

Kommentarer til anmeldelser fra 2002-2004 af bogen ”Målstyret kompetenceudvikling i undervisning og læring”

Sten Clod Poulsen, 150426

Introduktion

I forbindelse med lanceringen af min nye hjemmeside www.laeringiskolen.dk, har jeg indscannet anmeldelserne af bogen for at brugere af hjemmesiden kan se, hvad andre har tænkt om bogen ”Målstyret kompetenceudvikling i undervisning og læring”. Bogen var trykt i januar 2002 og alle anmeldelser bortset fra én er fra samme år. Heises anmeldelse er fra 2004.

Anmeldelserne har jeg ikke set på siden de blev skrevet, og genlæser og kommenterer dem i anledning af den nye hjemmeside www.laeringiskolen.dk.

I alle årene siden udgivelsen af bogen (2002) har jeg fortsat min tænkning om læring og kompetenceudvikling (se CV under billedet på velkomstsiden) og jeg er undervejs med fire tekster, der som e-bøger vil opsummere min samlede tænkning om læring og kompetenceudvikling. Derfor genlæser, analyserer og kommenterer jeg her anmeldelserne af bogen om målstyret kompetenceudvikling for at blive klar på, hvad jeg skal gøre mere hhv. mindre ud af i e-bøgerne.

Det er en meget mærkelig følelse at sidde her en årrække senere og gense og nærlæse anmeldelserne. Dengang var jeg sur over mange af anmeldernes negative bemærkninger. I dag er jeg nærmest rørt over at de gad anmelde en så inkongruent bog, som indeholdt striber af redaktionelle fejl og andre fejl: Det var den første af mine bøger som jeg selv udgav. Bogen blev hovedsageligt skrevet i 2000-2001 efter fem års eftertænkning på et temahæfte, som var første sted, hvor jeg begyndte at tænke nyt om læring (se Downloads): T-19. De pædagogiske praksiskulturer er skolens fundament. Slagelse: MetaConsult Forlag, 1995. 60 s. ISBN 87-610-0032-9.

Den samlede række anmeldelser er opført her nedenfor. Kommentarer til den enkelte anmeldelse placerer jeg efter anmeldelsen. Og jeg sætter sidetal på, så man kan finde hver enkelt anmeldelse hhv. kommentar i den samlede fil. Kommentarerne handler dels om anmeldelserne som sådan og dels om mere tværgående overfejler, som de giver anledning til.

Anmelderne – samlet – har godt fat om bogens mangler såvel som vigtige indsigter, teser, begreber. Den i mine egne øjne mest fatale mangel i anmeldelserne taget som helhed er, at *kun een ud af otte anmeldere* bemærker at et væsentligt element i bogen er en række grafisk-semantiske modeller. Jeg forestiller mig at de har opfattet disse modeller som blotte og bare *illustrationer* af

pointerne i teksten. Dette er en seriøs fejltagelse, som måske skyldes min fremstilling i bogen: Det *modsatte* er tilfældet – teksten er en forklaring af modellerne, som hver for sig indeholder bogens vigtigste erkendelsesmæssige kernepunkter. *Det var modellerne, som var mit primære arbejdsredskab*. De ”kom” til mig i en intuitiv proces (velkendt i videnskaberne historie), hvor de dukkede op for mit indre blik næsten fuldt færdige. Ofte medens jeg var ved at falde i søvn, eller vågnede i løbet af natten. Så lavede jeg en hurtig skitse på et kartotekskort, sov videre og skrev næste dag de længere forklarende tekster. Elementet af *intuitiv illumination* – velkendt fra den kreativitetspsykologiske udforskning af videnskabeligt arbejde – dette element var gang på gang stærkt fremtrædende. Og kom – som man også ved fra pågældende forskning – efter en koncentreret arbejdsperiode. Processen er bl.a. beskrevet i bogen ”The double Helix” af Watson & Crick, som opdagede DNA molekylets struktur.

De fleste anmeldere kommer ind på bogens opdeling i ”psykolæring” for bevidst, villet læring og ”neurolæring” for uvilkårlig læring. To kategorier jeg kæmpede meget for at få defineret. Blot for nogle år senere at opdage – ved læsning af hukommelsesforskning – at ”neurolæring” allerede var godt kendt under navnet ”situationshukommelse” eller ”episodisk hukommelse”. I den følgende bog: ”Tilegnelse af boglige fagkundskaber” forlod jeg derfor begrebet ”psykolæring” og brugte ”læring” i stedet kombineret med en gennemgang af hukommelsessystemernes betydning for læring.

Det jeg finder mest fascinerende er hvor forskelligt anmelderne læser bogen. Hvad de får øje på. Hvad de fæstner sig ved. Hvad de distancerer sig fra og hvad de favner positivt. Det var åbenbart en bog, der skilte vandene. Hvilket også var en af mine (alt for mange) hensigter.

Liste over anmeldelser og kommentarer

Min A4 præsentation af bogen efter nogle års eftertanke

Anmeldelse: Baltzer, K. (Titlen er bogens reference), Kognition og pædagogik, 2002, årg. 12, nr. 45, s. 78-80

Kommentarer til Baltzer

Anmeldelse: Heise, I, Inspirerende og spændende, Gymnasieskolen, 2004, nr. 4, s 35 – 38

Kommentarer til Heise

Anmeldelse: Held, F. Floskelfyldt original teorikonstruktion, Dansk pædagogisk Tidsskrift, 2002, nr. 2 maj

Kommentarer til Held

Anmeldelse: Holst, P. (Titlen er bogens reference) peter@ph-lederudvikling.dk

Kommentarer til Holst

Anmeldelse: Jacobsen, B. Anmeldelse af (bogens reference), Voksenuddannelse, 2002, nr. 58, s. 27

Kommentarer til Jacobsen

Anmeldelse: Neubert, A. Det kompetenceramte individ, Folkeskolen, 2002, nr. 33, s. 50

Kommentar til Neubert

Anmeldelse: Rye, P. Målstyret kompetenceudvikling, Tandhjulet, 2002, årg. 11, nr. 4, s. 25

Kommentar til Rye

Anmeldelse: Stjerne, C. Kompetencer, Folkeoplysning, 2003, nr. 3, s. 14

Kommentar til Stjerne

Efterskrift om bogen

Bogen blev skrevet ti år efter at jeg var brudt ud af offentlig ansættelse og havde nedsat mig som selvstændig pædagogisk udviklingskonsulent i uddannelsessektoren, som var det område, hvor min forskning havde fundet sted (se "Vejen jeg gik" under billedet på velkomstsiden). Jeg følte mig som pioner, jeg havde kastet los i forhold til den pædagogiske forskning, var flyttet 100 km. væk fra København og var ved at genopfinde en hel verden, finde ud af en anden livsform, tackle de økonomiske udfordringer ikke mindst.

I den tid og stemning begyndte jeg at tænke tanker om læring, hvor jeg anstrengte mig maksimalt for at afklare mine egne forestillinger efter så mange år, hvor jeg som ganske flittig forsker havde læst meget, virkeligt meget: Bøger, forskningsrapporter, tidsskriftsartikler osv. osv. Jeg nød at jeg nu kunne bestemme mine tanker selv uden noget hensyn til institutkulturer, politisk korrekthed og trosbekendelse til bestemte teoretiske skoler. Jeg vidste også, at jeg derved brød broerne bag mig: Det ville være svært og ideologisk provokerende for mine kolleger at læse bogen.

Jeg prioriterede ikke så højt at hjælpe læserne med referencer til kendt faglitteratur og nuancerede sammenligninger: Tid til en sådan luksus eksisterede ikke i min nye verden. Jeg måtte nu fakturere min arbejdstid for at kunne betale husleje, mad på bordet, skat og moms osv.

Det kan indimellem for en forsker være ødelæggende for udviklingen af egne tankerækker at være alt for fokuseret på andres. På et tidspunkt forestillede jeg mig at nogle af mine kolleger gik rundt med "teoretiske møllesten" om halsen, der bøjede deres hoveder ned over stenen, så de ikke kunne se andet.

Egentlig arbejdede jeg ud fra en evne til intuitiv analyse, som jeg havde erkendt var grundlaget for alle de forskere, hvis originale tanker jeg havde værdsat: *På et*

eller andet tidspunkt må man afgrænse sig og tænke noget andet. Man kan ikke vide om det er bedre, men alene dette at tænke *noget andet* end de vante tanker er en meget stor anstrengelse.

Omkostningen ved denne særlige position og formidlingstænkning var, at jeg ikke genoprettede kontakten med det pædagogiske forskningsmiljø i Danmark. Et akademisk miljø, som jeg havde været en del af i 22 år, men som jeg til sidst var meget træt af på grund af den uigennemskuelige sammenblanding af politiserende marxistisk-venstresocialistiske påvirkningsstrategier med videnskabelige metoder. Det var en lettelse at komme væk, og det gav mig en frihed til at tænke lige hvad jeg ville. Jeg sendte bogen til mine tidligere forskerkolleger, men det gav ikke anledning til kontakt og diskussion. Omkostningen indebar, at bogen så vidt jeg ved aldrig blev genstand for kvalificerede diskussioner i forskerkredse. Jeg holdt en del foredrag og skrev artikler ud fra bogen, men det var sporadisk og det var kun ganske få som uden videre forstod bogens hovedpointer. De, der kunne tænke "ud af kassen".

I de senere år er det igen og igen blevet fremhævet mht. udviklingen af uddannelsessystemet – ja, og samfundet – at det er vigtigt at tænke "out of the box". Det oversete problem er, at de, der er "inside the box" ikke nødvendigvis kan begribe hvad der tænkes "outside" *de kan ikke se det som tænkning.* Det man forstår *indefra de kendte tankeverdener* er folk, som bevæger sig lidt længere ud: Som billedligt talt sidder "på kanten af kassen" med et ben indenfor – den genkendelige tanke – og et andet ben udenfor – den lidt mere ny tanke. I dette billede er de to ben kontinuerligt forbundet: *Men forskning udvikler sig ikke alene ved gradvis kumulation af viden – som Thomas Kuhn også var inde på. Nogle gange må nogen effektuere et klart tankebrud og starte et nyt sted.*

Videnskabens historie giver mange eksempler på sådanne *diskontinuiteter*. Kopernikus for eksempel. Min vurdering er, at jeg sprang ud af boksen og begyndte at tænke noget helt nyt og anderledes. Jeg er så ubeskyldt at mene, at jeg har fortsat med det lige siden – stærkt forstyrret af - ☺ - at jeg har måttet bruge så meget tid på at tjene penge. Men pengene betød at jeg i min tankeudvikling var komplet uafhængig af nogen form for forskningsmæssig, akademisk ministeriel *eller på anden måde bevilgende* autoritet. Jeg skulle ikke tænke i nogen bestemt retning. Jeg kunne stoppe og starte når der var praktisk mulighed for det. Det betød at der ikke var tidspres på at tænke noget bestemt og dette indebar – som forskningen om videnskabelig kreativitet også har påpeget – at jeg kunne lade tanker simre i måneder og år for så pludseligt at få en ny indsigt. Ikke sjældent om natten. Den intellektuelle forvirring – og en ret betydelig irritation - som det gav anmelderne at skulle forholde sig til "out of the box" tanker er tydelig i anmeldelserne.

Og hvad med denne bog om læring og den efterfølgende om "Tilegnelse af boglige fagkundskaber"? Hvad med økonomien i det? Økonomisk var det næsten ren tilsætning. De direkte trykkeomkostninger blev dog dækket af salget af bøgerne uden noget overskud. Så var der en del foredrag og kursusdage, men ikke mange – jeg var jo uden for boksen og min tænkning forvirrede folk. De arbejdsår

jeg brugte sammenlagt på at tænke og skrive og tænke og skrive er ikke blevet dækket og truede min økonomiske overlevelse flere gange. Nå. Sådan var det! Og jeg er glad for at jeg prioriterede på den måde. Jeg ønsker dig en god læsning af anmeldelserne, kommentarerne og forhåbentlig også den reviderede bog. Tanken er lige nu at 2. udgave som e-bog bliver barberet helt ind til kernen: Modellerne for kompetenceudvikling og forklaringen af, hvordan de skal forstås.

Og her er jeg stærkt inspireret på godt og ondt af anmelderne.

**Poulsen, S. C. Målstyret kompetenceudvikling i undervisning & læring,
 Slagelse: MetaConsult Forlag, 2002 (fejlrrettet e-bog 2015), 330 s. Pris 295 kr. plus forsendelse (den oprindelige papirbog) 75 kr. ved bestilling fra forlaget**

Denne bog er en "stand alone" fremlægning af en selvstændigt udviklet opfattelse af fænomenerne læring og kompetenceudvikling i hele variationsbredden af menneskets læringsmuligheder. Ingen specifik faglitteratur ligger bag modeller og teoretiske antagelser. De er selvstændigt udtænkt med inspiration fra 22 års forskningsansættelse og 10 års fuldtids konsulentvirksomhed. Dette kan være et irritationsmoment for læsere med læringsteoretiske forudsætninger da de savner refleksioner om teorirelationer. Se evt. CV på velkomstsiden www.læringiskolen.dk

Mine ambitioner med bogen var vidtspændende fordi jeg ikke vidste, om jeg igen fik tid og kræfter til at behandle bogens temaer. Jeg forsøgte derfor at skrive den både til uddannelsessystemet og til pædagogiske konsulenter i virksomheder og institutioner mhp. belysning af mulighederne for læring i arbejdslivet, lærende organisationer mv. Dette var nok en fejltagelse: Jeg prøvede at spænde for vidt. Dette betød konkret at tre kapitler, som der har været stor interesse for i blandt uddannelsesfolk - Kap. 22-24 - blev anbragt sidst i bogen i stedet for først. Det anbefales at læse dem først, men det indebærer at en del stof i bogens tidlige kapitler er en delvis gentagelse.

Tillige havde jeg dispositions-mæssigt lagt mig fast på, at der skulle være en række kapitler om anvendelse af teser og modeller i praksis. Da jeg nåede til disse kapitler havde jeg ikke længere tid nok til at uddybe dem - og slet ikke tid til at omdisponere hele bogen. Derfor er nogle af disse kapitler skitseagtige. Bogen var den første egl. bogudgivelse fra MetaConsult Forlag og jeg undervurderede hvor svært det var selv at være redaktionel kritiker og korrekturlæser.

I. Del: "Kompetenceforståelse" bygger op til en 4-dimensional model til definition af et hvilket som helst kompetenceelement, som kan være mål for læring. Denne definitionsmodel er et af bogens væsentligste bidrag til den moderne læringstænkning. De fire dimensioner er: 1) Den kvalitativt faglige. 2) Den psykologiske. 3) Den kvantitativt faglige. 4) Anvendelseskonteksten.

II Del: "Kompetenceudvikling" giver i fire kapitler en redegørelse for de "metodegrupper", der ifølge bogens læringsteori matcher udviklingen af det definerede kompetenceelement: Fagdidaktiske metoder, pædagogiske metoder, motivationsmetoder og metapædagogiske metoder. Et vigtigt punkt er "korrespondencetesens", som udsiger, at den pædagogiske metodik direkte bestemmer den psykologiske dimension i kompetenceelementet.

III Del: "Anvendelse af kompetenceteorien" er omtalt ovenfor. Læs selektivt. Flere kapitler er kun skitser.

IV Del: "Læringstænkning" går i detaljer med, hvorledes jeg forstår fænomenet læring hos mennesket og hvilke forskellige "læringsmåder", der tilsammen danner en taksonomi til præcisering af den psykologiske dimension i kompetencemodellen. Læringsmådebegrebet er ny tankegang, som muliggør præcise kompetencedefinitioner.

V Del: "Teoriudvikling" handler om hvordan jeg nåede frem til udviklingen af modeller og teori.

Dele af bogens indhold er resumeret i et bogkapitel: Poulsen, S. C. Individets konstruktion af læring. Side 85-136 i: Hermansen, M. Læring - En status. Århus: Klim, 2005

Jeg har siden bogens udgivelse forfinet og dokumenteret definitionsmodellen og videreudviklet taksonomien over læringsmåder. Jeg har endnu ikke set andre kompetencemodeller, der som denne muliggør en saglig, præcis og nuanceret definition af kompetencemål for læring. Mål, der direkte leder frem til udpegning af de metoder, som er nødvendige for at målet opnås. Siden er jeg gået i dybden med læring i de almene boglige skolefag i bogen **"Tilegnelse af boglige fagkundskaber"** fra 2006, se evt. omtale og anmeldelser af denne bog på hjemmesiden.

Efter bogens udgivelse blev udarbejdet et komplet resume samt emneindex. Resume og index kan hentes fra "Downloads" på www.læringiskolen.dk.

Læsevejledning til bogen om "Målstyret kompetenceudvikling i undervisning og læring"⁷ skrevet af Sten Clod Poulsen og udgivet på MetaConsult Forlag 2002 (fejlrettet e-bog 2015) , 330 s. Pris 295 kr. plus (papirbog) forsendelse 75 kr. ved køb fra forlaget.

Bogens ambition er at fremlægge modeller, teser, nye begreber og taksonomier (klassifikationer), som gør det muligt at tale mere præcist om vores læringskapacitet i dennes fulde bredde. Det vil sige både almene boglige skolekompetencer - men også omsorgskompetencer, kunstneriske kompetencer, handlefærdigheder osv. osv. Bogen blev skrevet under vanskelige betingelser og er knudret og besværlig at komme ind i. Her følger en introduktion til de enkelte kapitler. En form for oversigtlig læsevejledning.

I. Del: Kompetenceforståelse

1: Indledende overvejelser om betydningen af at kunne definere kompetencer som mål for læring

2. Meget vigtig skelnen mellem kompetencer og andre personlige egenskaber og kvalifikationer. Definitionerne af kompetence og kvalifikation er anderledes end ordene almindeligvis i dag (og fejlrettet) bruges.

3. Forløbsmodel for overgangene fra læringskontekst over praktiktid til anvendelseskonteksten.

4, 5, 6 og 7: Sidestillede kapitler om, hvad der kan siges vedrørende brugen af udviklet kompetence i forskellige kontekster: Læring, arbejde, undervisning og personlig-social-kulturel udvikling.

8. Bogens centrale model for hvordan man kan definere kompetencer i fire dimensioner og tilsvarende hvordan man kan dekonstruere realkompetencer. Denne er udbygget til kursusbilag K-206.

II. Del: Kompetenceudvikling

9, 10, 11, 12: Sidestillede kapitler om betydningen af de fire pædagogiske "metodefamilier", som styrer udviklingen af de fire dimensioner i kompetencen: Fagkvalitet, fagkvantitet, psykologi og kontekst.

III. Del: Anvendelse af kompetenceteorien

13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21: Sidestillede kapitler af *meget* uens dybde vedrørende en række anvendelsesmuligheder for bogens teori, modeller og begreber.

IV. Del: Læringstænkning

22. Neurolæring, automatisk hukommelse. (Et begreb, som i en senere bog - "Tilegnelse af boglige fagkunderskaber" - forstås som et særligt hukommelsessystem: Den episodiske hukommelse, situationshukommelsen).

23: Meget centralt kapitel om bogens forståelse af begrebet læring. Det er foregrebet i kapitel 3, men foldes her ud mere detaljeret og argumenteret. Dette videretænkes i bogen om "Tilegnelse af boglige fagkunderskaber".

24. Vigtigt kapitel om den taksonomi over "læringsmåder", som udgør den ene af de fire dimensioner i kompetencemodellen. Disse er videreudviklet i kursusbilag K-402, som kan downloades.

V. Del: Teoriudviklingen

25. og 26. kapitel handler om udviklingen af teorien og om teoriens karakter mao. om bogens tilblivelse.

Registre

Bogen mangler et index. Dette er imidlertid senere udviklet i forbindelse med sammenfatningen af et resume. 7. version af resume og index kan sammen med senere modeller downloades fra www.læringiskolen.dk/downloads

Læsevejledning

Læs først kapitel 22 og 23. Skim kapitel 1. Læs meget grundigt kapitel 2 og 3 samt det af kapitel 4-7, som ligger nærmest læserens anvendelsessigte. Læs kapitel 8 meget grundigt og derefter kap. 24. Herefter de fire metodekapitler 9-12. Og endeligt de anvendelseskapitler, som især har interesse.

Bemærk detaljeret indholdsfortegnelse side 326 ff. som mindst én anmelder overså.



BOGOMTALE

Sten Clod Poulsen

Målstyret kompetenceudvikling i undervisning og læring

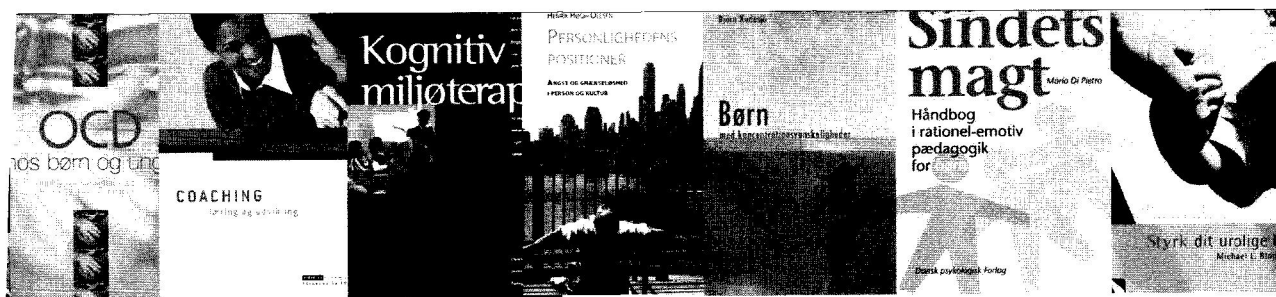
MetaConsult Forlag, Slagelse (2001)

Sten Clod Poulsen har sit eget konsulentfirma, forlaget er også hans eget, og han har arbejdet med kurser og udvikling i et bredt spekter af uddannelsesinstitutioner og -former. Han har en – snart fjern – fortid som pædagogisk forsker og underviser på Danmarks Pædagogiske Institut og Københavns Universitet. Han valgte på et tidspunkt at ville afprøve sine pædagogiske og psykologiske teorier i praksis.

Hans bog er spændende, fordi den på en aldeles uteoretisk måde fremlægger forfatterens egen teori byggede på mange års praktiske erfaringer. Det er også det, der giver bogen dens afgørende svagheit. Det er specielt problematisk, når Sten Clod Poulsen definerer begreber uden overhovedet at anføre, om dette er helt hans egne eller om han stykker dem sammen fra andre teorier. Specielt hans begreber *neurolæring* og *psykolæring* er problema-

tiske. "Neurolæring som er de læreprocesser, hjernen som naturfænomen selv tager sig af. For det andet er der *psykolæring*, som er den psykologiske, dvs. den bevidste og vilde læring." (citater side 12). Det er en uheldig sprogbrug, da hjernen sådan set også af sig selv tager sig af den bevidste og vilde læring. Men der er en oplevelse til forskel. Lad det være nok med dette ene eksempel.

Det spændende er, at han fremlægger en teori om, hvad det er man kan lære ved deltagelse i undervisning, og han fremsætter nogle radikale synspunkter på inddragelse af erfaringer i undervisning. Han opstiller mod slutningen af sin bog en målspecifikation for kompetenceudvikling og designmodel for undervisningsforløb, kurser og studieordninger. Jeg er som ovenfor antydet forbeholden over for hans psykologiske teori. Den fremstår snarere som et psykologisk essay skrevet af en erfaren person, der har brug for at markere sig på uddannelsesmarkedet. Underbygning af teorien skorter det fælt på. Der er ingen henvisninger til andres teorier eller



undersøgelser, og der anføres eksempler fra hans eget virke, men dette er ikke tilstrækkeligt til at underbygge en omfattende pædagogisk teori.

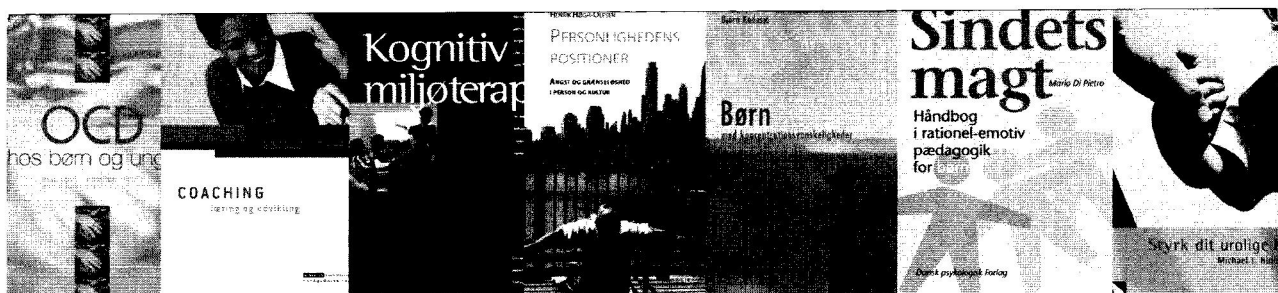
Modsætningsvis er det spændende, at Sten Clod Poulsen, der i 1970'erne og 80'erne var med til at formidle projektpædagogikken til det danske uddannelsessystem, i publikationen fra 2001 skærper synspunkterne på erfaring. Han finder "Modsat almindelige opfattelser i den pædagogiske litteratur er det imidlertid ikke min forståelse, at erfaringer nødvendigvis går over og bliver kompetencer. Kun hvis erfaringerne bliver analyseret, vurderet, tolket og struktureret kan der til slut udestilleres kompetencer. Det afgørende spørgsmål i en erfaringsbaseret undervisning er derfor følgende: Hvilke kompetencer har så alle disse erfaringer givet dig? Hvad er det du kan – nu! – som du ikke ville have kunnet gøre uden disse erfaringer? Hvad sætter de dig i stand til at gøre, tænke, udvirke fremover? Hvad har du lært af dine erfaringer? Som er tilegnet kompetence eller præstationskompetence?
... og lidt senere

Hvis sigtet derimod er at mobilisere udbyttet af erfaringsdannelsen i en arbejdsmæssig eller læringsmæssig

sammenhæng kan man som underviser gøre de lange historier meget korte ved at gå direkte til ovenstående spørgsmål. Man behøver ikke som lærer have en næsegrus beundring for folks erfaringer. Erfaringsfortællinger kan meget let tage den tid, der skulle bruges til den langsomme tidskrævende psykologilæring." (Citat, Clod Poulsen, 2001: side 64-65)

Overvejelserne over livserfaring og kompetence rundes af med en påpejning af, at udkrystallisering af kompetencer fra livserfaringer kan blive en ny fornem kompetence. Den kan delagtiggøre andre i det væsentlige i ens livserfaringer uden at de behøver at gennemleve dem. (ibid.)

Det er synspunkterne på erfaring og kompetence, der sammen med bogens 3. del om anvendelse af kompetenceteorien og 4. del om lærings-tænkning tændte mig. I del 5 om teoriens gyldighedsområde åbenbarer forfatteren sit egentlige ærinde: At belyse "en bestemt side af lærerens undervisningspraksis: Den målrettede opbygning af nye kompetencer hos elever, kursister og studerende." (citater, side 312)



Sten Clod Poulsen peger lige netop ind i pædagogiske perspektiver relateret til uddannelserne i det åbne uddannelsessystem for voksne. Det kunne eksempelvis være diplom- og masteruddannelser, der netop har som en del af sine formål at forbinde teori og praksis.

Jeg har stillet mig selv den opgave at bruge nogle af hans begreber og praksisnære modeller som ramme for en pædagogik, der skal udvikles til en uddannelse på højt niveau inden for det åbne uddannelsessystem for voksne. Jeg ville gerne vide, om ikke en aktør på uddannelsesmarkedet kunne have et budskab til uddannelsessystemet.

Jeg tillader mig i det følgende at erstatte Sten Clod Poulsens ikke teoretisk funderede begreber om neurolæring og psykolæring med uvilkårlig læring og bevidst villet læring. De termer bruger Sten Clod Poulsen i et af de sidste kapitler, og de har den fordel at de ikke blander neuropsykologi og læreprocessernes psykologi på en uheldig måde. Batesons logiske kategorier for læring kunne sikkert også anvendes.

Jeg arbejdede med min selvpåtagne opgave og må konstatere, at modellen faktisk er anvendelig.

Det betyder imidlertid, at jeg bliver endnu mere ærgerlig over, at så store dele af bogen kommer til at fremstå som et mix af postulater og en enkelt persons erfaringer. Det havde været mere overbevisende at se en erfaren praktiker kaste et kritisk blik på eksisterende teorier og deres grundlag.

Der er brug for at tænke praksisnært, når der skal udvikles pædagogiske, didaktiske og psykologiske modeller til videnssamfundets uddannelsessystem. Det kunne så meget desto mere opildne til at henvise til, hvornår man som videnskaber bruger eksisterende viden, og hvornår man skaber nyt.

Kirsten Baltzer

Frank Jacobsen og Jytte Jordal
Windows med billede, lyd & tekst – en praktisk vejledning
 Århus: Hjælpeinstituttet, 2002.

I anvendelsen af nye udformninger af den teknologiske udvikling har vi to modsatrettede tendenser, den ene ser informationsteknologien som noget helt igennem nyskabende, den anden som noget i al væsentligt

Kommentar: Baltzer, K. ([Titlen er bogens reference](#)),
Kognition og pædagogik, 2002, årg. 12, nr. 45, s. 78-80

Sten Clod Poulsen 150324

Uanset de følgende analytiske og kritiske påpegninger satte jeg stor pris på at ”Kognition og pædagogik” anmeldte bogen.

s. 78: Baltzer starter med en udmærket indledning om ændringerne i mit arbejdsliv. Hendes irritation viser sig allerede her: ” - fjern fortid –”. Med andre ord: Når der går år efter at man har været inde i boksen kan man ikke forvente nogen ny, endsige værdifuld, tænkning. Jeg opdagede tværtimod at først år efter jeg havde forladt boksen kunne jeg begynde at tænke helt selv.

s. 78: ”på en aldeles uteoretisk måde”: Overhovedet ikke. Jeg har travlt med at opbygge en ny teori om læring, men Baltzer *kan ikke se*, at det er grundlaget til en helt anderledes læringstænkning: Hun er inde i boksen.

s. 78: ”uden overhovedet at anføre om dette er helt hans egne eller om han stykker dem sammen fra andre teorier”. Det står eksplicit i bogen at det er en standalone tænkning, som ikke umiddelbart trækker på andre (og af Baltzer velkendte) teoretikere.

Det gælder i øvrigt også for flere andre anmeldere at de blev så irriterede at de ikke kunne læse hvad der stod i teksten.

s. 78: Baltzer påpeger med rette en logisk svaghed: At både neurolæring og psykolæring (som jeg kaldte det dengang) har oprindelse i hjernen. Vigtig kritik.

s. 78: ”lad det være nok med dette ene eksempel”. Her fremlægges en ret ondsindet insinuation, som ikke dokumenteres: At der er masser af andre eksempler på uklar tænkning at trække på i bogen. Måske har hun ret – enhver ny tankegang har sine egne indre afklaringsproblemer.

s. 78: Forskellige anerkendende sætninger om indholdet – med forkert gengivelse af de væsentlige teser i bogen.

s. 78: ”Den fremstår snarere som et psykologisk essay skrevet af en erfaren person, der har brug for at markere sig på uddannelsesmarkedet”. Ja, det havde jeg, men denne bog vidste jeg udmærket *ikke* ville blive en sådan markering. Den eneste markering jeg opnåede ved at udgive denne bog var at blive betragtet som en ”outsider” man kunne tillade sig at se bort fra.

s. 78-79: ”Underbygning af teorien skorter det fælt på. Der er ingen henvisninger til andres teorier eller undersøgelser..”. Bagerst i bogen er en liste over den faglitteratur jeg læste eller repeterede i forbindelse med tænkning og skrivning. Baltzer har imidlertid fuldstændigt ret: Jeg begrundet ikke på almindelig akademisk vis. Tænk på fysikere, som pludseligt bryder med den hidtidige

videnskabelige doxa (vanetænkning) og tænker noget nyt – det er meningsløst at begrunde en ny teori med henvisning til forældede og forkerte opfattelser i tidligere teorier. ”skorter det fælt på” er endnu et eksempel på hendes irritation. Jeg gad vide hvad Baltzer nogensinde har tænkt selv af originale tanker?

s. 79: Her sammenfatter Baltzer præcist mit syn på projektarbejde og erfaringspædagogik sat i forhold til min model over læring og arbejde (som ikke nævnes). Og hun fortsætter med at pege på de dele af bogen, som tændte hende. Og fortsætter s. 80 med påpeging af betydningen af denne analyse.

s. 80: Anmelderen foreslår mht. begreberne neurolæring og psykolæring i stedet at bruge begreberne ”uvilkårlig læring” og ”bevidst villet læring”. God ide – som dog blev overhalet nogle år senere under forarbejdet til bogen om ”Tilegnelse af boglige fagkundskaber”, hvor jeg opdagede at det jeg kaldte ”neurolæring” blev dækket af ”episodisk hukommelse” også kaldt ”situationshukommelse”.

s. 80: Her fortæller Baltzer at hun har afprøvet modellerne og at de faktisk er anvendelige: *Hvorfor bruger hun så ikke noget plads til at fremlægge essensen af modellerne?*

s. 80: ”Det betyder imidlertid, at jeg bliver endnu mere ærgerlig over, at så store dele af bogen kommer til at fremstå som et mix af postulater og en enkelt persons erfaringer”. Rent vrøvl. Det Baltzer ikke var i stand til at forstå var, at bogen *ikke* var specielt erfaringsbaseret og at det hun så som ”postulater” var begyndelsen til en ”uden for boksen” teori om læring.

s. 80: ”Det havde været mere overbevisende at se en erfaren praktiker kaste et kritisk blik på eksisterende teorier og deres grundlag”. Med andre ord: Skomager bliv ved din læst. Det hun her efterlyser har snesevis af folk gjort igen og igen – bl.a. i forbindelse med masteruddannelser o.l. Det var ikke mit ærinde. Anmelderen har haget sig fast i at jeg som praktiker tænkte ud fra mine konsulenterfaringer. Det var ikke tilfældet. Jeg skrev *ikke* som praktiker – for på dette tidspunkt levede jeg af at være teamkonsulent og ledelseskonsulent – og jeg *illustrerede* punktvis de praktiske nytteværdier af den nye tænkning, men den nye tænkning var baseret på – tænkning – og ikke på praksis.

s. 80 (afsluttende): Der er brug for at tænke praksisnært, når der skal udvikles pædagogiske, didaktiske og psykologiske modeller til videnssamfundets uddannelsessystem. Det kunne så meget desto mere opildne til at henvise til, hvornår man som videnskaber bruger eksisterende viden, og hvornår man skaber nyt”.

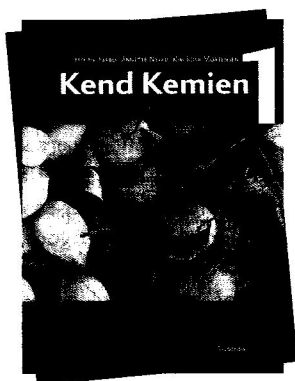
Det tragiske i denne anmeldelse – og det mener jeg – er, at Baltzer i sin anmeldelse går fuldstændigt udenom bogens centrale og vigtigste bidrag: Opstilling af helt nye modeller med tilhørende teser om læring og kompetenceudvikling. Ikke én eneste model nævnes i anmeldelsen. ”og hvornår man skaber nyt”: Ja, det er Baltzer uheldigvis blind for. Og en anden ting: Baltzer tror at man skal gå ud fra praksis, når der skal skabes ny teori og viden. Det var en af den epokes centrale fejltagelser: At alle kunne bygge viden op fra egne erfaringer og det lever endnu i vulgærsocialkonstruktivistiske ideer om at

skolebørn – og lærere - ”opbygger fagkundskaber ud fra deres erfaringer”. Hvis det var så let ville der ikke være nogle uløste læringsmæssige og praktiske problemer tilbage i skoler og uddannelsesinstitutioner.

pimappe med eksperimenter, som jeg i skrivende stund ikke har set. Desuden er der udarbejdet en website, som har været tilgængelig i et stykke tid.

Hele systemet lægger derfor op til en meget varieret undervisning.

Jeg nævner lige, at der er en række småfejl, som korrekturlæsningen har



overset. Det drejer sig blandt andet om en række uheldige orddelelser; der er et vandmolekyle for meget i første reaktionsskema på p. 118, på p. 139 kan man få det indtryk, at saccharose er et salt, og den sidste alkohol på p. 112 har fået et forkert navn.

Generelt er den nye nomenklatur anvendt. Det hedder således butan-1-ol med lokanten anbragt foran det, den styrer. En syre defineres som en forbindelse, der kan afgive en hydron. Og det nævnes, at Brønsted kaldte denne partikel for en proton (p. 162). For den historisk interesserede kollega nævner jeg, at Brønsted selv opfattede denne Wasserstoffion som en positiv elektron (p. 726 i hans berømte afhandling fra 1923). Lowrys fødselsår angives på p. 162 i teksten til 1847, men det er naturligvis 1874, som vi også læser i det lille uddrag fra den brasilianske kemilærebog på samme side.

Det er et fint system, som de tre forfattere har udarbejdet. Det får hermed min varmeste anbefaling.

Børge Riis Larsen

KEMI

Læser forlaget anmeldelser!

Kemiske og fysiske tabeller

Af Otto V. Rasmussen

Redigeret af P. Hartmann-Petersen

9. udg. 101 sider. Pris kr. 87 ekskl. moms
Gyldendal (2003)

Jeg har anmeldt tidligere udgaver af dette tabelværk (sidst i *Gymnasieskolen* nr. 18 (1997) p. 34) og argumenteret for, hvorfor jeg synes, at vi skal holde os til databogen.

Nu er en ny udgave sendt til anmeldelse; og efter gennemlæsning har jeg spekuleret en del på, om forlaget læser anmeldelser.

I forordet kan jeg nemlig læse, at tabelværket benyttes ved mange uddannelser; og siden det også sendes til anmeldelse i *Gymnasieskolen*, kunne jeg forestille mig, at man gerne vil have det solgt til gymnasier og hf-kurser. Men hvorfor så ikke justere det, så det svarer til de krav, vi stiller? Det må da kunne gøres forholdsvis let. Jeg ville derefter gerne i disse spalter kunne skrive, at det synes jeg, at skolerne skulle anskaffe – ikke mindst fordi det indeholder en del oplysninger, som ikke findes i vores databog.

Det er mig stadig lidt af en gåde, hvordan studerende, der læser til laborant, kemo- og laboratorietekniker og studerende på højere læreanstalter eksempelvis ved, at de skal slå op under ønantsyre, hvis de vil vide noget om heptansyre.

Børge Riis Larsen

PÆDAGOGIK

Inspirerende og spændende

Målstyret kompetenceudvikling

i undervisning og læring

Af Sten Clod Poulsen

MetaConsult Forlag, 2001

Pris: 295 kr.

Nogle gange har bøger det med at blive liggende, og det gælder for denne udmærkede udgivelse som havde fortjent en anmeldelse for længe siden. Men nu kommer den!

Sten Clod Poulsen (SCP), som mange kender som konsulent og pædagogisk inspirator på kurser og ved pædagogiske dage, har skrevet denne store bog om et (stadig) varmt emne: kompetencer.

Da ordet dukkede op for nogle år siden, var der stor skepsis i gymnasielærerkredse: hvad var det nu for noget? Og var kompetencer ikke det vi altid havde arbejdet med?

Det tror jeg også det er, men begrebet kan trænge til en nuancering, og det er det SCP gør i denne bog.

Den kompetenceteori SCP har udviklet udsiger noget meget konkret om »hvilke pædagogisk-, metapædagogiske og motivationspædagogiske metodekompetencer lærerne skal beherske(,) og hvilke... tilegnelseskompetencer elever, kursister og studerende skal beherske – for at de *tilsammen* kan udvikle konkrete, specificerede kompetencer af en hvilken som helst art.«

Dette indledende citat fra bogen »Målstyret kompetenceudvikling i undervisning og læring« rummer også i en nøddeskal nogle af bogens problemer: det vold-

Danmarks
The Danish Pædagogiske Universitet
University of Education

Uddannelsen til
**Underviser
i dansk som
andetsprog**
- unge og voksne

www.dpu.dk

www.dpu.dk/dav

Ansøgningsfrist

*

3. maj 2004

Masterstudiekontoret

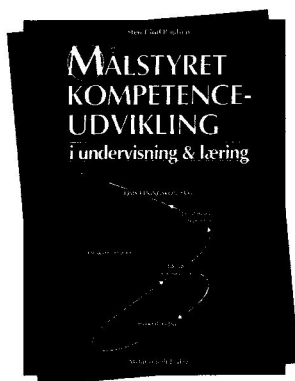
T: 8888 9620

E: master@dpu.dk

b

somme sprog der gerne vil have det hele med i én sætning, mange små fejl (her manglende komma, to gange *hvilke* og »hvilkenksomhelst...«.)

Det er en meget spændende bog hvor man også må give forfatteren ret i megen af hans kritik af det danske undervisningslandskab. Problemet er måske netop at det kommer til at *stritte* pga. bogens uoverskuelige struktur. Selv efter at have læst den ca. to gange, finder jeg det stadig vanskeligt at skrive en anmeldelse der yder bogen retfærdighed.



Kompetencer

Kompetence definerer SCP således: »Kompetence forstås i denne kompetence-teori som den enkelte persons dygtighed når denne er tilegnet som et resultat af aktiv deltagelse i undervisning hhv. organiseret (evt. selvorganiseret) læring, og f.eks. ikke blot et medfødt talent.« og »Kulturudvikling er kompetenceudvikling«.

Hele vores kultur bygger på at vi har udviklet forskellige kompetencer der kan ses som opfindelse og udvikling af forskellige former for dygtighed. Uden disse processer ville vi være blevet stående på »abestadiet«.

Når kompetence = dygtighed – volunter dygtighed kalder SCP det – så handler det altså om at man kan noget, dvs. det er en faglig kompetence. For at den kan bruges til noget, kræves der præstationskompetence: man skal kunne bruge det som man har lært – omsætte det i en relevant kontekst – og huske det! SCP har mange ekskurser omkring hvilke faktorer der skal

være til stede før processen er gennemført, således at en given person behersker en kompetence og kan bruge den i sit arbejde. Det er »det store spring«: at personen er kompetent til at løfte og løse de opgaver og udfordringer som den givne kontekst indebærer. Her hører også præstationsglæden til hov: det er vel næppe en »kompetence«. Hvad er det i det hele taget: at man nyder at udføre sit arbejde fordi man føler sig kompetent??

SCP har mange hib til lærere der (faktisk) besidder en given kompetence: de er gode til at lære fra sig, men de ved ikke hvordan de gør det! Der er gode råd til hvordan lærere i supervisionsforløb og ved selvrefleksion kan blive bedre til at vide hvad de gør. Men helt almindeligt er det som bekendt ikke! Det fører ind på de personlige egenskaber som også er så vigtige, men som det er så utroligt svært at definere. Citat: »Hvem er i dag kvalificeret til at erkende en given erhvervs-kvalifikations virkelige kompleksitet?«

Og det gælder ikke mindst de kvalifikationer der skal til for at skabe den gode lærer!

Kompetencemodellens hoveddimensioner

1. Fagligheden selv
2. Den psykologiske funktionsmåde – de kvalitativt forskellige læringsmåder som er brugt til at tilegne sig fagligheden
3. Kontekstdimensionen som vedrører udviklingen til præstationskompetence: hvad kan kompetencen bruges til?
4. Omfangsdimensionen: hvor meget har en person tilegnet sig af en bestemt slags kompetence.

Det er ikke svært for en lærer at sætte disse dimensioner i forhold til sin daglige undervisning: hvad har de lært? Hvordan gjorde jeg det? Kan de bruge det – f.eks. til eksamen? – Hvor meget har de egentlig lært (af alt det som jeg gerne ville lære dem!)

Disse fire dimensioner, skriver SCP, er kvalitative, men de er uløseligt forbundne med en kvantitativ: nemlig tiden! Og her er han skarp i sin kritik af de politiske beslutninger der p.t. flyger over landskabet, og hvor der er én dimension der aldrig inddrages: at det tager tid at »lære skidtet« – så kan man lave nok så flotte reformer!

I bogens 2. del redegøres for de fire metoder som fører frem til kompetence-tilegnelse: den fagdidaktiske (som han af gode grunde kun omtaler kort), den pædagogiske, hvor der fremlægges en tese om sammenhængen mellem psykologisk funktion og pædagogisk metode, den motivationspædagogiske, og den metapædagogiske der giver ændringen fra den tilegnede kompetence til præstationskompetencen.

Et par få bemærkninger hertil. For at kunne lære en bestemt faglig kompetence kan der være brug for andre modaliteter: fx følsomhed, overblik, empati, kreativitet o. lign. Det kan sommetider være svært at sætte ord på, og vi kender vel alle eksempler på mennesker der *af en eller anden grund* aldrig blev rigtigt gode til det erhverv de var uddannede i. Her manglede nogle af de psykologiske faktorer/modaliteter som var nødvendige for at udøve kompetencen. S. 164 har SCP en af sine mange figurer (de gør mig sommetider lidt svimmel!) som han kalder »korrespondancetesen«: hvilken læring ønskes indøvet, med hvilken metode og med hvilket resultat. Skemaer som disse har det problem at de vil for meget, og at de der-ved lander imellem at være for selvføl-gelige (primitive) og for sofistikerede så man ikke lige ser sammenhængen alle steder.

Motivationspædagogik har lærere til alle tider været nødt til at betjene sig af for overhovedet at få »ungerne« til at gå i gang. Men – siger SCP – han ser det snarere som at læreren skal tilrettelægge de potentielle *muligheder* for at deltagerne selv finder noget interessant i undervisningen.

Neurolæring og psykolæring

Disse to vigtige begreber beskriver SCP i bogens IV.del, fra s. 233. Han anbefaler selv at man eventuelt læser dette kapitel først. Han skriver s.12: »Jeg har valgt at placere læringstænkningen sidst i bogen, fordi det ellers ville blive så lang en indledning inden læseren kom frem til kompetencetænkningen – at det nok kunne afskrække mange. Ønsker man at forstå dybden og rækkevidden af de overvejelser, der fremlægges i I. del, er det ikke nogen dårlig idé at læse IV. del først.«

Jeg finder det så vigtigt at man gør det-

te, at jeg vil anbefale forfatteren at bytte om på delene ved et evt. næste oplag. Ikke mindst fordi bogens hovedteori faktisk bygger på især begrebet »psykolæring«, og det bruges hele vejen igennem – igen og igen.

Der bygges på en teori som går ud fra et læringsbegreb som nok er værd at diskutere: at »læring« foregår inden for to hovedkategorier: *neurolæring* og *psykolæring*.

»*Neurolæring*« er karakteriseret ved at den sker hvad enten personens psykologiske »jeg« ønsker det eller ikke. Det er ubevidst læring som foregår i de første leveår, og som vi hele tiden udsættes for fx når vi færdes i et nyt miljø og uvilkårligt tilegner os de normer, som hersker der. Eller når vi – ubevidst – registrerer stemningen i en by som vi aldrig har været i før. *Neurolæring* kan altså ikke i den forstand bruges i undervisningen, for den kan ikke tilrettelægges, og den lærende kan kun ved at reflektere længe finde frem til dens substans (sådan nogenlunde tror jeg man kan forklare det lidt kort.)

Det allermest spændende er næsten den måde SCP definerer og udvikler begrebet *psykolæring* på, for det rammer lige ind i vores daglige arbejde hvor meningen jo er, at vi skal »lære vores elever noget«. Det er ikke sådan at SCP er helt enig med Sten Larsen i at »man ikke kan lære nogen noget«, for han lægger stor vægt på at det er læreren der skal tilrettelægge de processer, gennem hvilke eleven skal tilegne sig et stof. Kernen er – ikke nysgerrighed – for nysgerrighed kan ikke altid styres (af eleven), men derimod **OPMÆRKSOMHED!** Hvis ikke eleven er i stand til at styre sin opmærksomhedsfunktion, og dette sker ved at vælge at rette sin opmærksomhed mod noget i et vist tidsrum, så kan ingen læring finde sted. Mener SCP. At kunne/ville dette er en del af personlighedsudviklingen, den styres af personens *jeg-funktion*.

Det finder jeg umådelig interessant i forhold til mange af de unge mennesker, som i dag befinder sig i skolesystemet. Det er som om der går en præs op for en! Det er jo det som Thomas Ziehe (og jeg!) har sagt i årevis: unge mennesker af i dag har et svækket over-jeg og dermed et

uudviklet jeg! – og det skaber problemer for evnen til at tvinge sig selv til fx opmærksomhed.

SCP konkluderer:

»Den vidtrækkende følge af denne opfattelse er, at hvis ikke den basale personlighedsudvikling har givet grundlag for en stabil *jeg-funktion*, kan *psykolæring* overhovedet ikke finde sted eller kun sporadisk. Personen er overladt til *neurolæring* og tilfældige nysgerrighedsreaktioner.«

En anden alvorlig konsekvens af dette læringssyn (som man så kan være enig i eller ej, men jeg mener virkelig at det virker meget underbygget) er at SCP er overbevist om, at *psykolæring* kun kan finde sted når der hersker så megen ro, at eleven virkelig kan *samle sin opmærksomhed*. »Det er ikke antallet af undervisningsminutter, men antallet af koncentrerede *psykolæringsminutter* som er afgørende for kompetenceudviklingen.«

Og så kan vi jo godt forstå at det står sløjt til! Da disse stunder hvor det er muligt at få ro til at koncentrere sig, ikke i ret høj grad (nogle steder aldrig) er til stede i klasseværelset, er *psykolæringen* afhængig af at der er rolige stunder i hjemmet, hvor den kan foregå.

Her tager man sig jo virkelig til hovedet: vi véd, det er bevist sort på hvidt i talrige undersøgelser, at eleverne læser meget lidt lektier hjemme (de laver skriftlige opgaver, men kvaliteten af mange af dem viser at der ikke har været nok koncentration i løbet af processen). Dette er måske alt sammen forklaringen på at niveauet falder og falder: for der er ikke ro i timerne, og eleverne tager sig ikke tiden til at samle opmærksomheden

derhjemme. Ergo: der læres simpelthen ikke (nok) i den danske skole.

I den sorte skole sørgede tæving og autoritet for ro. Tvungen er der ingen der savner, men den var basis for bl.a. den *reproduktion* som SCP kalder »en kolossal mental bedrift« der kræver en trænet og kvalificeret opmærksomhed. *Psykolæring* kræver tid – der er ingen genvej, og det er vel hvad alle, der underviser i fag med »hårde facts« (tysk, matematik, latin osv.) har erfaret i årevis. Et endnu mere betænkeligt aspekt af denne teori er at et stort antal elever – dem, der ikke lige er superbegavede og lynhurtigt fatter hvad det drejer sig om, simpelthen stort set aldrig får tid nok til at gennemføre den proces der fører til, at de virkelig lærer stoffet.

De får ikke den faglige kompetence fordi forudsætningen – tiden til *psykolæring* – ikke har været tilstrækkelig. Det er også dem der lider under, at der ikke er tid til repetition (vi skal videre med pensum...). Noget som SCP også tillægger stor betydning for læringen.

TID og RO – det er hvad der skal til. Så man må prøve at bevare optimismen!

Formaliteter

SCP er en meget ordrig herre, bogen er decideret for lang, der er forfærdeligt mange gentagelser. Som anmelder må man nødvendigvis til at klippe en tå og skære en hæl for at holde anmeldelsen inden for en rimelig længde, for der er mange teorier og mange udsagn som man måske burde forholde sig til.

Forud for hver af bogens dele er der en oversigt over hvad delen indeholder.

AVISEN I UNDERVISNINGEN

Nyt til de gymnasiale

www.avisnet.dk

pressens historie
medieteknik & -debat
journalistik

Avisen i Undervisningen
Hus
Copenhagen
97 4000
aiu.dk

Her er ingen sidetal hvilket gør det besværligt at finde frem til det relevante afsnit. Også selvom der er sidetal i den indledende oversigt.

Det er generende at der er så meget sjusk og så mange småfejl, og når forfatteren indledningsvis skriver

»Tegnsætningen er min egen, og den skal ingen andre klandres for«, så finder jeg det som dansklærer meget kritisabelt at et intelligent menneske som Sten Clod Poulsen jo er, ikke i det mindste kunne lære det »ny komma«, når han skriver en bog på over 300 sider.

Kommateringen er stærkt vildledende, kommaer bliver også tit (helt arbitrært) erstattet af en tankestreg, og man må ofte læse et afsnit adskillige gange før man bliver klar over meningen.

Men det er en inspirerende og spændende bog som vil egne sig til studiekredse, for man bliver klogere på mange ting om undervisning, læreradfærd, skoleudviklingsmuligheder og meget andet.

I disse tider hvor vi skal være »omstillingsparate« og innovative, vil denne bog være et godt redskab at tage i hånden. Og det mener jeg af mit ganske hjerte – trods de kritikpunkter som jeg har fremsat.

Inge Heise

RELIGION

Læs den!

Den nye Paulus og hans betydning
Red. af Troels Engberg-Pedersen
288 s., 299 kr.
Gyldendal 2003

Hvem er denne nye Paulus? På bogens forside er der et billede af Paulus, malet af El Greco, som eksempel på den spanske modreformation i 1500 tallet. Polemisk, men portrætteret udtrykker ungdommelighed og intensitet, og den nye Paulus er en modreformation.

Men hvem er/var så den gamle, forgænger?

Den gamle Paulus kender religionslæreren i gymnasiet ganske udmærket. De

gængse grundbøger/ håndbøger og tekst-samlinger til kristendommen redegør for ham og hans teologi. Det er den velkendte kontrastering af jødedom og kristendom som lovreligion og frelsesreligion, mellem gerningsretfærdighed og Guds nådige frelse af menneskeheden. Det er den optik, der er blevet brugt på de to religioner af den dialektiske teologi, hvis mest fremtrædende N.T.- forsker og teolog var R Bultmann. Denne tysk- kontinentale retning har haft en dominerende position inden for den exegetiske og teologiske forskning i det 20 årh., og er som sagt stadig styrende for lærebogsmaterialet til kristendommen i gymnasiet.

Den nye Paulus kom til verden for snart 30 år siden. Efter et par abortive forsøg i begyndelsen af 1900-tallet skete det endeligt i 1977, som man gerne siger, med E.P. Sanders bog: »Paul and Palestinian Judaism«. Siden har han vokset sig meget stor især inden for amerikansk-angelsaksiske forskningsmiljøer, og han har i de sidste årtier også været toneangivende på bjerget her i landet.

Den nye Paulusopfattelse er fremkommet ved et omfattende »arkæologisk« arbejde, hvor man dels har afdækket og fjernet det tidligere luthersk-protestantiske dogmatiske traditionslag, dels har man indoptaget en lang række metoder fra den nye social- og sprogvidenskab i den nytestamentlige forskning med henblik på at lade Paulus og det kristne – hellenistiske menighedsliv fremtræde i sin historiske, kulturelle kontekstualitet.

Foreløbige resultater fra dette forskningsfelt giver denne bog en række eksempler på.

Bogen rummer 3 artikler fra den 1. generation af denne skoles mest fremtrædende forskere:

E.P. Sanders, James D.G. Dunn og finnen Heikki Räisänen (alle oversat) og 4 danske forskere fra den 2. generation: Lone Fatum, Henrik Tronier, Troels Engberg-Pedersen og Anders Klostergaard Petersen. De er alle af høj videnskabelig karat og viser netop bredden af de metoder, der anlægges på det nytestamentlige stof i dag.

I J. Duns artikel (1992): »Gudsretfærdighed« påvises der på en meget overbevisende måde det fejlagtige i den tidligere protestantiske teologis skelnen mellem

kristendom og jødedom som et spørgsmål om nåde eller gerningsretfærdighed. Denne skelnen reflekterer i højere grad Luthers problemstilling og opgør med katolicismen i 1500-tallet end Paulus' forhold til samtidens jødiske teologi. Denne teologis fortolkning af Moseloven sammenfattes i begrebet: pagtnomisme d.v.s. at Guds nåde ifølge jødedommen kommer til udtryk i Guds pagtslutning med det jødiske folk og Moseloven er en integreret del af denne nådige pagtslutning. D.v.s. at både i den jødiske selvforståelse og i Paulus' teologi er Guds nåde forudsætningen for lovgivninger. Paulus tænkte i denne forstand traditionelt jødisk. Afgørende for Paulus efter hans kaldelse var imidlertid, at Guds frelseshandling skete i Kristusbegivenheden. Hvordan denne frelsesbegivenhed så forholder sig til den jødiske pagt og lov, som Paulus også vedkendte sig, blev et grundlæggende problem for Paulus, og som han ikke bliver færdig med. Herom redegøres der for i E. P. Sanders artikel (1996): »Paulus som teolog og tænker«. Mens man tidligere mente, at Paulus var en stor systematisk tænkende teolog, påpeger Sanders, at der mangler konsistens i Paulus' syn på loven. Paulus var ikke teologen, der på forhånd havde en færdig velgennemtænkt teologi, men han teologiserede fra sag til sag, som de blev ham forelagt fra menighederne. Det gjorde han vel at mærke på en overordentlig kreativ og produktiv måde. Han var et geni, der havde mere på spil end systematisk konsistens.

»Konsistens er små hjerners bussemand« (s.66) som Sanders siger meget morsomt, men måske også lovlig flot. Sanders anliggende forfines i hvert fald i Troels Engberg-Pedersens og Henrik Troniers artikler, der viser at trods brudfladerne i Paulus' tænkning er der samlende anskuelsesformer og rationalitet i denne.

Luthers hoveddogme »simul justus et peccator« (samtidig retfærdig og synder) har været styrende for Paulusforskningen. Anders Klostergaard Petersen afviser i sin artikel: »Formaning og syndfrihed«, at der overhovedet har været en sådan problematik i Paulus' teologi. I de Kristustroendes selvforståelse var der intet spændingsfelt mellem de indikative udsagn om syndfrihed og imperativer formaninger.

Kommentar til: Heise, I. Inspirerende og spændende, Gymnasieskolen, 2004, nr. 4, s 35 – 38

Sten Clod Poulsen, 150331

Heise anmelder bogen efter den har ligget et par år: ”Har skrevet denne store bog om et (stadigt) varmt emne: Kompetencer”. Ja, det var stadig varmt i 2004 og om muligt endnu varmere i dag i 2015 fordi vi lever i en utilitaristisk tid: Vi har aldrig været så rige før og samtidigt ser vi i uddannelsessystemet primært efter praktisk brugbarhed af det, der læres. Det rejser et spørgsmål: Kommer rigdommen af kompetencernes brugbarhed?

s. 35: ”Begrebet kan trænge til en nuancering, og det er det SCP gør med denne bog”. Det var lige præcist et af mine ærinder: At nuancere kompetencebegrebet, og at dekonstruere det i en række bestanddele, så man kunne definere kompetencemål for læring præcist.

s. 35-36. Heise bringer et ambitiøst citat og fortsætter: ”Dette indledende citat - - rummer også i en nøddeskal nogle af bogens problemer: Det voldsomme sprog, der gerne vil have det hele med i én sætning, mange små fejl (her manglende komma, to gange *hvilke* og ”hvilken som helst”)”.

Bogen var fuld af alle mulige slags fejl. Skrevet samtidigt med at mit konsulentarbejde kørte for fuldt tryk. Skrevet i ryk – stilstand – ryk – stilstand – mistet overblik – ryk igen. Og uden tid til finere oprydning. De mange afbrydelser har æren for mange af gentagelserne: Jeg kunne ikke hver gang jeg havde skrivetid starte forfra. Da jeg læste bogen første gang efter den var trykt var jeg tæt på at græde. Så mange større og mindre fejl og mangler. Heise og andre anmeldere spottede dem, trænet som de var i at læse bøger. Hvad jeg i dag tænker? Jeg træder et skridt til siden, morer mig lidt over mig selv, ryster på hovedet af mine dårskeer dengang og er stadig helt sikker på at mine analytiske modeller og progressioner ramte i centrum.

Jeg citerer Heise i passager fordi hun så præcist rammer både bogens styrker og svagheder:

s. 36: ”Det er en meget spændende bog hvor man også må give forfatteren ret i megen af hans kritik af det danske undervisningslandskab. Problemet er måske netop at det kommer til at *stritte* pga. bogens uoverskuelige struktur. Selv efter at have læst den ca. to gange, finder jeg det stadig vanskeligt at skrive en anmeldelse der yder bogen retfærdighed”. Og hun havde ret – bogens struktur var fortænkt, præget af hastværk og voldsomme ambitioner og sammenblandinger og gentagelser. I dag er jeg i den grad rørt over at denne række af anmeldere alligevel kæmpede sig igennem bogen. Det har gjort mig mere tolerant over for andre bogskribenter: En bog kan se umulig ud og alligevel indeholde en særlig indsigt.

Anmelderen sammenfatter i det følgende bogens kompetencebegreb – hvilket naturligt også andre anmeldere gør. Jeg kan bruge sådanne gengivelser til at ”kigge mig selv i kortene”. Hvad ser for disse læsere ud til at være de vigtigste

pointer og hvad skal tydeliggøres? Fx skriver Heise: ”Når kompetence = dygtighed – *voluntær dygtighed* kalder SCP det”. Nej, ikke netop. Dette at kompetencen skal være ”voluntær”, dvs. under viljens herredømme, er ikke noget jeg *kalder* kompetence. Det er et centralt definatorisk træk ved mit kompetencebegreb, at personen selv kan fremdrage og bruge sin kompetence, dvs. at personen *selv ved at man har kompetencen og kan beslutte sig til at bruge den* og kan *gennemføre det på en effektiv måde*. Altså betydeligt mere end at jeg blot ”kalder” den voluntær. Min tekst må på dette punkt være uklar, for Heise er en omhyggelig læser.

Hun går videre og beskriver synspunkterne i bogen om kompetence, personlighed og komplekse erhvervs kvalifikationer og derefter gengiver hun kompetencemodellens hoveddimensioner. Og hun fremhæver bogens påpegning af *tiden til læring* som den eneste, vigtige faktor, som kan måles.

I det følgende resumeres bogens diskussion af hvilke metoder, som kan føre frem til kompetencer og Heise fanger bogens ide om, hvordan man analytisk kan nuancere de enkelte kompetenceprofiler og nævner korrespondencetesen (om sammenhængen mellem de pædagogiske metoder og de læringspsykologiske modaliteter). En så klar sammenhæng opponerer hun mod: ”Skemaer som disse har det problem at de vil for meget, og at de derved lander imellem at være for selvfølgelige (primitive) og for sofistikerede så man ikke lige ser sammenhængen alle steder”. Her står hun for samme synspunkt som flere andre anmeldere: At sammenhængende omkring læring umuligt kan være så enkle og direkte som bogen angiver. Dette er interessant fordi det viser en grundtænkning om læring i Danmark som er karakteriseret ved, at læring forstås som en ”hyperkompleks” og dermed ustyrlig proces, med den konsekvens at lærere er berettigede til at bruge deres egen dømmekraft i stedet for at bruge ”firkantede” modeller. Jeg på min side fastholder enkelheden og de faste bindinger i modellen.

s. 36-37: Heise nævner bogens grafisk-semantiske modeller: ”- en af sine mange figurer (de gør mig sommetider lidt svimmel!)”. Det kunne være interessant at vide *hvilke* figurer, som var svimlende og på hvilken måde? Det kunne dels være på grund af kompleksitet, men det kunne også være svimmelhed over implikationerne. Selv tænker jeg også i dag at disse grafiske figurer med tilhørende tekst er selve teoriens kerneindhold.

Anmelderen opsummerer bogens opdeling i neurolæring og psykolæring, som hun er optaget af og fremlægger præcist flere pointer bl.a. om opmærksomhedens betydning for psykolæring og personlighedsudviklingens betydning for opmærksomhed. Hun finder disse pointer af stor betydning for forståelsen af situationen i klasseværelserne i dag. (Heise er gymnasielærer). Således også, at hvis ikke der er tilstrækkelig ro til at eleverne kan koncentrere sig kan de ikke lære.

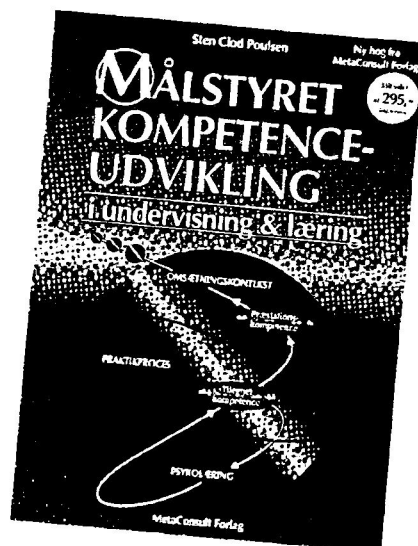
Her tænker Heise selv videre: ”Her tager man sig virkelig til hovedet: Vi ved det er bevist sort på hvidt i talrige undersøgelser, at eleverne læser meget lidt lektier hjemme (de laver skriftlige opgaver, men kvaliteten af mange af dem viser at der ikke har været nok koncentration i løbet af processen). Dette er måske alt sammen forklaringen på at niveauet falder og falder: For der er ikke ro i timerne og eleverne tager sig ikke tiden til at samle opmærksomheden derhjemme. Ergo: Der

læres simpelthen ikke (nok) i den danske skole”. Meget flot. Meget flot at Heise tør mejsle denne pointe så klart ud. Enig.

Og anmelderen slutter med en række kritiske pointer om bogens form, ortografiske og sproglige mangler. Ja, ærgerligt. Men det eneste alternativ havde været at udsætte og udsætte og jeg havde en stærk følelse af, at det var *nu eller aldrig* at jeg opsummerede og udgav min tænkning. Darwin ventede i – var det 18 år? – og det gav muligvis en velredigeret bog, men til syvende og sidst var han så sent på den at Wallace publicerede sin paralleltese før Darwin. Jeg havde lidt den fornemmelse: Jeg kunne ikke vente længere. Og i dag er jeg enig med mig selv dengang i den vurdering, men beklager stærkt de vanskeligheder det gav læseren.

Danske pædagogiske Tidsskrift
nr 2, 2002

may



Floskelfyldt original teorikonstruktion

Sten Clod Poulsen: *Målstyret kompetenceudvikling i undervisning & læring*

MetaConsult Forlag 2001
330 sider, 295 kr.

Anmeldt af Finn Held, tidl. lektor
ved Blaagaard Seminarium

Det værste er ikke, at denne bog er på alt for mange sider, fyldt med alt for mange ord, alt for mange eksempler, alt for mange gentagelser, alt for mange fejl, alt for mange lette påstande og en del floskler. Det værste er, at alt dette ukrudt skjuler et meget spændende, meget originalt, ambitiøst, velstruktureret og veldefineret forsøg på at konstruere en praktisk rettet almen teori om kompetenceudvikling i undervisning og læring. Udtryk som kompetent og kompetence indgår i mit eget dagligsprog som så mange andre ikke-faglige dagligsprogudtryk. Jeg har en vis fordomsfuld skepsis over for deres brug i faglige og professionelle sammenhænge, og plejer at springe over, når psykologer, for det er ofte psykologer, taler om kompetencebegrebets opkomst, som var

det en begivenhed i lighed med Einsteins relativitetsteori eller penicillinets opdagelse.

Sten Clod Poulsen gør ikke rede for kompetencebegrebets historie. Giver ingen forklaringer på dets forbløffende gennemslagskraft i psykologiseret pædagogisk litteratur. Han synes ganske enkelt at have accepteret det som en social kendsgerning, at begrebet anvendes næsten vidt og bredt, og at det besidder nogle muligheder, som ikke rummes i begreber som egenskaber, evner, kvalifikationer, duelighed etc. etc. Det tager han så konsekvensen af. Man kan også sige, at han tager sig selv på ordet og kreerer en teori.

Det synes jeg faktisk han gør godt – neden under alt det overflødige. Sten Clod Poulsen, der er cand. psych. af uddannelse, og siden har beskæftiget sig med forskning, konsulentuddannelser og konsulentarbejde, erklærer frimodigt, at han stort set ikke har læst faglitteratur gennem de sidste ti år, men dog "gennembladet en del bøger". Men han har tænkt og talt med sig selv undervejs som konsulent, underviser, og forfatter til en lang

række bøger om undervisning. Han har, beretter han til sidst i bogen, fra kursusdag til kursusdag systematisk varieret instruktion af øvelser, iscenesættelse og stemningsmæssig kontekst og har taget ved lære af erfaringerne. Det, han fremlægger, siger han, er en pragmatisk teori opstået i dialog med en undervisningspraksis, ikke med andre teorier. Det er vel ikke nogen dårlig fremgangsmåde. Der er jo så mange, hvis hovedbeskæftigelse er at beskæftige sig så meget med andre(s) teorier, at de selv bliver væk i det.

I Clod Poulsens kompetenceteori indgår en række nøglebegreber, der er forfatterens egne konstruktioner. De defineres omhyggeligt og anvendes med prisværdig konsekvens i bogens tekst. Dagligdags begreber som undervisning og læring bringes ind i teorien, også gennem konsekvent anvendte definitioner.

I teorien forstås kompetence basalt som tilegnet personlig dygtighed, som en personbunden egenskab, der er under viljens herredømme, en voluntær dygtighed. Den tilegnede kompetence udgøres af to

komponenter, fagligheden og den psykologiske funktionsmåde. Den samme kompetence eller kompetenceelement kan have forskellige brugsværdier. En vigtig skelnen er mellem neurolæring og psykologilæring, hvor dygtighed etableret ved neurolæring ikke kan kaldes kompetence, fordi neurolæringen mangler medrefleksion, sprog, bevidstgørelse. Det er nemlig et afgørende kriterium for anvendelsen af kompetencebegrebet, om man har et bevidst, viljestyret og struktureret forhold til sine egne ressourcer.

Begrebsparret neurolæring og psykologilæring gør det muligt at skelne mellem, hvad undervisning kan, og hvad undervisning ikke kan. På samme måde gør Clod Poulsens kriterier for anvendelse af begrebet kompetence uddannelsesinstitutionerne forpligtet på en nødvendig redelighed i forholdet til, om de mål, de opstiller, overhovedet er opnåelige.

Clod Poulsen kan med udgangspunkt i sin teori udfordre bl.a. undervisningsministeriet på dets løfter om, at skoler og uddannelsesinstitutioner skal skabe personlige og sociale kompetencer som selvværd, selvtillid, selvstændighed, virkelyst, initiativ, åbenhed, omstillingsparathed, ansvarlighed, pålidelighed, samarbejdssevne, empati osv.: "De fleste af disse egenskaber er helt tydeligt psykologiske grundfunktioner, personlighedstræk og kulturtræk. De kan derfor ifølge denne kompetenceteoris logik ikke udvik-

les i skoler og uddannelsesinstitutioner."

Clod Poulsen retter en tilsvarende kritik – igen med reference til sin teori – af institutioner, som begiver sig ud i en videregående personlighedsopdragelse af elever, kursister og studerende: "Når man "personlighedsudvikler" er man opdrager. Og som opdrager har man et personligt ansvar, der går langt udover det ansvar der karakteriserer undervisning, fordi man bevidst har forsøgt at opsætte modeller – og værtdier – for kursisternes og de studerendes dybere menneskelighed.

Underviseren holder sig beskedent til at være medudvikler af kompetencer. Opdrageren påtager sig dristigt at være "menneskeformende idealmodel".

Bogen – og dermed teorien – er dediceret "til skoler, kursuscentre, uddannelsesinstitutioner, uddannelsesafdelinger, lærende organisationer." Ikke til lærere og undervisere. Ikke direkte i hvert fald. Slet ikke til studerende. Forklaringen er, at teorien er konstrueret som en slags systemforskrift. Der skal være en nøje sproglig og en i overensstemmelse hermed praktisk sammenhæng mellem kompetencebeskrivelser (mål), evalueringsmåder og valg af metoder og metodekulturer. Teorien er således en teori om de krav, der skal stilles til institutioner, der påtager sig det ansvar at undervise/uddanne andre mennesker med udgangspunkt i et kompetencebegreb. Her vil lærernes metodefrihed være begrænset af kravene om

konsistens i professionel begrebsanvendelse og praksis.

Clod Poulsen frembærer med sin teori et ganske enkelt budskab: Vi kan – og bør – blive meget, meget dygtigere til at løse de opgaver, vi bevidst og udtrykkeligt påtager os at løse som undervisere.

Og det er vel et godt budskab – især i en tid hvor de pædagogiske ambitioner er på laveste blus. Eller er det? For det kommer vel an på, hvad vi skal være så dygtige og kompetente til. Og det siger Clod Poulsen ikke meget om.

Han er opmærksom på de myriader af ressourcer, hvert menneske besidder, og mener – med rette – at det moderne samfund er baseret på myriader af kompetencer. Her kommer så uddannelsesbehovet ind, men til hvilket formål? Jo, det er en nationaløkonomisk konkurrencefordel at beherske et præcist sprog om kompetence og kompetenceudvikling, skriver Clod Poulsen ganske kort. Konkurrence på markedsøkonomiens vilkår? Eller konkurrence om at skabe en samfundstype, hvor produktion og forbrug ikke er kontraproduktivt, ikke er destruktivt, ikke har destruktive eftervirkninger? Et par steder taler han ganske kortfattet om at efterlade en bedre verden til næste generation. Men er kompetenceteorier et godt middel til at fremme dette formål?

Forklaringen på kompetencebegrebets gennemslagskraft er måske markedets umættelige behov for merforbrug – også af menneskelige kompetencer.

Kommentar til: Held, F. Floskelfyldt original teorikonstruktion, Dansk pædagogisk Tidsskrift, 2002, nr. 2 maj

Sten Clod Poulsen 150324

Sidetal er ikke med på scan. Kalder dem s. 1 og s. 2

s. 1: Titlen på anmeldelse.: ”Floskelfyldt original teorikonstruktion”. Umiddelbart syntes jeg – og synes stadig – at Held med titlen bidrog positivt derved at han på den ene side med det samme fortalte at han havde en del kritik, men samtidig brugte udtrykket ”original teorikonstruktion”, som jo præcist var min egen forståelse – og det er det stadig.

s. 1: Anmelderen udvider titlen, oplyser at bogen ikke går ind på kompetencebegrebets historie og aktuelle promovning osv.: ”Det han fremlægger, siger han, er en pragmatisk teori opstået i dialog med en undervisningspraksis, ikke med andre teorier. Det er vel ikke nogen dårlig fremgangsmåde. Der er jo så mange, hvis hovedbeskæftigelse er at beskæftige sig så meget med andre(s) teorier, at de selv bliver væk i det.”. Det er en fornøjelse at læse, men i dag tænker jeg, at jeg nok dengang argumenterede strategisk ved henvisning til dialog med praksis, for på det tidspunkt havde jeg for længst forladt en binding til den hidtidige undervisningspraksis og havde i bogen travlt med at indkredse den *mulige* variation af undervisning.

s. 1: - ”indgår en række nøglebegreber, der er forfatterens egne konstruktioner. De defineres omhyggeligt og anvendes med prisværdig konsekvens i bogens tekst”. Enig, det var lige det jeg kæmpede for at nå frem til: Klare definitioner af nøglebegreber fordi det allerede her ca. 2000 var indlysende at dansk pædagogisk tænkning var blevet én stor flydende betegner, hvor alt kunne betyde alt muligt andet efter hvad folk nu ”syntes”. ”Synsningerne” havde taget over i lærernes pædagogiske selvforståelse.

s. 1: Anmelderen går videre med at citere definitionen af kompetence som eksempel på ovennævnte. Tak!

s. 2: Videre fremlægger Held præcist hvilke elementer kompetencedefinitionen i bogen indeholder. Sagligt præcist.

s. 2: Herefter viser Held, at de tanker bogen indeholder gør det muligt at ”dekonstruere” de oppustede påstande – bl.a. fra undervisningsministeriet – om at skolen kan skabe alle mulige udviklinger hos eleverne: Personligt, socialt og kulturelt. Sagligt og præcist.

s. 2: Held går videre og gengiver bogens kritik af institutioner, som begiver sig ud i videregående personlighedsopdragelse og afklarer forskellen mellem læreren og opdrageren. Her er det i dag – 2015 – interessant for mig at sætte dette i forbindelse med ”True North” konsulentfirmaets påståede totalsuccesser (finansieret af LøkkeFonden) om at hæve undervisningseffekt på kort tid. I dag vil

jeg sige at de uden forbehold går ind som forældreopdragere for de store teenagedrenge – som måske har haft svage forældrefigurer hjemme. Der er stof til eftertanke her.

s. 2: Anmelderen resumerer videre bogens syn på, hvordan man opnår en mere sammenhængende undervisning og skriver: ”For det kommer vel an på hvad vi skal være så dygtige og kompetente til. Og det siger Clod Poulsen ikke meget om”. Korrekt – jeg var på det tidspunkt led og ked af alverdens nemme opskrifter på afgørende væsentligt indhold i undervisningen og så mig på inden måde som curriculumstænkter eller dannelseseoretiker. Jeg vurderede det sådan at der var alt for meget hype – politisk korrekte tilkendegivelser – om indholdet af undervisningen uden nogen klar tænkning om sammenhængen mellem undervisning, læring og kompetenceudvikling. *Hvilket indhold* undervisningen skal rumme er i min forståelse en politisk afgørelse: Gerne demokratisk politisk og ikke lærerpolitisk (her gætter jeg at Held ville være uenig). *Hvordan der skal undervises* er imidlertid ikke et spørgsmål, som meningsfuldt kan besvares politisk – selv om politikerne fra Fogh Rasmussen til Antorini gladelig blamerer sig om ting de ikke forstår. Hvordan der skal undervises i et bestemt, valgt, indhold er ikke op til metodefrihed og den enkelte lærers ”synsninger”. Her aflæser Held bogen helt korrekt.

s. 2: Og anmelderen afrunder med sine egne overvejelser om meningen med det hele og efterlyser klarere svar fra bogen. Hvilket jeg valgte fra fordi mit ærinde netop var at gå uden om værdidiskussionen og flydende betegnere og afklare, hvad vi kan vide præcist om læring og kompetenceudvikling. Jeg synes hans kritik er berettiget især på den måde at jeg skulle have undladt overhovedet at markere halve og kvarte standpunkter om indhold. Det må jeg se efter om jeg har.

Steen Clod Poulsen: Målstyret kompetenceudvikling i undervisning og læring
MetaConsult Forlag 2001 (info@MetaConsult.dk & www.MetaConsult.dk)

Bogen er længe ventet for alle de mennesker der gennem årene har hørt Steen Clod Poulsen holde foredrag, oplevet ham som kursusholder osv. Den opsummerer mange års arbejde med læring og undervisning.

Den er ikke for amatører, så vil du lige orientere dig i emnet er dette ikke bogen. Ved du derimod noget i forvejen, vil du stifte bekendtskab med en af rigets få, men dygtige forskere og praktikere på området for læring og kompetence, og så er bogen et must.

Selv er jeg specielt glad for kapitel 4 om Læringstænkning, men det bliver kapitel 3 om anvendelse af kompetenceteorien som jeg kommer til at bruge når jeg skal lave læringsforløb. Når jeg skal vælge pædagogiske metoder, vil dele af kapitel 2 om "Todimensional kompetence: Udvikling af kompetencens psykologiske dimension", være en inspiration.

Man får en idé om bogens problematiske side når man ser ovenstående kapiteloverskift. Sprogligt er bogen svær, og man er ikke meget hjulpet ved at have kendskab til teoridannelsen generelt, for Steen Clod Poulsen bruger sit eget begrebsapparat, udviklet over flere år, og der kræves en del af læseren hvis hun vil "oversætte" til andre teoretikere.

For mig har det mest geniale været at blive overbevist om at man ikke kan arbejde og lære samtidig. At man først lærer af sit arbejde hvis man giver sig pauser til refleksion, fordybelse og læsning. Hvis man også diskuterer med andre så er man godt hjulpet. Denne indsigt fortæller mig hvorfor videnopsamling er så vanskelig i moderne IT-virksomheder. Der arbejdes hele tiden, ikke nødvendigvis produktivt, men der er hele tiden ad-hoc opgaver i en lind strøm. Der bliver aldrig eller sjældent tid til refleksion og læring.

<http://www.ph-lederudvikling.dk/Anmeldelser.htm> - PH Lederudvikling Teglværksvej 20, 4420 Regstrup | Tlf: +4559273422 | e-mail: peter@ph-lederudvikling.dk

Kommentar : Holst, P. (Titlen er bogens reference),
peter@ph-lederudvikling.dk

Sten Clod Poulsen, 150324

Peter Holst er en forholdsvis nær bekendt og derfor fik han et eksemplar af bogen. Holst var gymnasielærer gennem en årrække og var, som jeg, gået ud og var blevet selvstændig hhv. ansat i erhvervslivet.

”Selv er jeg specielt glad for etc.”. Det varmer når folk uden videre fortæller hvordan de vil bruge hhv. har brugt bogen. Og det var opmuntrende for mig at overhovedet nogen som helst så at bogens indhold kunne bruges. Hvilket også andre dog påpegede.

”Man får en ide om bogens problematiske side når man ser ovenstående kapiteloverskrift etc.”. Ja – sprogligt var bogen svær – sine steder – og efter flere anmelderes overbevisende iagttagelser – overfladisk andre steder. Det er ikke en egal bog, den er inkongruent og det tog mig en del år at indse *hvor* inkongruent den egl. var.

”For mig har det mest geniale været at blive overbevist om at man ikke kan arbejde og lære samtidigt”. Det er jeg enig med ham i. I 2001 havde det svirret i luften i 20-30 år i den mere eller mindre socialistiske pædagogiske tænkning med ideer om al den læring, som kunne ske på arbejdspladser. Og det er blevet værre siden, Lave & Wenger ikke mindst. Det var en intuitiv pludselig splitsekund erkendelse og derfra myldrede følgeslutningerne frem i mit hoved. Men en populær tese er det ikke blevet, om nogen overhovedet kender den.

Bogen er skrevet til lærere, skoleledere og konsulenter i uddannelsessektoren. Holst omtale glædede mig så meget mere ved at han var den eneste anmelder, som direkte repræsenterede den private målgruppe, idet han selv havde arbejdet som leder af en HR afdeling i en IT-virksomhed.

Anmeldelse af

Voksenuddannelse nr 58,
februar 2002

Sten Clod Poulsen,
Målstyret kompetenceudvikling – i undervisning og læring
Forlaget Metaconsult. 330 sider.
295 kr. (rabat ved køb af mindst 20 eksemplarer)

■ Sten Clod Poulsen er en gammel bekendt af VUC. Mange inden for "branchen" har hørt inspirerende foredrag af manden, som både har beskæftiget sig med VUC teoretisk og praktisk – sidstnævnte bl.a. gennem flere supervisionsprojekter. I flere år har Clod Poulsen haft egen virksomhed – Metaconsult – som har udgivet adskillige brugbare pædagogiske hæfter. Clod Poulsen har mange titler i den forbindelse – direktør, chefkonsulent, forfatter mv.

Han har nu kastet sig over et af tidens modeord, kompetenceudvikling. De tidligere modeord i den pædagogiske verden, proces og læring, er her i de seneste år afløst af kompetenceudvikling, forstået som produktet af læringen. Vi har i disse år behov for at registrere og udnytte, hvad der kom ud af al den læring.

Clod Poulsen har udviklet sin egen kompetenceforståelse og understøtter, at kompetenceteorien er neutral og dermed giver grundlag for saglige kollegiale diskussioner blandt lærere, pædagogiske konsulenter, ledere og andre grupper inden for undervisningsområdet. Denne neutralitet, påstår forfatteren, står i modsætning til tidligere års værdiladede og ideologiske forskning på undervisningsområdet. De mange kompetencebegreber og -modeller er således udviklet uden skelen og dialog med den eksisterende forskning. Det er yderst tvivlsomt, om det overhovedet er muligt at udarbejde neutrale (altså såkaldt ob-

jektive) begreber, og undertegnede synes, det kunne have været spændende at læse om Clod Poulsens vurderinger af eksisterende kompetenceforskning.

Uanset disse indvendinger er der spændende iagttagelser i bogen. Den er fyldt med begrebsafklaringer, som ikke skal refereres i denne sammenhæng. I stedet skal nogle af markante teser i bogen fremhæves:

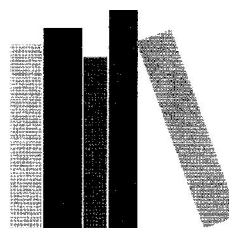
- Læring har som endepunkt opbygningen inden i personen af tilegnet kompetence. Der er først tale om kompetence, når vi har en ny dygtighed, der står under viljens herredømme. Personen ved, hvilken kompetence der er udviklet, ved hvad den skal bruges til og under hvilke betingelser brugsværdierne kan bruges til noget.
- Læring er en langsom proces. Tid er den afgørende faktor. Fremskyndes psykolæringen, opbygges mindre og mindre kompetence.
- Viljesfunktionen og dermed jegudviklingen er nødvendig for psykolæring. Nysgerrighed, interesse, engagement o.l. har betydning, men er ikke nødvendige forudsætninger for psykolæring
- Det faglige pensum skal suppleres med et ligestillet parallelt pensum vedrørende tilegnelseskompetencer, som kvalificerer deltagerne til selvstændig læring
- Projektpædagogik støtter om-sætningen af tilegnede kompe-

tencer, men er en metapædagogisk metode og ikke primært en metode til udvikling af nye tilegnede kompetencer

- Læring og arbejde er processer, som gensidigt udelukker hinanden
- I den lærende organisation foregår der sjældent egentlig psykolæring og opbygning af nye, tilegnede kompetencer. Snarere er det praktikprocessen, som aktiveres, hvilket vil sige, at der opdages, afprøves og indarbejdes nye brugsværdier i de allerede udviklede kompetencer

Blot denne række af teser kunne udløse mange timers debat i lærerfora på VUC. Og det ville jo slet ikke være så dårligt!

Benny Jacobsen



Kommentar til: Jacobsen, B. Voksenuddannelse, 2002, nr. 58, s. 27

Sten Clod Poulsen, 150324

I første spalten nederste halvdel sammenfatter anmelderen det synspunkt i bogen, ”at kompetenceteorien er neutral og dermed giver grundlag for saglige kollegiale diskussioner blandt lærere...”. Og siden: ”Det er yderst tvivlsomt, om det overhovedet er muligt at udarbejde neutrale (altså såkaldt objektive) begreber...” Nu bruges så vidt jeg husker i bogen *ikke* udtrykket ”objektive begreber” som i min vurdering netop hører til den overideologiserede danske pædagogiske tankeverden. Min position i dag er nøjagtigt den samme som da bogen blev udgivet: For så vidt at de begreber og teser der udvikles ikke er blandet ind i ideologisk indfildrede diskurser så er det muligt. Begrebet ”tyngdekraft” eller modeller som den over DNA molekylets rumligt-kemiske struktur ville næppe af nogen blive kaldt for ”partiske”. Problemet var og er at tænkningen i den danske uddannelsesverden i meget vidt omfang fra midten af 1960’erne og frem blev lagt an på den (politiske) forståelse, at når det gjaldt forskning vedrørende menneskers psykologiske og samfundsmæssige forhold var videnskabelig neutralitet ikke mulig. Dette er efter min vurdering en fejltagelse. Fejltagelsen består i at det påstås at *alle* forskere *altid* er bundet af politiske opfattelser i deres tænkning. Dette vil jeg meget stærkt betvivle og det er for mig klart, at har man et sådant syn på forskning bundet det for det første i at man *selv har en stærk interesse i at kunne afvise forskning med en rent ideologisk argumentation* og for det andet at man *grundlæggende ikke har begrebet hvad videnskabelig forskning er*. Min påstand er at bogen er en stor argumentation og demonstration af at forskning ikke uden videre er interessebunden.

Siden fremhæver anmelderen flere af bogens teser:

1. At læringens endepunkt er bevidst (fagkundskaber) og kompetencer under viljens herredømme.
2. At læring er en meget langsom proces og tid til læring (ikke lig med tid til undervisning) er den afgørende faktor.
3. At viljesfunktionen er afgørende for bevidst læring.
4. At faglige pensum skal suppleres med parallelle pensum, der konkretiserer de tilegnelseskompetencer, som elever m. fl. Skal beherske for at kunne lære.
5. At projektpædagogik støtter brugen af faglige kompetencer men ikke selv skaber nye kompetencer. (Med tilføjelsen at man dog kan lære at lave projekter).
6. At læring og arbejde er processer, som gensidigt udelukker hinanden.
7. At der i praktikperioder snarere udvikles nye brugsværdier i allerede tilegnede kompetencer end nye kompetencer (jf. punkt 6).

Jeg fandt det dengang – og nu - imponerende at Jacobsen så præcist havde aflæst en række af bogens centrale pointer, pointer som flere andre anmeldere ikke havde opfanget. Og som det ses ovenfor var det, der mest optog mig – dengang og nu – den monumentale diskurs om muligheden for at holde udvikling af videnskabelige tanker uden for ideologisk polariserede samfundsdebatter.

Det kompetenceramte individ

Forsøg på altomfattende begrebsafklaring snubler i sin egen skrår sikkerhed

Af AXEL NEUBERT

»Det har været mit ønske at præsentere et 'nyt' og relativt sagligt, neutralt sæt pædagogiske grundbegreber, der kan bruges til iagttagelse, analyse og vurdering af hverdagens undervisning«. Således begrunder forfatteren sin grundmodel for målstyret kompetenceudvikling, som ikke lægger op til måling i matematisk-naturvidenskabelig forstand, men snarere til pragmatisk evaluering i form af en »tilstrækkelig fyldig firedimensional sproglig specifikation«. Hoveddimensionerne i denne kompetencemodel er faglighed, den psykologiske funktionsmåde, kontekstdimensionen og »omfangsdimensionen«. Eller sagt mere ligeud: Hvad, hvordan, hvorfor og hvor meget skal der læres?

Ifølge den opstillede kompetencemodel skal undervisning målstyres efter en »designmodel« indeholdende ti punkter: Kompetenceforudsætninger, fagligt indhold, fagdidaktiske forløb, tilegnelseskompetencer, pædagogiske metoder, deltagerens læringsvirksomhed, evalueringsmetoder, kompetencemål, arbejds- henholdsvis læringsopgaver, der siden skal løses, og endelig værdiargumentation. En beskrivelsesform, som i forskellige udformninger allerede forsøges anvendt i for eksempel erhvervsrettet voksen- og efteruddannelse. Uden at man dermed endegyldigt kan indfange og styre det omtrentlige, der altid vil karakterisere målopfyldelse i undervisning og læring.

Bogen præsenterer nogle meget håndfaste begrebsdefinitioner: Kompetence defineres som tilegnet dygtighed underlagt viljens herredømme og etableret gennem under-

visning. Personlige egenskaber er derfor ikke kompetencer, fordi de ikke er tilegnet gennem en bevidst læreproces. Personlige egenskaber og holdninger udvikles gennem opdragelse, men kan ikke fremmes gennem undervisning. Men undervisning kan udvikle kompetencer, som ligner personlighedstræk – eller kulturtræk. En skelnen, som vist i en folkeskolesammenhæng ikke giver synderlig mening.

Kvalifikationer beskrives udelukkende i erhvervsammenhæng som en helhedsprofil af menneskelige egenskaber som forudsætning for at udføre et bestemt erhvervsarbejde. Kompetencer indgår i denne opfattelse som et delområde i kvalifikationer.

Her er tale om begrebsdefinitioner, som afviger fra en del anden litteratur om emnet, og som desværre ikke diskuteres og holdes op mod andre opfattelser. Hvilket i øvrigt gøres til lidt af en dyd.

Der skelnes mellem neurolæring, som finder sted uden ophør og uden bevidst indsats, og psykolæring, som er en bevidst samling af opmærksomheden indadtil om at tilegne sig nye kompetencer – en langsom og krævende proces. Arbejde derimod kræver opmærksomheden rettet udadtil mod at skabe kvalificerede produkter og resultater. Derfor kan der ikke ske psykolæring, mens man arbejder. En lærer, der underviser, lærer ikke noget, fastslås det. Det kræver særlige læringsløb, hvor der ikke arbejdes. Hvilket fører til en ændret opfattelse af begrebet Den Lærende Organisation.

Bogen er meget tung at komme igennem med mange gentagelser og

fyldt med anekdoteagtige indskud med begrænset forklaringsværdi. Nogle kapitler er meget lange og omstændelige, mens andre er helt skitseagtige og udfoldede. Den virker overstruktureret og helt lukket om sin egen begrebsverden. Mangler ganske tvivlens nådegave. Og kunne med fordel have været redigeret til en betydelig kortere version.

Det virker betænkeligt og lidt skræmmende med et sådant totalt og altforklarende system til analyse og vurdering af noget så i grunden uhåndgribeligt, ustyrligt og ukontrollerbart som undervisning og læring. Ikke mindst når det gælder almindelig grundskoleundervisning. Men de fleste eksempler i bogen er da også hentet fra voksen- og erhvervsrettet uddannelse. Det smager lidt af psykologisk/pædagogisk newspeak. Får vi her tilbudt den fasttømrede, endelige og holdbare begrebsbygning for fremtidig målstyring af kompetenceudvikling? Eller blot et storstilet, konsulentkonstrueret luftkastel? Dørm selv.

Målstyret kompetenceudvikling i undervisning & læring

Af Sten Clod Poulsen
330 sider, 295 kroner
MetaConsult Forlag

Kommentar til: Neubert, A. Det kompetenceramte individ Folkeskolen, 2002, nr. 33, s. 50

Sten Clod Poulsen, 150325

Anmeldelsens fuldstændige titel er: ”Det kompetenceramte individ. Forsøg på altomfattende begrebsafklaring snubler i sin egen skråsikkerhed”. Anden sætning er bestemt en mulighed, men den første sætning er stærkt problematisk idet anmelderens opfattelse af ”kompetence” altså er, at individet bliver ”ramt” af kompetencen. Næppe på en positiv måde. Ikke at individet bliver beriget af at kunne noget nyt og anderledes, som kan omsættes i praktisk brug og skabe grundlag for udvikling. Kompetenceudvikling rammer individet på en negativ måde. Hvordan dette skal give mening er meget svært at forestille sig, men refererer til den tids ideologiske skråsikkerhed, hvor alt, som kom fra undervisningsministeriet eller erhvervslivet nødvendigvis var farligt, forkert og måtte nedkæmpes. Var anmelderen så også ramt af sin egen kompetence til at redigere tidsskriftet? Og hvordan? Et interessant spørgsmål, finder jeg.

Indledende refererer anmelderen præcist bogens erklærede ambitioner. Og tillige nævnes direkte de fire dimensioner, som er elementerne i bogens kompetencemodel. Derefter skriver Neubert: ”Eller sagt mere ligeud: Hvad, hvordan, hvorfor og hvor meget skal der læres?”. Nej, det er ikke sagt ligeud, det er helt forvansket.

Og anmelderen opsummerer ti punkter, som skal med i en designmodel for kompetence. Ordet ”designmodel” sættes i anførselstegn. Der er noget mistænkeligt ved det, og desuden har erhvervsrettet voksen- og efteruddannelse allerede brugt denne tankegang. Mon?

”Bogen præsenterer nogle meget håndfaste begrebsdefinitioner”. Hvad betyder ”meget håndfaste”? Er Neuberts videnskabsopfattelse den, at begreber helst skal være ”lidt håndfaste”? Hvilken mening giver uklare videnskabelige grundbegreber?

Neubert mener ikke at det i en folkeskolesammenhæng giver mening, at der kan udvikles kompetencer, som ligner personlighedstræk – men ikke er det. Det mener jeg: Det giver særdeles god mening i folkeskolen at træne eleverne i fx interkulturelle kompetencer – derigennem få nye personlige samarbejdserfaringer – og *derved* opnå et muligt grundlag for dybere udvikling: Personligt, socialt og kulturelt.

Anmelderen påpeger – korrekt – at bogens brug af begreberne ”kompetence” og ”kvalifikationer” afviger fra disse års gængse opfattelse, men referer ikke argumentationen. Gængse opfattelse hvor? I undervisningsministeriets tænkning, som Neubert ovenfor vil nedkæmpe.

Herefter fremlægges bogens skelnen mellem neurolæring og psykolæring hhv. mellem læring og arbejde. Og han referer bogens konklusion, at lærere ikke kan lære (meget) medens de underviser med mindre der indlægges beskyttede

”læringslommer”. Dette – ser anmelderen værdifuldt – betyder at begrebet ”den lærende organisation” må forstås på en anden måde. Det er korrekt. ”Den lærende organisation” er som oftest en floskel uden indhold.

”Bogen er meget tung at komme igennem med mange gentagelser og fyldt med anekdoteagtige indskud med begrænset forklaringsværdi”. Unødvendige gentagelser er ganske rigtigt et problem i bogen – men de udtrykker også en formidlingsambition om at forklare samme sag på forskellige måder. Noget jeg fra min omfattende kursus- og foredragserfaring ved er værdifuldt. Der er her nogle indslag fra min mundtlige konsulentpraksis og det er, som Neubert skriver, nødvendigt at overveje. Senere har jeg brugt testlæsere i forbindelse med skrivning af bogen ”Tilegnelse af boglige fagkundskaber”. Her fik jeg empirisk bekræftet at den forklaring, som een testlæser ikke forstod – blev forstået da den blev gentaget med en lidt anden indfaldsvinkel. Men for trænede læsere vil gentagelser være irriterende og det er et af mine ”lærepunkter” som forfatter af faglitteratur.

Anmelderen påpeger med rette andre redaktionelle mangler ved bogen. Og skriver: ”Den virker overstruktureret og helt lukket om sin egen begrebsverden. Mangler helt tvivlens nådegave”. Interessant idet Neubert også tidligt i anmeldelsen forholder sig kritisk til håndfaste begrebsdefinitioner. Jeg spekulerer på om han overhovedet har begreb om hvad forskning er og kan være: Selvrefererende begrebssystemer er almindelige og nødvendige, når der skal tænkes nyt. Hans begreb om videnskabelig udvikling er formentlig et kumulativt begreb: Forskere bygger videre på hinanden. Og her er jeg fundamentalt uenig – hvis forskere gør dette kan der aldrig for alvor tænkes noget nyt.

”Det virker betænkeligt og lidt skræmmende med et sådant totalt og altforklarende system til analyse og vurdering af noget så i grunden uhåndgribeligt, ustyrligt og ukontrollerbart som undervisning og læring”. Hvorfor er det ”skræmmende” for Neubert? For mig ser det ud som om Neubert foretrækker uklare begreber, understrukturerede begrebsverdener og total opgivelse af at nå frem til nogen klar forståelse vedr. læring og undervisning: Han idealiserer kaosopfattelser af læring og undervisning og det undrer mig ikke fordi det giver den enkelte lærer ret til at gøre som han eller hun ”synes”.

”Får vi her tilbudt den fasttømrede, endelige og holdbare begrebsbygning for fremtidig målstyring af kompetenceudvikling? Eller blot et storstilet konsulentkonstrueret luftkastel? Døm selv.”.

Nu kender jeg ikke omfanget af Neuberts videnskabelige grunduddannelse og forskningsmæssige ansættelser. Selv var jeg gået igennem seks års psykologistudium med et klart videnskabeligt sigte og fik fast forskningsstilling endnu inden jeg var gået hjem efter den afsluttende eksamen i almen psykologi. Hvorefter jeg var fuldtids forsker i tyve år. Hvad er det for en omfattende videnskabelig horisont, der berettigede Neubert til hans mistæneliggørelse? Min fornemmelse er at han ingen videnskabelige kvalifikationer havde og derfor opgav selv at konkludere på sit eget afsluttende spørgsmål.

Anmeldelsen er en glimrende illustration af den tids dårligdomme i tankekulturerne i uddannelsessystemet i Danmark.

Anmeldelser

Målstyret kompetenceudvikling

af Per Rye

"Målstyret kompetenceudvikling i undervisning & læring" er titlen på en ny bog fra psykolog Sten Clod Poulsen. Bogen indeholder en praktisk orienteret psykologisk-pædagogisk kompetenceteori med et nyt syn på læring, pædagogik og målstyret kompetenceudvikling.

På en række afgørende punkter udgør den fremlagte kompetenceteori nye, udogmatiske standpunkter et definitivt brud med mange års dansk tænkning om læring og kompetenceudvikling. Clod Poulsen taler i bogen om fejltagelser, som den pædagogiske faglitteratur og uddannelsesreformer har haft i form af negative konsekvenser for grundskolens og uddannelsessystemets udvikling. Forfatteren fremkommer med, hvad han selv betegner som "politisk ukorrekte" pædagogiske synspunkter, og han fremlægger nye, anderledes tankegange, modeller og metoder.

Undervisningskompetence

Clod Poulsen skriver, at det m.h.t. lærerens undervisningskompetence langt fra er ligegyldigt, hvorleden læreren bevidst forholder sig til brugen af sin egen fysiske fremtræden. Bogen beskæftiger sig desuden med grænsefladen mellem kompetence og personlighed – der ikke mindst er et spørgsmål om, hvorvidt personen ønsker at vise og bruge sine kompetencer eller ikke.

Der opstilles teorier om begreber som neurolære og psykolære. Bl.a. kan neurolæringen iflg. Clod Poulsen forstås som nært tilknyttet de psykologiske grundfunktioner, og jo mere

begavelse personen har, desto mere kan neurolæringen "samle op". Neurolæringen kører altid, da hjernen er konstant aktiv.

I bogens tredje del gennemgås forskellige konsekvenser af kompetenceteorien, tænkt som idégrundlag for anvendelser i konkrete uddannelsesinstitutioner, skoler, kursuscentre og læringsorienterede institutioner samt virksomheder. Her beskæftiger forfatteren sig ligeledes med bl.a. den lærende organisation og lærerens metodekompetencer. Det påpeges således, at lærerens praktiske handlingskompetence er en kompleks og sammenhængende helhed af faglig viden, fagdidaktiske virkemidler, pædagogiske arbejdsformer, kendskab til organisatoriske forhold omkring undervisningen og endelig lærerens egen indre personlighedsstruktur og udadvendte sociale kontaktførmåen.

Tidsrøvere

Endelig er der en meget interessant problemstilling, hvor betydning af "tidsrøvere" i undervisningen debatteres. Herom hedder det, at betydningen af de samlede "tidsrøvere" i undervisningen er, at omverdenen overvurderer undervisningstidens omfang, men undervurderer hvilken kompetenceudvikling, som kunne opnås i den samme tidsperiode, hvis lærerne fik dygtighed og myndighed til at sikre, at fx 95% af tiden reelt gik med undervisning og psykolæring, og hvis lærerne fik ret til at adskille undervisning fra aktiviteter, som ikke er undervisning. Men der er sket en autoritetstømning af lærerembedet og en umyndiggørelse af lærerne over for elever, kursister og studerende.

Bogen kræver absolut fordybelse. Der er masser af spændende nye tanker, som afgjort lægger op til

nærmere overvejelse og debat. Den vil givetvis vinde indpas på fx seminarier og i dele af vejlederuddannelsen, og enhver, som måtte ønske at stifte bekendtskab med de mange kompetenceteorier, vil med stor fordel kunne hente inspiration i bogen.

(Bogen er på 330 sider, udgivet på forlaget MetaConsult. Yderligere information på www.metaconsult.dk eller tlf. 58500244)

Din fremtidsplan

af Per Rye

"Din fremtidsplan" er titlen på et hæfte, som Studie og Erhverv har udgivet til hjælp for udarbejdelse af handlingsplaner. Idéen er hentet fra Sverige, og omhandler bl.a. afsnit om, hvem er jeg og forestillinger om job. De 4 trin afsluttes med en vurdering og udfærdigelse af selve planen. Der arbejdes indledningsvis med den vejledningssøgendes livskvalitet, hvor det gælder om at finde ud af, hvad der motiverer én, ligesom der ses på ens kvalifikationer. På andet trin arbejdes med ansøgerens forestillinger om arbejdsforhold og arbejdsopgaver, hvorefter de bearbejdede afsnit samles i en oversigt, så man når frem til realistiske mål. Hæftet er beregnet som éngangsmateriale. Det vil nok være bedst egnet for unge i fx ungdomsvejledningen samt voksne, men der kan i høj grad også hentes megen nyttig inspiration til at forøge udbyttet af vejledningssamtaler i grundskolen ud fra dette hæfte.

(Yderligere information på tlf. 48485505 eller www.se.dk)

Kommentar til: Rye, P. Målstyret kompetenceudvikling,
Tandhjulet, 2002, årg. 11, nr. 4, s. 25

Sten Clod Poulsen, 150330

”på en række afgørende punkter udgør den fremlagte kompetenceteori nye, udogmatiske standpunkter et definitivt brud med mange års dansk tænkning om læring og kompetenceudvikling”. Smukt skrevet, måske et citat?

Rye omtaler nu bogens diskussion af grænsefladen mellem kompetence og personlighed. Forskellen mellem neurolæring og psykølæring. Og anmelderen går refererende videre.

Han slår ned på analysen i bogen af ”tidsrøvere” i undervisningen og dermed overvurderingen af den egl. undervisningstid, idet en del af timen går med alt muligt andet end læringsrettet undervisning. Denne problematik er med folkeskolereformen ikke blevet mindre.

”Bogen kræver absolut fordybelse. Der er masser af spændende nye tanker, som afgjort lægger op til nærmere overvejelse og debat. Den vil givetvis vinde indpas på fx seminarier og i dele af vejlederuddannelsen”. Nej, desværre. Jeg mærkede aldrig efter udgivelsen nogen synderlig interesse fra seminariernes side eller fra vejlederuddannelserne.

Kompetencer

KOMPETENCEBEGREBET SPØGER overalt i uddannelsessystemet, og spørgsmålet er, om det kan udvide vores forståelse af uddannelsernes mulighed for at leve op til kravene i moderniteten.

Kompetence er at beherske et fagligt område, men er i dag endvidere at anvende fagligheden i en uforudsigelig situation på en personlig måde, der kræver vurdering og holdning til en social og kulturel kontekst. Begrebet forbindes i dag med myndighed til fornyelse, formulering og adækvat situationshandling i forhold til et samfund i opbrud.

Hvordan forbereder og uddanner vi så fra grundskole til efter- og videreuddannelse? Bogen „Målstyret kompetenceudvikling i undervisning og læring“ giver et bud, der kræver stillingtagen ud fra en tilstræbt neutral psykologisk-pædagogisk position.

Bogen er opbygget over 5 dele:

- kompetenceforståelsen
- kompetenceudvikling
- anvendelse af kompetenceteorien
- læringstænkning og teoriudvikling
- og afsluttes med registre over figurer, litteratur om læring og en udførlig indholdsfortegnelse.

I første del får vi fremlagt teoriens kompetenceforståelse samt modeller for omsætningen fra tilegnelseskompetence til præstationskompetence i konteksterne „fortsat læring“, „arbejde“, „undervisning“ og „personlig, social og kulturel udvikling“.

Den bagvedliggende læringstænkning præsenteres i fjerde del. Her beskrives distinktionen mellem „neuro-læring“ og „psykolæring“. Læringsbegrebet indeholder et bevidst element – en intention om at lære noget bestemt. Her står vi over for den væsentlige forståelse af menneskets virksomhed på psykologisk plan som en bevidst og villet koncentration af fokuseret opmærksomhed, læringsmåde, tid og

Sten Clod Poulsen
Målstyret kompetence-
udvikling i undervisning
og læring

Meta Consult Forlag 2001
330 sider, 295 kr.

energi for en opbygning af nye kompetencer. Læring i denne betydning kan altså både forstås som resultat af en målrettet kompetenceudviklende undervisning og som personens selvstyrede projekt.

I bogens anden del redegøres for fire metodefamilier: fagdidaktiske, pædagogiske, motivationspædagogiske og metapædagogiske metoder. Forfatteren vægter her lærerens indsats og diskuterer udviklingen af en kvalificeret undervisning. Derefter gennemgås i tredje del forskellige konsekvenser af kompetenceteorien. Nærmest er denne del et idékatalog på institutionelt plan og med henblik på uddannelsesreformer.

Kompetenceteorien karakter og afgrænsning behandles i femte del. Teorien klarlægger centrale pædagogiske fænomener og giver vejledning i valget af pædagogisk metode i forhold til mål for læring.

Grundlaget for forfatterens teori-dannelse er egen praktisk – eksperimentel praksis – pædagogisk „aktionsforskning“. Forfatteren tænker sig frem til nye tanker og påstår sig selv som en profil ud fra problemcenteret tænkning inden for egne arbejdsområder, og her er vi så fremme ved bogens muligheder i pædagogiske uddannelser. Den kan ikke anvendes alene som grundlag, og den er heller ikke tænkt sådan, men i dialog med kolleger, nyere pædagogisk, psykologisk litteratur/forskning kan den „provokere“ frem til at problematisere pædagogisk vane-tænkning til aktuel pædagogisk teori, der kan udvikle praksis i uddannelserne.

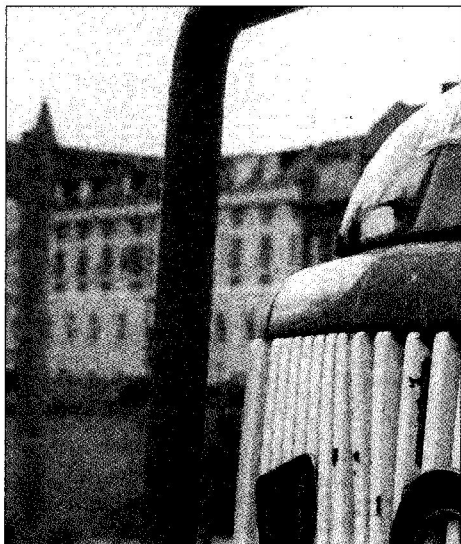
Der må kompletteres mellem belæste forskere/teoretikere og lærerens egen tænkning om praksis og her er publikationen et godt eksempel på selv- og metarefleksion. Bogens enkelte kapitler er egentlig letlæste med de mange eksempler og illustrationer/modeller, men en dybdegående korrekturlæsning og en teoretisk helhedsbearbejdelse/forenkling vil kunne højne udnyttelsen af publikationen i pædagogiske uddannelser.

Indtil da har man som læser, underviser eller studerende mulighed for dialog med forfatteren om kompetenceteorien på mailadressen:

Kompetence@MetaConsult.dk

Der kan ligeledes via „MailService“ rekvireres yderligere materialer til direkte brug i samarbejde. Der er sat en spændende udvikling i gang.

AF CARL STJERNE



Kommentar til: Stjerne, C. Kompetencer, Folkeoplysning, 2003, nr. 3, s. 14

Sten Clod Poulsen, 150328

Anmelderen starter med at fortælle, at: ”Kompetencebegrebet spøger overalt i uddannelsessystemet....”. ”Spøger? Uh ha da!

Herefter fremlægges en interessant definition af kompetence: ”Kompetence er at beherske et fagligt område, men er i dag endvidere at anvende fagligheden i en uforudsigelig situation på en personlig måde, der kræver vurdering og holdning til en social og kulturel kontekst. Begreber forbindes i dag med myndighed til fornyelse, formulering og adækvat situationshandling i forhold til et samfund i opbrud”.

Den indledende sætning modsiges af det følgende på en god måde. Kompetence er netop *ikke* bare at ”beherske et fagligt område”. Det er snarere at kombinere forskellige former for fagkundskab på en kontekstrelevant og handlingspræget måde. Hvilket også stort set er det Stjerne skriver.

”Bogen - - - giver et bud, der kræver stillingtagen ud fra en tilstræbt neutral psykologisk-pædagogisk position”. Den tids kritiske holdning – ”tilstræbt neutral” - til neutrale videnskabelige kundskaber er tydelig. Gad vide hvordan Stjerne ville anskue geologiske lagserier og teorier om jordskorpens udvikling. Er sådanne videnskabelige teorier også ”tilstræbt neutrale”?

Stjerne fortæller derefter enkelt og direkte hvordan bogen er opdelt og går i gang med sagligt refererende at skrive om hver af de fem dele. Hovedpointerne i første og sidste del sammenfattes ret præcist. Og sådan fortsætter anmeldelsen.

”Grundlaget for forfatterens teoridannelse er egen praktisk-eksperimentelle praksis – pædagogisk ”aktionsforskning”. Forskeren tænker sig frem til nye tanker og påstår sig selv som en profil ud fra problemcentreret tænkning inden for egne arbejdsområder....” Øh, hvad? Jeg må nøjere se i bogen i hvilket omfang jeg begrundet teori og modeller med mine egne praktiske erfaringer. Det er ikke sådan jeg tænker i dag, hvor jeg forstår teori og modeller som selvreferentielle.

”Forskeren tænker sig frem til nye tanker og påstår sig selv etc”. Det virker som om, at det for Stjerne er mærkeligt at ”forskeren tænker sig frem til nye tanker”. Jamen hvad forestiller han sig at forskere gennem tiderne har gjort? Der er myriader af eksempler på at forskere har tænkt sig frem til nye tanker. ”påstår sig selv etc.” Sammenlign ”påstår” med ”spøger” og ”tilstræbt neutral” ovenfor. Der er virkeligt noget, som generer anmelderen.

Herefter sammenfatter han bogens indhold og ærinde ordentligt, og det er rart at han mener at: ”Bogens enkelte kapitler er egentlig letlæste med de mange eksempler og illustrationer” - - ”men en dyberegående korrekturlæsning”. Ja, mon ikke. Det er sjovt at Stjerne finder bogen ”egentlig letlæst” medens andre anmeldere finder den tung at komme igennem.