diskussioner, som ofte ikke er særlige hjælpsomme for den, der skal have løst et problem.

Der var stort engagement fra deltagerne i at tilegne sig dette kommunikationsværktøj.

5.7 Årsplanlægning og kommunal fællesplanlægning.

På arbejdsseminarerne blev der fokuseret på planlægning efter årnorm og den nye arbejdstidsaftale.

Det kommende års planlægning skulle tilrettelægges efter dette og det var, efter udmeldinger fra deltagerne før seminaret, et område præget af stor usikkerhed. Der var ikke mange forvaltninger, der havde "klædt" bygdeskolelederne "på" til at arbejde med de nye områder.

Karl Nielsen fra KANUKOKA blev inddraget til at orientere om arbejdstidsaftalen. Uden denne viden ville magtesløsheden m.h.t. udarbejdelsen af aktivitetsplanerne have været stor.

5.7.1 Brugen af årnormer

Årsplanlægning, herunder brugen af årnorm, administrativt og pædagogisk, blev behandlet. At tænke i årnorm i stedet for ugeskemaer kræver tilvænning, men der åbner sig mange spændende perspektiver og muligheder i en fleksibel måde at tænke på:

Inddragelse af lærere og skolebestyrelse.

Omkring tildeling af timer har det vist sig positivt (i det første år) at inddrage lærerne og skolebestyrelse i selve processen med tildeling af årstimer. Det fremmer forståelsen af det nye og ejerskabet af beslutningerne bliver større.

De lokale ressourcer.

I den nye forordning er det præciseret, at man på skolen bl.a. i Lokale valg kan inddrage lokale ressourcer. Med de nye årsnormer er det lettere at "købe" lokal arbejdskraft ved at sætte timer af hertil i timefordelingen ud fra de planlagte tiltag og ønsker om lokal læring. Fx kan lokale ressourcepersoner inddrages i aktiviteter på tidspunkter, hvor skemaet brydes op. Med denne fleksible planlægning kan man tage højde for en mere sammenhængende undervisning.

Køb af undervisning udefra.

Ud fra den nye målstyringsproces har skolerne fået et værktøj til at sætte mål og klargøre stærke og svage sider m.h.t. skolernes ressourcer, herunder de undervisningsmæssige ressourcer.

Man kan godt sætte sig nogle større undervisningsmål, end man umiddelbart har lærerressourcer til.

Hvis man betragter kommunens skoler som en helhed, hvor timetildelingen ikke kun er forbeholdt den enkelte skole, giver det mulighed for at "købe" undervisning hos de andre skoler – typisk vil det for bygdeskolerne være "køb" af undervisning fra byskolen, jfr. "model til opkvalificering af timelærere og lærere på bygdeskoler" under afsnittet ressourcefordeling. Det er endnu et eksempel på den fleksibilitet, som årsnormer og arbejdstidsaftalen giver mulighed for, hvis kommunerne forstår at koordinere skolernes behov, lærerressourcer og aktivitetsplaner for det kommunale skolevæsen som en helhed.

Kommunale fælleskurser på tværs af skoler

M.h.t. selve tilrettelæggelsen vil det kræve en grundig oversigt over mål og prioriterede tiltag på bygdeskolerne (målstyringsprocessen er igen et uundværligt værktøj) for sammen med andre skoler i kommunen at koordinere og lave aftaler om køb af undervisnings- og kursusressourcer. Omkring kursustilrettelæggelse ville det være ønskeligt med fælles kommunale ferieplaner med fælles elevskema fri perioder, der kunne bruges som kursus-øer. På disse kursus-øer kunne der tilrettelægges fælleskurser på tværs af skolerne, der kunne tilgodese uddannelsesbehovet på de enkelte skoler og opfylde de indsatsområder, der er besluttet ud fra en overordnet kommunal målsætning.

5.7.2 Kommunal fællesplanlægning for alle skoleledere/inspektører og forvaltningschef

Den fælles kommunale planlægning er yderst vigtig. Som grundlag udarbejdes en struktur over årsplanlægningsfaser og indhold. Årsplanlægningsfaser bør indeholde fastlagte målstyringstidspunkter for alle skolerne og fastlæggelse af fælles planlægningstidspunkter for alle skoleledere, skoleinspektører/forvaltningschef, hvor man mødes fysisk og planlægger i fællesskab. Indholdet i planlægningen kunne fx være:

- faglig og administrativ påklædning af bygdeskolelederne
- aftale om administrativ procedure
- aftale om budget og regnskab
- fælles IT-udvikling
- vedligeholdelse af kommunens skoler

- koordination af aktivitetsplaner
- koordination af kurser og overblik over lokale ressourcepersoner, som kursusholdere
- aftale om udveksling af lærere
- fælles afdækning af lærerrekruiteringsbehov
- fordeling af rådgivnings- og vejledningsfunktioner
- aftaler om studierejser til byskolen og aftaler om elevovergang fra bygd til by.
- planlægning af fritids- og forskoleaktiviteter
- udveksling af erfaringer og gensidig inspiration
- sparring med hensyn til nye ideer
- aftaler om chefernes bygdebesøg.

Der vil hermed kunne åbne sig nye muligheder for udnyttelse af lærerressourcer, inspiration og udvikling af bygde- og byskoler. Dette vil gøre gode skoler bedre, og det vil løfte bygdeskolerne ud af deres isolation og ind i et fælleskommunalt ligeværdigt samarbejde.

En forudsætning herfor er dog, at der også udarbejdes helt klare ansvars- og kompetencebeskrivelser for bygdeskolelederne, for inspektører og forvaltningschef, således at opgavefordelingen er klar og alle ved, hvad der forventes af dem. For mange af bygdeskolelederne har dette hidtil været uklart.

Mange af overnævnte betragtninger er et resultat af arbejdet i projektforsløbet. Dels som behov og refleksioner hos deltagerne i bygdeskolelederseminarerne og dels som visioner fra forvaltningscheferne om styrket gensidigt samarbejde og planlægning i det kommunale skolevæsen, som en helhed.

I projektforsløbet blev der afholdt et arbejdsseminar for forvaltningscheferne fra de kommuner, der har deltaget i projektet. På dette seminar blev der lavet et fremtidsværksted, hvor forvaltningscheferne arbejdede med udvikling af visioner og mål for et godt kommunalt skolevæsen, der kunne fungere som én samarbejdende helhed. Der blev også mulighed for at lave prioriteringer af målene og udarbejde handleplaner for de aktiviteter, der skulle til for at målene kunne realiseres. Desuden blev der på forvaltningschefseminaret arbejdet med planlægning af en klar ansvars- og kompetencefordeling mellem forvaltningschef, skoleinspektør og bygdeskoleleder.

På et senere fællesseminar mellem alle de deltagende bygdeskoleledere og forvaltningschefer blev der kommunevis lavet konkrete aftaler og udarbejdet handleplaner for det fremtidige fælles samarbejde i det kommunale skolevæsen. Et par eksempler på disse handleplaner kan ses nedenfor.

At projektet kunne afsluttes med disse konkrete forpligtende aftaler mellem bygdeskolelederne og forvaltningscheferne, og de deraf følgende fælles udarbejdede handleplaner, dækkede et stort behov parterne imellem. Disse planer kan nu bruges som et grundlag for den videre udvikling i de forskellige kommuner, som er den ansvarlige kraft for implementeringen af planerne og for fastholdelse af væksten inden for det kommunale skolevæsen. Planerne kan også bruges som idégrundlag og model for de kommuner, der ikke var tilmeldt projektet. Desværre var det ikke alle forvaltningschefer, som havde tilmeldt sig projektet, der var til stede på fællesseminaret mellem bygdeskoleledere og forvaltningschefer, hvor de konkrete

aftaler og handleplaner blev udarbejdet for hver af de deltagende kommuner. For de kommuner, hvor forvaltningschefen ikke var til stede, udarbejdede bygdeskolelederne alene forslag til aftaler og handleplaner for et fælleskommunalt samarbejde, som så kunne drøftes med forvaltningschefen efter hjemkomsten fra seminaret. De nedennævnte eksempler på handleplaner kan også her bruges som inspiration til det videre planlægningsarbejde i disse kommuner. De forvaltningschefer, der har udarbejdet handleplanerne, har alle givet tilladelse til offentliggørelsen af dem.

Handlingsplan for Sydgrønlandske Kommuner – hvem gør hvad hvornår? 2005			
Område/emne Mål	Hvilke aktiviteter?	Tidsplan	Ansvarsperson
Fælles årsplanlægning for skolevæsnet Skolefolk går ind for én storkommune – og derfor et samarbejde med de tre Sydgrønlandske kommuner.	Fysisk møde, skoleledere og forvaltning. Emner: Planlægning af kursusaktiviteter: opstart af årsplan for næste skoleår, årsbudgetønsker for næste budgetår, Årsregnskab Koordinering af ferieplaner. lærerrekruiteringsbehov, fælles indkøb, samlet vedligeholdelse for kommunens skoler. Planlægning af fritidsvirksomhed. Målstyringsproces (skolens portfolio)	Februar	Forvaltningschefen
	Fysisk møde, skoleledere og forvaltning. Emner: a)Oktober-indberetning. b)Administrative rutiner. c)Fælles pædagogisk planlægning. d) Målstyringsproces (skolens portfolio) e)Fordeling af rådgivnings – og vejledningsfunktioner. Planlægning af forskoleaktiviteter. Udveksling af forskellige kursusmuligheder i sydregionen.	September	Forvaltningschefen

Handlingsplan for Nuuk Kommune – hvem gør hvad hvornår? 2005			
Område/emne Mål	Hvilke aktiviteter?	Tidsplan	Ansvarsperson
Årsplanlægning – året hjul	Evaluering fra sidste år	Ultimo septem- ber	Skolelederen
Struktur for årsplanlæg- ning	Målstyringsprocesstatus (Skolens portfolio)	Medio oktober	Skolelederen
	Målstyringsprocesstyring/status	Primo marts	Skolelederen
	Planlægningsuge i byen for alle skoleledere og forvaltningschef: Faglig påklædning hjælp til ferieplan sagsbehandlingsproblematikker sparring m.h.t. nye ideer eventuelle aftaler med PPR og andre fagper- soner Besøg på hovedskolen IT-strategier Kursusønsker Uspecificerede kursustimer (fra målstyring i oktober)	Primo april	Forvaltningschef
Øget kontakt til hoved- skolen	Evaluering og planlægning af overgang til byskole Samarbejde med rådgivningslærere for 7.-12. kl. Aftaler om planlægning af studieture Erfaring om undervisning og undervisnings- former Kendskab til nye materialer og lokaleindret- ning Hjælp til administrative opgaver Aftale om udveksling af lærere med hoved- skolen	Primo april	Skolelederen på hovedsko- len/involverede skole

Ansvar og kompetencefordeling mellem forvaltning og bygdeskoleledelse (Udarbejdet i et samarbejde mellem forvaltningschefer fra Aasiaat, Maniitsoq, Nuuk og Paamiut kommune)	
Forvaltningschef	Bygdeskoleleder
<p>Ansvars- og kompetencefordeling for det fælles-kommunale skolevæsen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Forvaltning /fælles • Personaleudgifter-pædagogisk personale – læreransættelser. • Større bygningsvedligeholdelse • Hoveddelen af kursusmidler • Udviklingspuljer • <i>Fælles it-udvikling</i> • Kommunale mål/udviklingsplaner på skoleområdet /forvaltningsområdet • <i>Fælleskommunalt skolevæsen (består af alle skolernes ledere inkl. bygdeskoleledere + forvaltningschefen):</i> 	<p>Administrativt Ansvar og kompetence for skoleleder /bygdeskoleleder -udgangspunkt i pædagogiske forhold - der arbejdes indenfor en ramme - <i>kan flytte midler inden for rammerne</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Undervisningsmaterialer undervisningsudstyr/inventar. • Driftsmidler • Almindelig/mindre vedligeholdelse • Vikardækning – <i>kun dele af</i> • Hjælp i forbindelse med adm. opgaver vurderes i hver enkelt situation <p><i>Ex 1. okt. aktivitet</i></p> <p>Pædagogisk Ansvar og kompetence for skoleleder/ bygdeskoleleder</p> <ul style="list-style-type: none"> • Skoleårets forløb under hensyntagen til det samlede skolevæsen – <i>årsplanen, herunder ferieplan - målstyring</i> • Daglig pædagogisk, personalemæssig og administrativ ledelse

5.8 Kort opsummering af kap. 5 og konklusion om projekts indhold

Skolerne i Grønland er i forbindelse med implementeringen af den nye skolereform påbegyndt en ny udvikling, der indebærer store krav til forandringer både i måden at planlægge og organisere arbejdet og samarbejdet på, og i måden at planlægge og organisere undervisningen på. Disse krav om forandring og udvikling gælder både for de store og de små skoler. Specielt for de små skoler – bygdeskolerne – har det hidtil været karakteristisk, at mange af dem har levet et liv i isolation og har oplevet sig som et offer for manglende informations- og ressourcetildeling. Trods Inerisaaviks vifte af kursustilbud har det været vanskeligt at vende denne udvikling, så de små skoler på et ligeværdigt grundlag med de store har kunnet tage del i den påkrævede udvikling af skolerne.

Indholdet i dette projekt har derfor været et længerevarende uddannelsesforløb (over 1 år), som har drejet sig om at give de små skoler et løft på de 3 områder, som er anset som vigtigst for at få sat gang i en udvikling af skolerne og deres undervisning i forhold til forordningens krav. Disse 3 områder er:

1. udvikling af lederskabet til at drive skoleudviklingen fremad
2. udvikling af undervisningen efter forordningens krav

3. udvikling af fællesskaber (netværk) for at afhjælpe isolationen, en mere solidarisk ressourceudnyttelse og -deling mellem de små og store skoler, samt et ligeværdigt fælles planlægnings samarbejde mellem alle skolerne og forvaltningschefen i hver kommune.

Ad 1) Undervisningens indhold omkring lederskabet

Denne undervisning har for det første været at afklare lederrollen og det ansvar, der ligger i denne rolle for at drive de omstillings- og udviklingsprocesser frem, som er nødvendig for at leve op til forordnings krav. Forandringer sker ikke af sig selv, selv om det står i en forordning – og man kan ikke bare overlade dette krav til den enkelte lærer eller forvente, at nogen udefra vil kunne komme og løse denne opgave. En sådan ny organisering af hele arbejdet på skolen kan kun lykkes, hvis alle ”løfter i flok” og det er lederens ansvar at sikre og formidle, at dette sker igennem at igangsætte fælles udviklingsprocesser og projekter på skolen – styre dem, støtte dem, evaluere og følge op på dem og drive processen videre. Lederskabets kunst er her at forstå mangfoldigheden i dette og være i stand til at handle og begå sig i denne mangfoldighed, så der skabes motivation, fællesskab og ejerskab til det nye hos alle aktører på skolen – samtidig med at der indlæres nye vaner og nye færdigheder hos alle.

At kunne gøre dette kræver selvfølgelig både lederkundskaber og lederfærdigheder. At være leder på en skole er at være leder for en menneskeforandrende organisation – og her er det ikke tilstrækkeligt alene at have fokus på det rent faglige og det administrative. Det pædagogiske lederskab er det omdrejningspunkt, der har størst betydning i omstilling og udvikling af arbejde og samarbejde på skolen. Og skal det lykkes godt er det vigtigt, at lederne bliver uddannet og trænet i at udøve lederskabet i en stil, der matcher det menneskesyn som lærerne skal udøve efter forordningen (det nye børne- og læringssyn). Så bliver der nemlig et kulturelt match mellem det, der foregår i klasselokalet og det der foregår på skolen i øvrigt – og kun derved opnår man den forstærkereffekt, der ligger i et godt pædagogisk lederskab. Men det kræver viden om, hvad der skaber motivation og høj ansvarlighed hos læreren, og hvad der ikke gør det. Og det kræver viden om, hvad der opbygger tillid og troværdighed og personlig gennemslagskraft i lederskabet, og hvad der ikke gør det. Og endelig kræver det færdighed i at udøve denne viden. Disse ting har der været arbejdet med i projektet.

Derudover har lederne fået konkrete redskaber til at styre en udviklingsproces og udøve lederskab igennem. Dette er dels kommunikationsredskaber til at føre professionelle samtaler med – herunder medarbejderudviklingssamtaler - give feedback samt sikre en god dialog. Dels har deltagerne fået et redskab til at gennemføre en målstyringsproces. Målstyringsprocessen handler om at gøre status, evaluere og sætte nye mål som drivkraft for skolernes udvikling. Den nye skolereform lægger op til en arbejdsform, hvor eleverne evaluerer sig selv og sætter nye mål for egen udvikling. Det vil være helt naturligt, at denne arbejdsform bliver en selvfølgelig del af hele skolens liv – således at arbejdet og samarbejdet på skolen løbende bliver evalueret af aktørerne selv med opstilling af nye udviklingsmål. En indbygget målstyringsproces i skolens aktivitetskalender vil sikre en løbende systematisk udviklingsproces på skolerne. Til målstyringsprocessen hører også at udarbejde skriftlige handleplaner for alle de målsatte udviklings tiltag. Fordelen ved handleplanerne er, at de skaber overblik over, hvad der er i gang og synliggør det. De er mere bindende end løse aftaler, og de gør det muligt at følge en proces i udvikling, så der løbende kan følges op og gøres status på disse tiltag. For lederen er det et middel til at undgå kaos og sikre overblikket.

På denne måde er deltagerne blevet trænet i at arbejde med systematisk målstyring med handplaner, og i at prioritere, time, tilrettelægge og fastholde udviklingstiltag på deres skoler sammen med medarbejderne. En hel nødvendig forudsætning for udvikling af skolen og udvikling af lærerkompetencerne.

Ad 2) Udvikling af undervisningen efter forordningens krav

Den nye forordning om folkeskolen indebærer ret vidtgående ændringer i både undervisningens indhold og organisering. Den opstiller på den ene side meget konkrete og klare mål for undervisningsindhold, men den på den anden side giver den øget fleksibilitet og meget vide rammer for, hvordan undervisningen organiseres. Desuden indeholder den et ændret børnesyn, hvor eleven er aktiv medspillende med medansvar for egen læring og et læringssyn, hvor der tages udgangspunkt i den enkelte elevs forudsætninger ("eleven i centrum"). Dette ændrede syn på læring kræver en ændring af lærernes praksis. Det er en proces, som kræver løsrivning fra traditionelle metoder og materialeafhængighed. En proces, hvor elevens læring er i centrum for planlægning af undervisningen, og hvor læringsmål bliver det styrende for udarbejdelse af elevhandleplaner og undervisning.

Det at arbejde med læringsmålene som udgangspunkt for planlægningen af undervisningen og den efterfølgende evaluering, er således en ny måde at tænke undervisning på, og denne undervisningsplanlægningsproces er derfor blevet vist og trænet i projektet.

Desuden er deltagerne blevet præcenteret for C.R.E.D.E. undervisningsmetoder, som er metoder, der giver den mest effektive læring. Det er metoder, udviklet i USA, og videnskabelig forskning har vist, at disse metoder er "best practises", som dels giver den mest effektive læring og dels giver mulighed for øget fleksibilitet i undervisningen, og samtidig giver mulighed for at tage særligt hensyn til den enkelte skoles specielle elevsammensætning og forudsætninger. De er derfor meget anvendelige på de små skoler, hvor holdundervisning tå tværs af klassetrin ofte forekommer.

Endelige er ideerne bag det nye fag, Lokale valg, blevet gennemgået for deltagerne. Teoriene bag Lokale valg skal findes i den lokalorienterede pædagogik, en helhedsopfattelse af eleven og en helhedsopfattelse af undervisningen. D.v.s. en undervisning, hvor ny læring tager udgangspunkt i elevens dagligdag og forudsætninger, ligesom forskellige læringsstile og tværfaglighed er en naturlig del af undervisningen. Undervisningen i Lokale valg skal give eleverne positive oplevelser og styrke deres ikke-sproglige udtryksformer og skaberglæde samt give kompetence til at vurdere og udvikle kulturelle udtryk og omgangsformer. Lokale valg har åbnet mulighed for brug og udnyttelse af de lokale menneskelige ressourcer, der findes i den enkelte bygd, f.eks. en lokal kunstner, håndværker eller andre ressourcepersoner – og kan dermed gøre skolen til en aktiv kulturbærende del af lokalsamfundet.

Ad 3) Udvikling af fællesskaber (netværk) for at afhjælpe isolationen, en mere solidarisk ressourceudnyttelse og -deling mellem de små og store skoler, samt et ligeværdigt fælles planlægnings samarbejde i hver kommune imellem alle skolerne og forvaltningschefen.

Den tredje dimension af projektets læring har været rettet imod den oplevelse af isolation som mange bygdeskoleledere oplever. At være alene på en øde ø, at løbe tør for ideer p.g.a. mangel på inspiration og føle sig hægtet af det informationsflow, der i øvrigt tilflyder skolevæsenet – og at være sat uden for indflydelse på den kommunale planlægning af ressourcerne.

Under mottoet ”*ingen kan alene vide det hele, men sammen kan vi mere*” er der blevet fokuseret på idé- og erfaringsdeling i projektet. Inden for nogle strukturerede temaer er der blevet delt utroligt mange gode ideer til undervisningsforløb, materialer, forældresamarbejde m.v., som kunne give inspiration til alle, og deltagerne blev bekræftet i, at sammen kunne de gøre en forskel. At dele ideer og erfaringer er en god måde til at optimere ressourceudnyttelsen på tværs af geografiske skel og dermed få en synergieffekt af de mange kvaliteter og ophobede gode erfaringer, der er i bygdeskolerne over hele landet.

Denne erfaringsdeling og gensidig inspiration kunne lade sig gøre, fordi alle var samlet på arbejdsseminarerne, men der er også brug for det i hverdagen. Derfor blev der etableret en bygdeskolelederkonference på det allerede eksisterende netværk, Attat, og deltagerne blev trænet i brug af den tekniske side af netværket. I nogle bygder mangler der dog stadig IT-netværksforbindelser, og forvaltningscheferne blev bedt om at afhjælpe dette. Dette store landsdækkende netværk viste sig at opfylde behovene på mange områder, især det informationsmæssige, men der viste sig også behov for en mere intim og personlig netværksgruppering til afklaring af spørgsmål af mere personlig karakter omkring f.eks. ledelsesmæssige problemer. Derfor blev der også etableret små netværksgrupper (4-6 personer) ud fra personlige valg baseret på den fælles tillid og indbyrdes kemi, der var blevet skabt på arbejdsseminarerne. Disse små netværksgrupper besluttede, udover at bruge hinanden til gensidig personlig rådgivning og udvikling af ledelsesfunktionerne, også at samarbejde om konkrete projekter om f.eks. classesamarbejde imellem skolerne. Der kommunikeres i disse grupper via tlf. fax og IT, og netværksgrupperne blev trænet i coaching, så de kvalificeret og professionelt kunne fungerer som rådgivere for hinanden.

Igennem de to netværk vil det være muligt at bryde isolationen og samle bygdeskolerne i et nyt fællesskab med kraft, energi og gensidig inspiration til fortsat udvikling af skolerne. Netværkene er dannet på tværs af kommunegrænser og geografiske skillelinier, og vil derfor også kunne medvirke til en harmonisering af bygdeskoleudviklingen på landsplan.

Ressourcedeling kan dog også tænkes mere konkret som deling af de lærerressourcer, der er til rådighed i en kommune, således at de faglige ressourcer kan komme både byskolen og bygdeskolen til nytte. De fleksible planlægningsmuligheder – f.eks. med planlægning af undervisningsblokke - er blevet en mulighed ved indførelsen af den nye skolereform og arbejdstidsaftale. Ressourcedelingen kan foregå både ved lærerbytte og lærerudlåning mellem kommunens skoler eller gennem opkvalificering af bygdeskolelæreren via et samarbejde med bylæreren – eller omvendt. Der ligger således også et vigtigt opkvalificerings- eller uddannelsesperspektiv for lærerne i at ændre kommunens planlægning på skoleområdet, så der ikke kun tænkes skolevis, men tænkes på alle kommunens skoler som en samlet helhed – og at ressourcerne fordeles derefter. Planlægning efter årsnorm og den nye arbejdstidsaftale gør det også muligt at ”købe” undervisning hos andre skoler – hvis man betragter kommunens skoler som en helhed, hvor timetildelingen ikke kun er forbeholdt den enkelte skole.

Ikke alene vil dette kunne give en større ressourceudnyttelse – det vil også i sig selv kunne hæve kvaliteten af undervisningen på kommunens skoler. Der blev udviklet eksempler på, hvordan en sådan ressourcedeling konkret kunne foregå – f.eks. via langsom indslusning til kollegiet og via opkvalificering af undervisere og undervisning – samtidigt – på bygdeskolen. Endelig blev der arbejdet med inddragelse af lokale ressourcer i undervisningen. Rodfæstetheden i og respekten for det lokale samfund er vigtig, da det danner basis for børnenes erfa-

ringsverden og udvikling som hele mennesker. Dette er en fundamental forudsætning for at kunne udvikle sig harmonisk i et større samfund. Ved inddragelse af dette område i skolearbejdet, vil skolen få tilført ressourcer lokalt fra og samtidig blive en bærende sammenhængende kraft i det lokale samfund.

Der er således mange gode grunde til at arbejde med det kommunale skolevæsen som én helhed. Den kommunale fællesplanlægning for alle kommunens skoler har derfor også været en vigtig del af projektet. Både bygdeskoleledere og forvaltningschefer har arbejdet med dette – dels hver for sig og dels sammen. Der er blevet arbejdet med forskellige modeller for en fælles årsplanlægning i et ligeværdigt samarbejde mellem alle skoleledere/inspektører og forvaltningschefen i en kommune. Projektet kunne afsluttes med mange konkrete forpligtende aftaler mellem bygdeskolelederne og forvaltningscheferne om en sådan kommunal fællesplanlægning, og der blev udarbejdet konkrete handleplaner for, hvordan det skulle foregå.

Der vil hermed kunne åbne sig nye muligheder for udnyttelse af lærerressourcer, inspiration og udvikling af bygde- og byskoler. Dette vil gøre gode skoler bedre, og det vil løfte bygdeskolerne ud af deres isolation og ind i et solidarisk fælleskommunalt ligeværdigt samarbejde.

Som det kan ses har den røde tråd i de tre indholdsdele af projektet handlet meget om planlægningsprocesser og færdigheder i den forbindelse. Det drejer sig om planlægning af udviklingsprocesser på den enkelte skole både organisatorisk og undervisningsmæssigt, om organisering og planlægning af fællesskaber (netværk) på tværs af skoler og geografiske skillelinier og endelig om planlægning af et kommunalt fælles skolevæsen, set som én helhed, baseret på et ligeværdigt og solidarisk samarbejde mellem alle kommunes skoler – til trods for de forskelligheder, der måtte være - og er - imellem skolerne, og med den synergieffekt en sådan forskellighed kan give.

Det der også har været karakteristisk for hele læringen i projektet, er at der ikke kun har været tale om en teoretisk læring fjernt fra skolerne, men at der tværtimod har været tale om en meget konkret og handlingsrettet læring i forhold til skolerne. Dels har læringen taget udgangspunkt i deltageres konkrete erfaringer, med de forskelligheder der selvfølgelig er til stede i det grønlandske bygdeskolelandskab. Og læringen har taget udgangspunkt i de visioner for den gode skole, som deltagerne selv har skabt i et fremtidsværksted i projektet. Derudover har læringen været handlingsrettet, fordi der mellem de enkelte fælles arbejdsseminarer har været hjemmearbejde på skolerne, hvor erfaringerne skulle fremlægges på det efterfølgende seminar – f.eks. om gennemførelsen af målstyringsprocessen på skolerne. Denne vekselvirkning imellem værkstederne (arbejdsseminarerne) og den konkrete virkelighed på skolerne skulle gøre forankringen af det nye mere holdbart. Man kan derfor sige, at projektet har givet startskuddet til en ny udvikling på bygdeskoleområdet – men at holdbarheden af denne udvikling selvfølgelig, som al anden udvikling, forudsætter at både skoleledere og forvaltningschefer følger op på det, der er opnået igennem dette projekt.

I det næste kapitel kan det ses, hvordan bygdeskolelederne selv oplever udbyttet af det her beskrevne indhold af projektet.

6 Deltagernes udbytte af projektet

*”Tag en gang om året et sted hen,
hvor du aldrig har været før”*
Dalai Lama.

Når man skal vurdere deltagernes udbytte af projektforsløbet, kan man gå mange veje. Man kan bl.a. se på de aktiviteter, der har været. Og her er det umiddelbart synligt, at der i projektforsløbet er blevet udarbejdet utroligt mange handleplaner – både på arbejdsseminarerne og på skolerne. Desuden kan man på det store fælles Attat-netværk se, at der er en meget livlig trafik og det således er flittigt brugt. Derudover har vi valgt 3 forskellige veje til at vurdere deltagernes udbytte af projektforsløbet. Den første er at se på de succeskriterier, som blev opstillet ved projektets start. Den anden er at vurdere forskellen i de visioner for den gode skole, som deltagerne udarbejdede i henholdsvis projektforsløbets start og afslutning. Og en tredje vej er at spørge deltagerne selv. Der er blevet afholdt 5 fokusgruppeinterview ved projektets afslutning med et repræsentativt udvalg af projektdeltagerne.

Det resultat, der er kommet ud af disse 3 veje til at opfange deltagernes udbytte af projektforsløbet, vil blive præsenteret i dette kapitel.

6.1 Opfyldelse af succeskriterier

For ved projektafslutningen at kunne se om målene er blevet nået, blev der ved projektets start opstillet en række kriterier for målopfyldelse (succeskriterier).

Disse kriterier var følgende:

1. At der bliver etableret fælles planlægning mellem små og store skoler – f.eks. koordinering af uddannelsesønsker, udveksling af lærerkræfter, ideer m.v.
2. At der kommer mindst en kollektiv henvendelse om behov for en eller anden form for løsning
3. At man kan aktivere egne lokale ressourcer til opfyldelse af læringsbehov
4. At der er etableret fælles projekter i et distrikt eller projekt i en bygd med lokal arbejdskraft
5. At ideer og projekter er formidlet i det fælles netværk
6. At der fra bygder kommer ideer (noget man har lavet) i f.eks. lærer til lærer mappen, på Attat eller i PI-information ect.
7. At nogen har benyttet sig af andres ideer og projekter
8. At en lille skole sætter sig som mål at blive og/eller bliver udnævnt til årets skole
9. At de små skoler sætter sig udviklingsmål og udarbejder handlingsplan for skolen
10. At alle kommuner har udarbejdet en arbejds- og procedurebeskrivelse for samarbejdet mellem de små og store skoler
11. At der på de små skoler opnås tilfredsstillende resultater ved trinprøverne

Det kan konkluderes, at langt størstedelen af disse succeskriterier er blevet opfyldt igennem den udviklingsproces, som projektet har sat i gang og støttet op om i det forløbne år.

Konklusionen er foretaget af styregruppen og af deltagerne i projektet, som har haft lejlighed til at evaluere opfyldelsen af disse succeskriterier.

Punkterne 2,3,4,5,6,7 og 9 er således helt opfyldt – dog er idé-formidlingen mellem bygdeskolerne, jfr. punkt 6, udelukkende foregået igennem de i projektet etablerede netværk mellem bygdeskolerne og ikke igennem f.eks. PI-information eller lærer til lærer mappen. Man kan sige, at idé- og erfaringsdeling er foregået inden for gruppen af bygdeskoler og endnu ikke udadtil til de store skoler eller til samfundet som sådan. Netværksstrukturen mellem landets bygdeskoler har dækket et stort behov for fællesskab og har etableret sig som en vigtig gensidig informationskanal for arbejdet i bygdeskolerne.

Nogle af succeskriterierne er på nuværende tidspunkt kun delvist opfyldt. Det drejer sig om punkterne 1 og 10. Den fælles planlægning mellem bygde- og byskoler (punkt 1) er gået i gang og er realiseret nogle steder, men endnu ikke alle. Det samme gælder planlægningen i en systematiseret form i hver af landets kommuner mellem alle kommunens skoler (punkt 10) som forudsætning for et ligeværdigt samarbejde, der kan sikre den bedst mulige ressourceudnyttelse og ressourceudveksling i det kommunale skolevæsen som en helhed. Denne systematiserede arbejds- og procedurebeskrivelse mellem alle skoler i en kommune under forvaltningsschefens ledelse er udarbejdet nogle steder og er ved at blive realiseret, men ikke alle steder.

Kun et succeskriterium er ikke opfyldt – nemlig punkt 8. At tænke i at blive årets skole – eller at blive udvalgt hertil - er ikke realiseret på nuværende tidspunkt.

Det sidste succeskriterium, punkt 11, er det på nuværende tidspunkt for tidligt at vurdere, bl.a. fordi de første trinprøver i skrivende stund endnu ikke er afholdt.

6.2 Resultatet af sammenligningen af de 2 fremtidsværksteder

Projektforløbet har været planlagt med udspring i en tilpasset fremtidsværkstedsmode, hvor deltagerne har kunnet få afdækket deres kriterier og mål for et succesfuldt udviklingsforløb såvel som for de konkrete udviklingsbehov på skolerne.

Et lignende fremtidsværksted blev afholdt i projektets afslutningsfase, og en sammenligning af resultaterne af de to fremtidsværksteder har kunnet vise noget om hvordan kriterier og behov har ændret sig – og dermed sige noget om projektforløbets effekt.

De to fremtidsværksteder er blevet afholdt med ca. 1 års mellemrum i henholdsvis foråret 2004 og i 2005.

Arbejdet i disse værksteder gik som tidligere beskrevet ud på, at alle deltagerne i skriftlig form skulle udarbejde visioner for deres skoles udvikling inden for følgende dimensioner:

1. Lærerne – motivation, engagement, kvalifikation og samarbejde
2. Undervisningsindhold
3. Forældresamarbejde
4. Samarbejde med byskolen
5. Eleverne – socialt
6. Lederens kvalifikationer og måde at være på
7. Undervisningsmaterialer
8. Fysiske rammer
9. Økonomiske rammer

På stort set alle områder kan der ses en forskel i ambitionsniveau, holdninger og kvalitet i de udarbejdede visioner, når man sammenligner resultaterne af det første og det andet fremtidsværksted:

Ad 1) Lærerne – motivation, engagement, kvalifikation og samarbejde:

Omkring ambitionsniveauet kan der under dette punkt ses en større spredning i deltagergruppen som helhed. Men tendensen er et skift i holdninger og forventninger til skolens lærere. Dette skift går fra forventninger til læreren om at skulle være en passiv modtagende, lydige og pligtopfyldende til en forventning til lærere om større selvstændig indre kraft, initiativ og overskud til at skabe inspiration og dynamik omkring sig. Anderledes udtrykt kan man sige, et skift i holdning fra ønsket om en ydrestyret uselvstændig men lydige lærer til en indrestyret ansvarlig og kraftfuld lærer med selvstændigt initiativ. Desuden kan man i det 2. fremtidsværksted se et større overblik over behovet for lærerkvalifikationer i en mere flerdimensional skala på de menneskelige og faglige områder, og man kan se en dybere indsigt i nuancerne på disse områder.

En sådan udvikling i holdninger vil have betydning for de krav, der sættes til lærerne og for de ledelsesformer der vælges på skolen. Og det vil have betydning for hvilke uddannelsesinitiativer der sættes på.

Ad 2) Undervisningsindhold:

Omkring dette punkt kan der ses den udvikling, at alle deltagere ved projektafslutningen har fået et læringssyn, hvilket ikke var tilfældet ved projektets start, hvor det kun var halvdelen af deltagerne, der kunne forholde sig til dette punkt. Tendensen er endvidere, at fokus i læringssynet har flyttet sig hen imod elevens interesser, medansvar og selvstændige aktiviteter. D.v.s. et mere elevcentreret læringssyn, med større fokus på elevens medansvar for egen læring og for egne udviklingsmål.

Denne tendens i udviklingen af deltagernes holdninger til læring betyder også et større fokus på en undervisning, der er fleksibel og i højere grad i sit udgangspunkt er rettet imod elevens forudsætninger, erfaringer, behov og ønsker.

Ad 3) Forældresamarbejde:

Også her kan ses en tendens til udvikling af holdninger fra et rent lærerstyret til et mere ligeværdigt og gensidigt samarbejdssyn. D.v.s. en ændring i ønsket om et samarbejde med forældrene, der bygger på en større selvstændig aktivitet og støtte fra forældrene.

Ad 4) Samarbejde med byskolen:

Omkring dette punkt er udviklingstendensen en meget større selvbevidsthed hos bygdeskolelederne, som manifesterer sig i ønsker og krav om ligeværdighed i samarbejdet med byskolen, som en helt naturlig ting, med deraf følgende større initiativkraft overfor byskolen. Man opfatter sig ikke længere som passive oversete ofre. Dette er en vigtig vækst i selvværd og tro på egen kunnen.

Ad 5) Eleverne – socialt

Udviklingstendensen her er et bredere menneskesyn med en social kompetenceforståelse, der er meget mere flerdimensional. Fra tryghed og sundhed, som var kendetegnet for de første

visioner er det i de sidste visioner de aktive, interagerende og samarbejdende kompetencer der er i centrum.

Desuden er der kommet større fokus på forskoleaktiviteter såsom børnehave og forskoleundervisning.

Ad 6) Lederens kvalifikationer og måde at være på

Her kan ses en udvikling hen imod en langt mere klar ledelsesprofil. Der er tale om en væsentlig afklarethed i forståelsen af egen rolle hen imod en synlig, formidlende og demokratisk leder med en fremadrettet udviklende drivkraft. En leder, der ønsker at involvere medarbejderne, delegerer opgaver og ansvar og som ønsker dialogen frem for diktatet.

Ad 7) Undervisningsmaterialer

På dette punkt ses ingen større forskel fra 1. til 2. fremtidsværksted.

Ad 8) Fysiske rammer

Den nye holdning på dette punkt er at se de fysiske rammer i forbindelse med den nye forordning.

Dette indebærer at visionerne om de fysiske rammer er blevet meget centreret om stor fleksibilitet i rumindretning og i lokaleinddeling.

Af 9) Økonomiske rammer

Også på dette punkt ses et markant skift i holdningen til eget værd og kunnen. Der er tale om en større selvbevidsthed og et selvfølgeligt ønske om, at bygdeskolen skal være en selvstændig og ligeværdig skole i forhold til de store by-skoler. Dette manifesterer sig i ønsket om selvforvaltning.

Der ønskes en skole med eget budget på alle konti og en selvstyrende økonomi og dispositionsret.

Konkluderende om de udviklingstendenser der kan ses ud af de to afholdte fremtidsværksteder, kan man sige, at den mere magtesløse offerrolle er erstattet af en mere ansvarlig initiativrig kraft med større tro på eget værd og kunnen. Desuden er der sket en demokratisering i holdningerne til elever, lærere, forældre og samarbejdspartnere i det hele taget, og en afklaring af lederrollen som initiativtager, tovholder og koordinator for fremme af skolens udvikling efter disse principper.

En større selvbevidsthed og tro på egen kunnen manifesterer sig også i et selvfølgeligt ønske om, at bygdeskolen i den kommunale forvaltning betragtes og behandles som en ligeværdig skole i forhold til byskolerne - både i økonomisk forstand og i forhold til udveksling af lærerressourcer, kursusdeltagelse, informationsflow og i indflydelse på en fælles planlægning og koordination i det kommunale skolevæsen.

6.3 Resultaterne af fokusgruppeinterview'ene

Der er i forbindelse med projektafslutningen blevet afholdt 5 fokusgruppeinterview med i alt 17 bygdeskoleledere (ca. 40 % af projektdeltagerne). Interviewdeltagerne udgør en repræsentativ del af samtlige deltagere, med hensyn til skolestørrelse, forskellighed, anciennitet som skoleledere, køn og alder.

Interviewpersonerne er i interviewet blevet bedt om at forholde sig til hele projektforsøget og fra et "helikopter-perspektiv" vurdere, hvad der har været til nytte for dem og på hvilken måde, samt hvad de har savnet.

Desuden er de blevet bedt om at tage stilling til, om der er behov for nogen form for opfølgning og i så fald omkring hvad. Og endelig er de blevet bedt om at fortælle om hvilke fremtidsperspektiver de ser, der er for bygdeskolerne.

Hvert interview har varet ca. 1 time. Til hvert interview har der været 2 deltagere fra styregruppen til stede for at sikre fastholdelsen i notatform af interviewdeltagernes udsagn og for at sikre pålideligheden i notat-fastholdelsen.

De resultater, der bliver præsenteret nedenfor er en sammenskrivning af alle de 5 interview – og præsentationen er meget tro overfor de oprindelige udsagn i interviewene.

Notatudskrifterne fra de 5 interview er vedlagt denne rapport som bilag 1.

6.3.1 Selvopfattelse og færdigheder som skoleledere:

Lederskabet:

Den enkelte skoleleders bevidsthed om egen betydning som leder er sat i gang. Der er udviklet en større sikkerhed m.h.t. egne handlinger og eget syn på skoleudvikling. I det hele taget er der skabt en større handlingsorientering, og handlinger kan udføres med større sikkerhed, og der er udviklet en større viden om, hvad man vil og hvad man skal. Man kan sige, at der er blevet udviklet et andet perspektiv på og overblik over egen skole, så det er blevet tydeligt, hvad der er af minusser og plusser.

Det har i denne sammenhæng været betydningsfuldt for deltagerne at se, at alle har de samme problemer, og at man ikke er alene.

Ud fra interviewene er det tydeligt, at der er sket et skift i måden at tænke på – nemlig at der er sket en læring i at tænke konstruktivt om det der kan gøres noget ved, i stedet for at gå i stå og blive magtesløs ved kun at fokusere på det, der ikke kan gøres noget ved.

Det er også tydeligt at undervisningen i lederfærdigheder om, hvordan man takler personalet, har været meget givende. Et citat fra et af interviewene: *"Det har været ledelsesteori, som er blevet omsat til praksis og som derfor har været et meget vigtig og brugbart kerneomdrejningspunkt i samarbejdet med personalet."* Det er lykkedes herigennem at få udviklet et ejerskab til udvikling i lærerstaben og dermed en langt større ansvarlighed, både individuelt for den enkelte lærer og også et samlet ejerskab for en samlet gruppe på skolen - fra rengøringsassistentene til ledelsen.

Som det er udtrykt i et af fokusgruppeinterviewene *"så nu er vi blevet skoleledere. Det var vi ikke før."*

Generelt kan man konkludere, at bygdeskolelederne er blevet mere selvforvaltende og selvstændige i stedet for at fastlåse sig og vente på at byskoler og forvaltningschefer griber ind.

Målstyring:

Også målstyringsværktøjet med handleplaner har været et nyttigt værktøj til at fremme selvforvaltning og skabe ansvarlighed på hele skolen. Den er lagt ind i skolens aktivitetskalender som en årlig tilbagevendende aktivitet. Det er gennemgående i interviewene, at den bliver betragtet som et meget vigtigt og brugbart værktøj til evaluering og planlægning, og bliver opfattet som en motor for skolens udvikling.

Målstyringsprocessen med handleplaner har styrket overblikket og gjort det nemmere for lederne at tale med medarbejderne om det, der skal udvikles. Og hele processen med at opsætte mål og involvere medarbejderen i at deltage i planlægningen har skabt en større ansvarliggørelse af alle. Det har styrket selverkendelse og samarbejde at have taget de fælles diskussioner om skolens udvikling, og der er udviklet en fælles forståelse og et bedre samarbejde, fordi alle igennem målstyringsprocessen lærer at fokusere på de fælles mål i stedet for på personuenheder. Dette bevirker at alle i højere grad kan trække i fælles retning.

Samlet kan man sige, at målstyringsprocessen har været meget nyttig – den har løftet hele niveauet – ved at man i fællesskab har kunnet evaluere, sætte nye mål og støtte hinanden. Handleplanerne har her været meget vigtige – en hjælp til at tingene ikke går i stå. Som det er udtrykt i et af interviewene *”Tænk at sådan en lille skabelon kan være til så stor en hjælp”*.

Målstyringsprocessen har givet mange konkrete resultater i form af forbedringer på skolerne – og stemningen på skolen er blevet bedre, fordi man har oplevet at tingene flytter sig. Processen har forbedret samarbejdet væsentligt – og folk kan via denne proces erkende, at de har brug for hjælp – og så kan hjælpen sættes i værk. Processen kan også fordele ansvaret på skift via handleplanerne – og også det har bevirket, at ansvarligheden er vokset. Det gode har også været, at der via denne proces sker en løbende evaluering, og at der derigennem udvikles en større åbenhed mellem alle på skolen.

Et afsluttende citat fra interviewene, som kendetegner deltagernes udbytte af læringen om dette ledelsesværktøj:

”Målstyringsprocessen har været et fantastisk godt redskab til optimering af hele skolen organisation på alle niveauer – og det har været en personlig tilfredsstillelse at se tingene virke på skolen”.

Kommunikation:

Læring om samtale og kommunikation har også været et meget nyttigt værktøj og har forbedret dialogen på skolen - og dermed samarbejdet. Dialogen har involveret lærerne mere i at tage ansvar end den tidligere envejskommunikation og det opleves som *”lettere at samarbejde igennem dialog, end igennem diktat”* (citat fra interview).

Der er en opfattelse af selv at være blevet bedre til at kommunikere og gå i dialog med medarbejderne, og til at kunne lytte og vejlede. Dette opleves som meget brugbart. Medarbejdersamtalerne er blevet forbedret og medarbejderne går mere ansvarligt med.

Også træningen i selve MUS-samtalerne, opleves som havende været til stor nytte. Det, at have fået mulighed for at forstå og øve dette med respons fra andre ud fra kendte hverdagsituationer, har hjulpet meget.

Man kan sige, at lederne generelt er blevet meget mere opmærksomme på humaniteten i hverdagen, og er blevet meget bedre til at takle situationerne.

Citat: *”Målstyringsprocessen og læreplanerne har givet et organisatorisk og fagligt løft og samtaleformen i styring af organisationen er blevet en naturlig del af ens hverdag, der gør, at man ved hvad man, som leder, skal gribe til også i konfliktsituationer.”*

Selvopfattelsen:

Det er bygdeskoleledernes egen oplevelse, at en større selvbevidsthed har manifesteret sig i mere initiativ og i en tydeligere markering overfor byskole og forvaltning til fremme af et fælles samarbejde. De finder det spændende og udfordrende at udvikle initiativer og sætte dagordenen sammen med andre bygder i stedet for at være passivt afventende. Citat: *”Opfatter sig i højere grad som en medmotor og måske som startmotor for den samlede skoleudvikling i landet – og handler mere selvsikkert derefter.”*

Deltagerne oplever at have fået mange gode ideer fra hinanden og har fundet ud af egen styrke ved at måle sig med de andre og se hvad de andre gør. Men samtidig er bygdeskoleledernes arbejde blevet mere harmoniseret – man gør mere det samme og er ikke så forskellige mere.

Det at have lært at gøre status og lave planer for hvordan tingene kan gøres bedre, har skabt mere ro og selvsikkerhed i arbejdet. Generelt opleves en større afklaring i lederrollen og ansvarsområderne – som nogen udtrykker det *”er ikke så nervøse mere og er blevet meget gladdere for arbejdet”*.

Arbejdet med at lære at prioritere var også en nyttig læring, der har skabt energi til at gøre noget ved det der prioriteres, i stedet for at være opgivende overfor det hele.

Betegnende for udviklingen af deltagernes selvopfattelse er dette citat fra et af interviewene: *”Det at projektet har strakt sig over et år har givet en kontinuitet i et langt forløb, som har løftet meget mere end flere små kurser. Forløbet har fået os til at indse hvad de væsentligste problemer er, og hvor der skal sættes ind. Vi har fået en bredere horisont og kan gribe mere målrettet ind. Vi har lært at skelne mellem det væsentlige og det uvæsentlige. Og vi er blevet meget mere bevidste om vores eget værd og styrker.”*

6.3.2 Undervisning og faglighed:

At arbejde med den fleksible planlægning ud fra årnormerne har været til stor nytte i skolens årsplanlægning. Der er givet udtryk for, at det var et godt fokus. Dens muligheder er blevet tydelig, og det er også mere overskueligt, hvordan man kan gøre det.

Fagligt har der været gode eksempler på hvordan man kan arbejde med Lokale valg og Naturfag. Desuden har perspektiverne i c.r.e.d.e. og måden at lære på været meget inspirerende – citat: *”så kan man se, at det man laver er til gavn for samfundet og føle at man er en del af en helhed”*.

Det gives også udtryk for tilfredshed over at have lært at lave undervisningsplaner og planlægge undervisningsforløb efter læringsmål, og at det har været godt med flere emner på hvert seminar, så der kunne gives forskelligt input.

Endelig gives der i interviewene udtryk for, at man har fået et andet perspektiv på de Lokale valg. Undervisningen har gjort det meget mere klart, hvordan man kan arbejde med dette område – f.eks. bruge det tværfagligt og inddrage lokale ressourcer fra bygden. Deltagerne har fået mange ideer hertil og mod til at gøre det.

Sluttelig er der tilfredshed med Tabulex-kurset, der anses som værende en god hjælp til den administrative planlægning.

6.3.3 Erfaringsdeling og netværk:

Erfaringsdeling har været meget udbytterig. At få perspektiver fra dem der er længere fremme har været inspirerende og det at opleve at møde kolleger og få en realistisk sammenligning med andre skoler - hvor ligger man niveaumæssigt selv – det har været befriende. Desuden har man fået et personligt kendskab til, hvor folk står – og hvem man kan trække på hvornår. Der har været en stor fordel, at der er så stor forskel på skolerne – det har givet inspiration. Citat: *”Vi har opdaget hinanden og det er nemmere at komme i kontakt med og bruge hinanden og udveksle information.”*

”Ved nu hvem man kan bruge til hvad – og har set, at de problemer man har, er man ikke alene med. Har pludseligt fået ”kolleger” – i et fællesskab.”

Det er blevet oplevet som en stor hjælp med netværksgrupperne, som har løftet hverdagen – så man ikke længere er så alene – nu kan man hjælpe hinanden. Og de elevsamarbejder der er skabt på tværs af skolerne, via netværksgrupperne, har også fungeret vældig godt.

Der er tilfredshed med at netværksgrupperne blev dannet efter eget personlige valg. Det har givet en ”basic trust”, så de virker godt. Dette gælder alle grupperne, bortset fra en enkelt gruppe, der ikke blev dannet efter dette princip, fordi folk kom meget senere, efter at gruppedannelsen var sket. Denne sidste gruppe fungerede væsentlig dårligere end de andre, som var dannet efter de personlige valg.

Der var i projektforløbet en vis indkøringsperiode, hvor alle grupperne skulle lære at bruge hinanden. Citat: *”Og det var en vigtig erfaring at opleve, at netværket ikke virkede i starten fordi vi hermed erkendte behovet for at lave handleplaner for at få det til at virke.”*

Konkluderende kan man sige, at netværksopbygningen har været en meget nyttig organiseringsform for bygdeskolelederne.

Citat: *”Netværksgruppen har været meget betydningsfuldt – fået mange gode ideer og hjælp. Arbejdet er ikke så tungt mere og ikke så ensomt – føler ikke ensomheden længere”.*

Også på tværs af netværksgrupper er der meget kontakt. Bygdeskolelederne er blevet til en gruppe og ikke længere isolerede individer. Der er udviklet gensidig respekt og venskaber. Citat: *”Grønland er blevet samlet – vi er ikke så opsplittet mere – der er skabt tillid til hinanden på tværs af hele landet, så vi kan bruge hinanden – fra nord til syd. Vi er blevet kollegaer og vi ringer sammen.”*

6.3.4 Kommunalt samarbejde:

Aftalerne med forvaltningscheferne opfattes som værende meget betydningsfulde. Alle ser frem til at de bliver gennemført.

Bygdeskolelederne mener, at et bedre samarbejde med forvaltningscheferne har lettet arbejdet og at dette har været et vigtigt fokus i projektet. Men de mener også at målstyringsredskabet bør udbredes til også at omfatte forvaltningsniveauet. Og der bør følges op på hvordan dette samarbejde bliver realiseret i fremtiden.

Citat: ”At forvaltningscheferne er kommet på banen, og der er blevet lavet aftaler om fælles planlægning – det er rigtig godt at dette er blevet etableret”

6.3.5 Savn i projektforsløbet:

Interviewdeltagerens savn i projektforsløbet kan samlet punktopdeles således:

- Mere tid til erfaringsudveksling og ideudveksling f.eks. om brugen af lærerplanerne og brugen af læringsmål, f.eks. i tværfaglige forløb
- Seminarerne har været meget intensive – folk var meget trætte hen på eftermiddagen – lidt lettere stof på det tidspunkt ville have været godt.
- Mere tid til at arbejde med samtale og kommunikationsdelen – specielt i forhold til vanskelige samtaler – og mere træning i coaching.
- Mere inspiration omkring de Lokale valg – også fra hinanden.
- Gruppearbejderne skulle have været forskellige fra gruppe til gruppe, så plenumfremlæggelserne var blevet mere afvekslende.
- Nogle få syntes, at træning i brug af Attat på IT var spild af tid – det kunne de godt.
- Måske mere fokus på rekrutteringspolitik for at forbedre lærersituationen.
- Ville gerne have mere træning i lov- og regelkendskab og i brug af skolelederhåndbogen.
- Flere kursusdage i forhold til rejsedage – d.v.s. længere forløb der kunne udfylde ventetiden i rejseplanen.
- Fælles besøg i en bygdeskole.
- Tolkningen har været dårlig – forkert og utilstrækkelig oversættelser – en god professionel tolk var en mangel.

Om tolkningen skal siges, at projektforsløbet var planlagt som et 2-sproget forløb på grønlandsk og dansk, hvor alle gensidigt hjalp hinanden med oversættelser begge veje.

6.3.6 Ønsker om opfølgning af projektet:

Der er et udbredt ønske om at projektet følges op med en årlig samling af alle bygdeskoleledere.

Det gør skoleinspektørerne på de store skoler, og har stor nytte heraf - sådan bør det også være for de små skoler.

Der er brug for opfølgning omkring:

- Aftalerne og samarbejdet med forvaltningscheferne.
- Evaluering og erfaringsudveksling om hvad man har gjort, og hvad der er lykkedes, eller hvad der bremser
- Opfølgning på målstyringsprocessen
- Gensidig ledertræning af hinanden
- Nyorientering, information og ny viden om bl.a. c.r.e.d.e.-metoderne og erfaringerne med dem i praksis.
- Desuden ønskes et førstehjælpskursus med krisehjælp.

Der er også et forslag om, at man hvert år drøfter næste års emner, så alle er med at ytre sig og planlægge næste års samling.

Kun en fokusgruppe gav udtryk for, at de ikke havde behov de første år, for at mødes i hele bygdeledergruppen – netværket er OK.

6.3.7 Interviewdeltagernes fremtidsperspektiver for de små skoler:

Her gengives samtlige udsagn fra interviewdeltagerne direkte og i stikordsform og er derfor sat i kursiv som citater.

Om selvforvaltning, kommunal fællesplanlægning og samarbejde:

Den lille skole skal ligesom den store skole være helt selvforvaltende med egen økonomi og styring, d.v.s eget budget på alt incl. kursusbudget, alene styret af kommunens overordnede mål.

Behovet for at forvaltningerne kommer til at virke som et samlet skolevæsen i kommunerne er meget stort og et meget vigtigt perspektiv i fremtiden.

Forvaltningscheferne burde mødes for at udvikle den samlede skoleorganisation i kommunerne – og løfte hinanden. Forvaltningscheferne burde have et tilsvarende seminarforløb og gives de samme værktøjer som skolelederne – det er der stort behov for.

Der burde laves en egentlig virksomhedsplan for skolerne, så man kan skabe kontinuitet i skolen liv og udvikling ved skift af skoleledere – og forvaltningerne, skolebestyrelserne og lærergruppen burde inddrages i dette arbejde for at sikre kontinuiteten.

Langt større ressourcebytte i kommunerne imellem kommunernes skoler – f.eks. i fysik. Den fælleskommunale planlægning om dette skal optimeres.

En del af dette er at gøre den fleksible planlægning mere gennemført – f.eks. styret af årstiderne.

Om eleverne og vilkårene for undervisning i bygdeskolen:

At kunne undervise helt op til 10. klasse vil være en realistisk mulighed for mange af de små skoler.

Vilkårene omkring undervisning er mere ideelle i bygden end i byskolen – fordi vi kan komme rundt om børnene mange gange – i grønlandsk f.eks. og den sociale styrke er større, fordi det er nemt at gribe fat i problemerne så snart de opstår og også før de opstår. Dette er en konsekvens af at:

- *vi har større kendskab til eleverne*
- *kendskab til familierne*
- *ved hvor eleverne står*
- *har færre elever i klasserne*
- *når lærerstaben er en samlet enhed kan man nå meget bedre resultater end i byerne*

En del af bygdeskolerne kan således bedre støtte børnene i bygden – både fagligt, socialt og personligt – fordi bygdeskolen er tættere på børnene og familierne. Forældrekontakten er bedre. De har større chancer for at blive i uddannelsessystemet og gå videre i uddannelsessystemet, hvis de bliver i bygden. Børnene er for umodne til at klare sig alene på kollegiet og i byen – og de store klasser på byskolen giver for lidt støtte til den enkelte, både fagligt, socialt og personligt. Bygdeskolen er bedre til at kvalificere eleverne, fordi den bedre kan støtte den enkeltes læring ved at undervise dem i små grupper end i byens store klasser. De store elevers

kan få udvidet deres horisont via studieture, som evt. kan betales med midler fra den sparede kollegieudgift.

At tænke i vækst i bygderne de steder, hvor den rent faktisk er – for det er den nogle steder. D.v.s at tænke i vækst i de bygder, hvor erhvervsgrundlaget kan bære en udvikling. Her burde man tænke i skoleudvikling og beholde eleverne i bygden og ikke sende dem til kollegiet. At tænke i at udvide skolen i stedet for at sende børnene væk.

Og hvis kollegiet skal bevares – skal både børn og forældre forberedes langt bedre.

Om fastholdelse og opkvalificering af lærerne:

Fastholdelse af lærergruppen via opkvalificering bør have stort fokus og styrkes bl.a. ved at uddanne lærergruppen i kontinuerlige forløb. Jo mere fokus der er på lærernes opkvalificering, jo mere betydningsfulde vil de føle sig, jo mere vil de kunne magte og jo større stolthed vil de have i det de gør og ved at være, hvor de er. Dermed vil det være nemmere at rekruttere og fastholde. Et signal om at man bliver godt uddannet som bygdeskolelærer gør, at man får betydning og anseelse – det retter ryggen.

Bl.a. bør der være større fokus på bygdens unge, hvor man i højere grad bør rekruttere dem og uddanne dem til en fremtid i skolen. Det vil stabe større stabilitet og gøre det nemmer at fastholde lærere.

At arbejde på at få lejeboliger i bygden så man i perioder kan rekruttere og huse de lærerressourcer der mangler. At annoncere lærerarbejdet med argumenter om færre elever – d.v.s. mindre grupper af elever og mulighed for større fordybelse samt de gode fritidsmuligheder skal være et fokusområde i fremtiden.

Endelig kan undervisningsressourcerne styrkes med mere IT – fjernundervisning – specielt fysik og engelsk.

Det faglige niveau for eleverne kan dermed hæves og samtidig må de personlige ambitioner om videre uddannelse styrkes. Eleverne bør gives et længere uddannelsesperspektiv og – ambitioner.

Om forskole, og samarbejde i lokalsamfundet:

Der bør være større fokus på børnehave og forskole – opgradering af børnene med socialtræning og skolemodningsaktiviteter i legene. Initiativet er vores.

Forældresamarbejdet bør styrkes overalt med fokus på skolen som rollemodel for adfærden i bygden – fordi skolen er den mest synlige del af bygden.

Desuden er et fokusområde, at der kommer mere ”voksenundervisning” også for de frafaldne elever fra byen.

Der komme flere og flere omsorgssvigtede børn i bygden. Der er behov for at lære mere om forældresamtaler omkring personlige problemer – og også samtaler med børnene omkring følsomme personlige emner.

Endvidere er der brug for at lære krisearbejde og have kriseplaner og beredskab.

Om netværk:

Vil gerne have oprette et særligt IT-netværk – gerne en særlig konference på Attat for skolelederne i Upernavik – så man bedre kan samarbejde indbyrdes – og tale med én stemme over for forvaltningschefen.

En lukket konference på Attat for netværksgruppen ville være rigtig god. Desuden ville det være godt med "skype" – som system - til netværkerne, så der kunne holdes tlf. møder på denne måde.

6.4 Kort opsummering af kap. 6 og konklusion om deltagerens udbytte af projektet

I vurderingen af deltagerens udbytte af projektføreløbet er det umiddelbart synligt, at deltagerne har udarbejdet utroligt mange handleplaner – både på arbejdsseminarerne og på skolerne. Desuden er det umiddelbart synligt at Attat-netværket er meget flittigt brugt. Man kan således konkludere, at aktivitetsniveauet er højt. Derudover har vi valgt at gå 3 forskellige veje for at vurdere udbyttet. Den første er at se på de succeskriterier, som blev opstillet ved projektets start. Den anden er at vurdere forskellen i de visioner for den gode skole, som deltagerne udarbejdede i henholdsvis projektføreløbet start og afslutning. Og den tredje vej har været at spørge deltagerne selv. Det sidste har vi gjort igennem 5 fokusgruppeinterview ved projektets afslutning med et repræsentativt udvalg af projektdeltagerne.

Det resultat, der er kommet ud af disse 3 veje til at opfange deltagerens udbytte af projektføreløbet, er blevet præsenteret i dette kapitel.

Opfyldelse af projektets succeskriterier:

For ved projektafslutningen at kunne se om målene er blevet nået, blev der ved projektets start opstillet en række kriterier for målopfyldelse (succeskriterier). Både Styregruppen og projektdeltagerne har vurderet opfyldelsen af disse succeskriterier ved projektafslutningen.

Det kan konkluderes at langt størstedelen af disse succeskriterier er opfyldt eller er på vej til at blive det. Kun et enkelt – nemlig at blive udpeget til årets skole – er endnu ikke opfyldt.

Sammenligning af resultater fra to fremtidsværksteder:

Projektføreløbet har været planlagt med udspring i en tilpasset fremtidsværkstedmodel, hvor deltagerne har kunnet få afdækket deres kriterier og mål for et succesfuldt udviklingsforløb og for de konkrete udviklingsbehov på skolerne.

Et lignende fremtidsværksted blev afholdt i projektets afslutningsfase, og en sammenligning af resultaterne af de to fremtidsværksteder har kunnet vise noget om, hvordan kriterier og behov har ændret sig – og dermed sige noget om projektføreløbet effekt.

De to fremtidsværksteder er blevet afholdt med ca. 1 års mellemrum i henholdsvis foråret 2004 og i 2005.

Konkluderende om de udviklingstendenser der kan ses ud af de to afholdte fremtidsværksteder kan man sige, at den mere magtesløse offerrolle er erstattet af en mere ansvarlig initiativrig kraft med større tro på eget værd og kunnen. Desuden er der sket en demokratisering i holdningerne til elever, lærere, forældre og samarbejdspartnere i det hele taget og en afklaring af lederrollen som initiativtager, tovholder og koordinator for fremme af skolens udvikling efter disse principper.

En større selvbevidsthed og tro på egen kunnen manifesterer sig også i et selvfølgelig ønske om, at bygdeskolen i den kommunale forvaltning betragtes og behandles som en ligeværdig skole i forhold til byskolerne - både i økonomisk forstand og i forhold til udveksling af lærerressourcer, kursusdeltagelse, informationsflow og i indflydelse på en fælles planlægning og koordination i det kommunale skolevæsen.

Resultater af fokusgruppeinterview:

Der er i forbindelse med projektafslutningen blevet afholdt 5 fokusgruppeinterview med i alt 17 bygdeskoleledere (ca. 40 % af projektdeltagerne). Interviewdeltagerne udgør en repræsentativ del af samtlige deltagere, men hensyn til skolestørrelse, forskellighed, anciennitet som skoleledere, køn og alder.

De resultater, der bliver præsenteret nedenfor er en sammenskrivning af alle de 5 interview – og præsentationen er meget tro overfor de oprindelige udsagn i interviewene.

Notatudskrifterne fra de 5 interview er vedlagt denne rapport som bilag 1.

Selvopfattelse og færdigheder som skoleledere:

Interviewdeltagerne finder det spændende og udfordrende at udvikle initiativer og sætte dagordenen sammen med andre bygder i stedet for som tidligere at være passivt afventende. Citat: *”Opfatter sig i højere grad som en medmotor og måske som startmotor for den samlede skoleudvikling i landet – og handler mere selvsikkert derefter.”*

Det fremgår tydeligt af interviewene, at undervisningen i lederfærdigheder om, hvordan man takler personalet, har været meget givende. Et citat fra et af interviewene: *”Det har været ledelsesteori, som er blevet omsat til praksis og som derfor har været et meget vigtig og brugbart kerneomdrejningspunkt i samarbejdet med personalet.”* Det er lykkedes at få udviklet et ejerskab til udvikling i lærerstaben og dermed en langt større ansvarlighed både individuelt for den enkelte lærer og også et samlet ejerskab for en samlet gruppe på skolen - fra rengøringsassistenterne til ledelsen.

Målstyringsprocessen har givet mange konkrete resultater i form af forbedringer på skolerne – og stemningen på skolen er blevet bedre, fordi man har oplevet at tingene flytter sig. Processen har forbedret samarbejdet væsentligt – og folk kan via denne proces erkende, at de har brug for hjælp – og så kan hjælpen sættes i værk. Processen kan også fordele ansvaret på skift via handleplanerne – og også det har bevirket, at ansvarligheden er vokset. Det gode har også været, at der via denne proces sker en løbende evaluering, og at der derigennem udvikles en større åbenhed mellem alle på skolen.

Et afsluttende citat fra interviewene som kendetegner deltagernes udbytte af læringen om dette ledelsesværktøj:

”Målstyringsprocessen har været et fantastisk godt redskab til optimering af hele skolen organisation på alle niveauer – og det har været en personlig tilfredsstillelse at se tingene virke på skolen”.

Læring om samtale og kommunikation har også været et meget nyttigt værktøj og har forbedret dialogen på skolen - og dermed samarbejdet. Dialogen har involveret lærerne mere i at tage ansvar end den tidligere envejskommunikation. Og det opleves som *”lettere at samarbejde igennem dialog, end igennem diktat”* (citat fra interview).

Man kan sige, at lederne generelt er blevet meget mere opmærksomme på humaniteten i hverdagen og er blevet meget bedre til at takle situationerne.

Citat: *"Målstyringsprocessen og læreplanerne har givet et organisatorisk og fagligt løft og samtaleformen i styring af organisationen er blevet en naturlig del af ens hverdag, der gør, at man ved hvad man som leder skal gribe til også i konfliktsituationer."*

Betegnende for udviklingen af deltagernes selvopfattelse er dette citat fra et af interviewene: *"Det at projektet har strakt sig over et år har givet en kontinuitet i et langt forløb, som har løftet meget mere end flere små kurser. Forløbet har fået os til at indse hvad de væsentligste problemer er, og hvor der skal sættes ind. Vi har fået en bredere horisont og kan gribe mere målrettet ind. Vi har lært at skelne mellem det væsentlige og det uvæsentlige. Og vi er blevet meget mere bevidste om vores eget værd og styrker."*

Undervisning og faglighed:

Fagligt har der været gode eksempler på hvordan man kan arbejde med Lokale valg og Naturfag. Desuden har perspektiverne i c.r.e.d.e. og måden at lære på været meget inspirerende – citat: *"så kan man se, at det man laver er til gavn for samfundet og føle at man er en del af en helhed"*.

Det gives også udtryk for tilfredshed over at have lært at lave undervisningsplaner og planlægge undervisningsforløb efter læringsmål, og at det har været godt med flere emner på hvert seminar, så der kunne gives forskelligt input.

Erfaringsdeling og netværk:

Erfaringsdeling har været meget udbytterig. At få perspektiver fra dem der er længere fremme har været inspirerende og det at opleve at møde kolleger og få en realistisk sammenligning med andre skoler - hvor ligger man niveaumæssigt selv – det har været befriende. Desuden har man fået et personligt kendskab til, hvor folk står – og hvem man kan trække på hvornår. Der har været en stor fordel, at der er så stor forskel på skolerne – det har givet inspiration. Citat: *"Vi har opdaget hinanden og det er nemmere at komme i kontakt med og bruge hinanden og udveksle information."*

"Ved nu hvem man kan bruge til hvad – og har set, at de problemer man har, er man ikke alene med. Har pludseligt fået "kolleger" – i et fællesskab."

Også på tværs af netværksgrupper er der meget kontakt. Bygdeskolelederne er blevet til en gruppe og ikke længere isolerede individer. Der er udviklet gensidig respekt og venskaber. Citat: *"Grønland er blevet samlet – vi er ikke så opsplittet mere – der er skabt tillid til hinanden på tværs af hele landet, så vi kan bruge hinanden – fra nord til syd. Vi er blevet kollegaer og vi ringer sammen."*

Kommunalt samarbejde:

Aftalerne med forvaltningscheferne opfattes som værende meget betydningsfulde. Alle ser frem til at de bliver gennemført.

Bygdeskolelederne mener, at et bedre samarbejde med forvaltningscheferne har lettet arbejdet, og at dette har været et vigtigt fokus i projektet. Men de mener også at målstyringsredskabet bør udbredes til også at omfatte forvaltningsniveauet. Og der bør følges op på, hvordan dette samarbejde bliver realiseret i fremtiden.

Savn i projektføreløbet:

De fleste af de savn i projektføreløbet som interviewpersonerne har givet udtryk for, handler om mere tid til de emner, der er blevet behandlet i projektføreløbet, og mere tid til at arbejde med rekruttering af nye lærere og til indlæring af lov og regler.

Ønsker om opfølgning af projektet:

Langt størstedelen af interviewpersonerne har ønsket om at projektet følges op med en årlig samling af alle bygdeskoleledere. Det gør skoleinspektørerne på de store skoler, og har stor nytte heraf - sådan bør det også være for de små skoler.

Interviewdeltagernes fremtidsperspektiver for de små skoler:

Interviewdeltagernes fremtidsperspektiver fordeler sig på følgende 5 punkter:

- Den lille skole skal ligesom den store skole være helt **selvforvaltende** med egen økonomi og styring, d.v.s. eget budget på alt incl. kursusbudget, alene styret af kommunens overordnede mål.
- **At kunne undervise helt op til 10. klasse** opfattes som værende en realistisk mulighed for mange af de små skoler. Børnene anses som for umodne til at klare sig alene på kollegiet og i byen – og de store klasser på byskolen giver for lidt støtte til den enkelte, både fagligt, socialt og personligt. Bygdeskolen anses som bedre til at kvalificere eleverne, fordi den bedre kan støtte den enkeltes læring ved at undervise eleverne i små grupper i stedet for byens store klasser. Det foreslås at de store elever kan få udvidet deres horisont via studieture, som evt. kan betales med midler fra den sparede kollegieudgift.
- **Fastholdelse af lærergruppen via opkvalificering** bør have stort fokus og styrkes bl.a. ved at uddanne lærergruppen i kontinuerlige forløb. Jo mere fokus der er på lærernes opkvalificering, jo mere betydningsfulde vil de føle sig, jo mere vil de kunne magte og jo større stolthed vil de have i det de gør og ved at være, hvor de er.
- **Forskole og forældresamarbejde og ”voksenundervisning”**. Der bør være større fokus på børnehave og forskole – opgradering af børnene med socialtræning og skolemodningsaktiviteter i legene. Initiativet hertil anser bygdeskolelederne som værende deres eget. Forældresamarbejdet bør styrkes overalt med fokus på skolen som rollemodel for adfærden i bygden – fordi skolen er den mest synlige del af bygden. Desuden er et fokusområde, at der kommer mere ”voksenundervisning” også for de frafaldne elever fra byen.
- **Udbygning af Attat-netværket** med særlige konference for de små netværksgrupper.

Konklusion:

Ser man samlet på evalueringen af deltagernes udbytte af projektforsøget igennem de 3 målemetoder, succeskriterierne, analysen af fremtidsværkstederne og fokusgruppeinterviewene, må man sige, at projektets formål og mål er opfyldt over al forventning. Der er sket markante skift i deltagernes selvbevidsthed og holdninger og i deres viden, handlings- og initiativkraft til udvikling af de små skoler. Projektet er lykkedes m.h.t. at sætte en udviklingsproces i gang på bygdeskoleområdet, som kan forbedre implementeringen af den nye skolereform og hæve kvaliteten af undervisningen på skolerne.

Men det er også vigtigt at påpege, at hvis denne udviklingsproces skal fastholdes og fortsætte er det helt nødvendigt, at der følges op på det projektet har sat i gang. Ansvar for dette ligger selvfølgelig, i et kommunalt skolevæsen, hos bygdeskolelederne selv og hos forvaltningscheferne.

Det er i det kommunale fælles samarbejde at udviklingsarbejdet må føres videre, sådan som det også er planlagt af parterne i dette projekt.

7 Nogle fremtidige perspektiver

*”Det er ikke vinden der styrer din sejlsad-
det er måden hvorpå du sætter dine sejl”*
Kinesisk ordsprog

I dette kapitel vil der blive trukket nogle perspektiver frem, som kan have en vigtig betydning for den videre udvikling af det grønlandske skolevæsen. De fleste af disse perspektiver er skabt i projektforsløbet gennem et samarbejde imellem alle projektets deltagere. Perspektiverne som kort beskrives nedenfor, skal forstås som inspiration til den fortsatte debat og beslutninger om udviklingen af det grønlandske skolevæsen.

7.1 Opfølgning af projektet og fortløbende uddannelse af skolevæsenets ledere

Som det kan ses i kap. 5 og kap. 6 er der med dette projekt sat en udviklingsproces i gang, som kan løfte bygdeskolerne ud af den faglige og sociale isolation, som har præget deres liv hidtil. Denne udviklingsproces vil kunne medvirke til at fremme ligestilling og kvalitet i såvel skolernes arbejde som i mulighederne for den enkelte elev – uanset hvilke forskelle der måtte være af social, kulturel, historisk og geografisk art.

Som det også kan ses i denne projektrapport, er det ikke tilstrækkeligt udelukkende at koncentrere sig om selve den læring der sker i klasseværelset, hvis alle borgere i landet skal have bedre og mere ligestillende muligheder for uddannelse i fremtiden. Der må f.eks. også tænkes på de forstærkereffekter, der dels ligger i udviklingen af det pædagogiske lederskab som drivkraft for skoleudviklingen såvel fagligt, pædagogisk som organisatorisk, og dels må der tænkes på samarbejdet mellem de små og store skoler i en kommune, hvor der må sættes på planlægning og ledelse af det samlede skolevæsen - som en helhed.

Af denne grund har alle disse dimensioner været vigtige dele af dette projektforsløb – og som det kan ses af kap. 6, har det været til stor glæde og nytte for bygdeskolelederne at arbejde med alle disse aspekter af skolens liv.

Inerisaavik har besluttet i 2006 at samle projektdeltagerne til en evaluering og opfølgning af de opnåede resultater og de aftaler, der er indgået i projektforsløbet. Dette er et vigtigt element i en videreførelse af projekresultaterne, men det kan langt fra stå alene. Det vigtigste arbejde som tovholder for den videre udvikling af bygdeskoleområdet ligger hos bygdeskolelederne selv og hos forvaltningscheferne – sådan kan det kun være i et selvforvaltende kommunalt skolevæsen. Og i den sammenhæng er det et vigtigt perspektiv at pege på nødvendigheden af, at skolevæsenets ledere på alle niveauer trænes i lederskabets betydning og de kundskaber, færdigheder og redskaber i pædagogisk lederskab, der skal til for at drive en skoleudvikling frem (jfr. Afsnit 5.2). Alle disse kundskaber og færdigheder skal læres både af nye skoleledere og chefer – og de skal løbende trænes og vedligeholdes hos de mere erfarne ledere. Det kommer ikke bare af sig selv, og det er ikke tilstrækkeligt udelukkende med teoretisk og abstrakt viden herom. Der kræves en personlig træning, som er handlingsrettet imod de konkrete udviklingsopgaver, der er på skolerne og i skolevæsenet som helhed. Gør man dette samlet for alle skolevæsenets ledere på alle niveauer i en kommune, vil man samtidig kunne opnå en

harmonisering af ledelsesindsatsen og en styrkelse af samarbejdet på lederplan i kommunen. Dette er en vigtig erfaring fra dette projekt – og det er et vigtigt perspektiv at pege på dette som indsatsområde for kommunerne i deres fremtidige prioritering af efteruddannelsesressourcerne.

Fra centralt hold ville man kunne støtte denne udvikling i kommunerne ved f.eks. at oprette et kompetencecenter, hvor kommunerne kunne købe sig ekspertise til at forestå ledertræningen i kommunerne. Til et sådant kompetencecenter skulle tilknyttes en ekspertise, der har ledelsesudvikling og organisatoriske processer som fag – og ikke kun på et teoretisk plan. Det må være en ekspertise, der også kan træne ledere på et personligt og konkret handlingsorienteret plan i forhold til de særlige og helt konkrete udviklingsopgaver, der ligger i de grønlandske skoler og skolevæsen. I hvilket regi et sådant evt. kompetencecenter skulle ligge må naturligvis overvejes.

7.2 Forvaltningsniveauets betydning i det fremtidige skolevæsen

I 1997 skete der et betydningsfuldt skift i styrelsen af det grønlandske skolevæsen fra at være centralt styrede skoler i hjemmestyrets regi til at være decentralt styret i de selvforvaltende kommuner. Det centrale niveau sætter rammerne i form af f.eks. love og bekendtgørelser og har en tilsynspligt med kommunernes forvaltning. Men ansvaret for undervisningens kvalitet i henhold til folkeskolens formål og grundlag ligger hos den enkelte skole inden for de af kommunalbestyrelsen fastsatte mål og rammer. Det er således kommunalbestyrelsen og dens administrativt udøvende instans, forvaltningerne, som er ansvarlige for at fastlægge disse mål og rammer. Desuden er de ansvarlige for at sikre, at skolerne udvikler sig til at leve op til de mål der sættes - samt ligeledes at ressourcefordelingen imellem kommunes skoler lever op målene, så skoleforordningens ordlyd kan opfyldes, uanset hvor man geografisk er elev i den grønlandske folkeskole.

Dette stiller store krav til forvaltningerne om at sætte forandrings- og udviklingsprocesser i gang i skolerne, så der er ikke noget at sige til, hvis arbejdsbyrden ind imellem bliver uoverskuelig. Men de forandrings- og udviklingsprocesser, der følger med implementeringen af den nye forordning, kan kun planlægges og styres lokalt i de enkelte kommuner, hvor ansvaret for målopsætningen, ressourcefordelingen og kvaliteten i skolernes arbejde ligger og fordi det er nødvendigt at løfte i flok på skolerne, hvis udviklingstiltagene skal lykkes jfr. Afsnit 5.2.

Den udvikling der er i gang i mange kommuner med at ændre de ledende inspektørstillinger til henholdsvis forvaltningschefstillinger og egentlige inspektørstillinger, er en god udvikling fordi begge funktioner må betegnes som fuldtidsfunktioner, med de krav der er til udvikling i dagens skolevæsen. Og med en evt. kommunesammenlægning vil en sådan udvikling naturligvis være endnu mere påkrævet.

Mindst 2 ting i dette projekt vil kunne være hjælpsomt for forvaltningscheferne i deres arbejde og lette arbejdet med at drive og koordinere udviklingen af kommunens skoler. Den ene ting er etableringen af et fælles planlægnings- og samarbejdsforum bestående af alle skoleledere /inspektører og forvaltningschef i en kommune. Den anden ting er udvikling af en systematisk målstyringsproces på forvaltningsniveau.

7.2.1 En samlet planlægnings- og udviklingsgruppe med forvaltningschefen som tovholder

Denne første ting er beskrevet i afsnit 5.7 omkring at oprette et fælles planlægningsforum mellem alle kommunes skoleledere og forvaltningschefen. Et sådant forum kan blive til en samlet udviklingsgruppe for alle skolerne med forvaltningschefen som tovholder og lette meget af arbejdet med f.eks. koordination, information, ressourcefordeling m.v. samt skabe en ide- og erfaringsudveksling, som kan løftes i flok af alle lederne. Et sådant fælles udviklingsforum af samtlige skoleledere/inspektører i kommunen vil også i højere grad gøre det muligt for forvaltningschefen under trygge former, at delegere en større selvforvaltning ud til de bygdeskoler, der endnu ikke har opnået dette. Dette er, som det kan ses af fokusinterviewene, et stort ønske fra bygdeskolelederne. En sådan delegering af større selvforvaltning i bygdeskolen vil betyde en selvstændig dispositionsfrihed under ansvar og skabe en ligeværdighed imellem alle kommunens skoler uanset hvilke forskelligheder, der ellers måtte være imellem skolerne. Og ligeværdighed er forudsætningen for et godt samarbejde. Denne delegering af større selvforvaltning forudsætter naturligvis, at bygdeskolelederens ansvars- og kompetenceområder bliver klart beskrevet, så der ikke opstår misforståelser. Det sidstnævnte er der brug for at få klargjort i mange kommuner.

7.2.2 En systematisk målstyringsproces på forvaltningsniveau

Den anden ting der kan lette forvaltningschefernes arbejde, er at indføre en systematisk målstyringsproces på forvaltningsniveau i tråd med den, der er beskrevet på skoleniveau i afsnit 5.2.3 og 5.2.4. Dels kan en sådan målstyringsprocedure bruges direkte som evaluering og udvikling af den samlede ledergruppes fælles arbejde jfr. ovenfor og dels kan den bruges som evaluering og målstyring af den enkelte skoleleders arbejde – en målstyring som for den selvforvaltende skole bliver forvaltningschefens vigtigste styringsredskab. Derudover er det en vigtig opgave for forvaltningschefen at være tovholder og koordinator for de målstyringsprocesser, der foregår direkte på skolerne.

Det der mangler i mange kommuner, er en opfølgning på hvordan den enkelte skole og institution udvikler konkrete mål og handleplaner for deres arbejde inden for den overordnede målsætningsramme (politikramme), som kommunalbestyrelsen har skabt. Derfor er det vigtigt at forvaltningschefen gør sig til tovholder for, at der udarbejdes sådanne konkrete udviklingsmål og handleplaner på hver skole mindst 1 gang årligt.

Det er også en vigtig opgave for forvaltningschefen at samle op på denne årlige planlægning, som derefter kan bruges til gensidig inspiration skolerne imellem inden for samme kommune og til koordination af de ressourcer, der måtte være brug for på de enkelte skoler.

Derudover kan opsamlingen af skolernes årlige planlægning bruges i kommunes egen planlægning af særlige indsatsområder, som ønskes prioriteret og derfor tilgodeses i det kommunale budget.

Sådanne indsatsområder vil igen kunne danne ramme for det følgende års mål og handleplaner på skolerne, og på denne måde vil der kunne udvikle sig en vekselvirkning mellem initiativer oppefra og nedefra i det samlede skolehierarki i kommunen.

Desuden er det kommunens opgave at sikre, at skolernes konkrete udviklingsmål bliver sendt til Inerisaaviks Udviklings- og Implementeringsafdeling én gang årligt, så de kan danne

grundlag for planlægningen af næste års efter- og videreuddannelsesstilbud. Det er forvaltningschefen, der er den ansvarlige udøvende i denne videresendelsesprocedure.

7.2.3 Forvaltningschefens betydning i forhold til skolebestyrelserne

I forordningen om den nye skolereform har skolebestyrelserne i § 42 fået tillagt sine beføjelser. Inden for de ”mål og rammer som kommunalbestyrelsen fastsætter,” skal skolebestyrelsen fastsætte (overordnede) mål for skolens undervisning og endvidere godkende undervisningsplaner, budget, mm. (dvs. de konkrete mål og handleplaner). Den skal herudover fastsætte retningslinier for skolens øvrige virksomhed.

Det er dog meget vigtigt at skolebestyrelsen er opmærksom på egen rolle. Skolebestyrelsen er i kraft af sin sammensætning en ”ikke-professionel bestyrelse” og har dermed naturlige begrænsninger i såvel faglig, pædagogisk som organisatorisk indsigt. Det vil derfor være naturligt, at skolebestyrelsen koncentrerer sig om de mere overordnede målsætninger (politikker), mens de konkrete mål og handleplaner udarbejdes af medarbejderne i skoleorganisationen.

Dette indebærer, at skolebestyrelsen må undgå at bruge sit mandat til at styre skolen ved hjælp af meget konkrete og detaljerede mål eller ved hjælp af en restriktiv godkendelsespolitik. Ved at koncentrere sig om de overordnede målsætninger kan skolebestyrelsen opnå, at der ikke bliver tale om en meget topstyret organisation, hvilket ville indebære en stor risiko for at kvæle ideer og udviklingskraft – som gerne skulle komme fra medarbejderne i organisationen, dvs. primært fra lærergruppen. En sådan topstyret organisation ville typisk enten stifne i mangel på initiativ og skaberlyst eller risikere at udvikle sig til en særdeles konfliktfyldt størrelse. Og begge dele vil være en ulykke for kreativiteten og livet på skolen.

Det er derfor vigtigt, at skolebestyrelsen forstår at forvalte sit mandat med respekt for de professionelle faglige og pædagogiske kompetencer, som skolens samlede lærergruppe besidder – og med respekt for den ledelseskompetence, som er tillagt skolelederen.

At samle skolebestyrelserne – eller i alt fald formændene – og løbende klæde dem på omkring hvad deres rolle og kompetence er og hvad den ikke er, i den ånd som er beskrevet ovenfor, er også en vigtig opgave for forvaltningschefen, som den enkelte skoleleder eller inspektør kan få store vanskeligheder med at gøre lokalt. Selv om der har været mange skolebestyrelseskurser, er der stadig stor usikkerhed på dette område, og det vil være hensigtsmæssigt at forvaltningschefen direkte overfor formændene fastlægger kommunens linie på dette område - inden for forordningens rammer naturligvis.

7.2.4 Det landsdækkende skoleleder/inspektør forum

Der har i mange år været tradition for, at KANUKOKA og Inerisaavik har samlet alle forvaltningschefer, ledende skoleinspektører og inspektører til årlige informations- og erfaringsudvekslingsmøder. Den samme tradition har ikke været gældende for skolelederne fra bygderne. Ønsker man imidlertid et solidarisk og ligeværdigt samarbejdende skolevæsen på trods af de forskelligheder, der måtte være m.h.t. f.eks. størrelse og geografisk placering af de enkelte skoler, er der god grund til at tænke nyt. Ønsker man ligeledes at fremme en målsætning om ligeværdigheden i muligheder for den enkelte elev, er der god grund til at tænke bevidst på den uddannelsesmæssige forstærkereffekt der er imellem store og små skoler, hvor de kan lære af hinandens forskelligheder og kompetencer. Dette indebærer, at det er en god ide at

tænke bygdeskolelederne ind i det fælles landsdækkende forum, så de på samme måde som inspektørerne kan hente deres inspiration i den fælles forsamling og få samme videns- og informationsopgradering – og så man kan stoppe tænkningen i et skolernes A-hold og B-hold. En del af bygdeskolelederne er i øvrigt nyligt udnævnt til inspektører. Projektet her har også vist, at der er mange ressourcer og ideer at hente hos bygdeskolelederne, som de større byskoler også kunne få gavn af.

Det vil godt nok blive en noget større forsamling – men man kunne lægge snittet i deltagerforamlingen på en anden måde ved afholdelse af disse møder. Der er jo f.eks. oplagt fornuft i at forvaltningscheferne og de ledende skoleinspektører fungerer som et forum, med de særlige funktioner og interesser, der er deres – og alle skoleledere og inspektører så fungerer som et andet forum. Bliver sidstnævnte stadigt for stort, kan man, ligesom det blev gjort i projektet her, dele deltagerne i 2 hold (som gerne må være skiftende). Under alle omstændigheder er der god grund til at tænke i nye baner om, hvordan man kan strukturere disse fora, så alle skolernes ledere får mulighed for at deltage på ligeværdige vilkår. Som det kan ses af fokusinterviewene i kap. 6 er det også et stort og naturligt ønske fra bygdeskolelederne.

7.3 Et fælles løft af skolernes undervisning og pædagogik

Lærermangel og mangel på tilstrækkelige lærerkompetencer er et problem på mange skoler, og især de små skoler er her sårbare og udsatte. En del af disse problemer kan løses ved en bedre lærerressourcefordeling i kommunerne som beskrevet i afsnit 5.7. Her er beskrevet eksempler på hvordan skolerne planlægningsmæssigt, p.g.a. indførelse af årsnorm, har mulighed for at ”købe” sig til gæstelærere hos hinanden, fordi timerne skal gå til at varetage skolens undervisning – og ikke nødvendigvis udføres af det eksisterende lærerkollegium. Desuden er der eksempel på kombination af ”køb” af undervisning og oplæring af lærere på bygdeskolen ved at lave ”learning by doing” og coaching fra den tilkaldte lærer.

Derudover er det vigtigt at gøre opmærksom på, at der er vejledningsfunktioner på byskolerne, som også må være til rådighed for bygdeskolerne, hvis der skal være tale om ligeværdighed. Mange skoler udnytter dog vejledningstimerne i trinnene – og her må planlægningen af en ressourcedeling med bygdeskolerne også have en særlig opmærksomhed. På mange bygdeskoler sidder der også stærke ressourcepersoner, som trinnene på byskolerne ville kunne have gavn af – så koordinering på trinniveau mellem by- og bygdeskoler er også meget vigtig i den fælleskommunale planlægning.

7.3.1 Rejsehold af lærere

Derudover vil man kunne styrke lærerressourcedelingen i kommunerne ved f.eks. oprettelse af særlige rejsehold af faglærere – til varetagelse af både enkeltfaglig undervisning og til tværfaglige projekter – og som samtidig kunne kombineres med opkvalificerings- og coachingsfunktioner overfor kollegaer på de forskellige skoler. Sådanne rejsehold kunne alle kommunens skoler få gavn af – og man kunne også tænke sig at flere kommuner – og/eller regioner – slog sig sammen om at danne og koordinere sådanne rejsehold. Ved at transformere nogle kursusmidler til delvis finansiering, ville der kunne spares på andre konti.

Jo mere man i kommunerne er i stand til at lave fælles planlægning og ressourcedeling for skolerne som en helhed, jo mere vil sådanne forslag kunne realiseres og formindske problemerne med lærermangel og mangel på tilstrækkelige lærerkompetencer.

På nationalt niveau ville man kunne understøtte denne udvikling ved f.eks. at rekruttere og koordinere rejsehold af udenlandske lærere. Det kunne være lærere fra engelsksprogede lande og fra Danmark. Det ville formentlig kunne tiltrække en del unge danske lærere, hvis man annoncerede f.eks. eventyr – rejsehold, hvor de tilkaldte samtidigt kunne få mulighed for at udøve mange af de naturaktiviteter, der er i Grønland – eller måske bare fik lejlighed til at se store dele af landet. Det ville dog forudsætte, at man også kunne rekruttere for kortere perioder og at man forenkede proceduren af ansættelse i korte perioder af udenlandske (engelsksprogede) undervisere. Det i afsnit 7.1 omtalte kompetencecenter kunne også være den instans der rekrutterede og koordinerede disse rejsehold i samarbejde med, og finansieret af, de enkelte kommuner.

Endelig kunne man f.eks. også via konsulentbesøg fremme, ”learning by doing” med coaching, således at undervisning og implementering via en samtidig opkvalificering af skolernes personale, kunne finde sted. F.eks. kunne man uddanne særlige konsulenthold og/eller man kunne skabe et teamarbejde imellem teoretikere, praktikere og konsulenter, som man har gjort i dette projekt, hvor der så også bliver mulighed for erfaringsopsamling, idéudvikling og materialeudvikling.

7.3.2 Særligt for timelærere

Inerisaavik har uddannet instruktører og udarbejdet materialer til opkvalificering af timelærere ude i kommunerne. Det er vigtigt at gøre opmærksom på, at disse ressourcer er til rådighed i de allerfleste kommuner – så de kan blive brugt i kommunernes planlægning af efteruddannelsesstilbud til timelærerne.

En del timelærere søger den Decentrale Læreruddannelse – men mange bliver også sorteret fra, fordi deres grundlæggende kvalifikationer ikke er gode nok. Det kunne være en god ide, hvis man på landsplan kunne udvikle et endnu mere smidigt efteruddannelsessystem med forskellige faglige niveauer. F.eks. kunne man oprette et for-kvalificerings-tilbud til Gymnasieskolen og et for-kvalificerings-tilbud til den Decentrale Læreruddannelse. Hermed ville man formentlig kunne få langt flere timelærere igennem uddannelsessystemet til en egentlig læreruddannelse. Desuden ville sådanne tilbud også kunne bruges af mange andre, som ønskede at dygtiggøre sig i bestemte fag. Grønland er i en rivende dynamisk udvikling på mange områder, og det betyder også, at man i højere og højere grad må tænke på at udvikle fleksible strukturer, hvor befolkningen kan få adgang til en livslang læring. Den store procentdel af ufaglærte, som i dag kendetegner landet, viser også, at der er en stor intelligensreserve, som ved udvikling af fleksible folkeoplysnings- og uddannelsesstrukturer kunne blive udfoldet. For-kvalificerings-systemer til fagskolerne, kommunal folkeoplysning og udviklingen af antallet og arten af højskoler kunne være andre supplerende muligheder for at give folk adgang til læring – både som unge og i voksenalderen.

7.3.3 Fjernundervisning

Da Grønland har en meget spredt bosætning, ville en udvikling af fjernundervisning være en nærliggende tanke. Der har været spredte forsøg med fjernundervisning, men yderligere undersøgelser og forsøg på dette område, vil være oplagt. Det ville kunne anvendes til læring både for børn og voksne.

Fjernundervisning kunne f.eks. ske gennem KNR-TV, som sender undervisningsprogrammer tilrettelagt som supplerende eller støttende undervisning til folkeskolens øvrige undervisning. Disse undervisningsprogrammer kunne så blive set som direkte udsendelser i klassen, eller blive optaget på bånd – lokalt - til senere brug.

En anden mulighed for fjernundervisning er videokonference. Denne form for undervisningskommunikation har den force, at personerne kan se og høre hinanden. Det har været afprøvet i projekt her, og fungerede fint, både til oplæg og til dialog.

Men videokonferencer er p.t. meget omkostningskrævende, og der er endnu ikke åbnet mulighed for at bruge ATTAT til denne form for kommunikation.

7.4 Førskoleaktiviteter

Som det kan ses af fokusinterviewene i projektet her (jfr. Afsnit 6.3) var der blandt mange bygdeskoleledere interesse for førskoleområdet, fordi man ønskede at stimulere bygdebørns udvikling før skolestart, så deres forudsætninger når de starter skolen kunne styrkes. Dette ville gøre det nemmere for børnene at lære.

Områder m.h.t. børnenes forudsætninger, der ville kunne styrkes ved en tidlig indsats, er følgende:

- stimulering af børns intellektuelle, sproglige, motoriske og emotionelle udvikling
- forbedre kommunikation mellem børn, forældre og andre voksne
- skærpe formuleringsevne og evnen til at håndtere følelser, konflikter og traumatiserende oplevelser
- skærpe nysgerrighed og problemløsningsformåen
- skærpe koncentrationen i længere tid
- skærpe kreativitet

Det er meget få bygder, der i dag kan tilbyde aktiviteter på dette område, men interessen herfor blandt bygdeskolelederne er stærkt stigende.

Følgende aktiviteter ville kunne iværksættes for at styrke førskolebørnenes forudsætninger:

- forældreinformation/uddannelse om børns udvikling og hensigtsmæssigt forældresamspil
- besøg i bygden, når barnet fylder 3 år, af en pædagog fra byen, som sammen med forældrene vurderer barnets sproglige, motoriske og emotionelle udvikling
- pædagogen rådgiver forældrene om hvorledes de kan stimulere barnets udvikling og lærelyst.
- børn med særlige problemer kan findes og særlig hjælp tilbydes

Skolens rolle kan være at tilbyde børn fra 4-årsalderen følgende:

- legestue med faste timer om ugen, som indeholder aktiviteter, der udvikler børn kommunikativt, socialt og motorisk, træner evnen til koncentration samt stimulerer børns nysgerrighed og øger deres selvtillid
- ekstra aktiviteter til børn med vanskeligheder evt. sammen med forældrene og evt. med coaching fra ekstern ressourceperson
- det sidste år inden skolestart tilbydes børnene faste ugentlige timer med skoleforberedende aktiviteter

- forældrekursus om opdragelse og positiv stimulering af børns udvikling mindst 1 gang årligt.

Skolen kan også åbnes som et kulturcenter om eftermiddagen, aften eller weekender, hvor forældre og børn er aktive med alle slags aktiviteter. Dette kunne f.eks. være læse- og fortælleaftener, musik og drama-aktiviteter, mad-aftener med fællesspisning og sang eller andre kreative aktiviteter. Fordelen ved dette er, at børn og forældre tilbydes fælles oplevelser igennem kulturelle og kreative aktiviteter i skolen regi. Desuden vil det kunne udvikle skolens betydning i bygden som den kulturbærende institution og skabe grundlag for positive fælles oplevelser for børn og forældre.

7.5 Implementering af effektive undervisningsprincipper i bygderne.

Inerisaaviks videre indsats i forhold til bygdeskolerne vil være at implementere effektive undervisningsprincipper i bygderne. I skoleåret 2005/06 vil en bygdeskole derfor sammen med 8 byskoler fungere som forsøgsskole m.h.t. at implementere de undervisningsprincipper, som er udviklet af et forskningscenter i USA. Centeret er fysisk placeret i University of California, Santa Cruz og har en udviklings- og forsøgsskole i Santa Cruz og på Hawaii. Centeret hedder på amerikansk "Center for Research on Education, Diversity and Excellence", (CREDE) og ledes af professor, Roland G. Tharp, PhD.

Roland G. Tharp har gennem de seneste 35 år forsket i at finde frem til de mest effektive principper og metoder i undervisning. CREDE har ved hjælp af eksperimentel forskning fundet frem til de syv mest effektive principper for læringen. Disse principper og metoder er videnskabeligt blevet testet. Testene viser, at elever der undervises ved hjælp af disse principper lærer mere end elever, som er blevet undervist efter de traditionelle undervisningsprincipper og metoder. CREDE-metoderne er også omtalt i afsnit 5.3.3.

Inerisaavik/Pilersuiffik vil i skoleåret 2005/06 i samarbejde professor, Roland G. Tharp og Naatap Atuarfia, Saqqap implementere disse principper. Implementeringen vil ske ved, at lærere og leder kommer på en uges kursus i Nuuk i september 2005. Under kurset i Nuuk vil lærerne og lederne få demonstreret undervisning efter CREDE's principper og metoder. Der vil også blive introduceret et materiale (manual) til, hvordan principperne og metoderne kan implementeres. Forskningsresultaterne og erfaringerne om principperne og metoderne vil også blive givet videre til deltagerne, ligesom der vil blive udarbejdet praktiske øvelser med at planlægge, gennemføre og evaluere undervisning efter CREDE's principper og metoder.

Januar 2006 vil lærerne og lederne fra Naatap Atuarfia komme på et opfølgingskursus, hvor efter de vil planlægge, gennemføre og evaluere CREDE's principper i deres daglige undervisning. Implementeringen af principperne og metoderne vil ske i 5 faser. Naatap Atuarfia vil lægge deres planer, erfaringer og resultater frem på en hjemmeside. Hjemmesiden vil blive udarbejdet af Naatap Atuarfia sammen med Inerisaavik/Pilersuiffik. Det er meningen, at denne hjemmeside skal kunne medvirke til, at andre bygdeskoler i skoleåret 2006/07 kan få lyst til at implementere CREDE's mest effektive undervisningsprincipper.

Desuden vil erfaringerne blive delt på det opfølgingsseminar for projektet her, der som tidligere omtalt vil blive afholdt af Inerisaavik i 2006.

Gennem systematisk indsamling af erfaringer fra planlægning, gennemførelse og evaluering fra Naatap Atuarfias implementering af principperne og metoderne vil Inerisaavik/Pilersuiffik i et samarbejde med Naatap Atuarfia kunne medvirke til i fremtiden at give støtte til og uddannelse af andre lærere og ledere fra bygderne i Grønland. Hele projektet vil også blive fulgt af Inerisaavik/Pilersuiffiks konsulenter og forskningsmedarbejdere, med det formål at kunne skabe betingelser for formidling af erfaringer og viden til andre bygdeskoler og byskoler.

7.6 Konklusion på kap. 7

I dette kapitel er der blevet trukket nogle perspektiver frem, som kan have en vigtig betydning for den videre udvikling af det grønlandske skolevæsen. De fleste af disse perspektiver er skabt i projektførelsen gennem et samarbejde imellem alle projektets deltagere.

Det er vigtigt at pointere, at et sådant projektførelse over et år kan sætte gang i og løfte en vigtig og nødvendig udvikling af skolerne, men at det også, her efter projektafslutningen, kræver et stort arbejde for både bygdeskoleleder og forvaltningschefer at videreføre det, der er sat i gang. Holdbarheden af de opnåede resultater er helt afhængig af, at der evalueres, følges op og videreudvikles både i det kommunale skolevæsen som en helhed og på den enkelte skole. Kun derved kan implementeringen af effekten sikres og videreføres i en fortsat udvikling.

Inerisaavik har besluttet i 2006 at samle projektdeltagerne til en evaluering og opfølgning af de opnåede resultater og de aftaler, der er indgået i projektførelsen. Dette er et vigtigt element i en videreførelse af projektsresultaterne, men det kan langt fra stå alene. Det vigtigste arbejde som tovholder for den videre udvikling af bygdeskoleområdet ligger hos bygdeskolelederne selv og hos forvaltningscheferne – sådan kan det kun være i et selvforvaltende kommunalt skolevæsen.

Det er ikke tilstrækkeligt udelukkende at koncentrere sig om selve den læring der sker i klasseværelset, hvis alle borgere i landet skal have bedre og mere ligeværdige muligheder for uddannelse i fremtiden. Der må f.eks. også tænkes på de forstærkereffekter, der dels ligger i udviklingen af det pædagogiske lederskab som drivkraft for skoleudviklingen og dels ligger i samarbejdet mellem alle skoler i en kommune, hvor der må satses på planlægning og ledelse af det samlede skolevæsen, som en helhed.

Derfor handler mange af de fremtidige perspektiver, der er trukket op i dette kapitel om ledelse, planlægning og organisering af mulige tiltag i kommunerne og på landsplan. Det er alt sammen forslag til indsatsområder, som dels kan hjælpe og lette forvaltningscheferne i deres arbejde og dels medvirke til at effektivisere indsatsen med at udvikle det kommunale skolevæsen. Desuden er der peget på nogle perspektiver til afhjælpning af manglen på tilstrækkelige lærerkompetencer og til en mere effektiv undervisning af elever – helt fra førskolealderen.

Bliver disse perspektiver realiseret til prioriterede indsatsområder, vil det kunne løfte undervisningen og pædagogikken i skolerne og samlet fremme kvaliteten i de grønlandske skoler i en grad, som den fortjener – på trods af de mange sociale, kulturelle, historiske og geografiske forskelle i landet. Mangfoldigheden vil kunne blive til en kvalitet, der kan udvikle det enkelte menneskes kompetencer i langt højere grad end ensheden vil kunne gøre – men det kræver, at der satses på et solidarisk samarbejde på tværs af de hidtidige skel.

8 Afslutning

Først og fremmest skal der fra Inerisaaviks side rettes en stor tak til alle projektets deltagere, som er langt størstedelen af landets bygdeskoleledere og forvaltningschefer, for en utrolig entusiasme og arbejdsomhed i projektføreløbet. Lysten til arbejdet og stemningen har været unik, og det har blomstret med energi og ideer. At projektføreløbet har kunnet fostre så mange gode resultater, skyldes primært denne indsats. Men det siger også noget om hvilke ressourcer, der er i bygderne rundt omkring i landet. Og det siger noget om, hvor stort behovet har været for, at disse ressourcer blev næret.

Derudover skal rettes en tak til Karl Nielsen, KANUKOKA, for en konstruktiv oplysende indsats i projektføreløbet.

Den faglige, pædagogiske, ledelsesmæssige og organisatoriske læring, som dette projektføreløb har medført, er faldet på frugtbar jord. Der er sået, groet og høstet, men jorden skal fortsat dyrkes i fremtiden for at høsten og lagrene kan svulme. Så der ligger forsat et stort arbejde foran alle i fremtiden. Lad de mange nyetablerede netværk, som er skabt i projektføreløbet, være den gødning, der kan give planterne deres kraft.

Det solidariske samarbejde, på tværs af geografiske og kulturelle skel, må udfolde sig, så alle elever i landet kan gives de samme betingelser for læring og undervisning, uanset om de kommer fra en bygd eller for en by. I Grønland har vi ”valgt” et bosætningsmønster, som er meget varieret og indeholder store forskelle i levevis, og det må vi tage konsekvensen af via et sådant solidarisk samarbejde, hvor der arbejdes kreativt på at forbedre ressourcedelingen, ressourceudvekslingen og ressourceudnyttelsen til gavn for både by- og bygdeskoler. F.eks. vil bygdeskolerne formentlig ikke alle kunne sikres en fuldstændig lærerbemanding med bosatte lærere i bygderne, men behovet for kompetent undervisning kan i stedet dækkes med meget af den nytænkning og de forslag om samarbejde og fælles planlægning, som er beskrevet i denne rapport. Omvendt kan mange bygdeskoler bidrage til byskolernes arbejde med mange erfaringer og kompetencer, der er skabt og opsamlet i bygderne.

Vi håber derfor, at rapporten kan være til inspiration og medvirke til et kvalitetsløft i skolevæsenets arbejde – og i kompetenceudviklingen for alle elever, uanset hvilke forudsætninger de har og er givet. Skal man nå et selv bærende samfund, må man starte med respekt for alle mennesker og en accept af forskellighed og mangfoldighed – og derudfra planlægge sit arbejde og sit samarbejde. Og at løfte i flok gør arbejdet betydeligt lettere.

God fornøjelse med det videre arbejde og samarbejde.

*”JEG EN SKOLE BYGGE VIL
DER SKAL VÆRE NETVÆRK TIL
STORE PLANER, VISIONISTER
TRIVES BEDST MED OPTIMISTER
MEN NÅR TANKEN SANDER TIL
VIL VI ALLE HJÆLPE TIL”*

Fra en af de mange sange, der også er blevet til i projektføreløbet.

Bilag:

Bilag 1: Notatudskrift af 5 fokusgruppeinterview

Gruppe 1:

Interview den 18. april 2005

Interviewpersoner: 2 bygdeskoleledere

Udsagn:

Selvopfattelse og færdigheder som skoleledere

Skoleudviklingsværktøjer om hvordan man takler personalet har været meget givende. Det har været ledelsesteori som er blevet omsat til praksis og som derfor har været et meget vigtig og brugbart kerneomdrejningspunkt i samarbejdet med personalet. Det er lykket herigennem at få udviklet et ejerskab til udvikling i lærerstaben og dermed en langt større ansvarlighed. Både individuelt for den enkelte lærer og også via disse redskaber et samlet ejerskab for en samlet gruppe fra rengøringsassistenterne til ledelsen.

Målstyringsprocessen har været et fantastisk godt redskab til optimering af hele skolen organisation på alle niveauer – og det har været en personlig tilfredsstillende at se tingene virke på skolen.

Målstyringsprocessen og lærerplanerne har givet et organisatorisk og fagligt løft og samtaleformen i styring af organisationen er blevet en naturlig del af ens hverdag, der gør at man ved hvad man som leder skal gribe til også i konfliktsituationer.

Og det at projektet har strakt sig over et år har givet en kontinuitet i et langt forløb, som har løftet meget mere end flere små kurser. Forløbet har fået os til at indse hvad de væsentligste problemer er, og hvor der skal sættes ind. Vi har fået en bredere horisont og kan gribe mere målrettet ind.

Vi har lært at skelne mellem det væsentlige og det uvæsentlige.

Og vi er blevet meget mere bevidste om vores eget værd og styrker.

Fagligt

De faglige input i projektet – specielt om de Lokale valg – har gjort det meget mere klart, hvordan man kan arbejde med dette område. Vi har fået et nyt perspektiv på faget.

Erfaringsdeling

Erfaringsdeling har været meget udbytterig. At få perspektiver fra dem der er længere fremme. At opleve at møde kolleger og sammenligne sig med andre skoler, hvor ligger man niveaumæssigt selv – befriende at få en realistisk sammenligning med andre. Desuden har man fået et personligt kendskab til hvor folk står – og hvem man kan trække på hvornår.

Netværk

Netværksopbygning har været rigtig god, og det var en vigtig erfaring at opleve, at netværket ikke virkede i starten fordi vi hermed erkendte behovet for at lave handleplaner for at få det til at virke.

Kommunalt samarbejde

Samarbejdet med forvaltningerne har været et vigtigt fokus i projektet, men målstyringsredskabet bør udbredes til også at omfatte forvaltningsniveauet. Og der bør følges op på hvordan dette samarbejde bliver realiseret i fremtiden.

Savn

Tolkningen har været dårlig – forkert og utilstrækkelig oversættelser – en god professionel tolk var en mangel.

Mere tid til erfaringsudveksling i selve projektet. Seminarerne har været meget intensive – folk var meget trætte hen på eftermiddagen – lidt lettere stof på det tidspunkt ville have været godt.

Fremtidsperspektiver for de små skoler

Behovet for at forvaltningerne kommer til at virke som et samlet skolevæsen i kommunerne er meget stort og et meget vigtigt perspektiv i fremtiden.

Forvaltningscheferne burde mødes for at udvikle den samlede skoleorganisation i kommunerne – og løfte hinanden. Forvaltningscheferne burde have et tilsvarende seminarforløb og gives de samme værktøjer som skolelederne – det er der stort behov for.

Der burde laves en egentlig virksomhedsplan for skolerne, så man kan skabe kontinuitet i skolen liv og udvikling ved skift af skoleledere – og forvaltningerne, skolebestyrelserne og lærergruppen burde inddrages i dette arbejde for at sikre kontinuiteten.

Kontinuiteten på skolerne burde også sikres bedre ved fastholdelse af lærerne. Uddannelse og status til lærerne er her vigtigt. Et signal om at man bliver godt uddannet som bygdeskolelærer gør at man får betydning og anseelse – det retter ryggen.

En lukket konference på Attat for netværksgruppen ville være rigtig godt. Desuden ville det være godt med skype – som system - til netværkerne , så der kunne holdes tlf. møder på denne måde.

Vilkårene omkring undervisning er mere ideelle i bygden end i byskolen – fordi vi kan komme rundt om børnene mange gange – i grønlandsk f.eks. og den sociale styrke er større fordi det er nemt at gribe fat i problemerne så snart de opstår og også før de opstår. Dette er en konsekvens af at:

- vi har større kendskab til eleverne
- kendskab til familierne
- ved hvor eleverne står
- har færre elever i klasserne
- når lærerstaben er en samlet enhed kan man nå meget bedre resultater end i byerne

Opfølgning

Har ikke behov de første år for at mødes i hele bygdeledergruppen – netværket er OK.

Gruppe 2:

Interview den 11. maj 2005

Interviewpersoner: 4 bygdeskoleledere

Udsagn:

Selvopfattelse og færdigheder som skoleledere:

Den enkelte skoleleders bevidsthed om egen betydning er sat i gang. Større sikkerhed i egne handlinger og syn på skoleudvikling. Mere handlingsorientering og handlingssikkerhed – ved hvad man vil og hvad man skal. Mere selvforvaltende og selvstændig i stedet for at hænge sig fast i og vente på byskole og forvaltningschefer.

Målstyringsværktøjet med handlingsplaner har været meget nyttigt værktøj til at fremme selvforvaltning og skabe ansvarlighed på hele skolen. Er lagt ind i skolens aktivitetskalender. Et meget vigtigt og brugbart værktøj til evaluering og planlægning som motor for skolens udvikling.

Læring om samtaler og kommunikation har også været et meget nyttigt værktøj og har forbedret dialogen på skolen og dermed samarbejdet. Dialogen involverer lærerne mere i at tage ansvar end den tidligere envejskommunikation.

Selvbevidstheden har manifesteret sig i mere initiativ og i en tydeligere markering overfor byskolen og forvaltning til fremme af et fælles samarbejde. Finder det spændende og udfordrende at udvikle initiativer og sætte dagordenen sammen med andre bygder i stedet for at være passivt afventende. Opfatter sig i højere grad som en medmotor og måske som startmotor for den samlede skoleudvikling i landet – og handler mere selvsikkert derefter.

Netværk

Netværksopbygningen har også haft stor betydning. Man føler sig ikke længere så alene fordi der er skabt en større kontaktflade.

Ved nu hvem man kan bruge til hvad – og har set at de problemer man har, er man ikke alene med. Har pludseligt fået ”kolleger” – i et fællesskab.

Fleksibel planlægning og dens muligheder er blevet tydeligt og det er også mere overskueligt hvordan man kan gøre det.

Fagligt har der været gode eksempler på hvordan man kan arbejde med Lokale valg og naturfag. Desuden har perspektiverne i C.R.E.D.E. og måden at lære på været meget inspirerende.

Savn:

Mere tid til erfaringsudveksling og ideudveksling f.eks. om brugen af læreplanerne og brugen af læringsmål, f.eks. i tværfaglige forløb

Flere kursusdage i forhold til rejsedage – d.v.s. længere forløb der kunne udfylde ventetiden i rejseplanen.

Mere tid til at arbejde med samtale og kommunikationsdelen – specielt i forhold til vanskelige samtaler – og mere træning i coaching.

Fremtidsperspektiver for de små skoler:

Den lille skole skal ligesom den store skole være helt selvforvaltende med egen økonomi og styring, d.v.s eget budget på alt incl. kursusbudget.

At kunne undervise helt op til 10. klasse vil være en realistisk mulighed for mange af de små skoler. D.v.s. beholde børnene – og det der så kan spares til kollegier bør bruges til studierejser så børnenes horisont af denne vej kan udvides.

Fastholdelse af lærergruppen via opkvalificering. Jo mere fokus der er på lærernes opkvalificering, jo mere betydningsfulde vil de føle sig, jo mere vil de kunne magte og jo større stolthed vil de have i det de gør og ved at være hvor de er. Dermed vil det være nemmere at rekruttere og fastholde.

Større fokus på forskole – opgradering af børnene med socialtræning og skolemodningsaktiviteter i legene. Initiativet er vores.

Opfølgning af projektet:

Brug for opfølgning om 1 år med erfaringsudveksling om hvad man har gjort og hvad der er lykkedes eller hvad der bremser. Opfølgning af samarbejdet med forvaltningscheferne.

At mødes løbende 1-2 gange årligt til nyorientering og ny information. Det gør skoleinspektørerne jo på de store skoler, og har stor nytte heraf - sådan bør det også være for de små skoler.

Gruppe 3:**Interview den 11. maj 2005****Interviewpersoner: 3 bygdeskoleledere****Udsagn:****Selvopfattelse og færdigheder som skoleledere:**

Det har været betydningsfuldt at se, at alle har de samme problemer og at man ikke er alene om det.

At have lært at tænke konstruktivt om det der kan gøres noget ved i stedet for at gå i stå og blive magtesløs ved kun at fokusere på det, der ikke kan gøres noget ved.

At have fået et andet perspektiv og overblik over egen skole og fået tydeliggjort hvad der er af minusser og plusser.

Målstyringsprocessen med handleplaner har styrket overblikket og gjort det nemmere at tale med medarbejderne om det der skal udvikles. At kunne sætte mål og involvere medarbejderen til at deltage i planlægningen har skabt en større ansvarliggørelse af alle. Og det har styrket selverkendelse og samarbejde at have taget de fælles diskussioner om skolens udvikling. Det har skabt en fælles forståelse at formulere målene i fællesskab, og det har skabt et bedre samarbejde, fordi det at lære at fokusere på de fælles mål i stedet for på personuenheder, gør at alle i højere grad kan trække i fælles retning.

Er selv blevet bedre til at kommunikere og gå i dialog med medarbejderne og at kunne lytte og vejlede. Det har været meget brugbart. Medarbejdersamtalerne er blevet forbedret og det er lettere at samarbejde igennem dialog end gennem diktat. Medarbejderne går mere ansvarligt med.

Kommunalt samarbejde

Et bedre samarbejde med forvaltningscheferne har lettet arbejdet.

Netværk:

Netværksopbygningen har været god. Vi har opdaget hinanden og det er nemmere at komme i kontakt med og bruge hinanden og udveksle information.

Erfaringsudvekslingen har været meget givende.

Fagligt:

At arbejde med den fleksible planlægning ud fra årsnormerne har haft stor nytte i skolens årsplanlægning. Det var et godt fokus.

Arbejdet med at lære at prioritere var en nyttig læring, der har skabt energi til at gøre noget ved det der prioriteres i stedet for at være opgivende overfor det hele.

Paartog indlæg om læring var meget inspirerende – så kan man se, at det man laver er til gavn for samfundet og føle at man er en del af en helhed.

Savn:

Gruppearbejderne skulle have været forskellige fra gruppe til gruppe, så plenumfremlæggelserne var blevet mere afvekslende.

Mere inspiration omkring de Lokale valg – også fra hinanden.

Fælles besøg i en bygdeskole.

Fremtidsperspektiver for de små skoler:

Større selvforvaltning – eget budget og planlægning – alene styret af kommunens overordnede mål.

Det faglige niveau for eleverne hæves og de personlige ambitioner om videre uddannelse. Eleverne bør gives et længere uddannelsesperspektiv og –ambition.

Mere IT –fjernundervisning – specielt fysik og engelsk.

Fastholdelses- og uddannelsesprioritering af lærerne. Bør have stort fokus og styrkes. Bl.a. bør der være større fokus på bygdens unge, hvor man i højere grad bør rekruttere dem og uddanne dem til en fremtid i skolen. Det vil stabe større stabilitet og gøre det nemmer at fastholde lærere.

Fokus på forskoleaktivitet – skolemodning og socialtræning.

Forældresamarbejdet bør styrkes overalt med fokus på skolen som rollemodel for adfærden i bygden – fordi skolen er den mest synlige del af bygden.

Opfølgning af projektet

Opfølgning om et år og følge op på målstyringen samt om ny viden om C.R.E.D.E.-metoderne og erfaringerne med dem i praksis. Desuden følge op på forvaltningscheftalerne.

Derudover ville det være nyttigt at give alle et førstehjælpskursus med krisehjælp.

Gruppe 4:**Interview den 12. maj 2005****Interviewpersoner: 3 bygdeskoleledere****Udsagn:****Kommunalt samarbejde**

At forvaltningscheferne er kommet på banen og der er blevet lavet aftaler om fælles planlægning – det er rigtig godt at dette er blevet etableret.

Selvopfattelse og færdigheder som skoleledere:

Målstyringsprocessen var meget nyttig – den har løftet hele niveauet – ved at man i fællesskab kan evaluere, sætte nye mål og støtte hinanden. Vigtigt at fortsætte. Handleplanerne meget vigtige – en hjælp til at tingene ikke går i stå. Tænk at sådan en lille skabelon kan være til så stor en hjælp

Målstyringsprocessen har givet mange konkrete resultater af forbedringer – og stemningen på skolen er blevet bedre, fordi man har oplevet at tingene flytter sig. Har forbedret samarbejdet væsentligt – og folk kan erkende via denne proces, at de har brug for hjælp – og så kan hjælpen sættes i værk. Processen kan også fordele ansvaret på skift via handleplanerne – og det virker så ansvarligheden vokser. Det gode er også at der i denne proces sker en evaluering og større åbenhed mellem hinanden på skolen.

Læringen om kommunikation – at gå i dialog – og MUS-samtalerne har også været til stor nytte. Det at have fået mulighed for at forstå og øve dette med respons fra andre ud fra kendte hverdagsituationer har hjulpet meget. Det var rigtig godt. Blevet meget mere opmærksom på humaniteten i hverdagen og meget bedre til at takle situationerne.

Erfaringsudveksling

Det har været meget nyttigt med erfaringsudveksling og information fra andre skoler. Der har været en stor fordel, at der er så stor forskel på skolerne – det har givet inspiration.

Netværksgruppe

Det er en stor hjælp med netværksgrupperne – det har løftet hverdagen – så man ikke længere er så alene. Vi kan hjælpe hinanden. Det var godt at netværksgrupperne blev dannet efter eget personlige valg. Det har givet en basic trust så de virker godt – bortset fra en enkelt gruppe, der ikke blev dannet efter dette princip, fordi folk kom meget senere efter at gruppedannelsen var sket. De elevsamarbejder der er skabt på tværs af skolerne via netværksgrupperne er vældig godt.

Fagligt

Har fået et andet perspektiv på de Lokale valg – kan bruge det tværfagligt og inddrage lokale ressourcer fra bygden. Har fået mange ideer hertil og mod til at gøre det.

Tabulex-kurset var en god hjælp til den administrative planlægning.

Savn

Træning i brug af Attat på IT var spild af tid – det kunne vi godt.
Ville gerne have mere træning i lov- og regelkendskab.
Måske mere fokus på rekrutteringspolitik for at forbedre lærersituationen.

Fremtidsperspektiver for de små skoler

Det bliver at gøre den fleksible planlægning mere gennemført – styret af årstiderne.

At beholde eleverne til 10. klasse – og ikke sende dem til byen på kollegiet. Kan bedre støtte børnene i bygden – både fagligt, socialt og personligt – fordi bygdeskolen er tættere på børnene og familierne. Forældrekontakten er bedre. De har større chancer for at blive i uddannelsessystemet og gå videre i uddannelsessystemet hvis de bliver i bygden. De er for umodne til at klare sig alene på kollegiet og i byen – og de store klasser på byskolen giver for lidt støtte til den enkelte, både fagligt, socialt og personligt. Bygdeskolen er bedre til at kvalificere eleverne, fordi de bedre kan støtte den enkeltes læring ved at undervise dem i små grupper end i byens store klasser. De store elevers kan få udvidet deres horisont via studieture, som evt. kan betales med midler fra den sparede kollegieudgift.

At fastholde og uddanne lærergruppen i kontinuerlige forløb.
At arbejde på at få lejeboliger i bygden, så man i perioder kan rekruttere og huse de læreresressourcer der mangler. At annoncere lærerarbejdet med argumenter om færre elever – d.v.s. mindre grupper af elever og mulighed for større fordybelse samt de gode fritidsmuligheder skal være et fokusområde i fremtiden.

Langt større ressourcebytte i kommunerne imellem kommunernes skoler – i fysik f.eks. Den fælleskommunale planlægning om dette skal optimeres.

Mere ”voksenundervisning” også for de frafaldne elever fra byen.

Forskoleaktiviteter og børnehaver et fokusområde i fremtiden.

Opfølgning

Der bør være en årlig samling af alle bygdeskoleledere omkring:
Information om uv-metoder
Gensidig erfaringsudveksling og ny information
Gensidig træning af hinanden.

Gruppe 5:**Interview den 14. maj 2005****Interviewpersoner: 5 bygdeskoleledere****Udsagn:****Kommunalt samarbejde**

Aftalerne med forvaltningscheferne er meget betydningsfulde. Ser frem til at de bliver gennemført.

Selvopfattelse og færdigheder som skoleledere

Fået nogle meget gode værktøjer – så nu er vi blevet skoleledere. Det var vi ikke før. Størst udbytte er at have lært og fået afprøvet kommunikation i personalesamtaler herunder MUS-samtaler og at have lært at lave handleplaner. Har lært at gøre status og lave planer for hvordan tingene kan gøres bedre. Er blevet mere rolige og selvsikre i arbejdet. Er blevet meget mere afklaret med lederrollen og lederens ansvarsområder – er ikke så nervøs mere og er blevet meget gladere for arbejdet.

Fået mange gode ideer fra grupperne og har fundet ud af egen styrke ved at måle sig med de andre og se hvad de andre gør.

Bygdeskolelederne arbejde er blevet mere harmoniseret – man gør mere det samme og er ikke så forskellige mere.

Erfaringsdeling og netværk

Netværksgruppen har været meget betydningsfuld – fået mange gode ideer og hjælp. Arbejdet er ikke så tungt mere og ikke så ensomt – føler ikke ensomheden længere.

Også på tværs af netværksgrupper er der meget kontakt. Bygdeskolelederne er blevet til en gruppe og ikke længere isolerede individer. Der er udviklet gensidig respekt og venskaber. Grønland er blevet samlet – vi er ikke så opsplittet mere – der er skabt tillid til hinanden på tværs af hele landet, så vi kan bruge hinanden – fra nord til syd. Vi er blevet kollegaer og vi ringer sammen.

Fagligt

Har lært at lave undervisningsplaner og planlægge undervisningsforløb efter læringsmål. Det har været godt med flere emner på hvert seminar så der kunne gives forskelligt input.

Savn

Mere tid til erfaringsdeling

Træning i at bruge skolelederhåndbogen

Bedre tolkning – simultantolkning – oversættelserne har været meget forkerte.

Fremtidsperspektiver

Vil gerne have oprettet et særligt IT-netværk – gerne en særlig konference på Attat for skolelederne i Upernavik – så man bedre kan samarbejde indbyrdes – og tale med én stemme overfor forvaltningschefen.

At tænke i vækst i bygderne de steder, hvor den rent faktisk er – for det er den nogle steder. D.v.s at tænke i vækst i de bygder, hvor erhvervsgrundlaget kan bære en udvikling. Her burde man tænke i skoleudvikling og beholde eleverne i bygden og ikke sende dem til kollegiet. At tænke i at udvide skolen i stedet for at sende børnene væk. Og hvis kollegiet skal bevares – skal både børn og forældre forberedes langt bedre.

Der komme flere og flere omsorgssvigtede børn i bygden. Vil gerne lære mere om forældre-samtaler omkring personlige problemer – og også samtaler med børnene omkring følsomme personlige emner.

Der er også brug for at lære krisearbejde og have kriseplaner og beredskab.

Opfølgning

At alle samles en gang om året til evaluering af hvor vi er og hvordan det er gået. Evalueringen skal så suppleres af ny læring på et område. Hvert år drøftes så næste års emner, så alle er med at ytre sig og planlægge næste års samling.