



Når skoler øver sig på fremtiden

- scenarier som udviklingsværktøj

Landbrugets Rådgivningscenter

Landskontoret for Uddannelse

Når skoler øver sig på fremtiden

- scenarier som udviklingsværktøj

*Hanne Niemann Jensen, Danmarks Erhvervspædagogiske Læreruddannelse
Christian Fredsø Jensen, Landskontoret for Uddannelse
Jens Ole Thøgersen, Landskontoret for Uddannelse*

Udgivet af:
Landbrugets Rådgivningscenter
Landskontoret for Uddannelse
2001

**Når skoler øver sig på fremtiden
- scenarier som udviklingsværktøj**

Hæftet er en rapportering på FoU-projekt nr. 1998-2534-127.

Forfattere:

Hanne Niemann Jensen, Danmarks Erhvervspædagogiske Læreruddannelse

Christian Fredsø Jensen, Landskontoret for Uddannelse

Jens Ole Thøgersen, Landskontoret for Uddannelse

Figurer og modeller: Forfatterne, hvis ikke andet er anført.

Forsidefoto: Jørn Justesen, Landskontoret for Uddannelse

Layout: Ann Rønnerman

1. oplag, 2001: 300

ISBN 87 7470 777 9

Udgivet af:

Landbrugets Rådgivningscenter

Landskontoret for Uddannelse

Udkærsvvej 15, 8200 Århus N

Tlf. 8740 5500, fax 8740 5085

Internetadresse: www.lr.dk/uddannelse

Forord

At arbejde med scenarier er en måde at fremkalde fortællinger om fremtiden på. Det vil sige, at deltagerne i en scenarioproces gennem forskellige arbejdsforløb øver sig på at fortælle, hvordan fremtiden *måske* kan komme til at se ud. Hermed skaber de en strategisk position, idet de netop danner billeder af eller øver sig på, hvordan fremtiden kan komme til at se ud, og derfor ikke overraskes af udviklinger, der trækker i bestemte retninger. Deltagerne sætter dermed sig selv i en position, hvor de lægger fortællingspor ud om fremtiden for senere selv at befolke de spor, der er præget af vitalitet og levedygtighed.

Scenarioarbejde kan foregå på to niveauer; på et overordnet strategisk niveau i forhold til omverden og på et mere taktisk niveau i forhold til kerneydelsen, der er at skabe læring gennem undervisning. At tænke scenarioarbejdet ind i relation til kerneydelsen på et taktisk niveau følger ikke den gængse brug af scenarioværktøjet. Ideen er, at ledere og lærere på en skole kan frigøre energi og kreativitet gennem et dobbeltforløb, der dels åbner for en indsigt i skolens samspil i forhold til mulige udviklinger i omverden og dels åbner for en indsigt og nytænkning i mulighederne for at skabe både en ændret skolepraksis og pædagogisk praksis.

Dette hæfte er et arbejdshæfte og må betragtes som sådan. I hæftet er der anvisninger på overvejelser og fremgangsmåder, man som planlægger af eller deltager i et scenarioforløb kan kaste sig ud i. Det er foranlediget af erfaringer i et tidligere projekt, det såkaldte 7-skolesamarbejde¹, og vi håber, at det kan finde anvendelse i forbindelse med de mange skolesamarbejder og -fusioner, som er i fuld gang for tiden. Men også ændringer i de pædagogiske praksisformer, nye elevtyper, nye bekendtgørelser, den uddannelsespolitiske udvikling osv. giver anledning til at lærere fokuserer kraftigere på hvordan de kan forstå disse udviklinger og deres mulige praktiske konsekvenser.

Hæftet er delt i to. I en beskrivelse af en overordnet og strategisk scenarioproces og i en beskrivelse af en mere taktisk scenarioproces med fokus på skolers kerneydelser. For eksemplets skyld har vi valgt at bruge udtrykket *Landbrugets Landbrugsskole*.

Landskontoret for Uddannelse har udgivet og udsendt dette hæfte efter aftale med og finansieret af Undervisningsministeriet, Uddannelsesstyrelsen, Området for erhvervsfaglige uddannelser. Det skal bemærkes, at meninger og synspunkter i hæftet står for forfatterens egen regning.

Hanne Niemann Jensen, Danmarks Erhvervspædagogiske Læreruddannelse
Christian Fredsø Jensen, Landskontoret for Uddannelse
Jens Ole Thøgersen, Landskontoret for Uddannelse

¹ Udvikling af skolesamarbejde mellem 7 landbrugsskoler. Udvikling af institutionel refleksivitet, et pilotprojekt. Projekt nr. 1997-0000-0454.

Indhold

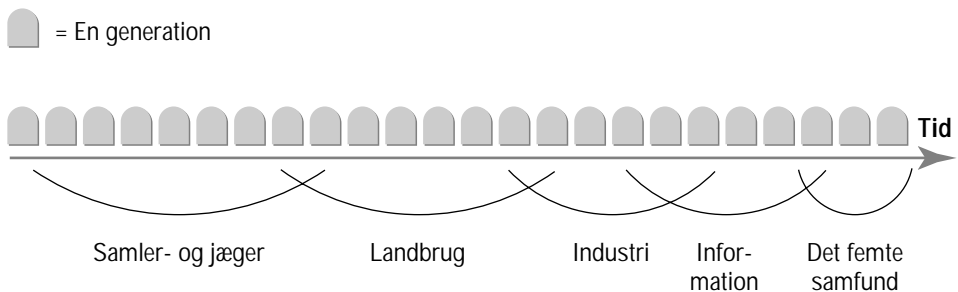
Forord	5
Indledning - hvorfor skabe fortællinger om fremtiden?	7
Faserne i en scenario-proces	10
Det strategiske scenario - beskrivelse af sandsynlige ydre rum	10
Før - fasen	11
Scenario-opbygningen	14
Efter - fasen	20
Udviklingsorienterede skoler	20
Det taktiske scenario - beskrivelse af sandsynlige indre rum	23
Før - fasen	23
Scenario-opbygningen	28
Efter - fase	30
Sammendrag	30
Litteratur	31

Indledning

- *hvorfor skabe fortællinger om fremtiden?*

Flere og flere menneskers liv vil forme sig på en måde, der på mange områder overhovedet ikke ligner, hvad deres forældre oplevede. Der er ikke længere indbygget en selvfølgelighed og forudsigelighed i betingelserne for det liv, der kan leves og faktisk leves. Tiden trækker sig sammen og den enkelte generation vil i en livstid opleve utallige nyskabelser, omstruktureringer politisk, socialt, kulturelt, nationalt og globalt. Ikke ret meget er givet ud over at vi fødes og dør. Der sker enorme forandringer inden for bare en livstid, set med nutidens øjne. Men i og med at påvirkningerne sker i nuet og er bestemt af mennesker, er der i princippet også større mulighed for at have indflydelse på forandringernes retning. Institutet for Fremtidsforskning har lavet en figur, der tydeligt illustrerer, hvordan tiden krymper, eller snarere hvordan forandringerne accelererer.

Samfundstyper



Figur 1. Fem historiske samfundstyper. Kilde: Institut for Fremtidsforskning.

Industrisamfundets gennembrud for 200 år siden ændrede den politiske og økonomiske geografi, der førte til de europæiske nationalstater. Med fremkomsten af de immaterielle samfundstyper, hvor service, viden, oplevelser, underholdning og tjenesteydelser, er de politiske og økonomiske tyngdepunkter flyttet. Det er ikke mere industrien, der skaber økonomisk styrke; men kultur, skaberevne og fantasi, der skaber beskæftigelse - som f.eks. i Silicon Valley og i Danmark i Ålborg- og Københavnsområdet, hvor alle de store firmaer indenfor computere, grafisk udstyr og mobiltelefoni har store udviklingsafdelinger. Europa er ved at blive kulturelt decentraliseret - fokus er på det etniske, de gamle kulturer, regioner og sprog (f.eks. Skotland, Catalonien og Færøerne)². Globaliseringen af økonomien har sat sig igennem med voldsom kraft - EU, og andre overnationalt organisationer prøver

² J. Jyrstrøm Møller i Jacobsen, Lars-Bo (ed.), 1998. Landbruget i den samfundøkonomiske udvikling - Globale perspektiver. SJFI, rapoort nr. 97.

blot at institutionalisere det for at afbøde de mest kaotiske bølger. De internationale kapitalbevægelser og videnstrømme overstiger den vildeste fantasi.

I det 5. samfund - Drømmesamfundet - retter forbrugerne blikket mod de indre værdier og "helhjertet motivation vil fremfor noget andet bane vejen til det 21. århundredes arbejdsmarked, mens de kloge og stærke risikerer at blive arbejdsløse"³. Folk køber med følelser og efterspørger drømme og eventyr. Det er ikke produkterne i sig selv, men de historier, der er knyttet til dem, som bliver fremtidens købsargumenter. Der er en tendens til at betragte uddannelse som et salgsprodukt - set i den terminologi bliver det lidt af en udfordring for politikere, uddannelsesplanlæggere, lærere og ledere at fremkalde billeder på fremtidens uddannelser under hensyntagen til dannelses- og kompetencediskussioner.

Scenarier for skolernes udvikling og forandring udgør et strategisk beredskab, som de ansvarlige i skoleverdenen kan bruge til at skærpe deres forståelser af og forklaringer om hvordan fremtiden kan komme til at se ud. Dermed skaber og kvalificerer deltagerne de handlemuligheder, de på et givent tidspunkt kan have. En grundlæggende tanke er, at man ud fra ændring i tankegang eller de fortællespor, man lægger ud for fremtiden, er godt på vej til at skabe nye handlinger. Netop ved at opstille forskellige scenarier skabes et felt af mulige udviklinger, inden for hvilket fremtiden med stor sandsynlighed vil udspille sig. Og på den måde er man forberedt på, hvad fremtiden bringer med sig.

Arbejdet med scenarier kan give et overblik over de vilkår, som skolerne står overfor, og det tvinger deltagerne til at tænke nyt og forholde sig til fremtiden, så den ikke kommer for overraskende bag på dem. Udgangspunktet i arbejdet med scenarier er en grundlæggende antagelse om, at det ikke er tilstrækkeligt at forudsige fremtiden ved blot at fremskrive den eller de udviklinger, vi ser i dag. Derimod hviler ideen på, at fremtiden er interessant, påvirkelig, men forskellig fra i dag.

Et scenario definerer vi som en beskrivelse af en mulig og sandsynlig udvikling - en slags "case" eller tænkt situation, men som på ingen måde gør hævde på at være den mest sandsynlige udvikling. Ved at opstille en række scenarier kan der indkredses et rum - et handlerum inden for hvilket, udviklingerne med stor sandsynlighed vil folde sig ud og kan påvirkes.

Rummet indkredses ud fra gennemanalyserede forudsætninger og ud fra bevidste valg af faktorer og aspekter som er afgørende og kritiske for, hvordan rummet kan komme til at se ud. Det er rummene, snarere end scenarierne i sig selv, der er interessante. Processerne og svarerne på hvor skolerne ønsker at placere sig i det "muliges rum", skaber dynamikken, refleksionerne og indsigten.

³ Udtalelse af Rolf Jensen, direktør for Institut for Fremtidforskning i <http://www.sondagsavisen.dk/1997/29/Inland/9002083/900283.html>.

At undlade at handle er også at handle. Og grundlæggende er der to måder, man kan betragte fremtiden på. Man kan mene, at fremtiden slet ikke kan forudsiges, da begrebet *fremtiden* i sig selv påberåber en høj grad af uforudsigelighed. Man kan også mene at fremtiden er sat på skinner, at den er forudbestemt af fortiden og nutiden og derfor giver sig selv. Man tror da på, at det er muligt at lave prognoser for udviklingen.

Vores udgangspunkt er, at vi om nogle forhold kan udtale os med rimelig sikkerhed. Vi har her at gøre med faktorer, der er hug og stikfaste, stabile og forudsigelige - de er den "sikre fremtid". Om andre forhold vil vi være mere på herrens mark. Der er tale om faktorer med stor usikkerhed, og som der kun kan gisnes om - de er den "usikre fremtid".

Opsummerende støtter arbejdet med scenarier sig på en række antagelser:

- Anerkender usikkerhed som et grundvilkår
- Anerkender at der kan gives flere mulige og sandsynlige udviklinger for fremtiden
- Anerkender at mennesker selv lægger de fortællespor ud som de selv senere befolker og at fremtiden dermed kan påvirkes gennem aktiv handling
- Anerkender at visse forhold og udviklinger vil være stabile og forudsigelige, og at andre er ustyrlige, ukontrollerbare og dermed uforudsigelige i deres bevægelsesretning.

At arbejde med scenarier gør noget ved mennesker:

- Inspirerer til at tænke kreativt
- Ændrer deltagernes tænkning og handlinger
- Skærper evnen til at iagttage og bevidstheden om mentale filtre
- Skærper evnen til at præcisere brugen af begreber
- Skaber mentale modeller
- Skaber refleksion
- Skaber erkendelse om individuelle og fælles orienteringspunkter om fremtiden
- Skaber et samtalegrundlag
- Støtter teamarbejde

Scenarioarbejdet er en proces, hvor deltagelse, involvering og ejerskab er grundlæggende forudsætninger for at intentionen i arbejdsformen bliver opfyldt. Arbejdsformen er derfor grundlæggende demokratisk, som det f.eks. også er tilfældet i aktionsforskningsprojekter.

Faserne i en scenario-proces

En beslutningsproces baseret på scenario-arbejde gennemløber tre faser:

1. *Før-fasen* er en *forberedelsesfase*, hvor man tilvejebringer informationer og skaber viden om udviklingen på de områder i skolens nære og fjernere omgivelser, som har betydning for indholdet i skolens kerneydelser, for organiseringen omkring dem og for skolen som institution.
2. *Scenarioprocessen*. Der konstrueres et antal scenarier, som udfolder de centrale temaer, arbejdet i fase 1 har peget på. Disse scenarier analyseres, idet man spørger til deres konsekvenser. Her fortæller man historier om fremtiden, og man konstruerer historier om netop de rum, man kommer til at handle indenfor.
3. *Efter-fasen*, hvor der træffes beslutninger, konkretiseres og handles.

I de følgende vil denne proces blive beskrevet i forhold til dels eksterne forhold - *det strategiske scenario* - og dels interne forhold - *det taktiske scenario*, og der vil blive præsenteret nogle "værktøjer" til arbejdet.

Det strategiske scenario

- *beskrivelse af sandsynlige rum*

I det strategiske scenarioarbejde formulerer man viden om skolens fremtidige handlemuligheder. Man skaffer sig bedre information, og man skaber et grundlag for holdbare beslutninger, som forankres på skolen netop igennem scenario-processen. Scenarioarbejdet baseres på den viden om skolen, som findes hos enkeltpersoner og kollektivt, og det baseres på analyser af en række væsentlige strukturer og udviklingstendenser. I det følgende præsenteres nogle mulige redskaber til scenarioprocessens tre faser samt nogle anvisninger på, hvordan de kan bruges, og nogle overvejelser man bør gøre sig i forbindelse hermed.

Naturlige deltagere i en scenarioprocess er skolens ledelse, både forstander og bestyrelse samt repræsentanter for lærere, andet personale og elever. På en mindre skole kan man sagtens forestille sig, at kredsen udvides til at omfatte hele personalegruppen. Eksterne konsulenter bør deltage i de faser af arbejdet, hvor der er brug for, at andre hjælper med at stille spørgsmål til det, man ikke kan se, og hvor der er brug for styring og støtte til processer.

Før-fasen

En scenarioproses er ikke noget, man bare går i gang med. Før-fasen er måske den væsentligste fase, idet hele beslutningsgrundlaget tilvejebringes i denne fase. Hvis man ikke “laver sit hjemmearbejde ordentligt”, kan der opstå huller i beslutningsgrundlaget, og man risikerer at træffe uhensigtsmæssige eller forkerte beslutninger.

Formålet med førfasen er at skabe viden, herunder at synliggøre og systematisere den viden, der findes på skolen. Det kan både handle om det, som alle ved og derfor tager for givet, men det kan i høj grad også handle om viden, der ikke er synlig eller udtalt, og som måske kun kan ses af andre. Herudover handler det om “at gå på opdagelse”⁴ i fremtiden for at orientere sig om de mulige udviklinger med hensyn til en række relevante forhold. Man kan med Fremtidsforskningsinstituttet tale om “megatrends medvinde, modvinde og øvrige “vejrforhold” i fremtidens mulighedsrum”⁵. Man foretager en strategisk analyse af de mulige udviklingstendenser i:

- Skolernes omverden
- Forventninger hos interessenterne
- Skolens ressourcer

Alle data og alle informationer bør i søgeprocessen relateres direkte til skolen⁶.

“Værktøjer”

For landbrugsskoler kan følgende generelle forhold tjene som indgang til en analyse af både de nære og de fjernere omgivelser:

- Landbrugets strukturudvikling
- Landbrugserhvervets arbejdsforhold
- Demografisk udvikling
- Uddannelsespolitik
- Institutionsudvikling
- Uddannelsespolitiske forhold, herunder institutionspolitik
- Pædagogisk udvikling
- Ungdomskulturelle træk
- Konkurrentanalyse
- Interessentanalyse

Og dette skal altid tænkes med det fokus, at analyserne foretages i relation til netop den skole, som er på vej ind i en scenario-proces, således at man ikke fortaber sig i generelle analyser, og således at man ikke glemmer, at det er skolens ledelse og personale, som er de væsentligste agenter i både scenario-processen og de beslutninger, denne fører frem mod. Det er vigtigt, man ikke fokuserer på alle de forhold i omverdenen, man *ikke* kan gøre noget ved, og som man *ikke* kan få indflydelse på. Udgangspunktet for scenario-arbejdet er altid, at man kan, vil og skal gøre

⁴Udtrykket er hentet fra Fremtidsforskningens introduktion til “Scenariebaserede Dialogprocesser”. <http://www.cifs.dk/dk/default.asp>

⁵ samme sted

⁶ Handelshøjskolens Bibliotek, <http://ix.db.dk/scenario/morgendagen.html>

noget. Det kan tænkes at, man skal gøre noget andet, end man havde tænkt sig, men dette er netop styrken ved en scenarioprocess - at den gør "blinde pletter" synlige og vanskeliggør vanetænkning.

En brainstorm kan resultere i følgende faktorer af betydning for skolesamarbejde⁷:

1. Geografiske forhold

- Amtsligt eller regionalt samarbejde
- Nærhed i forhold til andre skoler og uddannelsescentre
- Samme uddannelsesudbud
- Bynærhed

2. Tilgang til uddannelsen

- Mindre ungdomsårgange
- Livslang uddannelse
- Voksenuddannelse
- Nicher

3. Holdninger

- Skolernes og erhvervets image
- Elevforventninger
- Brancheorganisationer
- Landsorganisationerne

4. Organisations- og skolekultur

- Relationen mellem ledelse og lærergruppen
- Relationen til bestyrelsen og bestyrelsens rekruttering
- Skolekreds og skoleholdning
- Traditioner, omgangstone, "fordomme"
- Pædagogiske udviklingstraditioner
- Elevforventninger

5. Fysiske rammer

- Skolelandbrug
- Laboratorier
- Sportsfaciliteter
- Kostfaciliteter
- Mulighed for fysisk ekspansion
- Skolekomplekssets alternative værdi
- Vedligeholdelsestilstand

⁷ Listen stammer fra det omtalte syvskolesamarbejde, hvor dagsordenen var skolesamarbejde eller mulige skolesamarbejder. I bakspejlet kan man altid diskutere, hvorfor det netop blev disse faktorer, og hvorfor det netop blev disse underpunkter, og svaret vil være, at det netop var disse punkter, som "brændte" for skolerne på det tidspunkt. Disse 9 punkter rummede tilsammen den bredde, der var behov for på dette tidspunkt, således at man kunne få en fælles orientering i "landskabet".

6. Økonomiske rammer

- Regnskabsanalyse
- Omkostninger pr. årselev
- Drift: elevtal/taxameter
- Status: aktiver, egenkapital
- Engangstilskud
- Administrative og økonomiske fordele/ulempes ved fusion/samarbejde
- ”Lig i lasten”
- Økonomi og skolelandbrug

7. Uddannelsesudbud

- Skolekompetence, specialisering
- Komplementære / konkurrerende uddannelser
- Efteruddannelse
- Nye uddannelser, gymnasiale uddannelser

8. Mission – vision

- Lokalt uddannelsescenter
- Bevare arbejdspladsen
- Gamle elevers ønsker om at bevare ”deres” skole

9. Uddannelsespolitiske signaler

- Institutionsredegørelser
- Fremtidens uddannelsesbillede
- Centralisering: færre, større uddannelsescentre
- Udpil fra interesseorganisationer contra landbrugsorganisationer

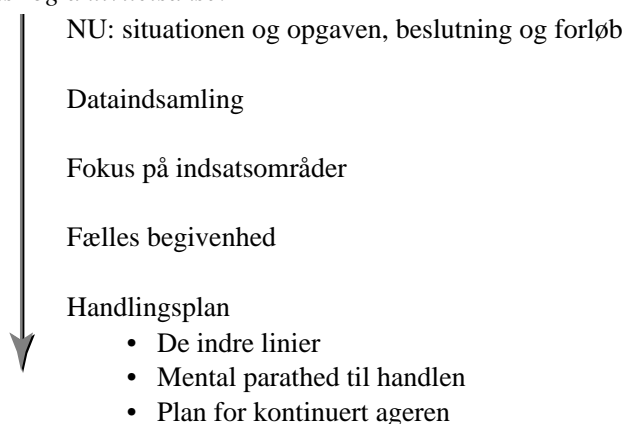
Disse faktorer er meget generelle og kan kræve et ret omfattende arbejde, som kan virke uoverkommeligt. Hvis man vil udarbejde scenarier, som er rigtige og brugbare som grundlag for væsentlige beslutninger om skolens fremtid, er man faktisk nødt til at foretage et grundigt forarbejde og en grundig analyse af nu-situationen.

Det lønner sig at foretage en grundig analyse ikke bare af nu-situationen, men også af den forudgående periode *før-nu-situationen*, så man også ser de ting, der måske ikke er så synlige, således at problemerne og udfordringerne i nu-situationen bliver de rigtige og de mest væsentlige. I denne fase er det vigtigt, at der holdes møder med forstander, bestyrelse og repræsentanter for personalegrupperne, således at man kan tilvejebringe det nødvendige datagrundlag. Ud over informationer fra skolens ressourcepersoner skal der i denne fase samles data fra mødeaktivitet, udviklingsarbejde, visionsarbejde og andet, som kan danne grundlag for den status, der skal foretages, inden man for alvor går i gang med selve scenario-processen.

Dette kan vanskeligt gøres uden, at *andre* ser på skolen. *Eksterne konsulenter* kan i denne fase spørge til, om det problem, skolen ser som sit hovedproblem, faktisk

rummer den største udfordring, om det er en del af en større problemkreds, eller om problemets kerne befinder sig netop der, hvor man ikke selv kan se, man skal sætte ind. Konsulenter kan *undre sig*. De kan spørge til det, der ikke siges, og til det, der tages for givet. De kan konstruere *skolens fortællinger om sig selv og de andre*. De kan se en række *myter* eller stereotype billeder af, hvad man siger om sig selv og andre. De kan se bag det “vi-billede”, skolen holder op foran sig som spejl eller skjold. De kan identificere nogle “hellige køer”. De kan se huller og inkonsistenser i fortællingerne, og de kan på den baggrund opstille nogle hypoteser om, hvad der kan være på spil. Måske vil de pege på, at yderligere analyser er nødvendige, før man kan opstille scenarier, således at forløbet kan komme til at se således ud:

Figur 2. Tids- og aktivitetsakse.



Konsulenterne kan stille de spørgsmål, som kan få beslutninger angående eksterne forhold til at hænge sammen med de interne forhold, således at man som skole er klædt på til at handle i forhold til omverdenen.

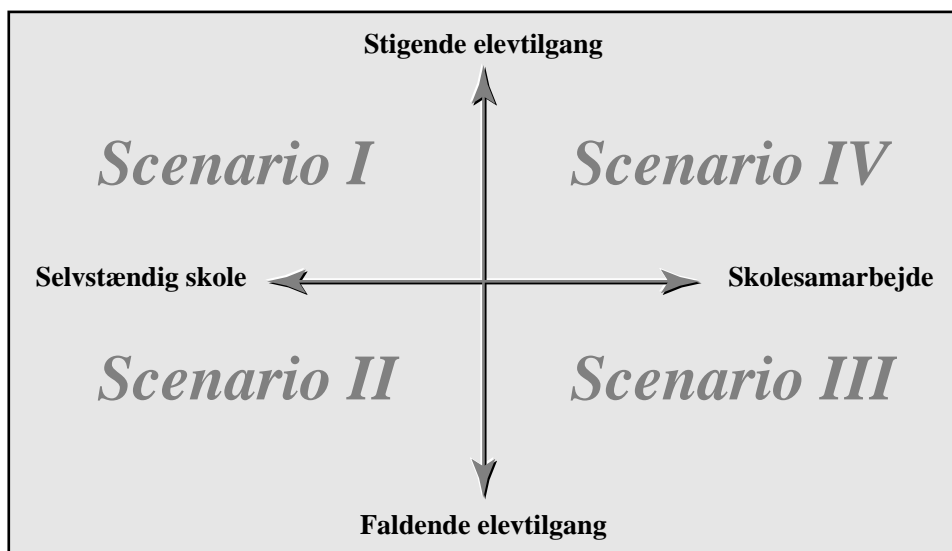
Scenario-opbygningen

I førfasen identificeres og analyseres nogle centrale udviklingstendenser, som gør det muligt at opstille nogle *handlerum* eller nogle *mulighedsrum* for skolen. Det kan være hensigtsmæssigt at identificere nogle poler, modsætninger eller kontinua over nogle dimensioner, som man ser som mulige og sandsynlige fremtider, og som er forbundet med usikkerhed. Feks.:

- faldende eller stigende elevtilgang selvstændig skole eller skole samarbejde
-

For *Landbrugets Landbrugsskole* vil vi foreslå, at skolen vælger at arbejde med, hvad man på Fremtidsforskningsinstituttet kalder “kryds- og tværscenarier”. Se

modellen nedenfor. Omkring disse dimensioner kan scenarierne bygges op.



*Model 1. Eksempel på et kryds- og tværscenarier akser/poler.
Der kan i dette spændingsfelt konstrueres fire muligheds- og handlerum.*

Herefter kan man konstruere fire historier eller fortællinger om fremtidens rum, og man kan spørge: hvordan ser vores verden ud om fem år, hvis elevtilgangen falder, og vi vælger et samarbejde med en anden skole? Hvilke muligheder har vi for at fastholde og styrke kvaliteten i vores uddannelser? Hvilke muligheder har vi for at tilrettelægge uddannelserne på en anden måde? Hvordan kan vi markedsføre os? Osv.

En gruppeproces i mindre grupper kan bygges op efter følgende model:

Dagsprogram:

1. Introduktion til processen, herunder en præcisering af det særlige ved scenariiformen
2. Præsentation af scenarierne
3. Instruktion til arbejdet i grupper – i grupperne
4. Arbejde i skolegrupper
5. Tvær-grupper
6. Fortsat arbejde i de små grupper
 - Inputs fra tværgrupperne
 - Revision af
 - Arbejdet i fremtiden
7. Plenum om det fortsatte arbejde på skolen samt om produkter
8. Evaluering af dagen

I *præsentationen* af scenarierne er det vigtigt, at de præsenteres loyalt: de skal sælges! Nogen skal med overbevisning fortælle om, hvorfor rummet i netop dette scenario vil indeholde de bedste muligheder for skolen, således at alle scenarier fremstår som realistiske fremtider for alle deltagere. I gruppernes arbejde er det ligeledes vigtigt, at man holder fast i det valgte scenario for at komme i dybden med netop dette, så fortællingen bliver så nuanceret og perspektivrig som muligt.

Der skal være en eller to *procesledere* samt en *tovholder* for hver gruppe. Generelt er det *tovholdernes opgave* at styre tidsforbruget, at få beslutninger skrevet ned samt at støtte og udfordre grupperne i arbejdet.

Punkt 4 kan afvikles på følgende måde:

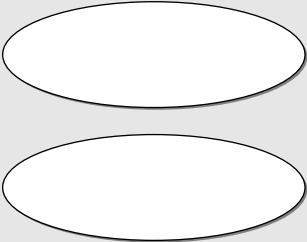
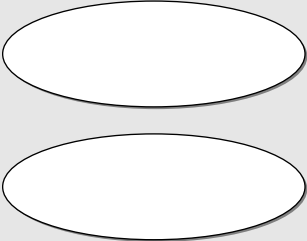
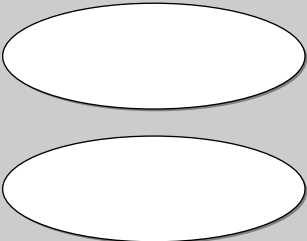
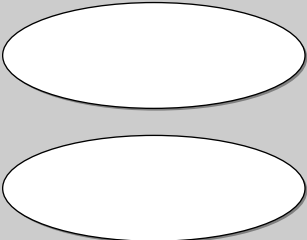
1. Hver gruppe skal i enighed vælge det scenario, som virker mest realistisk.
2. Gruppen finder frem til de elementer i dette scenario, den er enig eller uenig i. Deltagerne analyserer forudsætningerne for valgene ved at finde argumenter for, hvorfor man er enig eller uenig.

I praksis kan denne fase gennemføres ved, at hvert af gruppens medlemmer får udleveret et antal rektangulære og ellipseformede ark, som sættes op på en planche efter modellen på side 17. På de rektangulære ark skrives en påstand eller et udsagn om de elementer i scenariet, man er enig/uenig i. På hvert af de ellipseformede ark skrives et argument for påstanden/udsagnet. Hvert medlem sætter efter tur sine ark op, og efterhånden vil påstande/udsagn og argumenter danne et mønster. Tovholderen bistår med at få placeret arkene rigtigt.

På denne måde gennemanalyseres scenariet, således at gruppen når frem til en enighed om, hvilke forudsætninger scenariet er baseret på, og hvilke konsekvenser man skal forholde sig til og agere i forhold til.

De to felter yderst til højre - muligheder og trusler - skal først udfyldes under processen fase 6 (se side 18).

Tovholdernes opgave er støtte og udfordre, således at enigheden bliver reel. Det er vigtigt at sikre, at der gives begrundelser for enighed/uenighed. Runden skal have karakter af **brainstorm**, og der skal ikke kategoriseres eller tematiseres. Alle kort skal op på planchen, og alle skal fortælle om det, der står på kortene.

Scenariets overskrift:		Muligheder	Trusler
Enige - Begrundelser			
På-stand:			
På-stand:			
Supplerende elementer			
Uenige - Begrundelser			
På-stand:			
På-stand:			

Punkt 5 er en “dele-og-stjæle”-runde, hvor deltagerne inspirerer hinanden. Man kan lade grupperne mødes med deres plancher to og to, og man kan stille alle plancher op i et fælles rum, så deltagerne kan gå rundt og spørge til hinandens plancher. Efterfølgende gør hver gruppe sin planche færdig til plenum, idet de arbejder med f.eks. følgende spørgsmål (**punkt 6**):

1. Hvilke muligheder og trusler ser gruppen i det valgte scenario?
2. Hvordan skal processen fortsætte?

Punkt 2. afleveres skriftligt sammen med planchen.

Tovholder skal under punkt 1 skrive muligheder og trusler i de tomme felter til højre på planchen og skal under punkt 2 sikre, at gruppen forholder sig til konsekvenserne af det valgte scenario og ikke andre.

Plenum (**punkt 7**) styres af proceslederen. Måske skal der ikke her træffes beslutninger om det videre forløb, men der skal udstikkes retningslinier for det videre forløb, og det skal være klart, hvornår næste fase starter, og hvem der er ansvarlige.

At følge denne arbejdsprocedure har den fordel, at deltagerne “tager fremtiden på sig” i det valgte scenario. De forhold, man erklærer sig enige i, tager man ejerskab til uanset, om det er ønskværdigt eller ej. Det kan være vanskeligt at undgå, at grupperne blander scenarierne og begiver sig ud i en sammenligning. Denne sammenligning skal jo også komme, når der skal træffes beslutninger om, hvilket rum man begiver sig ind i.

En anden fremgangsmåde eller model til behandling af scenarier kan bestå af en *matrix* (se næste side), som er udarbejdet til de nævnte baggrundsfaktorer på side 12 og 13.

Refleksionsramme

- på vej til en indredning af den levedygtige udvikling

- Hvilke forhold bliver anderledes på "min" landbrugsskole?

	Scenario 1	Scenario 2	Scenario 3	Scenario 4
Undervisningsorganisering				
Lærernes faglige kvalifikationer				
Lærernes personlige kvalifikationer				
Lærer-samarbejdet				
Elevforudsætninger				
Elevernes dagligdag				
Skolens dagligdag				
Ledelsens arbejde				
Samarbejdspartnere og samarbejdsforhold				
Organisations- og skolekultur				
Fysiske rammer				
Økonomiske rammer				
Uddannelses-tilbud				
Mission - vision				

Model 2. Refleksionsramme for indkredsning af den levedygtige udvikling. Her kan deltagerne først individuelt og dernæst gruppevis sammenligne scenarierne med hensyn til de forhold, man finder, at det er væsentligt at forholde sig til for at finde det rigtige rum at bevæge sig ind i.

Efter-fasen

Efterfølgende skal analyserne og perspektiverne relateres direkte og konkret til skolen, og man skal forholde sig til, hvad scenariets forskellige dimensioner og aspekter vil betyde i skolens dagligdag - hvilke konsekvenser de vil få, og hvilke handlinger der skal foretages for at bevæge sig ind i det valgte rum.

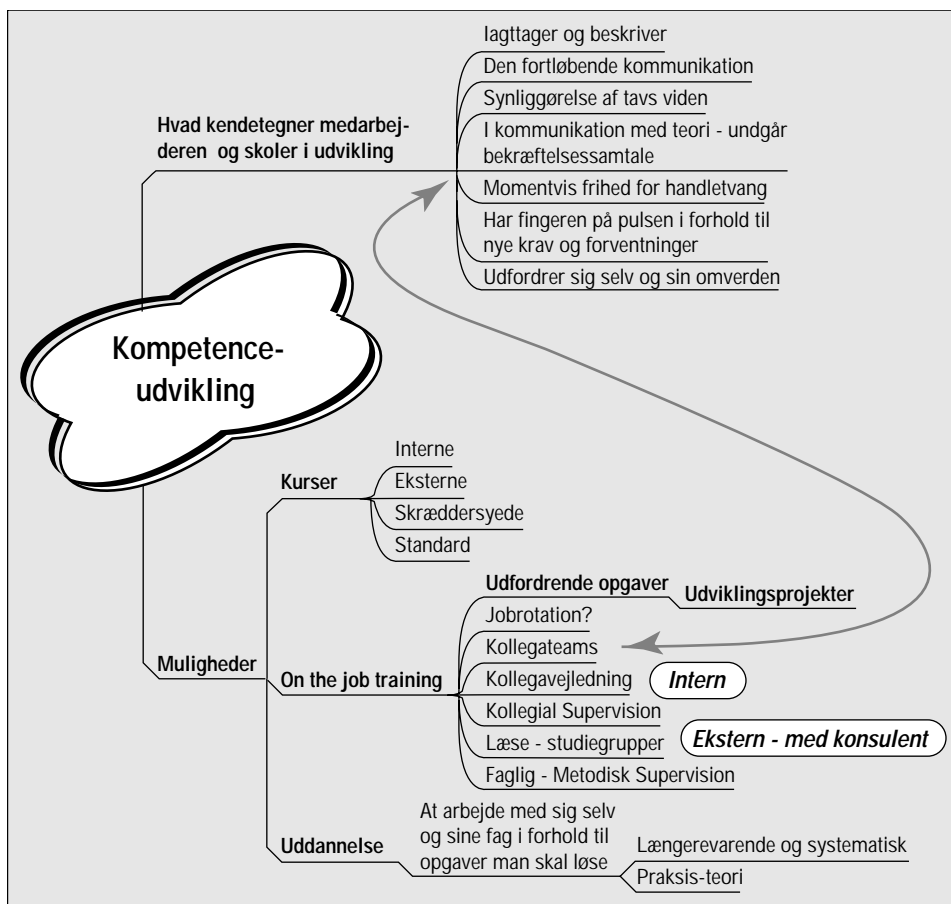
Hvis arbejdet f.eks. har resulteret i, at man finder et bestemt skolesamarbejde rigtigst, skal man på de respektive skoler fortsætte analysearbejdet og lægge handlingsplaner for hvilke konkrete skridt, der skal tages i forhold hertil. Men man skal også overveje, hvordan skolens kerneydelse faktisk *er* i forhold til, hvordan den skal være i det fremtidsrum, man er på vej ind i. Dette skal også planlægges, hvilket peger på det taktiske scenario, som beskrives nedenfor.

Udviklingsorienterede skoler

Skoler i bevægelse er bl.a. præget af, at lærerkollegiet løbende forsøger at skabe sammenhæng mellem pædagogiske refleksioner og den daglige handling. Dialogen og fællesgørelsen af problemstillinger og deres løsninger er centrale. At sætte en skole i bevægelse kræver, at lærerkollegiet gør det i et fællesskab og på et gennemanalyseret og velargumenteret grundlag. Refleksion og handling står centralt og målet er at skabe en skole, hvor eleverne lærer sig noget og lærerne udvikler deres praksis og har det godt med det.

En forudsætning for at lærerne kan udvikle deres pædagogiske praksis er, at de har et nogenlunde klart billede af, hvordan denne praksis faktisk er. Det vil sige, at lærerne og ledelsen for det første må indsamle data om denne praksis og dernæst udfordre den selvforståelse, der omslutter de daglige handlinger. En kilde til indsigt er den daglige undervisning og de daglige observationer og tilbagemeldinger, som lærerne får. Men som lærer er det ofte svært at få fat i alle de underliggende holdninger og meninger, som styrer lærer-elev relationen og dermed klimaet på holdet. Eksterne konsulenter vil i den sammenhæng have andre muligheder for at opfange nogle af de holdninger og meninger, som ikke bliver luftet til daglig.

Skole og medarbejdere i udvikling har en række kendetegn, der skematisk kan fremstilles i følgende model:



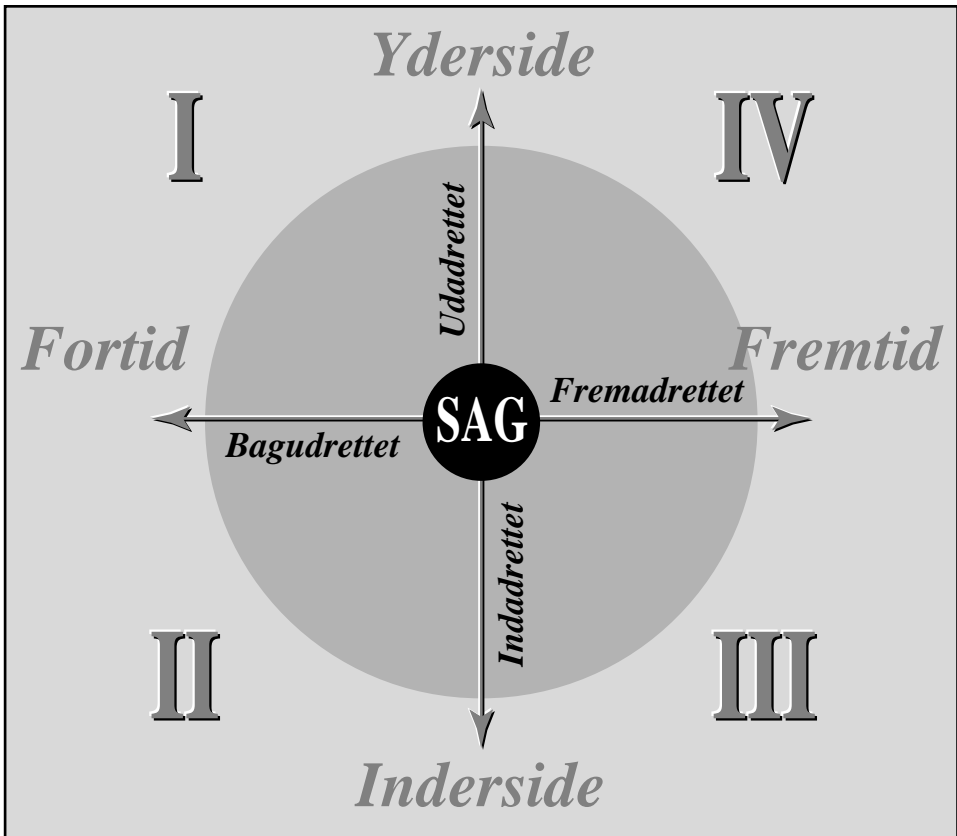
Model 3. ©. Kompetenceudvikling. Lærere og skoler i udvikling er præget af en række karakteristika, der kan udfoldes og få yderligere næring gennem en mangfoldig række af såvel skoleinterne- som eksterne handlinger.

Modellen viser, at det først og fremmest er gennem de skoleeigensatte udviklingsprojekter at lærere og skoler flytter sig, og at der er nøje sammenhæng mellem at give sig tid til refleksion, der rækker ud over selvfølgelighedernes niveau og så karakteren, kvaliteten og intensiteten i den pædagogiske praksis, der kan etableres på en skole. Kvalitet i menneskelig tænkning og handling tager tid!

Som en del af opgaven for den udviklingsorienterede skole fremstår identitetsarbejdet væsentligt - især som et led i den løbende konstruktion og rekonstruktion af skolen og lærernes selvforståelse. Men netop derfor må systemets selvforståelse udfordres - kort sagt skal systemets fortællinger om sig selv under lup. Den usminkede sandhed om skolen og lærerne er idealet, der kan give dynamik til de scenarier og de fortællespor, som lærerne i fremtiden skal udfolde og følge. I denne søgen kan følgende model⁸ over systemers selvforståelser være én indgang.

⁸Modellen er fra Madsen, B. & Willert, S. 1990. Et system og dets selvforståelse. Psykologisk Instituts Center for Systemudvikling. Aarhus Universitet.

Modellens styrke er, at den kan være med til at identificere, hvordan man fremstiller en given sag eller problemstilling og hvorfra man henter sine argumenter.



Model 4. Et systems selvforståelse. Modellen viser hvordan et systems selvforståelse om en given sag eller hændelse på et givent tidspunkt kan rette sig bagud, fremad, indad eller udad. For en nærmere forklaring se Madsen og Willert 1990, s. 38ff.

I et og samme lærerkollegie vil man kunne identificere fremstillinger og forklaringer fra alle fire felter, hvilket i sig selv ikke er et problem. Problemet opstår i det øjeblik, at man ikke er bevidst om, at det er det, der foregår. Risikoen er, at nogle snakker i øst og andre i vest, hvilket nedslider kvaliteten i drøftelserne af den aktuelle pædagogiske praksis, der gælder på skolen og den som fremover skal gælde.

Som en del af arbejdet med at skabe meningsfulde og kvalificerede scenarier er det nødvendigt for en skole at skabe sig selvindsigt. De to præsenterede modeller kan være en hjælp.

Det taktiske scenario

- beskrivelse af det sandsynlige indre rum

Scenarier på det taktiske niveau har til formål at ledere og lærere på en skole gennem en systematisk proces kan frigøre energi og kreativitet, dvs. skabe en proces, der åbner for pædagogisk nytænkning, således at man kan skabe netop de ændringer i den pædagogiske praksis, der er nødvendige for at nærme sig den vision, man har for skolen og dens kerneydelse.

Før-fasen

Før-fasen handler om at skolen og dens aktører skaber sig indsigt i deres opfattelser af og funktion i organisationen i relation til skolens kerneydelse og derved frembringer et materiale, der kan indgå som et led i den konkrete skoles pædagogiske identitetsarbejde. Som i overvejelserne over "Det strategiske scenario" handler det om at gå på opdagelse i fremtiden for at orientere sig om de mulige udviklinger med hensyn til en række relevante forhold. "Opdagelsen" peger også indad forstået som aktørernes opdagelse af dem selv og de potentieller, der er tilstede på skolen. Analyser man kan foretage er:

- Skolekulturanalyse - f.eks. ved hjælp af Arne Ebeltofts metode til beskrivelse af organisationskulturer⁹, Københavnermodellen eller Moos og Thomassens Kulturundersøgelse¹⁰.
- Skolens fortælling om sig selv - en narrativ vinkling¹¹.
- Skolebaseret vurdering - igangsat af lærerne eventuelt med konsulentbistand i form af bl.a spørgeskemaer.
- Elevvurderinger i form af samtaler om undervisningen - f.eks. på basis af elevernes stillingtagen til en række udsagn om skolen, undervisningen, fagene, det sociale samspil etc.
- Dataindsamling (teori og udviklingsarbejder) om aktuelle pædagogiske, psykologiske og sociologiske vinklinger på relevante problemstillinger om undervisning og læring.

Elevvurderinger

Som et eksempel på hvordan eleverne kan bringe deres erfaringer om undervisningen i spil med lærernes opfattelser, kan der gennemføres samtaler med eleverne. Der kan arbejdes med en 3 trins model, der tager cirka 2 timer. Godt halvdelen af tiden bruges til at arbejde med en *holdningsindikator*, og resten af tiden prioriteres således, at hver enkelt elev på skrift kan udtrykke sig dels om, hvad der kendetegner *Den gode elev* og dels om hvilke forhold, der fremmer henholdsvis *hammer* elevens udbytte af opholdet på "Landbrugets Landbrugsskole".

⁹Ebeltoft, Arne. 1972. Nye samarbejdsformer i skolen. Olaf Norlis Forlag. Oslo.

¹⁰Moss, L & J. Thomassen. 1994. Kulturundersøgelse. Intern skoleevaluering for lærere. DLF& DLH. Se endvidere Moss, L & Thomassen 1999. Skoleevaluering - et krav til den moderne skole. I: Hermansen, M. (red.) Kvalitet i skolen - praksis. Klim. Århus.

¹¹Hermansen, M. 1999 I: Hermansen, M. (red.). Kvalitet i skolen - praksis. Klim.

Holdningsindikatoren

Holdningsindikatoren har til formål at synliggøre elevernes erfaringer med og holdninger til nogle centrale problemstillinger i uddannelsesforløbet. I dette eksempel fokuserer de 16 udsagn i indikatoren på følgende områder:

- eleverne (medbestemmelse, samarbejde og sammenhold)
- lærerne (deres samarbejde og forvaltning af lærerrollen)
- undervisningen(måden som elevernes læring er organiseret på)
- skolen(fritidsfaciliteter, image, m.v.).
-

Efter afkrydsningerne og fællesgørelsen bliver markeringerne drøftet, således at eleverne kan udfolde deres erfaringer mere beskrivende og kvalitativt.

Nr.	Udsagn	Enig			Uenig		
		1	2	3	4	5	6
1.	Vi har stor indflydelse på undervisningen						
2.	Det er en fin balance mellem teoriundervisningen og det praktiske arbejde i værkstederne						
3.	Der er en fin balance mellem tavleundervisning og gruppearbejde						
4.	Vi taler med læreren om, hvordan fagene hænger sammen						
5.	Lærerne er gode til at lytte til de spørgsmål og problemer vi har, når vi arbejder med fagene						
6.	Lærerne giver os tilpas udfordrende opgaver						
7.	Lærernes måde at være på giver mig energi og lyst til at arbejde med fagene						
8.	Lærerne er gode til at samarbejde om undervisningen						
9.	Det er mit mål at blive selvstændig						
10.	Jeg kan se en mening med de opgaver vi skal løse						
11.	Hurtige og langsomme elever bliver behandlet ens i undervisningen						
12.	Vi er gode til at hjælpe hinanden						
13.	Vi har også et godt sammenhold uden for undervisningen						
14.	Skolen har gode tilbud til os i fritiden						
15.	Jeg gør selv alt jeg kan for at få mest muligt ud af mit skoleophold						
16.	Jeg vil tage mit Modul 2 på Landbrugets Landbrugsskole						

Den gode elev

Elevernes opfattelser af undervisningen kan også udfoldes, ved at de udtrykker sig om, hvordan “den gode elev” som begreb formidles af lærerne gennem deres kommunikation, forventninger og krav til eleverne. Eleverne skal altså tænke på, hvad de helt konkret oplever, at lærerne signalerer, de skal være eller gøre. Dette gøres ved, at eleverne individuelt og skriftligt fuldfører sætningen: “Jeg er efter lærernes mening en god elev, når jeg ...”. Disse kort sat op på tavler antyder, hvordan eleverne tolker lærernes signaler om “god opførsel”.

Min lyst til skolearbejdet

Evalueringens tredje del handler om, at eleverne beskriver, hvornår de oplever skolearbejdet som udfordrende og spændende, og hvad det er, der gør, at det bliver sådan.

På fortrykte A4 ark fuldender eleverne sætninger som:

- “Det giver for mig en god oplevelse i undervisningen, når... Det giver mig en god oplevelse, fordi jeg...”
- “Det giver for mig en dårlig oplevelse i undervisningen, når... Det giver mig en dårlig oplevelse, fordi jeg...”

Undervisning forstås her bredt - lige fra ekskursioner til gruppearbejde og drøftelser.

Samlet set udgør papskiltene, elevernes individuelle vurdering af gode og dårlige oplevelser i undervisningen og kommentarerne til holdningsindikatoren et idekatalog til lærerne, som de kan bruge som basis for refleksion over *den oplevede pædagogiske praksis*.

Skolebaserede vurderinger - Lærerne vurderer gennem besvarelse af spørgeskemaer

Lærergruppen kan kvalificere deres beslutninger om fremtiden ved at spejle deres forventninger og pædagogiske praksis i forhold til elevernes vurderinger. En sådan undersøgelse kan have form af en række spørgsmål om den pædagogiske praksis, oplevelsen af det at være lærer på Landbrugets Landbrugsskole i forhold til fag, undervisning, samarbejde med kolleger og ledelse - og alles parathed til forandringer i fremtiden. Eksempler på udsagn og spørgsmål står på de næste to sider.

	Hvor enig er du i udsagnene?					Hvor vigtigt er punktet?				
	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1
1. Jeg tilrettelægger undervisningen, så de svage elever støttes og de stærke udfordres										
2. Jeg støtter elevernes personlige udvikling										
3. Eleverne har indflydelse på undervisningen										
4. Jeg lytter til de spørgsmål, eleverne har til arbejdet										
5. Undervisningen foregår på et godt fagligt niveau										
6. Jeg er opmærksom på, om eleverne har det godt med hinanden										
7. Eleverne er gode til at arbejde sammen										
8. Eleverne har et godt sammenhold uden for undervisningen										
9. Jeg føler mig godt tilpas sammen med eleverne										
10. Jeg oplever arbejdsglæde										
11. Lærerne er gode til at samarbejde om undervisningen										
12. Mit arbejde rummer spændende faglige udfordringer										
13. Mit arbejde rummer spændende pædagogiske udfordringer										
14. Mit arbejde rummer personlige udfordringer										
15. Lærerne har en fælles vision										
16. Evalueringer diskuteres åbent										
17. Evalueringer følges op										
18. Lærerne har et godt samarbejde med skolens ledelse										
19. Jeg er klædt godt på til samarbejdet med de eksterne samarbejdspartnere										

Beskriv kort, hvad der i dine øjne kendetegner en god elev:

Hvad gør du konkret for at understøtte eleven i at blive til den "gode elev?"

Hvad lægger eleverne efter din mening vægt på ved en god lærer?

Hvad betragter du som skolens styrke? (det kan handle om organisation, ledelse, pædagogik, værdigrundlag o.l.)

1. _____

2. _____

3. _____

Hvad betragter du som skolens svage side?

1. _____

2. _____

3. _____

Hvordan forestiller du dig, at det faglige samarbejde vil udvikle sig i løbet af de næste tre år?

Hvad vil være det bedste, du kunne forestille dig om forholdene på skolen om tre år?

Hvad vil være det værste, du kunne forestille dig om forholdene på skolen om tre år?

Lærergruppens svar kan ses som et *katalog* over overvejelserne og beslutningerne i det didaktiske rum på skolen: mål, elevforudsætninger, rammefaktorer, evaluering, læreproces og indhold. Hermed lægges der op til at finde, udfordre og udvikle den praksis og de værdier, der skal foldes ud i scenariobeskrivelser og bæres videre i praksis. Sammenfatningen af svarene giver et billede, som kan aflæses grafisk i et koordinatsystem, hvor man klart kan se, hvilke forhold man opfylder på niveau med forventningerne, og hvilke forhold man over- eller underopfylder.

Scenario - opbygningen

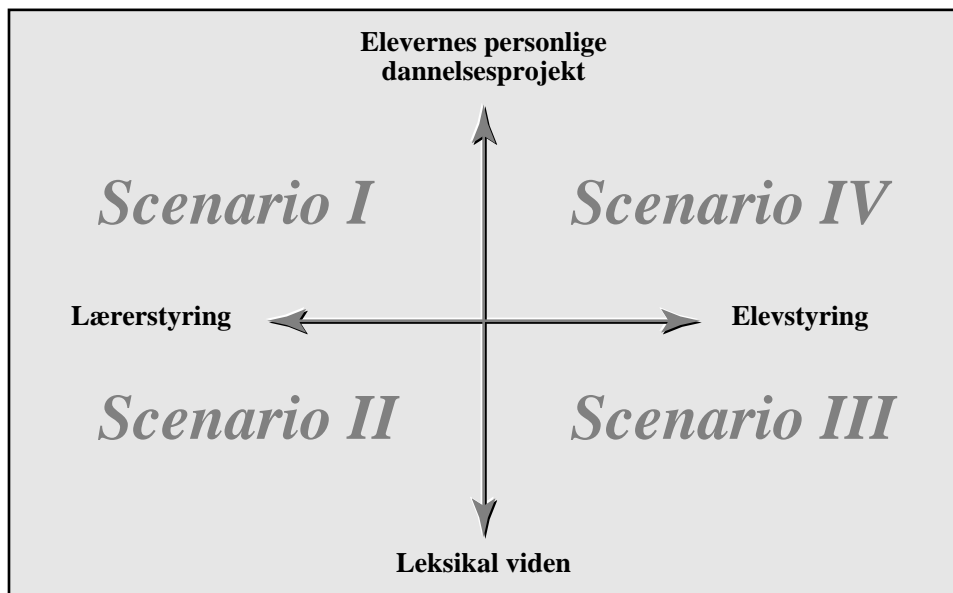
Selve opbygningen af de enkelte scenarier går ud på at skabe nogle handle- og mulighedsrum for skolen, dens lærere og ledelse. Det drejer sig om at spænde fremtiden ud i et begrebsanalytisk felt - identificere en række poler eller dimensioner, der i sig bærer modsætninger i relation til den pædagogiske praksis.

I arbejdet med at indkredse og opbygge scenarierne må deltagerne hele tiden holdes fast på en kritisk forholden sig til hvilke handle/udfaldsrum, der er relevante og meningsfulde (objektiv - subjektiv relevans). Det vil sige, at der gennem en række prioriteringsprocesser skal udpeges de mest iøjnefaldende paradokser og modsætninger, som kan danne polerne i det begrebsanalytiske felt - og dermed skabe den struktur inden for hvilken scenarierne kan foldes ud. Legimiteringen af og inspirationen til hvad der skal stå på scenarioakserne udspringer af de forudgående identificerede problemstillinger og analyser i før-fasen, der kan betragtes som en slags idékatalog over "usikkerheder og uafklaretheder", der skal gøres noget ved. Det kan f.eks. handle om, at man har en pædagogisk vision, der rummer en større grad af elevstyring - hvormed man også har valgt modpolen - lærerstyring. Således har man konstrueret den ene akse i sit "kryds- og tværsscenario".

Som et resultat af før-analysen og den efterfølgende prioritering vil f.eks. følgende poler kunne fremkomme:

- elevstyring - lærerstyring
- lærerteams/ lærersamarbejde - den privatpraktiserende lærer
- tværfaglighed - fag/faglighed
- elevernes personlige dannelsesprojekt - leksikal viden
- projektorganiseret undervisning - emneundervisning
-

Principielt vil disse akser kunne kobles vilkårligt på kryds og tværs, men nogle kombinationer giver mere mening end andre i og med, at de vil kunne opfange flere facetter af den pædagogiske fremtidige praksis og dermed udløse mere kreativitet og refleksion. Sandsynligvis vil det være hensigtsmæssigt at arbejde med to eller



Model 5. Eksempel på et kryds- og tværscenarios poler i det taktiske scenario.

tre krydser for at indfange de scenarier, der ud fra pædagogiske og didaktiske vurderinger forekommer mest relevante og udfordrende.

Herefter kan man konstruere fire historier eller fortællinger om fremtidens rum, hvilket dog kræver en yderligere præcisering af, hvad der er relevant at tage med i rummet. Her vil aktuelle pædagogiske, psykologiske, sociologiske og uddannelsespolitiske temaer og problemstillinger kunne levere det indhold, der kan skabe den objektive relevans. Man kan f.eks. til scenario IV supplere med parametre, der fokuserer på medvidenhed og medstemmelse i relation til mål, indhold, produkt etc. Dermed skaber man et scenario, hvor det centrale indhold kan blive elevens fokusering på sit eget personlige udviklings- og dannelsesprojekt, hvilket i samme åndedrag kræver, at man forholder sig kritisk reflekterende til dette fremtidsrum. Medbestemmelsen kan være meget omfattende, hvilket bl.a. kan begrundes i den politiske erklæring i år 2000 om, at eleverne skal tilegne sig demokratisk kompetence¹², men derudover findes en række etiske og psykologiske begrundelser, som må diskuteres.

Når scenarierne er konstrueret - sandsynligvis med konsulentbistand, skal de præsenteres. Præsentationen af de enkelte scenarier skal ske med energi og dynamik - scenariet skal kort og godt forsøges solgt.

I det videre forløb med at få scenariet omsat til konkrete handlinger er det en styrke, at deltagerne nødvendigvis må tale sig ind i scenariet og dets "ånd" og dermed forsøge at skabe sig et fælles sprog og referenceramme.

¹² Jf. Unge Pædagoger 1999, december.

Efter - fasen

Arbejdet i denne del består i at drage *konsekvenser* af de skitserede scenarier, således at man træffer beslutninger om hvilke udviklingsprojekter, studiekredse m.m. eller andet, der skal sættes i gang (se modellen s. 21). Projekterne bør både fokusere på uddannelsens indhold, den pædagogiske praksis og de lærerkompetencer, der nødvendigvis må udvikles for at projektet bliver troværdigt.

Med udgangspunkt i f.eks. scenario IV handler det om at skitsere procedurer for, hvordan eleverne får medvidenhed og medbestemmelse - hvad lærerne skal gøre, hvad eleverne skal gøre. Det handler om etablering af demokratiske fora i og om undervisningen. På denne måde tegner skolen en pædagogisk profil af sig selv med netop den indre sammenhæng i forhold til det identitetsarbejde og udviklingspotentiale, som hele scenario-processen er et udtryk for.

Sammendrag

At arbejde med scenarier er at arbejde i processer. Det kræver deltagelse og involvering i alle faser. Og metoden inspirerer til, at man tænker kreativt, således at man fortæller de historier, som hører til i scenariernes rum - og således, at man får fundet de fortællespor i fortid og nutid, som leder skolens fortælling ind i et sandsynligt fremtidigt rum.

Det strategiske scenario beskæftiger sig med forhold i skolens omgivelser, og igennem arbejdet finder man fokuspunkter, som gør det muligt for ledelsen at træffe beslutninger og igangsætte de nødvendige handlinger. Til dette arbejde findes en lang række redskaber, som ikke er præsenteret i dette hæfte. Redskaberne og erfaringerne i dette hæfte anviser nogle afprøvede muligheder for at arbejde med scenarier f.eks. i forhold til beslutninger om skolesamarbejde eller -fusioner. Det er vigtigt at understrege, at der er tale om redskaber, som tvinger deltagerne til at tænke konkret, men også iderigt og kreativt i forhold til fremtiden.

På en udviklingsorienteret skole vil der være en naturlig sammenhæng mellem handlinger i forhold til omverdenen og handlinger i forhold til det produkt, skolen skal levere, den professionalitet dette kræver af skolens personale og de rammer, dette finder sted i. Ændringer i den daglige pædagogiske praksis tænkes i et nært samspil med skolens strategiske felt.

Det strategiske scenario peger på nogle handlinger ind i fremtidens historier, men disse historier kan kun kvalificeres gennem parallelt eller efterfølgende arbejde på det *taktiske* niveau, hvor man spørger til de handlinger, der skal foretages, for at skolen kan være klædt på til at begå sig i de nye rum. Ud fra analyser af nu-situationen kan man konstruere *taktiske scenarier* - pædagogiske scenarier over de hand-

lerum, visionerne i det strategiske scenario åbner døren til. Styrken ved denne arbejds måde (fremfor mere generelle pædagogisk-didaktiske diskussioner) er, at scenarierne ikke kan konstrueres uden en grundig analyse af den situation, hvis form og indhold man ofte tager for givet, at man er enige om. Kradses man lidt i overfladen, viser det sig, at man netop ikke er enige, og hvis man spejler læreroplevelser og elevoplevelser af den pædagogiske praksis, vil man blive nødt til at stille sig selv og hinanden en række åbne og udfordrende spørgsmål. I overvejelserne over, hvad et bestemt pædagogisk scenario betyder for en selv, kollegerne og lærerteamet styrkes man i at tænke konkret og kreativt i forhold til en helhed.

Konsulenter har som opgave at se tingene anderledes og være konstruktive kritiske, og ved at spørge åbent og undrende kan de påpege mønstre i de fortællinger, der hersker blandt lærere og ledelse. De kan opdage myter, hellige køer, huller - ting, man konsekvent undlader at forholde sig til eller tager for givet. De kan påpege det sagte, det usagte og gisne om det usigelige. De kan med andre ord flytte fokus fra det, man plejer at se og gerne vil se til de blinde pletter, som måske netop rummer de problemfelter og de konflikter, som kan give dynamik og retning i de handlinger, der fører frem mod skolens vision og handlekraft i fremtiden.

Litteratur

- Cranil, m.fl. 1993. 10 skoler i udvikling. Forskningsinstituttet for Pædagogik og Uddannelse. København.
- Ebeltoft, A. 1972. Nye samarbejdsformer i skolen. Olaf Norlis Forlag. Oslo.
- Handelshøjskolens Bibliotek, <http://ix.db.dk/scenario/morgendagen.html>
- Institut for Fremtidforskning, <http://www.cifs.dk/dk/default.asp>
- Madsen, B. & Willert, S. 1990. Et system og dets selvforståelse. Psykologisk Instituts Center for Systemudvikling. Vol. 15. Nr. 3. Psykologisk skriftserie. Aarhus Universitet.
- Windinge, H. & Witt, G. 1996. Skoleudvikling - fra institution til organisation. Unge Pædagogers serie A37. Nr. 8. Temanummer. København.
- Ålvik, T. 1999. Nogle centrale spørgsmål vedrørende skolebaseret vurdering. I: Hermansen, M. (red.). Kvalitet i skolen. Klim. Århus.
- Ålvik, T. (red.). 1991. Skolebasert vurdering - en artikkelsamling. Ad Notam. Oslo.
- Ålvik, T. (red.). 1991. Skolebasert vurdering - en innføring. Ad Notam. Oslo.
- Udvikling af skolesamarbejde mellem 7 landbrugsskoler. 1998. Udvikling af institutionel refleksivitet, et pilotprojekt. 1997-0000-0454.