

Arbejdslivskrønike

© Sten Clod Poulsen, Slagelse, 2015, www.laeringiskolen.dk, version 150424 (Må citeres og bruges med angivelse af kilden).

Det følgende stof kalder jeg en "arbejdslivskrønike" for at tydeliggøre at det ikke er objektiv sandhed og at der kan være væsentlige mangler og forvridninger, som i andre krøniker. Tidligt i min studietid blev jeg optaget af "forskning om forskning" og udviklede allerede før jeg blev statsansat forsker en bevidst professionel nysgerrig iagttagelse af min studievej og min senere "karriere"vej. Hvis ordet "karriere" er rimeligt.

Det handler om, hvordan jeg gennem årene udviklede mine tanker – om læring og om andet. Det interesserer næppe andre end teorihistorikere og folk, der er nysgerrige mht.

"forskernes subjektivitet": Hvordan forskere tænker om sig selv og hvordan de bliver som de bliver. Måske dog også lærere, som fra tid til anden har undret sig over hvordan forskellige læringsforståelser egl. er opstået. Det har været interessant at prøve at "kigge mig selv i kortene" som "tankeudvikler". Også frustrerende, idet jeg erkender, at selve dette at perspektivet er intrapsykisk giver en række begrænsninger mht. hvad jeg kan "se".

Advarsel: Denne tekst fylder 14 sider. Tillige advarer jeg mod gentagelser i teksten, som jeg ikke har fået slettet. Jeg har travlt med at udvikle nye tanker om læring.

Som ung forsker

Som ung forsker – jeg forskede allerede i studietiden og fik ansættelse som amanuensis fra eksamensbordet – beundrede jeg især forskere, som havde skabt større samlede forståelser af vigtige problemstillinger: Teorimagerne. Jeg havde ikke tiltro til nogensinde at nå dertil. I dag er teori- og modeludvikling min primære beskæftigelse. Min første store fagpsykologiske interesse var intelligensforskningen og kreativitetsforskning og der var mange eksempler på at forskere – specielt inden for psykologi og beslægtede fag – først brød igennem med ny tænkning i moden alder. I dag forstår jeg bedre hvorfor: Psykologi og læringspsykologi ikke mindst er så uoverskuelige og uigennemsigtige fænomener at det tager årtier at opnå det fornødne overblik til at kunne udkrystallisere og

udvælge afgørende grundfaktorer og sætte dem meningsfuld sammen. Min læsning af forskning vedrørende videnskabelig kreativitet gav mig tidligt dette overordnede perspektiv på forskerlivets samlede muligheder. Nogle vil opfatte sådanne selvanalyser som udtryk for utålelig selvoptagelse. Jeg ser dem som vejen væk fra navlepilleri og videre til gennemtrængende erkendelse.

Danmarks pædagogiske Institut

Som det fremgår af mit CV er jeg uddannet som cand. psych. fra Københavns Universitet. Studiet var alsidigt og vi fik et godt indblik i såvel praktisk psykologarbejde som i psykologisk forskning. Det var også komplet upolitisk, hvilket jeg først langt senere begyndte at værdsætte.

Inspireret af en forskningsorienteret universitetslærer og forsker i "pædagogisk psykologi" søgte jeg i den videnskabelige retning og fik efter dimittering stilling som amanuensis på Danmarks pædagogiske Institut. Et institut, som på ingen måde var revolutionært, men det var solidt og som noget helt usædvanligt var der en tæt, gennemorganiseret, forbindelse til praksis, til skoler, til lærere og til ledere. Instituttet var et sektorforskningsinstitut og vores mission var at være direkte medvirkende til en bedre skole, et bedre uddannelsessystem. Med andre ord var der plads til udadgående konsulentarbejde i instituttets mission og flere af mine kolleger arbejdede delvis som konsulenter. Også dette var en inspiration langt frem i mit arbejdsliv.

De videnskabelige medarbejdere – alle psykologer – var fast besluttet på at løfte det videnskabelige niveau af den tids pædagogiske forskning ud fra en række yderst forskellige faglige og videnskabsteoretiske indfaldsvinkler. Med andre ord var der ingen intern enighed om hvad der var god forskning og den senere marxistisk-kritisk inspirerede forskning blev kun delvist tålt. Også dette værdsatte jeg langt senere, hvor jeg også indså at samtidigt med de forskellige konfligerende forskningsforståelser også var stærkt tankeudviklende.

Det var et selvstændigt, praksisorienteret forsknings- og udviklingsinstitut, hvor man kunne lære meget. Imidlertid blev jeg ansat som amanuensis (en hjælper, som går professoren til hånd) samtidigt med den næsten totale revolution på psykologistudiet: Videnskabsteoretiske og politiske – marxistiske - synspunkter væltede ind over os forskere og undervisere – og da jeg underviste i forskningsmetodik og pædagogisk psykologi ramte det også mig. Få år efter starten af min "karriere" var jeg mere uafklaret end nogensinde mht. hvad der udgjorde "god" videnskabelig pædagogisk forskning og jeg satte mig ned ved mine studerendes fødder for at lære verden at kende påny. Den troskyldige selvsikkerhed, som jeg startede ud med – var sunket i grus. Den videnskabelige revolution var ikke gangbar på Danmarks pædagogiske Institut så jeg levede i en årrække med en konstant dobbelttænkning. Dengang fandt jeg det vildt anstrengende – helt derud, hvor jeg fik for meget mavesyre, hjertebanken og

generel intellektuel overbelastning. Dog var også denne dobbelttænkning tankestimulerende: Alle de forskellige opfattelser kunne umuligt alle være rigtige.

Indholdet af mit arbejde handlede meget om læring: Læring af matematik (jeg samlede data, men fandt aldrig ud af noget), læring i klasseværelset, dataindsamling, dataindsamling og dataindsamling. Hvad jeg ikke dengang var klar over var, at den teoretiske tradition på min egen afdeling var meget svag og at jeg havde udviklet et meget ensidigt syn på forskning som dataindsamling og umiddelbar enkel analyse. Dels projektet om læring i matematik og dels et projekt om vuc-kursisters motivationsdannelse gik på grund fordi jeg ikke på det tidspunkt havde nogle klare teoretiske ideer og begreber, der kunne danne ramme for databearbejdningen. Projekterne tog masser af tid og løb ud i sandet. Interessen for læring var imidlertid vinklet ud fra en interesse for "studieteknik i fagene" og den interesse har vist sig at være produktiv langt ud i fremtiden – dvs. vores nutid – studiekompetencer, læringskompetencer, tilegnelseskompetencer kort sagt "læringens håndværk" er størrelser jeg stadig tænker meget over og som jeg stadig ser er uigennemtænkte hos de fleste lærere.

Ekstern lektor ved Psykologisk Laboratorium

Som ekstern lektor ved Psykologisk Laboratorium (cand. psych. uddannelsen ved Københavns Universitet) underviste jeg på anden del af studiet sammen med min kollega Jens Bertelsen, som i årene før havde gennemført radikale pædagogiske eksperimenter med en projektorienteret studieform: "Projektforum", kaldte han det. De studerende skulle som adgangskrav vælge en autentisk og fagrelevant problemstilling fra virkeligheden, fra samfundet, og skulle i grupper gennemføre tværfaglige fagpsykologiske undersøgelser, bearbejde materialet og konkludere. Siden skulle de formidle det, de havde fundet ud af, tilbage til praksisstedet. Vi samarbejdede med denne helt nye pædagogiske arbejdsform som omdrejningspunkt og på et tidspunkt gik vi sammen med Knud Illeris fra RUC. Jeg foreslog at vi tre skrev en bog om projektarbejde og det blev den første store håndbog i projektarbejde som læringsform i Danmark. Med andre ord har jeg været med til at opfinde projektarbejdsformen og kender den indgående. Bogskrivningen foregik imidlertid som en parentes i min forskertilværelse fordi det lå udenfor min forskningsansættelse og på kanten af den tids øvrige universitetsundervisning. Ikke desto foregreb samarbejdet med Jens mit senere konsulentarbejde. Og samarbejdet med Knud var hele tiden mentalt provokerende fordi han var fast besluttet på at indbygge kritisk-socialistiske vinkler på arbejdsformen. Noget jeg dengang fandt naturligt. Det skal tilføjes, at jeg var vokset op i et freudo-marxistisk hjem og derfor var vant til socialistisk-marxistisk og samfundskritisk retodik og min far var en særdeles politisk aktiv græsrod.

Den mentale belastning

Det er ikke for meget at sige at jeg brugte en betydelig del af tiden i mine 22 forskningsår på ren og skær daglig kamp for mental og intellektuel overlevelse og i perioder gik jeg ind i en tilstand af tankemæssig lammelse, hvor jeg kun fik udrettet meget lidt. Det var en konstant og voldsom intellektuel kamp for ikke at gå under og drukne i moradset af krigerisk konfligerende synspunkter hos danske og europæiske pædagogiske forskere.

Inspirationen – trykket – fra de marxistiske analyser medførte at en stor del af os overanstrengte os ved at prøve at sætte læreprocesser ind i en samfundshistorisk, politologisk, sociologisk osv. ramme. På et tidspunkt falder der en venlig kommentar i instituttets faglige råd: En psykolog fra Institut for pædagogik ved Københavns Universitet – Lars Jacob Muschinsky – bemærkede stilfærdigt, at det var imponerende med brede indfaldsvinkler, men hvis vi, der var ansat som psykologisk kvalificerede pædagogiske forskere i en stor del af den tids forskningsstillinger på området – hvis vi ikke samlede os om den egl. psykologiske del af læring og pædagogik – hvem skulle så? For alle andre humanistiske fag var ramt af den samme overvældende totalitetstænkning.

Verden gik i stå i det øjeblik han talte. Min indre intellektuelle verden. Som i et lydløst brag erkendte jeg, at jeg i en årrække havde gjort hvad jeg kunne for at undgå mit eget fag. Det – og andre begivenheder - fik den konsekvens at jeg kastede mig – privat – ud i et årelangt gestaltterapeutisk uddannelsesforløb for at opdage og tilegne mig praktisk-psykologiske kompetencer. For som psykologistuderende havde jeg været i praktik på samme institut, hvor jeg senere blev ansat og de eneste psykologkompetencer jeg havde var videnskabeligt arbejde.

På et tidspunkt fandt jeg DPI meget kvælende og det lykkedes at ”bytte kontor” med en universitetskollega, Sven Nordenbo fra Institut for Pædagogik ved Københavns Universitet, hvorved jeg også kom væk fra Psykologisk Laboratorium. På Institut for Pædagogik var jeg nogle år og søgte og fik siden en stilling som ”ekstraordinær lektor” i voksenundervisning ved Danmarks Lærerhøjskole. Men på det tidspunkt var jeg primært optaget af at lave konsulentarbejde ”ud af huset”. Jeg udviklede især et større projekt om ”Åben dør” projekter ved VUC: Kollegial supervision ved direkte kollegial observation af hinandens undervisning.

Udbrud fra den offentlige ansættelse

Det uoverskuelige i forskningsarbejdet fik den konsekvens at jeg gav slip på at være forsker og brød ud til en eksistens som økonomisk selvstændig pædagogisk

udviklingskonsulent i frustration over bureaukrati og uerfaren institutledelse på Danmarks Lærerhøjskole. Jeg var nødt til at bringe mig ud af den tids forskningsverden for at finde et nyt ståsted, hvorfra jeg kunne gentænke den pædagogiske psykologiske videnskabelige muligheder såvel som praksis. Nogle gange er man nødt til at flytte sin position markant for at kunne se noget nyt: Nye vinkler, nye dele af virkeligheden – her i skoler og uddannelsesinstitutioner.

Selvstændig konsulent med firmaet ”MetaConsult”

Så det gjorde jeg. Mit arbejde som konsulent har omfattet længerevarende udviklingsprojekter fx om kollegial supervision og lærerteamsamarbejde. Jeg har stået for pædagogiske dage med meget forskelligt indhold. Har trænet lærere og ledere i samarbejds- og konsulentkompetencer. Har superviseret lærere hhv. skoleledere. Og har som en indre proces konstant forsøgt at forfine, forklare og demonstrere den indsigt, som arbejdet gav mig. Her dukker min forskningsbaggrund op igen idet en væsentlig aktivitet har været at udvikle overskuelige grafisk-semantiske modeller, som sammenfatter viden om forskellige centrale problemstillinger. Bl.a. fordi jeg opdagede at lærere hurtigere forstod hvad jeg mente når det blev illustreret med sådanne modeller.

Kollegial supervision og de første nye tanker om læring

I den gestaltterapeutiske uddannelse havde jeg lært nogle grundlæggende og vigtige praksisformer at kende og havde øvet mig i at bruge dem. Gestaltterapi som sådan var der ikke plads til i skolen. Men nogle arbejdsformer og forståelser – bl.a. om omsorg og opmuntring, bl.a. om dybere lydhørhed mv. kunne bygges ind i de kollegiale supervisionsprojekter. For eksempel hvad angår håndtering af den sårbarhed der var omkring den gensidige undervisningsobservation. Jeg udviklede en række konkrete procedurer og trænede lærere i at bruge dem, så de kunne observere hinanden over længere forløb og trives ved tætte samtaler om det de så og det, de tænkte. I det længste projekt ved nogle VUC skoler i trekantsområdet var der mulighed for at forlænge projektet med et ”År 2”, hvor jeg trænede seks lærere i selv at være supervisionskonsulenter for deres kolleger. Det var i Vejle amt, og det lykkedes så godt at det bredte sig til gymnasierne og at der 10 år efter stadig var levedygtige udløbere af det oprindelige projekt.

De kollegiale supervisionsprojekter gik tilsyneladende godt. Det var noget helt nyt og fascinationsværdien var stor for lærere, som havde brug for ”frisk luft” i det kollegiale felt og i undervisningen. Men der manglede noget. Min grundlæggende antagelse var, lidt naivt, at blot lærerne så hinanden undervise ville de blive gensidigt inspireret og ændre deres undervisning til noget bedre.

Det jeg efterhånden erkendte var noget andet: At lærere, som har undervist i en årrække inden for en fælles ramme og med samme elev eller kursistgruppe udvikler meget nærtliggende erfaringer, de har gået på de samme kurser og de har fælles forestillinger om læring. Jeg opdagede når jeg observerede lærerne at de fleste underviste meget ens og det viste sig at det var begrænset hvor mange nye ideer de kunne give hinanden. De kollegiale observations- og supervisionsprojekter manglede indlysende et pædagogisk og læringspsykologisk fornyende indhold. Det indhold kunne jeg på det tidspunkt ikke levere – det var omkring 1995 at denne erkendelse ramte mig og jeg ophørte med at arrangere flere sådanne projekter. Mine egne undervisningsobservationer i projekterne gav mig imidlertid mange inspirerende nye tanker om pædagogik og læring og fra 1995 begyndte jeg forsøgsvis at sammenskrive mine famlende tanker i en række "temahæfter" i rammen af mit konsulentfirma "MetaConsult". Disse kan downloades gratis fra www.læringiskolen.dk/Download og fra www.metaconsult.dk/Download

Udvikling af lærerteam

Den anden erkendelse var, at de kollegiale supervisionsgrupper – typisk på tre kolleger – var rene fremmedelementer i skolens skemalægning og organisation. De havde ingen platform at stå på og lærerne i grupperne havde ikke andre fælles opgaver. Det var meget svært for dem at mødes. Det dæmrede for mig, at hvis ikke den kollegiale supervision blev forankret i faste, velfungerende læringsorienterede lærerteam ville der ikke kunne ske nogen egl. praktisk-pædagogisk fornyelse i de berørte skoler. Derfor flyttede jeg mine aktiviteter til træning af lærerteam og udviklede på dette område – som ovenfor nævnt - træningsmetoder, samlede teoretisk viden og skrev kursusbilag, artikler og bøger. Jeg er endnu ikke kommet frem til at udvikle kollegial supervision i lærerteam fordi uddannelsessektoren siden er blevet økonomisk udsultede så projekter over længere tid med intens konsulentstøtte ikke er mulig. Men det var muligt i 1990-1992.

Udvikling af nye tanker om pædagogisk metodik og læring

Det er denne udvikling af tanker og praksiserfaringer i midten af halvfemserne, som her tyve år efter er grundlaget for denne nye hjemmeside. Det startede med at jeg ud fra observationerne i supervisionsprojekterne formulerede nye bud på en vifte af forskellige pædagogiske metoder i undervisningen: Videnspædagogik, omsorgspædagogik, træningspædagogik m. fl. Min tanke var at tydeliggøre pædagogiske metoder, som var hensigtsmæssige til at skabe bestemte og forskellige former for læring.

På et tidspunkt skete der med et videnskabshistorisk udtryk "en Kopernikansk vending": Det var ikke solen, der roterede om jorden, det var jorden, der roterede om solen. Jeg erkendte, med et slag, at rækkefølgen i mine kausale tanker var forkert. De pædagogiske metoder eksisterede kun fordi mennesket har en række forskellige læringsmåder, som er biologisk-genetisk givet. Ved at skabe analysemodeller for disse forskellige læringsmåder kunne jeg så at sige deducere hvilken undervisningsmetodik der var brug for. *Fordi bestemte pædagogiske metoder aktiverer forskellige læringsberedskaber.* Og endnu skarpere: Disse forskellige pædagogiske metoder eksisterede alene fordi mennesker har et sådant repertoire af forskellige læringsmåder: Læringsmåderne var årsag til udviklingen af specifikke pædagogiske metoder. Her røg bl.a. ideen om "metodefrihed". Denne grundtanke førte til min første bog om læring og kompetenceudvikling: "Målstyret kompetenceudvikling i undervisning og læring" fra 2002. En indfaldsvinkel har jeg udforsket lige siden og ud fra den tænkt de læringsmodeller, som jeg står for i dag, hvor jeg kan se tilbage på tyve års intens tænkning om læring og læreprocesser.

Lærerteam og teamkoordinatorer

Mine tanker om læring var i disse år ret skrøbelige og blev udviklet ind imellem konsulentarbejdet med lærerteam, som havde flere faser.

I den første fase, som startede omkring 1995 var jeg især optaget af at skabe, afprøve og forfine træningsmetoder til udvikling af teamkompetencer i lærerteam. Jeg var bekendt med den meget store faglitteratur om teamsamarbejde, men på det tidspunkt handlede alle de bøger jeg læste om team i erhvervslivet og i andre offentlige sektorer. Og lærernes arbejdsvilkår og opgave er meget anderledes.

I den anden fase – fra ca. 2000 – fokuserede jeg tillige på "ledelse af lærerteam" og på lederteam. Hvordan leder man bedst lærerteam så de er mest muligt produktive i deres undervisning? Og hvordan arbejder ledergruppen bedst sammen som lederteam. Erfaringer fra dette arbejde kombinerede jeg med erfaringer og metoder fra den første fase og skrev bogen: "Ledelse af selvstyrende lærerteam / Ledelse i selvstyrende lærerteam". (Se CV her på hjemmesiden).

I den tredje fase erkendte jeg, at de færreste lærerteam var i stand til produktivt at arbejde tæt sammen uden en indre struktur. Der var brug for en eller anden form for selvregulering i team, men lærerne ville ikke acceptere egl. teamledere fordi de ikke ville være ledere for hinanden. Derfor begyndte jeg at udvikle viden og metoder til uddannelse af teamkoordinatorer og afholdt fra 2006 en uddannelse med seks heldagsmoduler, hvor jeg havde mange hundrede lærere inde fra forskellige dele af uddannelsessystemet.

Det affødte – som i den anden fase – en interesse for, hvor man leder og organiserer teamkoordinatorer og kombineret med erfaringerne fra uddannelse af teamkoordinatorer førte det frem til bogen om teamkoordinatorer i 2014: "Teamkoordinatoren – den kollegiale udviklingsaktør i skoler og uddannelsesinstitutioner". (Se velkomstsiden på www.metaconsult.dk).

For tiden er jeg i gang med en femte fase, hvor jeg kombinerer konsulentarbejdet vedr. team med mit arbejde med læring og fokuserer på: "Læring i lærerteam" hhvs. "Lærende lærerteam" ud fra et slogan: "Lærende lærerteam kan løfte elevernes læringsresultater. (Se kronik i folkeskolen under Downloads her på hjemmesiden).

Opsummering af mit arbejde med udvikling af ny læringsforståelse

Mit konsulentarbejde med lærerteam gjorde det stadigt mere tydeligt for mig, at de aktuelle læringsforståelser ikke var tilstrækkeligt brugbare og effektfulde: Hverken hvad angår læring af basiskundskaber hhv. læring af højniveauekundskaber.

Det er min grundforståelse af læringstænkning i Danmark, at den i almindelighed er meget følelsesbetiget, personificeret, romantisk, mystisk og bestemt af partifarve og andre ideologiske udgangspunkter. Vi har i Danmark gennemideologiseret tænkningen af læring i skolen, forståelsen af læring. Derfor er det yderst svært at komme frem til en klar tænkning om, hvad læring er og hvordan læreren i undervisningen effektivt kan støtte læringen hos elever og kursister.

Det jeg har forsøgt at udvikle gennem de sidste to årtier er en nøgtern, præcis og uromantisk forståelse af de vigtigste elementer i faglige læreprocesser. Jeg står reelt for en næsten naturvidenskabelig tankegang vedr. læring og er mere optaget af at udvikle en struktureret forståelse og konkrete metodiske forslag til undervisningen end til at gå dybt ind i det enkelte barns indre komplicerede personlighed og den uigennemskuelige kompleksitet i elevens familie og kulturelle miljø. Alle disse komplikationer, benspænd og rammevilkår anerkender jeg eksistensen af, men jeg lader dem glide i anden eller tredje række fordi jeg primært og hele tiden er optaget af at analysere, hvad kerneprocessen – faglig læring – består af hos den enkelte elev hhv. kursist og hvordan man kan "konstruere" en velfungerende undervisning. Man kunne sige at jeg næsten søger en "ingeniørpædagogisk indsigt" og længere væk kan man næsten ikke komme i forhold til de danske romantiserede og ideologiserede forståelser af læring. Min far var politiserende græsrodsingeniør så man kan sige at jeg er søgt væk fra den missionerende-ideologiske side og over mod den naturvidenskabelige-tekniske side.

Af erfaring ved jeg, at de tanker om læring jeg lægger frem her på hjemmesiden www.laeringiskolen.dk – irriterer mange, bringer mange i harnisk. Nogle gange

bringer tankerne dem ud i rasende felttog og forsvar for tidligere læringsforståelser. Andre gange ryster folk bare stille på hovedet. Heldigvis finder flere og flere lærere og ledere tankerne meget interessante og inspirerende.

Et grundlæggende synspunkt om læring i skolen

Da mit arbejde handler om læring i skoler og uddannelsesinstitutioner tager jeg udgangspunkt i fagligheden.

Der er en indre og ubrydelig sammenhæng mellem på den ene side basisviden – solide, moderne, velstrukturerede enkeltfaglige grundkunderskaber – og på den anden side vor tids ”højniveaupædagogik”: Dybere forståelse, tværfaglighed, projekter, eksperimenter, ekskursioner, kreativitet & innovation, gruppearbejde, elevselvstændighed osv. Det ene kan i dag ikke fungere uden det andet, men det generelle billede er, at basiskunderskaberne nedvurderes af lærerne selv. Mange tror at man kan bygge tagkonstruktioner uden først at bygge fundamentet.

I ”Den sorte Skoles” tid eksisterede basiskunderskaberne løsrevet om end de kunne være umiddelbart praktisk brugbare – læsning, skrivning og regning. I dag kan de ikke stå alene. De skal kombineres og de skal bruges intelligent og kreativt med forståelse.

Da den meget store majoritet blandt lærere og pædagogiske forskere er mest optaget af højniveaupædagogikken har jeg samlet mig om at genopdage og genudforske vanskeligheder i elevernes læring af de grundlæggende fagkunderskaber – og finde frem til ny pædagogik, som giver bedre læringsresultater.

Hvis man vil kan man problematisere udtrykket ”grundlæggende fagkunderskaber”. Men når jeg hører lærere tale sammen om elevernes læring har de sjældent problemer med at udpege hvilke fagelementer, som det er nødvendigt at eleverne tilegner sig for at de kan forstå. Den dygtige faglærer har let ved at udpege de fagelementer, som er logisk nødvendige forudsætninger for en dybere forståelse og selvstændige arbejdsformer hos eleven.

Relation til andre læringsforståelser

Ud fra mine egne tankegange og inspirationer og en ret solid videnskabelig træning har jeg over de seneste to årtier udviklet en selvstændig læringsforståelse, som ligger ganske langt væk fra de læringsforståelser, som har været dominerende i danske skoler og udviklingsinstitutioner:

Socialkonstruktivistisk lærings-syn, aktivitetslæring, Piaget-læring, e-læring, læringsstile, flow & leg & lyst til læring, trivselsbaseret læring, ansvar for egen

læring, konsekvenspædagogik m. fl. I mange henseende er læringsforståelsen – som nævnt ovenfor – overromantiseret, og overkompliceret – og har meget svært ved at rumme konkret læring. Flere har efterlyst at jeg afklarede mig i forhold til disse gængse læringsforståelser, men jeg har for det meste prioriteret at udvikle min egen tænkning yderligere fordi jeg ikke havde tid til mere

Da jeg var forsker havde jeg rigeligt med tid og lønnen kom af sig selv. Jeg havde endog to halvdagssekretærer. De hjalp mig bl.a. med at følge med i et større antal pædagogiske tidsskrifter og periodika – i mine 22 år som fuldtidsforsker fulgte jeg kontinuerligt med i over 100 sådanne kilder til ny viden fra den internationale forskning.

Den anden begrænsning som konsulent er naturligt at jeg primært forholder mig som læringskonsulent til de dagsordener, som er oppe i uddannelsessektoren lige nu. Det vil sige at jeg forsøger at læse op på de forskere, som lige nu er fremme: Hattie, Yates, Nuthall, Nottingham m. fl. Jeg har ikke tid til bredere systematisk litteratursøgning. (Se fx artikel om John Hatties arbejde: "John Hattie – en revolutionær uddannelsesforsker?" under "Downloads").

Med andre ord kan der være væsentlige forskningsbidrag til forståelsen af læreprocesser i skoler og uddannelsesinstitutioner, som jeg endnu ikke kender. Jeg modtager meget gerne konkrete læseforslag.

Dog har jeg i bogen "Tilegnelse af boglige fagkundskaber" brugt en del sideplads til at argumentere. "Tilegnelse af boglige fagkundskaber" fik som centralt tema betydningen af hukommelse for læring i skolen. I forbindelse med forarbejdet læste og gennemså jeg omkring 150 bøger og rapporter, som angiveligt handlede om læring. Jo tættere jeg kom på indholdet desto mindre viste det sig, at de handlede om læring. I stedet handlede de om undervisning, fagdidaktiske idealforestillinger, sociokulturelle problemstillinger m.m. Meget få bøger indeholdt egl. fornyende viden om læring i skolen. Meget få bøger turde komme med definitive bud på læreprocessens "funktionelle anatomi". Også derfor har jeg tilladt mig at arbejde ud fra min egen tænkning.

Tillige vil jeg her tydeliggøre, at selv om jeg i de senere år – og lige nu – fokuserer på læring af boglige fagkundskaber – kernefagene – i folkeskolen og på det gymnasiale trin mm. så begyndte min læringstænkning i sidste halvdel af 90'erne med nogle meget bredere overvejelser om kompetencebegrebet og kompetenceudvikling og skrev bogen "Målstyret kompetenceudvikling i undervisning og læring". Læring af boglige fagkundskaber er læringspsykologisk et særtilfælde – om end i det moderne samfund et meget vigtigt særtilfælde – i en meget meget bredere mulighedsvifte af menneskelige læringsformer og kompetenceformer.

Jeg er – anytime og meget gerne – indstillet på at komme ud som konsulent og redegøre for min læringsforståelse i forhold til andre læringsforståelser – som en professionel konsulentydelse - og med

hovedvægt på hvad de forskellige læringsforståelser kan bidrage med til læreprocesser og undervisning.

Det er blevet sagt, at LIX-tallet i mine tekster er for højt til at lærere kan læse dem. Jeg anstrenger mig for at være præcis og saglig og det gør ikke en mere populær tekst mulig. Dog er der gennem årene faldet mange anerkendende bemærkninger om "letlæseligheden" af min serie af temahæfter (se Downloads).

Når man spørger lærere om læring og læreprocesser..

Når man spørger lærere om læring handler svarene som oftest om noget andet: Fag, fagdidaktik og undervisningsmaterialer, pædagogiske metoder, enkelte elevers eller kursisters særlige væremåder, forældrenes syn på skolen (i folkeskolen), teenagekulturen, de sociale medier, skoleledelsen, brugen af IT i undervisningen mv. Det synes meget svært at formulere sig om den egl. læringspsykologiske side. Betydningen af dette er, at den undervisning, som primært skulle skabes ud fra en dyb forståelse af relevante læreprocesser hos elever og kursister – bestemmes af alle mulige andre forhold og på personlige undervisningserfaringer, som ikke er på begreb og derfor ikke kan analyseres. Nyere påstande om hvordan undervisning skal skæres til er *ikke* baseret på holdbare nye læringsforståelser, men på endnu flere politiske og forvaltningsmæssige krav udefra. Krav fra folk, som ingen ny og kvalificeret ide har om læring.

Vellykket læring er en kombination af et fagligt indhold og en psykologisk læreproces. Det er denne kombination, som jeg har fokuseret bevidst og afgrænset på i en længere årrække. Det hører også til her, at der i 90'erne blev gjort op med den tankegang at undervisning og læring var et og det samme:

At undervisning er lærerens arbejde og læring er elevernes virksomhed. Sat på spidsen kan elever lære uden at deltage i undervisning – medens undervisning kan foregå uden at ret mange elever lærer noget og undervisning er meningsløs uden elever. I praksis - når der skal tales om læring – er denne skelnen gledet i baggrunden og snakken gliver meget hurtigt over på fag og undervisning. Den aktuelle interesse for "formativ evaluering" er et skridt i læringens retning, med den tilføjelse at selv denne evalueringsform ofte er rettet mere mod fag, undervisning og skolemiljø end mod elevers og kursisters læreprocesser.

Sammenfatning

Mange lærere, forskere og konsulenter er også eksperter i læring, så jeg må klargøre min særlige position i dag.

Denne særlige indfaldsvinkel er den, at mit arbejdslivsforløb – se præsentationsteksterne – har ført mig til et sted, hvor jeg er indædt modstander af ideologisk læringstænkning og energisk konstruktør af faglige og saglige læringsbegreber, modeller og metoder.

Med ”ideologisk læringstænkning” henviser jeg til det forhold, at pædagogik og læring i Danmark af flere historiske grunde har været – og er – politiseret og på anden måde ideologiseret (modeanskuelser) i en grad, så enhver saglig tænkning om læring er meget vanskelig. Vanetænkning, ministerielle påbud, kollegial konsensus og floskler fra smarte konsulentfirmaer har taget over.

Det er skarpe ord og min læringstænkning får ofte lærere op af stolene med knubbede ord. Knubbede ord, som desværre meget sjældent er saglige men meget ofte er ideologiske.

Et foredrag fra mig, en pædagogisk dag, et pædagogisk udviklingsprojekt vil helt sikkert få en del lærere med faste og parate meninger på barrikaderne med energiske benægtelser. Andre lærere – ikke sjældent de mere stilfærdige – finder min læringstænkning spændende og fornyende.

Værdier, målsætninger for skoler og uddannelsesinstitutioner er vigtige. Dannelsestænkninger er nødvendige. Curriculumanalyser uundværlige. Jeg har imidlertid valgt ikke at forholde mig meget til ”værdisiden” eller ”det rigtige faglige indhold” i de store skolediskurser fordi jeg så mange gange har set, at ideologiske værdidiskussioner stiller sig i vejen for saglige diskussion og gør konkrete forbedringer – og evaluering af forbedringer – umulig fordi de store diskussioner hele tiden trækker konkrete forandringer i langdrag *eller* er alt for ambitiøse i forhold til de begrænsede ressourcer i skoler og uddannelsesinstitutioner.

Mit grundsynspunkt er derfor dette, at det er klogt at holde værdimålsætninger og erkendelse af muligheder for optimering af læreprocesser – at det er klogt at holde disse to sider ude fra hinanden. Selv står jeg for et forsøg på fordomsfrit og analytisk at indkredse læreprocessens særlige karakter – uden samtidigt at forholde mig til hvad der læres og hvilken samfundsmæssig funktion det kan have.

Det er ellers den fremherskende debatterende indfaldsvinkel i dansk skoletænkning: At fortabe sig i postulater om undervisningens og læringens værdimæssige side. Og et af disse postulater er, at man ikke kan behandle værdisiden hhv. erkendelsessiden hver for sig.

Svagheden i min position er indlysende den, at jeg måske udvikler ”know-how”, som kan bruges til en hvilken som helst læring. Også til læringsmål, som jeg er direkte modstander af: For eksempel at lære kernefysik for at bygge flere atomkraftværker. Men netop derfor er værdidiskussionerne vigtige og

uundværlige – det er blot ikke den side af læringen, som jeg har valgt at gøre til mit centrale felt.

Som eksempel på min uafhængige position kan nævnes projektpædagogikken. Jeg var med til at opfinde og udvikle denne pædagogiske arbejdsform i Danmark og ved derfor at ideologiske målsætninger med arbejdsformen var bygget ind i dens centrale elementer. I dag er jeg stærkt kritisk over for – ikke projektarbejde som sådan – men over for de negative følger idealiseringen af projektpædagogikken har haft for lærerernes syn på elevernes udvikling af grundlæggende fag kundskaber i de boglige fag. (Se artiklen ”Projektarbejde – et kritisk gensyn” under ”Downloads”).

På en række punkter er jeg kommet frem til konklusioner – fx om hukommelsens betydning for læring, fx om måling af motivation ved at måle læringstid, fx om lektielæsningens nødvendighed – som er på det nærmeste kontradiktoriske i forhold til aktuelle modeanskuelser: ”Skuffemeninge”, som jeg finder at de er: Man tænker ikke ud over det kollegialt vedtagne, men trækker blot standardargumenter ud af en af mange skuffer.

Jeg er spændt på, hvad denne nye hjemmeside sætter i gang. Hvem den bringer mig i kontakt med som privat, selvstændig læringskonsulent og som læringstænkner.

Jeg har som alle andre selvstændige konsulenter indlysende kommercielle interesser i at få jobs som læringskonsulent. Det jeg som konsulent har levet af i de sidste to et halvt årti har primært handlet om kollegial supervision hhv. om udvikling af lærerteam, ledelse af lærerteam, uddannelse af teamkoordinatorer og ledelse af teamkoordinatorer.

I dag konvergerer de to temaer ”læring” og ”lærerteam”: ”Lærende lærerteam”, lærerteam som samler sig primært om en bedre forståelse af elevernes læreprocesser – er blevet det centrale omdrejningspunkt i udviklingen af skoler og uddannelsesinstitutioner. Og hvorfor? Fordi den ”kapital” (med et begreb fra den franske forsker Bourdieu) af læringsresultater, af enkeltfaglige kundskaber og kompetencer, som vi er i stand til at udvikle i uddannelsessystemet er det grundlag, som hele vores danske samfund økonomisk hviler på og samtidigt det vidensgrundlag, som gør levedygtig værdiudvikling mulig.

Det har ikke hidtil været min erfaring som teamkonsulent, at lærerne gør studiet af elevernes læreprocesser til teamsamarbejdets centrale fokus. De tænker snarere på tilrettelæggelse af undervisning, planlægning, administration mv. og dette afspejler helt enkelt de hovedopgaver, som skoleledelsen har formuleret for de enkelte lærerteam.

Derfor har jeg mht. praktiseringen, afprøvningen, af min læringstænkning samarbejdet med enkelte lærere ud fra en direkte observation af deres undervisning med påfølgende dialog og studiekredse – som ikke var team.

Desværre. (Se artiklen "På opdagelse i maskinrummet" under "Downloads"). Det er dybt fascinerende at få lov til at komme ind i "maskinrummet" i undervisningen og få mulighed for at iagttage og reflektere over det, der sker, i et læringsmæssigt perspektiv. Og de kursusdage, som jeg på nogle skoler derefter har stået for – hvor jeg havde fået lov til at bruge anonymiserede observationer – har interesseret lærerne meget.

Den forståelse af læring og kompetenceudvikling, som jeg har frembragt er "out of the box thinking". Det rejser en problemstilling om selve formidlingen af en sådan "out of the box" tænkning til "inside the box" tænkning. Problemet med disse års romantisering af "out of the box" tænkning er, at den af folk inden i boksen (i sig selv en ret fornærmende metafor) ikke kan erkendes som tænkning, men typisk ses som vildfarelser, vrøvl etc. Derfor har en stor del af mit arbejde med dette konsulentområde i de senere år handlet om den mere teorididaktiske formidling: Hvordan forklarer jeg min lærertænkning, så den bliver forståelig. Ny tænkning om læring rejser sine egne didaktiske formidlingsudfordringer.