

Sten Clod Poulsen

# Ledelsens kursusstyring medbestemmer skoleudviklingen



Ledelsens kursusstyring medbestemmer...

T-21

kurser til andre skoler. Hvis skoler koncentrerer ressourcer om at dygtiggøre grupper af lærere mht. bestemte problemstillinger vil de kunne øve sig i at planlægge og gennemføre kurser for lærere ved andre skoler.

Derved kan skoler og uddannelsesinstitutioner i en region i større grad blive selvhjulpne og sikre at kursernes pædagogik og faglige indhold giver nøjagtigt de kompetencer lærerne har brug for.

Skolen skal kun bruge eksterne og interne kurser hvis de giver en påviselig forbedring af undervisningens kvalitet og af skolens funktion. Ellers ikke.

Forfatteren, cand.psych. Sten Clod Poulsen, er direktør for MetaConsult.

Hæftet er skrevet til hele uddannelsessystemet. Temahæftet kan bruges i folkeskole, ungdoms- og voksenundervisning, samt kortere og længere videregående uddannelser.

Grundlaget er forfatterens mangeårige forskningsvirksomhed og konsulentarbejde i uddannelsessektoren.

Kontakt MetaConsult Forlag for seneste brochurer.

## MetaConsult Forlag

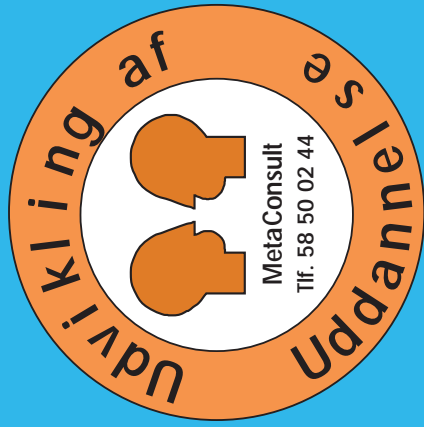
Fruegade 19 -4200 Slagelse.  
Tlf. 58 50 02 44. Fax 58 52 44 13.  
E-mail: [info@metaconsult.dk](mailto:info@metaconsult.dk)  
Internet: [www.metaconsult.dk](http://www.metaconsult.dk).

Layout omslag:

Sanne Enøe Møller Kabat

© Copyright by Sten C. Poulsen, Slagelse, Denmark, 1998.

ISBN 87-610-0035-3



De fleste af de eksterne og interne kurser som bruges i skoler og uddannelsesinstitutioner har i årtier været udbyders marked. Kursuskøberne har haft begrænset indflydelse på kursernes bemanding, tilrettelæggelse og indholdsmæssige kvalitet.

En sådan indflydelse kan bl.a. fås ved at den ansvarlige leder i samarbejde med lærerne kvalificerer sig til konkret at definere hvilke kompetencer lærerne skal udvikle når de tager på kursus.

Her tænkes på såvel faglige efteruddannelseskurser og på kurser i pædagogik. Men også på kurser i forbindelse med skoleudvikling og kvalitetsstyring, indførelse af en evalueringskultur i skolens organisation mv.

Skoleledere må kvalificere sig til sammen med lærerne at stille specifikke krav til fagligt og pædagogisk indhold i kurserne: En samlet kursus-specifikation.

Når lærerne kommer hjem fra et eksternt kursus skal der være mulighed for kvalificeret efterbehandling og afprøvning af kursusudbyttet.

Hvis afprøvningen viser at udbyttet også kan være vigtigt for andre lærere på skolen må skoleledelsen skabe rum og tid til lærernes interkollegiale formidling af kursusudbyttet.

Skolerne kan kvalificere sig selv til at udbyde pædagogiske og didaktiske

Sten Clod Poulsen

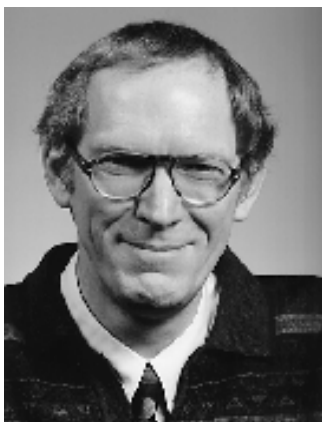
# Ledelsens kursusstyring medbestemmer skoleudviklingen



© Copyright Sten Clod Poulsen,

Slagelse, DK-4200, 1998

ISBN 87-610-0035-3



Sten Clod

1968 cand. psych. 1968-1990 pædagogisk forsker ved Danmarks pædagogiske Institut, Institut for Pædagogik ved Københavns Universitet og ved Danmarks Lærerhøjskole. Gæsteophold ved Institut for organisations- og arbejdssociologi ved Handelshøjskolen i København. Forskning vedrørende læreprocesser og voksenundervisning, lærerpersonlighed mv.

Praktisk konsulentuddannelse inden for gestaltpsykologi og systemisk psykologi 1983-1993. Selvstændig med pæda-

gogisk konsulentfirma fra 1991. Konsulentarbejdet omfatter bl.a.: Pædagogisk og personlig efteruddannelse/udvikling af lærere, pædagogisk skoleledelse. Psykisk arbejdsklima på uddannelsessteder. Kollegial supervision og lærerteams. Evalueringsprojekter. Træning af pædagogiske konsulenter mv.

Firmaet omfatter også et multimedieforlag, der støtter udviklingsprocesser i den offentlige og private uddannelsessektor. Forlaget udgiver teksthæfter, øvelsesvejledninger, pædagogiske plakater,

---

E-mail: info@metaconsult.dk MetaConsult Internet: www.metaconsult.dk

## Introduktion til serien af temahæfter: „Udvikling af uddannelse“

MetaConsult Forlag udgiver temahæfter, pædagogiske videofilm og pædagogiske plakater om skoleudvikling og udvikling af pædagogik

Arbejdsområdet er den offentlige uddannelsessektor, interne kurser i virksomheder samt kursusvirksomhed afholdt af konsulentfirmaer.

Temahæfterne fra MetaConsult indeholder erfaringer og praktisk vejledning vedrørende udvikling af uddannelse og kurser.

- \* Målgruppen er udviklingsinteresserede skoleledere, lærere, instruktører og pædagogiske konsulenter.
- \* Hensigten er praktisk vejledning og inspiration til dybere indsigt og værdibetonet eftertanke.
- \* Der skrives til hverdagsorienterede brugere. Brugere, der ønsker at ændre praksis mere end at tale om praksis.
- \* Hæfterne er derfor ikke akademiske afhandlinger. Der lægges ikke vægt på traditionel litterær dokumentation. Enkelte hæfter kan dog have en mere teoretisk karakter.
- \* Indholdet af hæfterne er tværsektorielt rettet og dermed henvendt til mange forskellige skoletyper.

Serien omfatter 980512 i alt 22 temahæfter. Brochure kan rekvireres ved opringning til 58 50 02 44, telefax 58 52 44 13. Ønskede hæfter m.v. kan bestilles pr. telefon, fax eller brev. Hæfterne sendes direkte til modtageren.

I maj startes en ny serie specielt om „kollegial supervision“: Metoder til selvudvikling i skolen. Serien skrives af 8 pædagogiske udviklingskonsulenter, som er eksperter på området. Den omfatter 22 temahæfter i formatet 17 cm. gange 24 cm. De udgives i 1998. Brochure kan rekvireres. Der kan abonneres på serien (bliv medlem af MetaConsults Forlagsklub) eller hæfterne kan købes hver for sig.

MetaConsult har udgivet et videoforedrag om „Samarbejdet i det enkelte lærerteam“ og en serie på tre videoforedrag om „Skolen som lærende organisation“. I 1998 produceres en række meget forskellige pædagogiske videofilm.

Velkommen til MetaConsult

Michael

Christiansen

## Forord til „Ledelsens kursusstyring medbestemmer..“

Dette temahæfte og det foregående, T-20, vedrører skoleledelsens og lærernes arbejde med kvalitetsstyring af skolens kursusforbrug. Med „skolens kursusforbrug“ tænkes på de eksterne og interne kurser skolen bruger som led i skoleudviklingen. Hæfterne giver en analyse af nøglepunkter og en påpegning af handlemuligheder. Jeg samler mig om „hvordan“ vel vidende at skoler kun har råd til få kursusdage om året til den enkelte lærer. Netop derfor må kvaliteten styres.

Kvalitetsstyring koster penge. Den aktuelle illusion hos mange politikere og hos funktionærer i skoleforvaltningerne om at væsentlige nye aktiviteter i uddannelsesinstitutionerne kan være udgiftsneutrale må brydes. Der skal investeres i udviklingen af kvalitet i uddannelsessystemet.

MetaConsults forretningsområde er „Udvikling af uddannelse“. Vi har altså en økonomisk interesse i at der investeres i udviklingsaktiviteter i uddannelsessystemet. Jeg udpeger selv denne kendsgerning for at hjælpe kritiske læsere på vej.

Muligvis er vores forretningsmæssige aktiviteter ikke af den grund til skade for uddannelsessystemets udvikling? Muligvis er vi langsomt ved at komme ud af tabuet om at erhvervsøkonomiske aktiviteter og en kvalitetsbetonet skoleudvikling ikke må forbindes?

Hvad nu hvis det er i de selvstændige private uddannelsesvirksomheder at nytænkningen går hurtigst? Fordi vi ikke er hæmmet af bureaukrati og skiftende politiske markeringer. Fordi vi dag for dag skal bevise at vores arbejde og produkter er prisen værd? Fordi også vi er oprigtigt engagerede i at være med til at gøre skoler og uddannelsesinstitutioner bedre?

Hensigten med dette temahæfte er at gøre kursusjunglen til købers marked.

Det er skolelederne og lærerne der skal bestemme indhold og kvalitet i kurser til skoler og uddannelsesinstitutionerne. Ikke udbyderne. Ja, det synes jeg. Pudsigt nok! Jeg er jo selv kursusudbyder og dette temahæfte bliver en hård udfordring også til kvaliteten i mine egne kursustilbud.

For en højere professionalisme i skolernes kursusforbrug!

PS. I dette temahæfte - og i T-20 - genoptager og videreudvikler jeg temaer der kort blev omtalt i tidligere temahæfter: T-8, T-11 og T-12.

# Indholdsfortegnelse

Introduktion til serien af temahæfter: „Udvikling af uddannelse“...2  
Forord til „Ledelsens kursusstyring medbestemmer...“...3

**Prolog: Hovedproblemet er under-investering i udviklingsaktiviteterne i uddannelsessystemet...5**

Der er fire hovedproblemer i kvalitetsprogrammer ...6

## **1. Kompetence er voluntær dygtighed ...8**

„Kompetence“ er et bestemt analyseniveau mht. processerne i skolen...8

„Kompetence“ er et psykologisk udviklingsprodukt i personen...10

Kompetencer består af psykologiske grundelementer...12

Modellen kan bruges til kompetenceanalyse...14

Kompetence er også faglighed...16

Kompetence og holdning er indbyrdes forbundet...18

Kompetencer skal have et navn. ...18

Kompetenceanalyser kan genbruges...18

## **2. Lærere har brug for udviklingskompetencer...19**

Skoleudvikling forudsætter en særlig „læseplan“...19

Det er en nøglekompetence ved skoleudvikling at kunne tale konkret om enkeltpersoners inkompetencer...19

Det er en vigtig kompetence at have overblik over mulige udviklingskompetencer...22

Eksempler på vigtige udviklingskompetencer ...22

Nogle lærerkompetencer skal opdages...25

## **3. Der må opstilles en pædagogisk behovspecifikation til kursusudbyderen...27**

Kursusudbudet må screenes...27

Skolelederen kan gå i dialog med kursusunderviseren...28

Samarbejdet mht. kursusforløbet kan dokumenteres...30

Der kan ikke være pædagogisk metodefrihed for kursusinstruktører...31

Kursuspædagogikken skal sikre at de ønskede lærerkompetencer kan udvikles...32

Skoleledelsen skal sikre at der stilles en pædagogisk behovspecifikation til kursusunderviseren...34

Netværk af skoleledere kan udveksle kursusevalueringer...36

## **4. Kursusmiljøet medbestemmer kursuseffekten...37**

Kursusmiljøet medbestemmer kompetenceudviklingen...37

Der skal være en forpligtende ansvarsplacering på en navngivet person på kursusstedet...37

Det psykiske kursusmiljø signaleres af skoleledelsen...38

Der er brug for en checkliste mht. lokale kursusbetingelser...39

Kurser kan afholdes på skolen...41

Eftertanker på kapitlet om kursusmiljøets betydning...43

## **5. Kursusudbyttet må samles, afprøves, dokumenteres og synliggøres ...44**

Kursusudbyttet skal samles og afprøves af kursusedeltagere...44

Brugerundersøgelser og kursusevaluering...45

Graden af kompetencebeherskelse kan beskrives...47

Dokumentation af udbytte af afprøvning...47

## **6. Det afprøvede kursusudbytte skal formidles til kolleger gennem interkollegiale spredningskurser...49**

De erhvervede kompetencer kan spredes ved interkollegial undervisning...49

Der er behov for et egnet kursuslokale...50

Skolen har brug for en kollegial øvelseskultur...50

Interkollegial undervisning kræver voksenpædagogisk kompetence...52

Lærerteam kan forberede interkollegiale kurser...53

Evaluering af interkollegial undervisning...53

Evalueringspunkter om interkollegial undervisning...53

Ikke alle kurser skal formidles interkollegialt...54

## **7. Nye lærerkompetencer skal bruges, forankres, vedligeholdes og opfølges...55**

Udmøntningen af brugsværdierne skal forankres i hverdagen...55

Vedligeholdelsen kan udgøre et særskilt problem...57

## **8. Skoler kan blive kvalificerede kursusudbydere...57**

# Prolog: Hovedproblemet er underinvestering i udviklingsaktiviteterne i uddannelsessystemet

Udvikling forstås her ikke som enkeltstående forsøg men som spredning af de bedste forsøgsresultater så de medvirker til en kvalitetsbetonet terrainhævning i hele skolen.

Da Bertel Haarder i sin tid lånte så mange ideer fra erhvervslivet er det ærgerligt at han ikke tog det vigtigste med: At udvikling kræver massive investeringer.

Der stilles store krav til skoler og uddannelsesinstitutioner i disse år. Også urimeligt store krav når man tager i betragtning at der ikke for alvor er sket en radikal forbedring af læreruddannelse, lærerefteruddannelse og lærervidereuddannelse.

Korrektion: Jo! Der sker for tiden forbedringer mht. den faglige dimension. Vigtigt. Rigtigt.

Der sker ingen mærkbare forbedringer mht. den pædagogiske dimension og mht. kompetence til kvalitetsbetonet skoleudvikling. Det at mange lærere kan få forbedret deres faglige kvalifikationer er ikke ensbetydende med at de kan forbedre deres pædagogik. De står altså ikke bedre over for uddannelsesfremmede grupper af elever, kursister og studerende.

Og det er ikke ensbetydende med at de bliver bedre til sammen at udvikle skoler og uddannelsesinstitutioner som velfungerende helheder. „Skoleudviklingskompetencer“ er en mangelvare og det går ikke uden. Men - det er besværligt med - fordi uddannelsessystemet ikke er gearret til selvudvikling. Udviklingsaktiviteter i skoler og uddannelsesvirksomheder støder udstandselig imod de gamle betonstøbte anakronismer i fagstrukturerne, tidsstrukturerne, jobstrukturerne, ledelsesformerne, forvaltningstraditionerne osv. osv.

Der ønskes udvikling men intet væsentligt må forandres.

Repetition: „Udvikling“ er ikke blot en mindre justering, en modernisering, en innovation i forhold til den hidtidige praksis. Udvikling er ikke de punktvis forsøg så spændende de end kan se ud. Udvikling er at vi bruger resultaterne fra spændende forsøg, fra lærernes erfaringer

og fra den pædagogiske forskning til en generel terrainhævning af niveauet i skoler og uddannelsesinstitutioner. Det er udvikling. Andet er stilstand eller paradenumre.

I almindelig brug er ordets betydning degenereret. Det er almindeligt at „udviklingsaktiviteter“ bliver brugt om enhver nok så lille kvantitativ udvidelse af allerede igangværende uddannelsesvirksomhed. Omkostningen ved en sådan udvanding af begrebet er helt enkelt at skoleverdenen får vanskeligt ved at forklare og begrunde hvorfor de skal have nye udviklingsbevillinger når behovet for kvalitativ udvikling bliver helt presserende. Og det er nu!

Bedre kurser kan give en mere relevant kompetence til lærere, ledere og andre medarbejdergrupper i skoler og uddannelsesinstitutioner. Men ingen kurser giver i sig selv en forandring af skolens hverdag. Derfor er „overgangsfeltet“ mellem kurset og skolens egen udviklingsproces det afgørende punkt.

Der kan være mange barrierer i skoler og uddannelsesinstitutioner for en udviklingskultur vedrørende lærernes kompetencedannelse.

I temahæftet her har jeg forsøgt at komme med forslag til handlestrategier i stedet for blot at jamre over mulige forhindringer.

Der er fire hovedproblemer i kvalitetsprogrammer

Denne „kvalitative“ udvikling indebærer også opbygning af kvalitetsprogrammer til sikring af kvalitet i undervisningen. Disse projekter kan imidlertid selv have kvalitetsproblemer:

Det ene er om der forefindes den nødvendige dygtighed, kompetence og grundviden hos skoleledelse og lærere til opbygning af et kvalitetsprojekt.

Dette temahæfte og det foregående handler om dette spørgsmål. Hvad skal folk kunne for at mestre opbygningen af kvalitetsstyringen. Denne konstruktionsopgave stiller andre krav end driften af kvalitetsstyringsprogrammet.

Det andet er om der forefindes den nødvendige lyst og arbejdsmoral hos hovedaktørerne til at bruge deres kompetencer produktivt i arbejdet - her kvalitetsstyring af kursusforbruget. Lever lærere op til deres jobforpligtelse hvis de er passive kursusturister?

Dette er kun sporadisk behandlet her i temahæftet. Aktuelt er store dele af det danske uddannelsessystem alvorligt demoraliseret. Det indebærer at selv i tilfælde af at folk har

dygtigheden, ressourcerne og tilladelserne er det langt fra sikkert at de har lyst til at handle, lyst til at deltage aktivt og konstruktivt i kurser og bruge det lærte bagefter.

Det tredje er om der forefindes de nødvendige materielle ressourcer.

Det gør der gennemgående ikke i dag. Uddannelsessystemet er alvorligt underfinansieret. I forvejen er der alt for begrænsede ressourcer til kompetenceudvikling af hele personalet ved uddannelsesinstitutioner. Samfundets nye og højere krav sætning til ledere og lærere ignorerer de faktiske betingelser for hævelse af kompetenceniveauet i uddannelsessektoren.

Og det fjerde er om der er givet det nødvendige juridiske udfoldelsesrum til at rammesætte og formalisere kvalitetstiltag.

Dette er overordentligt forskelligt i forskellige skoletyper. Tjenestetidsreformerne giver tilsyneladende de enkelte uddannelsesinstitutioner mulighed for at vedtage lokale prioriteringer. Men da den blotte og bare drift af skolernes primære undervisningsopgaver sluger en uforholdsmæssig stor del af de samlede ressourcer kan „selvbestemmelseretten“ ofte ikke bruges til andet end at gøre det man hidtil har gjort. Eller endog til at få lov til at nedskære sig selv.

Ingen af disse fire elementer kan erstatte nogen af de andre. Ingen af dem kan undværes. Men selv om der er problemer og vanskelige aktuelle vilkår står nogle ting klart (citat fra temahæfte 20):

Det er skolen, der har fat i den lange ende. Det er skoler og uddannelsesinstitutioner som betaler eksterne og interne kurser til lærere og ledelse o.a. Den tid, hvor lærere og ledere med hatten i hånden måtte tage til takke med de kurser, som tilfældigvis blev udbudt, er på vej væk.

Ledere og lærere i skolen må kvalificere sig selv som kritiske kursuskøbere. De må meget gerne også være venlige, hjælpsomme og konstruktive over for kursusmagerne. For det er ikke let at lave et godt kursus. Men de må først og fremmest stille nogle utvetydige kvalitetskrav.

Kvalitet koster. Men ineffektive konsekvensløse kurser koster mere end kvalitetskursus. Dels fordi pengene til dårlige kurser er spildt fordi de giver få og små resultater og dels fordi de cementerer den forestilling at man må affinde sig med tredierangs kurser. Der er brug for en ny professionalisme. Der er brug for samarbejde mellem skoler om indkøb af skræddersyede kvalitetskursus. Der er brug for samarbejde mellem skoler og kursusudbydere/konsulenter. Der er brug for, at skoler og uddannelsesinstitutioner



styrer kvaliteten af deres kursusforbrug.

# 1. Kompetence er voluntær dygtighed

„Kompetence“ er et bestemt analyseniveau mht. processerne i skolen

For at tydeliggøre hvad „kompetence“ er kan man se på „procesniveauer“ i skolen:

- 1) Skolens overordnede mål: Undervisning og udvikling af elevernes kompetencer. Varetagelse af relationer til brugere, forvaltning og offentlighed.
- 2) Skolens organisationsstruktur og ledelsesstruktur.
- 3) Jobbeskrivelser for lærere, ledere og andre grupper.
- 4) Arbejdsopgaveoversigt mht. den enkelte jobposition.

Disse fire niveauer hører til skolens officielle kulturlag og kan beskrives helt uafhængigt af de personer, som befolker organisationen. Det er så at sige skolens „principielle“ virkelighed. Og de er i betydeligt omfang bestemt udefra.

- 5) Den uformelle, men offentlige og virkelige hverdagskultur med dens kollegiale normer og sædvaner. Arbejdsprocesserne som de konkret udfoldes i hverdagens virkelighed.
- 6) Personalegruppernes private og privatiserede praksis - handlinger som ikke umiddelbart kan ses af andre.

Disse to niveauer hører til hverdagens handlingsvirkelighed og bevidsthedsmæssige virkelighed. Denne hverdagsproces udformes inde i skolen over lang tid og styres ikke udefra men indefra.

- 7) Kompetencer - hvad den enkelte besidder af dygtighed. Men også personlighedstræk, følelsesliv mv.
- 8) Biologisk givne „begavelses“ressourcer hvad enten de er blevet udviklet og modnet til kompetencer eller ikke.

Disse sidste to niveauer handler om hvad der er iboende den enkelte lærer her og nu i hverdagen. De styres af læreren selv. Det er indre ressourcer læreren kan tage med ud af skolen om så skulle være.

Kompetencelaget kan anskues som „indre kultur“ fordi det er et udviklingsprodukt som så mange andre kulturprodukter. Det er indre kultur og det er bestemmende for hvad der kan ske på flere af de andre procesplaner - i hvert fald niveau 5 og 6. Dygtigheden hos den enkelte sætter en grænse for skolens virkelige hverdagspraksis og udvikling.

Hvorimod de biologisk givne anlæg ikke kan forstås som dele af skolens kulturlag.

Når der i dag er bred interesse for udtryk som „de syv intelligenser“, „emotional intelligens“ osv. er det et forståeligt forsøg på at sprænge et alt for snævert begrebsbegreb. En diskussion der allerede i halvtredserne og tresserne rasede i fagpsykologien i fuldt udfoldet form. Nu er det kommet frem til formidlingsniveauet. Glimrende.

Men det er vigtigt ikke at tage fejl af den meget virkelige forskel mellem begavelsesanlæg og fuldt udviklede og voluntært styrede psykologiske kompetencer hos den enkelte.

Psykologihistorisk er der i den anglo-amerikanske psykologi en politisk bestemt udelukkelse af en historisk-samfundsmæssig sociologisk konkret indramning af den psykologiske tænkning. I Europa - ikke mindst i Danmark - har vi imidlertid siden Anden Verdenskrig haft en lige så tåbelig ideologiseret tendens til at ville psykologisere (eller samfundsmæssiggøre) hele mennesket og ignorere det genetiske, biologiske og fysisk-kropslige niveaus betydning for psyken. Derfor er det netop i Danmark vigtigt at minde om forskellen mellem biologiske anlæg og psykologiske kompetencer.

Opdelingen af procesniveauer er vigtig fordi den synliggør en analytisk fejltagelse der ofte indtræffer: At man beskriver arbejdsopgaver (som er officielle kulturelementer) i stedet for arbejdsprocesser (som tilhører den uformelt offentlige, hhv. privatiserede skolekultur) eller i stedet for kompetencer (som er personerne iboende).

Når man beskriver de virkelige arbejdsprocesser i hverdagen nærmer vi os kompetenceniveauet. Men selve dette at beskrive lærerens arbejdsopgave eller handlemåde i en virkelig situation er stadig kun en ydre beskrivelse. Det er ikke en analyse af de indre ressourcer, som ligger bag.

Det er ikke muligt at drage enkle og direkte slutninger fra adfærd til kompetencer fordi personen selv tager stilling til hvilke kompetencer vedkommende er villig til at kombinere og vise under bestemte arbejdsvilkår. Men også fordi forskellige kombinationer af kompetencer kan ligge bag tilsyneladende ensartet adfærd.

Først med kompetencebeskrivelserne er vi nået ind til en dybere beskrivelse af dygtighedens elementer „inde i“ personen.

Hvis man for eksempel i forbindelse med kollegial supervision siger; at „læreren skal beskrive kollegaens undervisning“ - så indkredser vi på et opgaveplan hvad der skal ske, hvilken opgave, der skal løses.

Hvis vi herefter fortæller at læreren sagde: „Jeg lagde mærke til at du gik meget rundt oppe ved tavlen“. Så befinder vi os på det observerbare procesplan.

Men der er herved endnu ikke sagt meget om hvilke indre kompetencer læreren skal besidde for at kunne beskrive kollegaens arbejde. Senere i kapitlet gives nogle forslag hvilke disse kompetenceelementer kunne være.

Så det analytiske spørgsmål for at nærme sig kompetenceniveauet kan være: „Hvad skal man kunne for at være i stand til at beskrive kollegaens undervisning“. Det specielle, det fascinerende, ved „kompetencer“ er, at de ikke er direkte mærkbare for andre før personen beslutter sig til at bringe dem i anvendelse. De er „hvilende“ tilstede inde i personen.

„Kompetence“ er et psykologisk udviklingsprodukt i personen

„Kompetence“ er et psykologisk grundbegreb og kompetencer sætter personen i stand til at leve og til at udvikle sit liv. Kvalifikationsanalyser begrænser sig til at besvare hvorvidt en person vil kunne passe et bestemt job. Begrebet kvalifikation udtrykker arbejdssociologiens perspektiv på menneskets livsudfoldelse. Ved at tænke i kompetencebegreber kan man tænke ud over arbejdsverdenens begrænsninger.

Da læreres centrale virksomhed er selv at være medskabere af læreprocesser, dvs. selv at være medvirkende til kompetenceudvikling hos elever, kursister og studerende - er et psykologisk grundbegreb langt mere relevant fordi man fra en sådan tankegang og udtryksform let kan gå til den pædagogiske iscenesættelse af læreprocesser i individet hhv. kulturprocesser i skolen.

Når man tænker i kompetencer går man typisk længere ned i dennes psykologiske bestanddele fordi det er her læreprocessen kan startes. Når man tænker i kvalifikationer går man mere i retning af kategoriseringer som modsvarer arbejdslivets strukturer. Der er ingen egl. modsætning mellem de to parallelle begreber for også kvalifikationer er personerne iboende, men de to begreber tjener hvert sit formål.

„Kompetence“ er det ord, der her i hæftet bruges om lærerens reelle dygtighed. Udtrykket lærerkvalifikationer associerer til at „kvalificere sig til“ noget. Få adgang til noget. Få lov til noget. Lærerkompetencer

peger direkte på hvad de kan. Hvad de umiddelbart selv kan klare, kan magte. Behersker.

Begrebet „kvalifikation“ hører til arbejdslivets og virksomhedernes interesse for medarbejderes og ledes erhvervsrelevante og arbejdsmarkedsrelevante kunnen. Det er en parallel terminologi men udviklet til et bestemt og afgrænset område. „Kompetence“ derimod er et personlighedspsykologisk grundbegreb hvor man ikke behøver at begrænse sig til at overveje hvorvidt kompetencen er erhvervsmæssigt relevant. Derved opnås et bredere perspektiv på den enkeltes muligheder og bevidsthed herom.

Kompetencer er indre ressourcer af meget forskellig art som har det fælles, at personen selv kan bestemme om de skal sættes i spil, vises frem og bruges - eller ikke. Kompetence er voluntær dygtighed. Men de er ikke mindre virkelige selv om personen holder dem for sig selv. Ordet bruges ikke her i betydningen „juridisk kompetence“ (myndighedsområde) eller „formel kompetence“ (eksamenspapir) men i betydningen „reel kompetence“ såsom handlefærdigheder, sensitivitet, refleksion, observationsformåen osv.

Forskellen mellem medfødte biologiske „kapaciteter“, intelligenser, og kompetencer som psykologiske udviklingsprodukter er at de første er nogle ressourcer personen har som levende væsen af arten menneske. En „ørnenæse“, et „lille hovede“ eller „blå øjne“ er ikke kompetencer da de ikke er udviklet igennem læringsbegivenheder og ikke kan forandres gennem opdragelse, undervisningen ell. lign. Hvorimod kompetence forudsætter langvarige læreprocesser og udviklingsprocesser som fører frem til indre ressourcer, som personen viljesmæssigt selv bestemmer over. Det „at gå“ som på et tidligt tidspunkt overvejende er et spørgsmål om biologisk modning bliver senere en voluntær kompetence: Personen bestemmer selv hvornår og hvordan der skal gås. Gangen er under personens fulde herredømme.

Det er i denne forbindelse interessant, at man gennem såkaldt biofeedback kan lære voluntær at styre kropsreaktioner, der almindeligvis opfattes som involuntære biologiske kropsreaktioner: Pupilreaktion på lys, puls, rødmen. I så fald er den biologiske kapacitet videreudviklet til kompetence.

Neurotiske, psykopatiske eller psykotiske træk hos personen er også psykologiske evt. biologiske udviklingsprodukter. Men de er ikke kompetencer da personen ikke kan beslutte sig til at være uneurotisk eller apsykotisk. Psykiske lidelser har imidlertid elementer der ser ud som kompetencer: Tvangsneurotikere f.eks. magter i lange tidsrum at koncentrere sig om minutiøs præcision i gentagne bevægelser. Psykotiske patienter kan have en overvældende evne til at aflæse andres dybere indre kropsfølelser. Men de magter ikke når lidelsen for alvor raser voluntært at bestemme sig til at lade være.

## Hvad med „personligheden“? Består den af kompetencer?

Personligheden er helheden af et menneskes psykologiske hovedmomenter: Noget er kompetence. Noget er jegstruktur og karaktertræk - karakteristiske følelsetilknyttede tanke- og handlestrukturer. Og noget kan være præget af psykologiske beskadigelser og lidelser som oven for omtalt.

Nogle vigtige dimensioner er her hvad personen kan og hvordan personen er. Dette „er“ kan omfatte mange psykologiske dannelser som helt sikkert ikke er kompetencer - netop personligheden er hos de fleste ret konstant og står ikke umiddelbart til ændring. Personlighedstræk er ikke uden videre under viljens herredømme - heller ikke i de tilfælde hvor personens moralske og praktiske fornuft konkluderer at „jeg burde gøre sådan eller sådan....“.

For at tage mig selv: Min egen tilbøjelighed er at at „falde ud af“ kontakt med andre hvis ikke jeg føler mig personligt accepteret eller hvis jeg blot ikke kender dem, føler mig selv fremmed. Jeg har gennem en række gestaltkurser opbygget nogle personlige kompetencer som gør det muligt for mig når jeg samler hele min psykiske energi at tage kvalificeret kontakt med andre. Ellers kunne jeg heller ikke være konsulent.

Men dette ændrer intet ved hvordan jeg „inde bagved“ stadig er når jeg er mig selv.

Jeg kursiverer ordene i et forsøg på at nuancere budskabet. Men det er svært overhovedet at fange det ind sprogligt. Det jeg vil udtrykke er at min autentiske personlighed mht. kontakt til andre - og min kontaktkompetence - så at sige er „parallelt tilstede“ i min samlede personlighed. Sådanne inkongruenser er ganske almindelige. Det er dem der gør mennesker overraskende og spændende at møde - når jeg ellers orker at møde dem.

Stof til spændende psykologiske analyser.

## Kompetencer består af psykologiske grundelementer

For at kunne komme tættere på tilrettelæggelse af relevante læreprocesser - og dermed relevante kursusforløb - kan der peges på nogle psykologiske grundelementer i kompetencer. Sådanne inddelinger kendes fra faglitteraturen - f.eks. Blooms taxonomi o.l. Her i temahæftet foreslås følgende inddeling:

- 1) Det følelsesmæssige moment: Bemærke følelser hos sig selv, identificere dem sprogligt præcist og tolke følelsesudtryk hos andre.

Det at føle er en umiddelbar biologisk-psykologisk kapacitet. Men det at være bevidst opmærksom og iagttagende over for egne og andres følelser og følelsesudtryk er en kulturproduceret kompetence. Her bruges ordet „kompetence“ altså også om bestemte følelsesmæssige elementer. For eksempel at „kunne magte at styre sin egen ængstelse ved eksamen“. Dette kompetenceelement er udviklet i personens livshistorie gennem en lang række „læringsbegivenheder“. Det giver vedkommende en række bestemte udfoldelsesmuligheder. For eksempel den at kunne tænke analytisk og arbejde stabilt selv under et eksamenspres. Det er ikke en biologisk givet kapacitet.

2) Det sanselige og fornemmelsesmæssige moment. En særlig indadvendt opmærksomhed. Det at være opmærksom på hvordan ens kropsbefindende er - såvel mht. effektive bevægelsesmønstre som tegn på overbelastning eller sanselige fornøjelser.

3) Social situationsopmærksomhed. Bred udadvendt opmærksomhed på makro- og mikrokommunikation mellem andre i sociale situationer med en samtidig selvopmærksomhed på egne udadvendte signaler og egne kontaktforsøg (som en proces andre også kan se).

En anden form for trænet situationsopmærksomhed er den gartneren, jægeren, geologen har over for naturen.

4) Det socialt kommunikative moment : Sproglig og nonverbal kontakt til andre mennesker. Altså ens egen kontaktformåen. De budskaber man magter at kommunikere.

5) Det intellektuelle moment. Videnskabsmæssig, analytisk-kritisk, forestillingsmæssig, kreativ osv. Et felt der har været dyrket indtil ekstrem overdrivelse i den vestlige psykologi.

6) Bevidst selvopmærksomhed på eget bevidsthedsliv. Selvreflektion, intuition, selviagttagelse o.l. Altså ikke en snæver sproglig indadvendt opmærksomhed men en bredspektret vågen „følgen med“ i hvad der sker i en selv alt i alt. Kompetenceelementet ligger i at det er en bevidst, villet proces.

7) Det motoriske og praktisk handlingsmæssige moment. Handlefærdigheder i bred forstand.

8) Det motorisk og følelsesekspressive moment. Kropsudtryk.

Kategoriene overlapper lidt. Hensigten med inddelingen har været at gøre den så bred at det er tydeligt hvor lille en del af grundelementerne

der er rent sproglige-intellektuelle.

NB! Når „holdninger“, „værdier“ o.l. ikke er udpeget i modellen er det fordi jeg opfatter dem som sammensatte af de nævnte grundelementer. Værdier f.eks. har både dybe følelsesmæssige elementer men forbundet med bestemte tankegange og udadvendte iagttagelser og afgrænsninger.

Det er her ikke så meget skolens prioriteringer, men psykologifagets traditioner, som sætter den analytiske dagsorden. Psykologisk overblik kan hjælpe med til at man ikke overser vigtige del-elementer i en bestemt kompetence hos den enkelte lærer.

Modellen kan bruges til kompetenceanalyser

Disse psykologiske grundelementer er kombineret på en ganske bestemt måde ved forskellige kompetencer. Det er byggestenene. Nøjagtigt hvorledes grundelementerne i en bestemt kompetence er udformet kræver både direkte iagttagelse af kompetencen i hverdagsanvendelse, systematisk anvendelse af begrebsmodellen - og psykologisk intuition. (Intuition er bl.a. „indadvendt opmærksomhed“ på egne ideer og fornemmelser mht. problemet - Punkt 6) i modellen ovenfor).

Listen over psykologiske grundelementer kan således bruges hvis man vil gå dybere mht. en bestemt kompetences bestanddele. Dette er forudsætningen for en præcis specifikation af kursuspædagogikken. Eksempel:

Hvis en lærer skal kunne beskrive en kollegas undervisning kan beskrivelseskompetencen udanalyseres i nogle psykologiske grundelementer:

1) Det følelsesmæssige element er at kunne holde sine egne følelsesmæssige reaktioner på elevernes opførsel og kollegaens undervisning ude fra det man ser og hører at der sker.

Det følelsesmæssige elementer går også på at kunne identificere elevernes og lærerens følelsesudtryk nogenlunde præcist. Og her holde det set og hørte ude fra ens subjektive fornemmelse af hvilken følelse, de udtrykker.

2) Den indadvendte opmærksomhed på egne følelsesreaktioner er således vigtig for at disse sammenblandinger får mindst muligt omfang.

3) Den udadvendte situationsopmærksomhed er derefter „at se og lytte“ med en vis intellektuel forberedelse mht. hvad der skal ses og lyttes efter samtidig med at iagttageren ikke derved bliver uopmærksom på andre vigtige



„signallag“: Luftkvalitet, temperatur, lugte.  
Situationsopmærksomheden omfatter også en selvopmærksomhed: Hvad siger og gør man selv som iagttager under observationsfasen og i fremlæggesfasen - hvad er ens eget nonverbale følelsesudtryk. Holde sit udtryk neutralt i observationsfasen f.eks. er vigtigt.

4) Det kommunikative element i „beskrivelseskompetencen“ er at beherske et enkelt direkte beskrivende talesprog og skriftsprog hvor beskriveren kan adskille vurderinger fra iagttagelser.

5) Det intellektuelle moment omfatter en række elementer: Viden om hvad der skal iagttages og siden beskrives. Viden om sproglighed og forskellen mellem beskrivende og vurderende sprog mm.

6) Den intellektuelle selvopmærksomhed går især på det sidste: At bemærke - selv - hvorvidt man kommer til at sammenblande et neutralt beskrivende sprog med vurdering, vejledning, problemløsning osv.

7) Det motoriske og praktisk handlingsmæssige moment vil mht. beskrivelse f.eks. være at kunne bruge en computer så der kan arbejdes videre på skriftlige beskrivelser. Det er også at kunne sidde helt stille og iagttage klassen og læreren og skrive læselige notater.

8) Det handlingsmæssigt følelsesekspressive moment vil f.eks. være at den beskrivende kollega undgår at overbetone sin egen sproglige fremstilling med sideløbende nonverbale vurderende kropsudtryk medens iagttagelserne lægges frem for den observerede kollega.

Det er langt fra enkelt og ligetil på denne måde at udanalysere grundelementerne i en hverdagskompetence men det er faktisk muligt og kræver ikke nogen særlig fagpsykologisk uddannelse ud over ovenstående model over grundelementer eller en lignende model. Det kræver øvelse. Det er noget man kunne ønske lærere og skoleledere havde lært i deres læreruddannelse.

Nytteværdien og nødvendigheden af sådanne analyser ligger i at den kursuspædagogik skolen har behov for nøje må sammenpasses med „omfanget“ af det enkelte grundelement i den kompetence man ønsker udviklet hos de lærere der skal på kursus.

I kapitel 3 peges på hvilke psykologiske kompetenceelementer, der passer sammen med hvilken pædagogisk arbejdsform. Problemstillingen om den bindende sammenhæng mellem kompetencetyper og pædagogiske

praksiskulturer er grundigere analyseret i temahæfte 19: „De pædagogiske praksiskulturer er skolens fundament“. Men min tese er at man fra en relativt enkel analyse af den ønskede kompetence kan gå direkte til en pædagogisk specifikation.

Almindeligvis ville skoleledelsen ikke drømme om at bruge tid på sådanne præcisionsanalyser. Men nogen på skolen skal kunne gøre det og det er skoleledelsen der har ansvar for at denne særlige ekspertise findes f.eks. hos lærerne der er med i pædagogisk udvalg.

Hvis ingen på skolen laver en analyse i denne retning betyder det at skolens behovsmarkering over for kursusudbyderen er helt uforpligtende for denne idet der ganske vist gives nogle faglige overskrifter og indholdsbeskrivelser men ikke psykologisk konkretiseres hvilken slags kompetence vedrørende det faglige lærerne skal udvikle på kursus. Derfor går så mange kurser helt skævt af det forventede.

Før fremstillingen letter helt fra jorden vil jeg medgive at i mange tilfælde er kursustilrettelæggelsen uproblematisk fordi de ønskede kompetencer er velkendte og kursusafholderen derfor selv har gennemtænkt hvilken pædagogik der skal til. Men i mange andre tilfælde passer kursuspædagogik og ønsket om kompetenceudvikling overhovedet ikke sammen.

I „den lærende skole“ vil kompetence til at kunne lave kompetenceanalyser være en central skoleleder kvalifikation. Langt vigtigere end mere rutineprægede opgaver som i dag tager meget af skolelederens kostbare tid.

Kompetence er også faglighed

Den opmærksomme læser har allerede nu henover flere sider savnet fagligheden. Men fagligheden er netop - faglig - og ikke et psykologisk grundelement hos personen. Fagligheden kommer til eleven, kursisten eller den studerende i bogstavelig forstand udefra. Via lærebøger og undervisningsmaterialer og lærerens fremstilling kommer fagligheden fra forskning, fra pragmatisk erfaringsdannelse eller fra en historisk kulturtradition (fædrelandssange).

Så „faglighed“ er en anden analysedimension af „kompetence“. Man kan f.eks. lave et enkelt todimensionalt analyseskema hvor fagligheden går ud af X-aksen og de psykologiske grundelementer går op ad Y-aksen.

Et interessant eksperiment. Prøv f.eks. at tænke på et delområde af faget „fysik“. Hvis det krydses med de psykologiske grundelementer kunne man umiddelbart tro at de fleste felter måtte være tomme. Men det er ikke tilfældet. Også fag som fysik har særlige personlige og sociale elementer

på følelsesmæssige, relationsmæssige og opmærksomhedsmæssige planer.

Da jeg en gang i forbindelse med forskning i matematik-tilegnelse læste en række biografier og selvbiografier om matematikere opdagede jeg til min glæde hvor meget bredere - psykologisk - de selv beskrev deres matematiske arbejde. I mange fagdidaktiske traditioner er der sket en kunstig indsnævring af hvor bred en menneskelig udfoldelse, der kan accepteres i opfattelsen af „faglighed. Og man opdager i det øjeblik arbejdsformerne bliver mere virkelighedsorienterede (projektarbejde) eller skabende (kreativitetspædagogiske) at en bredere psykologisk udfoldelsesprofil dukker op midt i den kunstigt didaktisk indsnævrede „faglighed“. Således er det også interessant at konstatere at ældre videnskabelige skrifter tillod forskeren at træde langt mere personligt frem - og f.eks. henvende sig direkte til læseren - end moderne „døde“ lærebøger. Men også vor tids forskere har rige personligheder. Vores „faglighedsbegreb“ er pt. personlighedspsykologisk og socialt amputeret.

Idealet har været den psykologisk neutraliserede faglighed. Derved bliver „faglighed“ menneskeligt set uinteressant. Mange af vor tids elever, kursister og studerende savner det menneskelige i det faglige for at kunne fastholde interessen ved læreprocessen.

En komplet beskrivelse af en kompetence i skoler og uddannelsesinstitutioner omfatter således både de psykologiske elementer og det faglige element. Når temaet er lærerens pædagogiske forbedring af undervisning er fagligheden således det pædagogiske islæt i kompetencebeskrivelsen. For eksempel „projektarbejdsformen“. Nu omfatter projektarbejde mange delkompetencer - såsom f.eks. den procesintervention der ovenfor blev nøjere analyseret. Og hver af disse delkompetencer kan udanalyseret i kompetenceelementerne.

Det er de psykologiske kompetenceelementer der bestemmer den pædagogik der skal bruges. Det er de faglige elementer der bestemmer hvilken didaktik der skal bruges.

Handlefærdigheder læres specielt godt i et træningspædagogisk værkstedsmiljø. Men det er faget der afgør om undervisningsmaterialerne er kolber og reagensglas eller plantefarver og håndspunden uldtråd. Dette er almindelig viden blandt lærere.

Men den samme form for erkendelse er ikke tilstede når faget er „pædagogik“ eller „skoleudvikling“. Her beslutter rigtigt mange lærere og skoleledere sig raskvæk for en kursuspædagogik som er totalt uhensigtsmæssig i forhold til de psykologiske grundelementer i den pædagogiske

faglighed der skal udvikles. Og de psykologiske grundelementer i den „faglighed“ som skoleudvikling kræver.

Kompetence og holdning er indbyrdes forbundet

Ved at lærere kommer i gang med udvikling af vigtige nøglekompetencer udvides deres handlemuligheder. Når dette sker udvides tillige ens perspektiv for hvad der er muligt for en selv og derved kan nye udfoldelses-måder blive attraktive - fordi de nu er en del af ens eget viljesliv.

I praksis kan mange mennesker lettere ændre holdninger hvis de har kompetencer hvormed de handlingsmæssigt kan leve op til eventuelle nye holdninger. Og modsat hvis de har inkompetencer i forhold til sådanne handlinger.

Det har været en almindelig pædagogisk opfattelse i årtier at motivation kommer før læring. Det er imidlertid lige så muligt at kompetenceudvikling giver ændret motivation. At appetitten kommer medens man spiser.

Kompetencer skal have et navn.

Ellers kan man ikke tale om dem. Det at finde på gode kompetencebetegnelser er i sig selv en værdifuld kompetence, som kræver et bredere konstruktivt udviklingsperspektiv på konkrete situationer samt kræver sproglig fantasi.

Som eksempel kan nævnes „procesopmærksomhed“. Det, at kunne „se“ hvornår noget går særligt godt eller galt i et gruppesamarbejde. Hurtigt sætte sin opmærksomhed om i ord. Lægge iagttagelsen frem, tydeligt men nænsomt, så de andre i gruppen kan bruge den. Og drage sig selv ud af processen igen.

Kompetencer er personen iboende, også selv om de ikke aktuelt er i brug, men hører sammen med - er udviklet som modsvar til - bestemte situationer, udfordringer og rammevilkår. Det er bl.a. her man kan få inspiration til en god benævnelse. Ovennævnte „procesopmærksomhed“ hænger nært sammen med såvel undervisning som gruppesamarbejde hos lærere, kursister eller skoleledere.

Kompetenceanalyser kan genbruges

Så grundige kompetenceanalyser der her lægges op til er hårdt arbejde.

Men når de en gang er foretaget godt kan de bruges af alle andre i forbindelse med specifikation af den nødvendige kursuspædagogik.

Med det forbehold nævnt tidligere at der kan ligge forskellige kompetencekombinationer bag tilsyneladende ensartede arbejdsproces-

ser.

## 2. Lærere har brug for udviklingskompetencer

Skoleudvikling forudsætter en særlig „læseplan“

Hvad lærere skal kunne hvad angår undervisningen er bl.a. angivet i bestemmelser om lærergrunduddannelse- og efteruddannelse. Det er angivet i form af læseplaner og eksamensbestemmelser, i arbejdsbeskrivelser og fortegnelser over arbejdsopgaver. Direkte eller indirekte peges her på rigtigt mange kompetencer.

Mit konsulentarbejde ved skoler handler i sagens natur imidlertid om de overskridende udviklingsprocesser der peger frem mod en ny pædagogik, en ny kollegialitet, en skole som er en lærende organisation. I projekterne får jeg øje på mange imponerende lærerkompetencer men ikke overraskende også øje på mange påfaldende inkompetencer. Det kan ikke være anderledes når jeg netop som opgave får at hjælpe lærerne ud over den givne hverdagsundervisning og skolefunktion.

Det følgende er derfor ikke en undervurdering af læreres almindelige dygtighed: Fagligt, fagdidaktisk, pædagogisk og organisatorisk-praktisk. Det er heller ikke et forsøg på en ny omfattende klassifikation af lærerkompetencer.

Jeg peger imidlertid på en række almindelige inkompetencer der vanskeliggør udviklingsprocesser i skolen. Fremstillingen kan ses som en videreføring i et vist omfang af slutkapitlet i T-20 om de „tilegnelseskompetencer“ lærere har brug for ved kvalitetsbetonet kursusdeltagelse. Det er ikke for at pege fingre at jeg indkredser manglende kompetencer. Det er for at give en konkret håndsækning til lokaliseringen af hvilke kompetencer skolen har mest brug for at udvikle lige nu.

Det er i dag meningsfuldt at efterlyse en læreplan for skoleudviklingskompetencer.

Det er en nøglekompetence ved skoleudvikling at kunne tale konkret om enkeltpersoners inkompetencer

Den danske tradition hvad angår læreres kompetence har været præget af holdningen „Den Gud giver et embede giver han også forstand“. Men i en særlig moderne udgave: „Når man har opfyldt de formelle

krav til at blive ansat som lærer - f.eks. seminarieuddannelse eller universitetsuddannelse og pædagogikum ell. lign." - så er læreren per definition kompetent.

I de senere år er holdningen skiftet. Det er nu mere acceptabelt at se kritisk på fagfolks reale, virkelige dygtighed i stedet for mest at se på eksamenspapiret. Og i forbindelse med nyere reformer af forskellige uddannelsessektorer er det blevet åbenlyst at selv store lærergrupper kan være præget af klare inkompetencer i forhold til ændrede krav til undervisningen. Et meget tydeligt eksempel er situationen omkring indførelsen af IT i skolen.

Der er forståeligt nok knyttet stærke organisationsinteresser til at hævde, at alle medlemmer er godt kvalificeret. Det er heller ikke til at vide hvad det modsatte synspunkt kunne misbruges til. I hverdagen i en given skole er der imidlertid ofte en klar erkendelse af at læreres dygtighed kan være endog meget forskellig uanset om de formelt set har samme uddannelse.

I kraft af de faktiske forskelle i dygtighed og i kraft af ændrede krav til lærerne opstår behovet om at kunne tale konkret og detaljeret om bestemte læreres særlige kompetenceprofiler. Det er vigtigt at kunne tale konkret om de kompetencer en given lærer har. Og de kompetencer en given lærer ikke har, lærerens inkompetencer. Det er vigtigt at kunne udpege hvilke inkompetencer det er vigtigst at få forvandlet til velfungerende kompetencer hos læreren.

En skolekultur hvori man ikke åbent og afslappet kan udanalysere konkrete inkompetencer er en skolekultur, der ikke kan gå ind i en målstyret selvudvikling.

For mit eget vedkommende har jeg nu i de seneste to år i en dag om måneden fulgt en højniveau-uddannelse for professionelle konsulenter. Efter et års kursus blev det klart for mig at der var nogle specifikke punkter hvor mit arbejde var præget af inkompetencer.

Hvis ikke man som konsulent selv kan erkende dette er skolen prisgivet skolekonsulentens selvovertvurdering. Det ville ikke være noget dårligt spørgsmål til fremtidige konsulenter at skitsere opgaven og derefter bede konsulenten angive hvilke delopgaver han betragter sig selv som kompetent til at tackle hhv. inkompetent til at forholde sig til. Det helt fine er så hvis konsulenten også kan pege på andre konsulenter, der kan „fylde hullerne ud“.

Uheldigvis er begrebsmodeller til kompetencebeskrivelser et forsømt kapitel i dansk pædagogisk forskning og i udviklingen af skolen. Eller de er så gennemideologiserede at de er ubrugelige. Det har resulteret i at vi i dag har meget begrænsede bud på ord til præcise beskrivelse af

læreres, skolelederes hhv. elevs og kursisters konkrete kompetencer. Modellen i kapitel 9. er et forsøg på at komme videre og systematisere en klarere sproglighed.

Det er nødvendigt at have et præcist sprog med brugbare nøglebegreber så man kan tale om kompetencer og inkompetencer hos lærere. Så man kan analysere hvad der måtte mangle. Det er imidlertid ikke tilstrækkeligt - der må også på skolen være en kulturel accept i hverdagssamværet af at sådanne samtaler kan foregå åbenlyst, offentligt.

Det afgørende vigtige er at øve sig i at formulere selve grænsen for hvor kompetencerne holder op og inkompetencerne begynder fordi præcist her begynder muligheden for at organisere ny læring. Præcist i indkredsningen af denne grænse ligger kernen til en relevant behovs-specifikation til det næste kursus.

Desværre har der været en begrænset forskningsindsats i Danmark mht. udforskning og analyse af læreres vigtigste nøglekompetencer.

Jeg har selv været vidne til at vi forskere - ved Danmarks pædagogiske Institut - i 70'erne gik langt uden om forskningsopgaver, som ville indebære en direkte undersøgelse af læreres reale kompetencer.

Sådanne opgaver blev regnet som alt for farlige. Vi kunne komme i karambolage med Danmarks Lærerforening som havde absolut flertal i instituttets repræsentantskab, eller med seminarieverdenen og evt. med undervisningsministeriet.

Instituttets eksistens var flere gange oppe at vende i de årtier og det ville have været særdeles utaktisk at rage sig uklar med DLF. I alle tilfælde undgik vi disse projekter. Jeg husker tydeligt diskussionerne på vores „forskningsmøder“. Jeg var den gang rystet over at vi kneb udenom. Allerede den gang syntes jeg at det var en oplagt og særdeles vigtig forskningsopgave. Men vi turde ikke og risikovurderingen har nok været realistisk.

Derfor er det hverken let for lærere, ledere eller konsulenter og forskere at formulere ønskede lærerkompetencer præcist. Det nødvendige grundlæggende udviklingsarbejde er næppe gennemført i dag. Imidlertid er der i dag en helt anden bevågenhed for kritiske analyser af skoleforhold. Uheldigvis ofte med meget snævre politiske bagtanker. I det hele taget er uddannelse et så politiseret område i Danmark at udvikling af en seriøs professionel forskningsbaseret og udviklingsbaseret kompetence til skoleudvikling er vanskelig at nå frem til.



Det er en vigtig kompetence at have overblik over mulige udviklingskompetencer

Meget lange og detaljerede lister over forskellige lærerkompetencer vil ikke kunne bruges i praksis. De vil være uoverskuelige og dermed ubrugelige. Den videnskabelige ambition om absolut præcision i en detaljeret beskrivelse må vige for begrebsmodeller, som skoleledere og lærere er i stand til at tilegne sig og anvende produktivt.

Det er rent intellektuelt muligt at udpege mange flere komplicerede inddelingsmuligheder end nogen kan overkomme at bruge i skolens hverdag. Dog med den vigtige tilføjelse, at det i sig selv er et spørgsmål om lærerkompetence, at kunne forholde sig analytisk til kompetence/inkompetence hos sig selv og andre som nævnt i Kp. 1. Opgaven er jo en del af kernen i lærerens professionelle pædagogiske dygtighed.

Forstavelsen „nøgle“kompetence handler netop om at koncentrere begrebsmodellen om det væsentligste. Og det væsentligste vil ændres fra periode til periode afhængigt af den aktuelle dagsorden for skolens og uddannelsesinstitutionernes udvikling.

En „nøglekompetence“ mht. pædagogisk udvikling er f.eks. i disse år at læreren magter præcis, fyldestgørende og forståelig selvbeskrivelse af egen praksis og samtidig situationsbeskrivelse mht. hvad der i øvrigt foregår i klasseværelset eller i et lærerteam.

Forholdet mellem dette kapitel og det foregående om „kompetence“ er at kompetencekapitlet udpeger et procesniveau længere inde i den enkelte lærer end dette kapitel, hvor beskrivelsesniveauet ligger tættere på lærerens arbejdsopgaver. Man kommer let i de sproglige formuleringer til at glide frem og tilbage mellem præcisering af arbejdsopgaver og indkredsning af nøglekompetencer.

Eksempler på vigtige udviklingskompetencer

Det følgende er mit erfaringsbaserede og reflekterede - men ikke forskningsbaserede - bud på vigtige lærerkompetencer i forbindelse med skoleudvikling.

Hvad skal lærerne især kunne og hvad skal de bruge deres kompetencer til. Det første handler om lærerens kompetencer. Det sidste om lærerens arbejdsopgaver.

En særlig vigtig kompetence er at man i den lærende skole selv skal kunne styre den interne kompetenceudvikling. Det forudsætter, at skoleledere og lærere er i stand til præcist at kunne pege på hvilke nøglekompetencer, der er brug for at udvikle og hvilken sammenhæng

der er mellem disse nøglekompetencers psykologiske elementer, fagligheden og den nødvendige kursuspædagogik.

Det følgende er tænkt som en ideliste. En oversigt over en række kompetencer der hører til nogle vigtige udviklingsopgaver i skoler og uddannelsesinstitutioner. Det vil sige at listen er tænkt ind i perspektivet „den lærende skole“. De psykologiske grundelementer er ikke detaljeret udsondret fra det pædagogiske/skoleudviklingsmæssige faglige moment. Ikke mindst fordi mange skoleudviklingskompetencer i sig selv rent fagligt ligger tæt på psykologi, pædagogik og organisationspsykologi.

Personlige tilegnelseskompetencer mht. deltagelse i udviklingsaktiviteter

- 1) Professionel selvansvarlighed mht. at være forberedt, overholde aftaler.
- 2) Følelsesmæssig selvansvarlighed i anspændte samarbejdssituationer.
- 3) Aktiv deltagelseskompetence mht. kurser.
- 4) Aktiv deltagelseskompetence mht kollegial supervision.
- 5) Begrebsformuleret procesopmærksomhed mht. egen hverdagspraksis .
- 6) Kompetence til neutral og systematisk beskrivelse af egen og andres undervisning hhv samarbejde i forskellige typer af lærerteam.
- 7) Kompetence til at analysere skolens organisationsstruktur.
- 8) Kompetence til at kunne lave kompetenceanalyser.
- 9) Bevidst opmærksomhed på egne udviklingskompetencer- og inkompetencer. Viden om hvorledes man selv bedst udvikler nye udviklingskompetencer.

Samarbejdskompetencer på skolen, der sigter mod udvikling af skolen.

- 1) Voksenpædagogisk kompetence til at tilrettelægge produktive kollegiale møder.
- 2) Kompetence til at lytte åbent og indholdsresumerende

til kolleger.

3) Beherskelse af bred variation af pædagogiske praksiskulturer mhp. interkollegial undervisning.

4) Kunne spørge sig frem til et overblik over igangværende udviklingsaktiviteter på skolen.

5) Have bud på hvordan man kan opnå gensidig erfaringsudveksling mellem disse projekter.

### Selvudvikling i lærerteam

1) Kunne skabe en øvelseskultur i lærerteam således at dette samarbejde også bliver et sted for udvikling af nye kollegiale kompetencer.

2) Magte at tiltage og fralægge sig temporært lederskab i gruppen.

3) Kunne give bud på en evalueringsramme og bruge den.

4) Have sat sig ind i vigtige gruppestyringskompetencer.

### Kvalitetsstyringskompetencer

1) Kendskab til hvilke kvalitetskrav der skal stilles til kvalitetsstyringsprojekter. (Se temahæfte 22).

2) Kendskab til forskellige evalueringsmetoder og til disse metoders gyldighedsområde.

3) Besidde en trænet selvopmærksomhed mht. egen praksis.

### Lærerens kontakt med omverdenen uden for skolen.

1) Have kendskab til andre livsformer end ens egen.

2) Have kontakthyst og nysgerrighed efter at møde meget forskellige grupper.

3) Have personlige erfaringer fra andre typer arbejdsliv.

4) Besidde øvelse i at tage på studiebesøg i fremmede miljøer, formidle sig selv og lære af de andre.

5) Kunne gå i interaktion med skolebestyrelse og interessentgrupper omkring skolen: Politikere, journalister,

virksomheder.

Lærerens liv med sig selv:

- 1) Grænsesætning i forholdet mellem deltagelse i udviklingsprojekter og familieliv, socialt liv mv.
  
- 2) Medmenneskelig kontaktformåen over for elever, kolleger, ledelse mv.
  
- 3) Kunne komme overens med arbejdets realiteter sat over for egne ideelle ambitioner og betingelser for selv-værdsfølelse.
  
- 4) Udvikle et subjektivt livshistorisk perspektiv mht. ens eget lærerlivs forløb, forandring og muligheder.

En sådan inddeling af lærerens typiske og mulige udviklingskompetencer er kun en skitseagtig indkredsning. Allerede her er der ret mange aktivitetsfelter og kompetencer udpeget. Men i forhold til kvalitetsstyring af kursusforbruget er opgaven mindre end det ser ud, fordi en del af de nævnte kompetencer allerede er indarbejdet gennem læreruddannelsen og lærerarbejdet gennem en årrække.

Det kan være en god øvelse for ledelsen - og for lærerne - selv at opstille strukturerede oversigter i stil med den ovenfor over hvad lærere skal kunne nu og i fremtiden i forhold til bestemte mål for skolen. Det kan være der kommer helt andre ting med end i ovenstående oversigt. Ideen med øvelsen er dels at forbedre sådanne oversigter. Dels i det hele taget som leder at opnå en „kompetenceorientering“. For at det ikke skal blive for uvirkeligt må det klargøres at der tænkes på langt sigt (se Epilogen).

I øvelsen er det udfordringen at indkredse selve kompetenceniveauet ved at adskille „arbejdsopgaver“ og „arbejdsprocesser“ fra kompetencerne i sig selv (forstået som personlige, indre, egenskaber).

Ud fra min erfaring med lærere og skoleledere vil dette være vanskeligt: Man tror ved at gå i detaljer med arbejdsopgaverne også at have formuleret en dagsorden for lærerens læring og kompetenceudvikling. Det har man ikke. Det er en kategoriel fejltagelse af beskrivelsesniveau.

Som tidligere nævnt vil bestemte aktivitetsfelter i bestemte perioder være af særlig interesse. Det gør opgaven at udpege vigtige nøglekompetencer mere overkommelig. Man kan aktuelt nævne læseundervisning i folkeskolen, selvstændiggørelse af elever i gymnasiet, iværksætterkurser på erhvervsskoler osv.

## Nogle lærerkompetencer skal opdages

Udpegningen af hvad lærere allerede kan - og hvad de ikke kan - forudsætter en arbejdsmåde til opdagelse og identificering af lærerens kompetencer. Een vej er en nøje iagttagelse, beskrivelse og analyse af lærerens handlinger, udtalelser og udtryk i bestemte situationer. Hvor man stiller spørgsmålet: „Hvad skal man kunne, hvilke egenskaber må man være i besiddelse af for at være i stand til at gøre dette“.

Hvis f.eks. læreren er kendt for at være en meget aktiv og lidt selvrådig deltager i lærermøder må hun være i stand til: At formulere tanker i ord hurtigt, at skrive notater medens andre taler (eller huske andres indlæg) så hun kan tage udgangspunkt i deres bidrag, at have afklaret egne meninger,, at fastholde egen intellektuelle koncentration, at være hurtig og tydelig med kropssignaler (sikker stemme) for at markere at hun gerne vil have ordet, at beherske egen følelsesmæssige uro ved andres afstandtagen fra upopulære synspunkter for at få udtrykt egne meninger tydeligt osv.

Et særligt forhold er de kompetencer lærerne godt ved at de har men ikke bruger: De privatiserede kompetencer. Måske bruger de dem ikke fordi brugen af dem ville sætte kolleger eller ledelsen i skygge. Eller måske vil de undlade at fremhæve sig selv gennem særlig dygtighed hvis janteloven hersker på lærerværelset - eller hvis de er strengt opdraget til en selvudslættende væremåde. Eller hvis de frygter at det blot vil give dem endnu flere arbejdsopgaver. Beslutningen om at bruge sine kompetencer afgøres i et spændingsfelt bestående af personens tolkning af de ydre muligheder sammenholdt med indre muligheder.

Der kan være latente kompetencer som læreren ikke selv er bevidst klar over at han eller hun har. Måske er de latente fordi kompetenceelementerne er opbygget i helt andre sammenhænge og personen ikke selv indser, at de kan bruges i den aktuelle situation. Det sker ikke sjældent at folk, som kastes ud i uventede opgaver til deres egen overraskelse opdager, at de har kompetencer, som de ikke var klar over at de havde. Hvis kompetencer defineres strikt som „voluntær dygtighed“ er der dog ikke tale om kompetence så længe de er latente.

Personen kan yderligere beslutte sig til ikke at ville udvikle mere kompetence hvis det synes meningsløst, hvis man ikke har tillid til at det vil være muligt at få handlerum til at bruge kompetencen i praksis. Hvis man ikke mener vilkårene gør det sandsynligt at handlingen ville lykkes.

Denne mulighed er ikke en skrivebordsspekulation. Det er sket mere end en gang at begavede kursusedtagere har taget afstand fra min undervisning ikke fordi de fandt den værdiløs, men fordi de anså det for usandsynligt at de

kunne få mulighed i hverdagen for at bruge de kompetencer kurset gav dem mulighed for at tilegne sig.

### 3. Der må opstilles en pædagogisk behovspecifikation til kursusudbyderen

Det vigtigste er at der skabes en realistisk balance mellem kompetencemål, kursuspædagogik og kursusramme/kursusmiljø hvis et kursus skal lykkes. At denne balance er rammes rigtigt er skoleledelsens ansvar.

Kursusudbudet må screenes

Hvis skolen overhovedet forsøger at gøre sig gældende over for kursusudbyder, kursusunderviseren og kursusstedet er det ofte i meget beskedent omfang.

Herom har jeg fortalt i en række andre temahæfter. Jeg forsøger i det følgende såvel at anskue det fra skoleledelsens side og fra „kursusmagernes“ side. Og jeg kan mærke min egen modstand mod overhovedet at hjælpe skolen på dette punkt: Kravene vil formentlig om kort tid når dette hæfte sælges - blive rettet mod mig selv. Jeg får nok at gøre med at leve op til mine egne gode ideer til hvordan man stiller krav til kursusmageren. Hjælp! Hvorfor skriver jeg dog dette hæfte?

Skoleledere tager ofte oplysninger på kursusunderviseren. Rimeligt og fornuftigt. Vanskeligheden herved er at en skole, der spiller godt sammen med een konsulent kan spille dårligt sammen med en anden. Det kan være et spørgsmål om skolens særlige kultur sammenlignet med konsulentens „stil“. Det skolelederen her får at vide er i højden at et kursus under udefinerede omstændigheder er lykkedes eller mislykkedes. Og hvem siger at man selv har brug for nøjagtigt det samme kursus?

Deltagernes tilfredshed er noget andet der kan spørges til. Forståeligt nok. Men svarene er ikke nødvendigvis brugbare som rettesnor. Problemet er, at man får svar som man spørger: Spørger man til tilfredshed kan man risikere svar der går på om underviseren var tilstrækkelig morsom, om maden var god, om der var en vellykket fest om aftenen - i skøn sammenblanding. Tilfredshedsmålinger ved kursusafslutning kan sige meget lidt om hvad deltagerne konkret har lært. Eller det kan være at de har lært meget men er frustrerede over underviseren fordi denne - som led i den nødvendige læreproces - udfordrede dem på

deres mest indgroede vanetænkning.

Skolelederen kan gå i dialog med kursusunderviseren

Den „service“ skolen kan yde kursismageren er at have en nedskreven oversigtlig redegørelse for skolens kursuspølitik og kvalitetsstyringspraksis mht. kurser. Skrevet som forvarsel og instruktion til kursusrangør og kursusunderviser.

En sådan har jeg aldrig set. Det er en ren fantasi fra min side. Men det ville være meget værdifuldt for begge parter.

Grundlæggende har skolelederen forskellige muligheder: Spørge andre skoleledere, spørge lærere som har deltaget i kurset - og spørge kursismageren selv.

Det slår mig, at det er yderst sjældent at rekvirenten direkte spørger mig hvordan jeg selv vurderer kvalitet og udbytte af mine kurser. Personligt ville jeg ikke være i stand til at lyve hvis jeg blev spurgt, men svaret ville nok også være komplekst og stille krav til spørgerens egen tænkning: Hvad er det I mener i har brug for? Det ville være spændende hvis rekvirenten spurgte mig hvor langt jeg ville mene deltagerne kunne komme under forskellige kursusrvilkår.

Kursusunderviseren er tættest på at vide hvordan kurset er forløbet i forhold til 1) rekvirentens signaler og 2) underviserens egne ambitioner. Dette ved deltagerne ofte ikke noget om.

Da jeg som konsulent står „mellem“ den egentlige kontaktperson, rekvirenten, som har aftalt kurset med mig - og de deltagende lærere - kan jeg fortælle at det ofte er sådan at det kursus, der er aftalt med mig er et noget anderledes kursus end det lærerne forventer. Selv hvis man har haft møde med hele det pædagogiske udvalg kan det udmærket ske at deres ambitioner ligger et andet sted end deres kollegers.

Medlemmerne af pædagogiske udvalg er jo ofte lærere som er specielt optaget af skoleudvikling. De repræsenterer derfor ikke deres mindre ambitiøse kolleger. Det ville være klogere at sammensætte det pædagogiske udvalg af mere almindelige lærere. Risikoen er at de ikke føler der er brug for kurser overhovedet. Men - det kunne jo også være at de formulerede nogle helt overraskende kursusspecifikationer.

Imidlertid kan et kursus fra rekvirentens - skolens - side fremstå som vellykket selv om kursusunderviseren ser det som en blandet succes. Dette kan ske fordi de signaler, der er givet til underviseren måske er uklare „overbud“ eller fordi underviserens eget ambitionsniveau kan være langt over deltagerens.

Det er nogle gange sket for mig at et kursus, som jeg i mit



stille sind bedømte som ret mislykket af skolen siden omtales som et udmærket kursus. Mine egne ambitioner var urealistisk høje på deltagerens vegne. De var godt tilfredse med mindre end jeg forventede.

Skolelederen kan spørge underviseren: „Hvad skal vi fra skolens side sørge for hvis det skal blive et vellykket kursus?“ Svaret kunne handle om at lærernes deltagerkompetencer skal være i orden. At der har været afsat timer til forberedelse. At grupper af lærere på forhånd har afgrænset konkrete problemstillinger eller arbejds punkter. Det afgørende er imidlertid om ledelsen så også checker efter om disse ting rent faktisk er sket.

Jeg har således været ude for omhyggeligt at tilrettelægge undervisningen ud fra aftalte forudsætninger hvorefter lærerkollegiet møder stort set uforberedt og lederen smiler undskyldende. Men bagefter er det mig, der bliver klandret for at have lagt et for højt niveau.

Skolelederen kan få informationer fra flere sider. Og kan give informationer. De vigtigste er at præcisere 1) hvad lærerne skal lære, hvilke nye kompetencer de forventes at udvikle og 2) hvorledes man forventer at dette bagefter viser sig i deres arbejde.

Efter kurset er det vigtigt at skolelederen giver information tilbage til kursusmageren om hvordan skolen ser på udbyttet af kurset. Gerne to gange med et vist tidsinterval så latent læring har kunnet „dukke op“ i relevante situationer.

En gang kørte jeg et to ugers lederkursus for fagforeningsfolk hvor hovedvægten lå på procesopmærksomhed og procesintervention. Modstanden på holdet var massiv og jeg tog modløs hjem. Da jeg et år efter talte med kursuslederen fortalte han at der efter et halvt år var en del, der havde givet udtryk for at de nu kunne se at de havde lært nogle vigtige ting.

Denne feed-back kan være skriftlig fordi almindelige høflighedsnormer kan vanskeliggøre klar feed-back i en direkte telefonsamtale. Naturligvis kan også kursusunderviseren selv skrive og bede om en sådan feedback. Men hvis skolen vil styre kursus kvaliteten og måske igen bruge pågældende underviser er det naturligt at man giver feedback, men også at man er villig til at gå ind i en dialog når underviseren har fået tænkt over brevet.

Det er meget sjældent jeg får sådanne breve. Men dem jeg har modtaget har haft væsentlig betydning for min tilrettelæggelse af lignende kurser. Man kan ikke som professionel være upåvirket af en seriøs feed-back.

Det er skolen, der har fat i den lange ende fordi det er skolen, der

betaler regningen.

Samarbejdet mht. kursusforløbet kan dokumenteres

Det følgende er ideer til hvordan skolen kan opnå et mere professionelt samarbejde med konsulent/underviser/kursusudbyder:

Før kurset: Hvad mener den rekvirerende skoleleder at lærerne skal lære på kurset og hvortil skal de bruge det lærte efter kurset.

(Det kildne spørgsmål er om rekvirenten ønsker at lægge dette frem på egen skole til drøftelse før endelig aftale med kursusunderviseren - det er skolekulturelt bestemt).

Før kurset: Afrundet beskrivelse fra skolelederen om hvad man aftaler vedrørende kurset. Rubrik til underskrift såvel fra kursusudbyder og kursusunderviser hvis ikke det er samme person. Underskriften bekræfter at aftalen kendes af den, der skal undervise på kurset. Tillige kan avancerede skoler i selve brevtteksten garantere at også skolens pædagogiske udvalg har accepteret aftalen og at aftalen er formidlet til lærerkollegiet. Dette er ikke et ligegyldigt punkt.

Selve kurset: Rids af aftale med evt. kursussted: Forplejning, antal lokaler mv. Jeg er ofte som underviser blevet meget ubehageligt overrasket over alvorlige mangler på dette punkt - f.eks. manglende gruppelokaler, manglende kaffe i pause osv. Se huskeliste i næste kapitel.

Selve kurset: Programmet fra kursusunderviseren med underskrift fra skolelederen som dokumentation af at have læst det. Problemet med kursusprogrammet er ofte dette, at det er et kompromis mellem mange forskellige interesser på skolen. Der kommer derfor for mange forskellige temaer på dagsordenen. Og ingen af parterne får rigtigt noget ud af det. Det er en stor udfordring for aftalen mellem skoleleder og kursusunderviser at få aftalt et realistisk ambitionsniveau.

Og som konsulent står jeg ofte her i en meget svag position når jeg kan høre at skolen ikke vil bruge mig hvis ikke jeg går med til et overlæst program. Som selvstændig er man jo nødt til at holde en minimumsomsætning.

Efter kurset: Kursusunderviseren fremsender sin vurdering af kurset til skolen. Skolelederen fremsender skolens vurdering af kurset til underviseren. Evt. således, at begge parter først vurderer egen indsats og derefter vurderer den andens parts indsats. Herefter gerne en dialog, der f.eks.

kan munde ud i en gensidig afklaring: Har skolen lyst til at bruge denne underviser en anden gang. Har underviseren lyst til at lave kurser for denne skole en anden gang.

Det sidste er ikke givet. Mere en en gang har jeg følt mig nærmest ført bag lyset af en „kursusbestilling“ som viste sig overhovedet ikke at kunne finde støtte blandt deltagerne. Der er skoler jeg ikke vil arbejde for mere. Der er skoler der bruger eksterne konsulenter som syndebug for deres egne indre kommunikationsproblemer. Bitre lærepenge.

Der kan ikke være pædagogisk metodefrihed for kursusunstruktører  
Der skal stilles pædagogiske krav til kursuspædagogikken. Der er ikke metodefrihed for kursusunstruktører fordi kurser er så koncentrerede at der ikke er tid og råd til fejlgreb.

Det gælder også interne lærer-til-lærer kurser på skolen. Disse kan både være spredning-efter-kursus. Men også delagtiggørelse i ting lærere i forbindelse med forsøgsundervisning har fundet ud af.

Det er kvalitet at kursets pædagogiske profil - de anvendte pædagogiske praksiskulturer svarer til den kompetenceudvikling skolen har brug for. Det er netop for at kursusunderviseren har en reel mulighed for at vælge den rigtige pædagogik at skolelederen skal melde klart ud mht. hvad lærerne skal kunne efter kurset.

Det er min tese - fremlagt i temahæfte 19: „De pædagogiske praksiskulturer er skolens fundament“ - at der er en eentydig og bindende sammenhæng mellem den pædagogiske praksiskultur og den psykologiske kompetencetype der ønskes udviklet. Det er ikke de faglige sider af kompetencen, der bestemmer pædagogikken: Det er sammensætningen af de psykologiske grundelementer i den ønskede faglige kompetence.

Hvis lærerne f.eks. skal på kursus for at lære i praksis at lave kompetenceanalyser mhp. at stille mere præcise krav til kursusudbydere skal man bruge praktiske øvelser mere end foredrag og litterære oplæg. Det lyder elementært men meget ofte ignoreres det hvilken pædagogik der er nødvendig i forhold til den ønskede kompetenceudvikling. Også af skolen selv! Ofte anmoder skolen selv underviseren om at bruge en pædagogik (f.eks. foredrag) som med sikkerhed ikke kan give lærerne en praktisk selvstændig færdighed på et bestemt område. Men kun kan give en omtrentlig overblikfornemmelse.

Kursuspædagogikken skal sikre at de ønskede lærerkompetencer kan udvikles.

Det følgende handler om sammenhængen mellem den pædagogiske praksiskultur og den kompetencetype der kan udvikles hos læreren.

De enkelte pædagogiske praksistraditioner muliggør udvikling og læring, af bestemte former for kompetence og ikke andre. Det er derfor muligt at opstille en enkel oversigt over hvilken kursuspædagogik, der skal benyttes for at opnå den ønskede kompetenceudvikling hos lærerne. Hvis denne kompetenceudvikling er analyseret i sine psykologiske grundelementer.

I parenteser efter kompetencetyper er angivet hvilken pædagogisk praksiskultur der nødvendigvis skal til. Da nogle af de pædagogiske praksiskulturer bygger på hinanden, kan man ikke sige nødvendig og tilstrækkelig. Men grundtanken er at disse pædagogiske praksiskulturer hver for sig er forudsætninger for præcis den nævnte kompetence-type.

Hvad der nøjere menes med de forskellige „pædagogiske praksiskulturer“ må læses i temhæfte 19.

- A) Velstruktureret faglig basisviden hhv. opgaveløsningskompetence. (Faglig videnscentreret pædagogik).
- B) Overblik og metaforståelse af et fagområdes struktur. (Forelæsningspædagogik).
- C) Faglig refleksion og eftertanke om egen studie- og læreproces. (Tutorpædagogik).
- D) Fagkritisk tænkning, faglig skriftlig udtryksform og faglig diskussionsformåen. Metateoretisk forståelse. (Kritisk-indsigtsorienteret dialogpædagogik).
- E) Tværfaglig problemanalytisk kompetence. (Projektpædagogik).
- F) Skolerelevante handlefærdigheder, samarbejdskompetencer og struktureret kommunikation. (Trænings- og øvelsespædagogik).
- G) Følelsesmæssig vækst, situationsopmærksomhed og procesopmærksomhed og proceskompetence vedrørende faglige og sociale arbejdsprocesser. (Omsorgsbetonet udviklingspædagogik).
- H) Selvoverskridende faglig ideudvikling og produktudvikling. (Kreativitetspædagogik).

Listen kan bruges som analytisk redskab når skoleledelsen indkredser den kursuspædagogik, der vil være nødvendig til udviklingen af bestemte kompetencer hos lærerne.

Hver af de pædagogiske praksiskulturer kan som nævnt primært frembringe een eller nogle få kompetencetyper hos elever, kursister eller studerende. Derfor må prioriteringen og kombinationen af dem i den kursuspædagogiske profil være meget velovervejet.

Sat på spidsen kunne skolen tydeliggøre sin behovsspecifikation helt derud hvor der laves en kvantitativ tidsmæssig fordeling af pædagogiske arbejdsmønstre på den kursustid der er til rådighed.

For eksempel at kursusunderviseren på et 2-dages kursus med i alt 16 kursustimer skal bruge 60% af tiden på koncentrerede træningsøvelser. At der højst må bruges 15% af tiden på foredrag og 5% på diskussion i plenum. At der skal bruges 10% på omsorgspædagogik - varetagelse af hensynet til den enkelte, 5% på individuelle opgaver og 5% på evaluering af kurset.

Jamen! Det må da afhænge af hvad det er lærerne skal lære, af hvilken kompetence de skal udvikle. Ja - selvfølgelig. Det ovenstående er et skabelonpræget eksempel - det kunne være et kursus i en eller anden metode til kollegial supervision.

Hvis vi i stedet havde et fagligt efteruddannelseskursus hvor det især var det intellektuelle-faglige vidensplan det drejede sig om kunne fordelingen være 50% til foredrag, 30% til opgaveløsning i lærerteam, 15% til individuel opgaveløsning og 5% til evaluering.

Hvad angår intellektuelt præget viden - faglig viden eller viden om pædagogiske eller psykologiske forhold er det muligt for studietrænede lærere så at „kapere“ en række koncentrerede foredrag. Samtidigt skrive udførlige noter. Og derefter i studiekredse og lærerteam på skolen efterbearbejde noter, læse artikler og diskutere sig frem til en dyb forståelse.

Men hvis hensigten er udviklingen af sociale handlefærdigheder, observationskompetence, systematisk beskrivelse af egen pædagogiske praksis o.l. kommer man ikke uden om træningspædagogik og tilhørende omsorgsbetonet „indramning“. Sådanne aktiviteter kan ikke accelereres på kursus og deltagerne kan i de fleste tilfælde ikke nøjes med at skrive noter og prøve at udføre øvelserne hjemme. Øvelser virker kun hvis de udføres på en ganske bestemt måde. Og denne „måde“ er så kompleks - krop, følelser, sanser og forstand - at det kun er meget få der uden videre kan „aflæse“ øvelsespædagogikken og genskabe den

hjemme. Med den vigtige tilføjelse at denne „aflæsningskompetence“ i sig selv kan - opøves.

Behovsspecifikationen skal altså indeholde flere elementer:

- 1) En redegørelse for hvilke kompetencer lærerne skal udvikle og hvilke de har i forvejen. Dels det faglige moment og dels de faglige kompetencers psykologiske profil.
- 2) En pædagogisk specifikation af tidsfordelingen og derved prioriteringen af pædagogiske arbejdsmønstre.
- 3) Oplysninger om hvorledes lærerne vil forberede sig og hvad der vil ske efter hjemkomst.

Skoleledelsen skal sikre at der stilles en pædagogisk behovsspecifikation til kursusunderviseren

Mange skoler har gennem årene tilpasset sig det aktuelle udbud af kurser til lærerne uden selv at lave et udviklingsarbejde mht. en præcis behovsspecifikation. „Kursuskataloget er jo lagt halve og hele år i forvejen“ som en skoleleder fortalte mig en gang. Men ud fra de ovenstående afsnit åbnes der reel mulighed for at skoler kvalificerer sig til at stille præcise kompetencemæssige og pædagogiske behovsspecifikationer op for kursusudbydere og undervisere og insistere på at de imødekommes.

Det skolelederen ikke kan stille krav om er at bestemte forhold på skolen vil ændres efter kursus. Fordi det helt afhænger af ledelsen, af skolens kultur og organisation og af arbejdsmoralen hos ledere og lærere. Men det er rimeligt at stille krav mht. kompetenceudviklingen under kursus. Fordi det er noget kursusunderviseren skal kunne sikre - givet at forudsætningerne er i orden.

Ved større kursusudbydere kan det tillige være nødvendigt at gøre betaling afhængig af hvorvidt en bestemt underviser faktisk er den der bærer kurset. Netop ved succeskurser kan der hurtigt opstå problemer med at sikre ensartet kursus kvalitet når andre undervisere overtager et koncept.

I hånden har jeg et meget usædvanligt brev: En kravspecifikation til en større kursusudbyder fra en skole. Skolen angiver hvilke temaer der skal arbejdes med. Hvilken kompetence der skal komme ud af kurset. Hvilke problemer på skolen der herved skal løses. Hvilke pædagogiske arbejdsformer der ønskes og hvilke undervisere man kan bruge. „Med venlig hilsen / skolelederen“. Så det er ikke utænkeligt at udarbejde en sådan behovsspecifikation. Den lægger op til dialog. Til afklaring og formentlig afgrænsning (for jeg kan se at skolens forventninger er urealistisk omfattende) men det er et udspil, der vil sikre en højere kvalitet

i kursusforbruget.

Skoleledelsen skal huske kurser der alene sigter mod at give lærerne de nødvendige „tilegnelseskompetencer“ de har brug for, hvis de skal have et kursusudbytte med hjem til skolen.

Det største problem er at skoler og uddannelsesinstitutioner næsten konstant har større behov for nye kompetencedannelse hos lærere og andre end der er råd til. Ved hvert eneste kursus er fristelsen stor til at overbelaste kursusprogrammet .

Dette gælder især de kurser skolen bestiller til det samlede lærerkollegie fordi så mange er med til at bestemme og så mange interesser skal tilgodeses samtidigt. En klogere strategi kunne være:

1) Aktivt eftersøge og lokalisere kurser, der giver specifikke afgrænsede kompetencer til deltagerne. Sende 2-3 lærere, lade dem afprøve kursusindholdet i deres arbejde og derefter stå for et interkollegial formidlingskursus på skolen til en udvalgt gruppe kolleger. For eksempel et kursus i kompetenceanalyse og udarbejdelse af kursusspecifikation til kursusudbyder. Derved målrettes kompetencedannelsen i betydelig grad.

Hvis sigtet er interkollegial undervisning efter kurset skal der stilles det krav til kursusunderviseren at kurset er så godt underbygget materialemæssigt at deltagerne har en realistisk mulighed for selv at formidle arbejdsformerne videre til kolleger.

2) Arrangere kurser for lærerkollegiet hvor ledelsen tydeliggør at kurset har et specifikt, afgrænset sigte mht. udvikling af nye kompetencer. For eksempel bruge en hel pædagogisk dag alene til at træne aktiv gensidig lytning i lærerkollegiet og afklare hvornår og hvordan denne kompetence skal bruges.

3) Arrangere kurser for dele af lærerkollegiet - projektgrupper f.eks. - om meget specifikke kompetenceudviklinger som netop de har brug for. Hvis f.eks. tre af otte lærerteam i nogen tid har samlet sig om fremmedsprogspædagogik så arranger et kursus heri netop for dem og kun for dem. Sådanne kurser for afgrænsede dele af lærerkollegiet har jeg gode erfaringer med.

4) Anskue kurser for hele lærerkollegiet mindre som kompetenceudviklende kurser og mere som kurser der dels giver fælles samlende oplevelser eller kurser hvor man bearbejder samarbejdsklimaet på skolen hvilket vanskeligt kan ske på anden måde.

Det ringeste alternativ er at bunke 3-4 temaer sammen på en pædagogisk dag. Det kan være hensigtsmæssigt for at få overblik over et bredere emne - men hvornår bliver der tid til at lærerne også kan gå i dybden? Mange engagerede lærere er fortvivlede over at de ofte i forbindelse med kurser kommer til at arbejde så overfladisk med tingene.

For bedst muligt at kunne bedømme kursets indhold og lærernes udbytte kan skolelederen bede kursusunderviseren tilrettelægge kurset så det er mest muligt selvdokumenterende. Det vil sige at der gives opgaver undervejs af en sådan art at der kommer produkter ud af øvelserne. Produkter der direkte afspejler den kompetencedannelse der er foregået. Produkter der viser at deltagerne i løbet af kurset magter nye præstationer.

Netværk af skoleledere kan udveksle kursusevalueringer

Skoleledere og lærere kan etablere „benchmarking“ af kurser over elektroniske opslagstavler o.a. netværk. En „anmeldelse“ af kurser kunne være en fin hjælp til andre skoleledere. Anmeldelsen skulle være rimeligt gennemarbejdet med faktuelle oplysninger. Men dette materiale, er allerede udarbejdet af de tilbagevendte lærere i form af deres kursusrapport såfremt skolen bruger nogle af forslagene i disse temahæfter T-20 og T-21. Endvidere må kursusudbyderen og underviserne anstændigvis have mulighed for at vedlægge deres kommentarer til „anmeldelsen“.

Der er unægtelig nogle af mine egne „kursusbedrifter“, som jeg forfærdeligt nødtigt ville se omtalt f.eks. på undervisningsministeriets elektroniske opslagstavle. Men på den anden side: Hvis det var almen praksis, ville man som kursusudbyder fra starten også stille nogle krav til skolen! Min erfaring er at det er de sjusket definerede konsulentopgaver, der mislykkes. Og ofte er mit problem som sagt dette: At hvis jeg stiller krav til skolen går de bare til en anden konsulent.

Dette „kursusforum“ kunne gradvist udvikle sig til en permanent elektronisk konference om kurser som værktøj i skoleudvikling i Danmark.



## 4. Kursusmiljøet medbestemmer kursuseffekten

### Kursusmiljøet medbestemmer kompetenceudviklingen

Dette kapitel har jeg glædet mig meget til at skrive. Til at samle og strukturere mine barokke, skrækindjagende, komiske og så videre - erfaringer med kursuslokaler og kursuscentre.

Helt præcist medbestemmer kursusmiljøet kompetenceudviklingen ved at de lokale kursusbetingelser kan have væsentlig indflydelse på hvilke pædagogiske praksiskulturer det er muligt for underviseren at få til at fungere.

Hvis f.eks. kursusmiljøet forudbestemmer at der overvejende skal holdes foredrag kan deltagerne i højden få et intellektuelt udbytte. Der vil ikke udvikles sociale kompetencer, følelsesmæssige kompetencer, situationssensitivitet eller handlefærdigheder.

Da jeg ind i mellem står med ensartede kursusprogrammer (pædagogiske dage) rundt i landet under meget forskellige lokalevilkår kan jeg direkte sammenligne udbyttet og derfor er jeg meget sikker i min sag. Mange skoler er næppe klar over det, men ved valget af kursussted har de i mange tilfælde allerede afskåret lærerne fra en række vigtige former for kompetenceudvikling. Måske netop de kompetencer de fortæller konsulenten at de gerne vil have udviklet.

Der skal være en forpligtende ansvarsplacering på en navngivet person på kursusstedet

Skoleledelsen må tidligt være helt klar over hvem - personnavn - der har det egl. ansvar for kursusstedet og for at sikre sig at de lokalemæssige forhold er i orden.

Eksempelvis havde et skolevæsen bestilt et kursuscenter til en række flerdages kurser. Bookingen var sket gennem et „professionelt“ bureau. Dette bureau havde ikke checket de faktiske forhold på stedet. Da jeg stod med det ene kursushold efter det andet viste det sig, at kursusstedet i bogstavelig forstand var uden daglig ledelse og at reception og tjenerne fra køkkenet uden koordinering

var overladt til at hjælpe mig og deltagerne - hvis de da havde tid og forstod hvad vi havde brug for. Flere af kurserne blev mærkbart påvirket af ringe kursusbetingelser. Gentagne klager havde ringe effekt og der er i sådanne tilfælde grænser for hvor meget energi og tid jeg har til at slås med kropspersonalet samtidig med at jeg skal køre et krævende kursusprogram.

Der er bygget alt for mange kroer, hoteller og „kursuscentre“ i Danmark som overhovedet ingen professionel viden har om hvad det kræver at sikre optimale arbejdsvilkår for underviser og deltagere. Et tydeligt tegn er at hele personalet kalder arrangementet for et „møde“ i stedet for „et kursus“. Hvis de har begreb om kurser har de ofte en forældet og stereotyp ide om at kurser er rene slide-shows hvor 150 personer sidder bomstille time efter time. Med omkring 100 årlige engagementer i 10 år har jeg mange horrible erfaringer. Grundlæggende er det imidlertid skoleledelsen som blindt har overladt lokalbetingelser for et kostbart kursusarrangement til rene tilfældigheder. Et dårligt kursussted kan halvere deltagernes udbytte. Det undrer mig stadig at skolerne har råd til så mange effektløse kursusarrangementer.

Det psykiske kursusmiljø signaleres af skoleledelsen

Når kursusunderviser, deltagere og skoleledelse er samlet er det almindeligt at ledelsen siger et par ord som introduktion.

Ofte lykkes det for den pågældende at ødelægge stemningen i løbet af få sekunder. Der er en meget klar tendens til at denne indledende bemærkning indebærer en uimodståelig fristelse for lederen til at aflevere en mere eller mindre indpakket kritik af lærerne.

For kort tid siden sad jeg med en stor skoles lærere i et elendigt, koldt kantine lokale med dør direkte ud til et efterårsregnvej og talte med de ansvarlige ledere om denne problematik medens vi fik et rundstykke, der var fodkoldt og folk kom dryssende. Lederne var enige i at sådanne kritiserende indledninger skulle man undgå - hvorefter souschefen over for mig rejser sig og med et stort smil aflevere tre muntre giftpiller til lærerne: At de kom for sent, at de jo ikke plejede at gide komme til kurser overhovedet og at det pædagogiske udvalg ikke havde fået meget støtte ved kursusforberedelsen. Tableau! Og så kunne jeg ellers få lov til at bruge en time på at løfte stemningen en anelse samtidig med at jeg var ved at kvæles af vrede over dette aftalebrud. Det er et udmærket eksempel på manglende sproglig hukommelse, manglende situationsfornemmelse og manglende selvopmærksomhed.

Men stemningen kan også ødelægges ved at en overentusiastisk leder starter med patriarkalsk at fortælle forsamlingen hvor kloge de vil blive i løbet af dagen og hvor dygtig konsulenten er og hvor heldige alle er over at han gad komme! Beskrivelsen er autentisk og dækker mange tilfælde. Det er næsten værre. Sådanne episoder er så almindelige - vel hver tredje gang jeg er ude - at det må nævnes her i dette temahæfte.

Det bedste skolelederen kan gøre er stilfærdigt men tydeligt at præcisere hvorfor vi er samlet. Hvad dagsordenen er. Og venlig slutte af med at nu må konsulenten vise hvad han dur til. Og lade underviseren præsentere sig selv og klare sig på egne talenter. Så har vi en ærlig situation.

Der er brug for en checkliste mht. lokale kursusbetingelser

Det følgende handler om internatkurser hvor skolerne i dyre domme køber sig ind på kursuscentre og sender alle lærerne afsted:

1) Lokalet skal være mere kvadratisk end rektangulært. Tavler mv. skal være placeret for den ene langside. Det må ikke være et aflangt rektangulært lokale med indsnøringer midtvejs hvor foldedøren sidder fast og fylder i hver side og tager lyden ned gennem lokalet.

2) Rummet skal gerne være stort nok til at kortere gruppearbejder kan gennemføres i lokalet. Grupperum skal ligge tæt ved plenumlokalet. Underviseren skal ikke spilde halvdelen af vejledningstiden med at løbe mellem fjerntliggende grupperum.

3) Det indebærer at møbler skal kunne flyttes eller der skal være ekstra gruppeopstillinger ud over foredragsopstilling. Bordene må således ikke være plader der er ophængt i nabo -borde. På ovenfor omtalte kro var der faktisk et genialt sekskantet lokale hvor der var plads til såvel 50 personer i foredragsopstilling og 6 gruppeopstillinger ude ved væggene.

4) Der skal være ordentlige tavler, whiteboards, flip-over stativer mv. De skal være rene. Tusserne skal være nye. Det må ikke være „permanent markers“ til whiteboards. Dette er ofte i orden. Men ikke sjældent - vel hver fjerde-femte gang ikke i orden. Ofte er lyskontakten til tavlelyset også skjult. Det giver irritation til underviseren på det værst tænkelige tidspunkt: Lige i de minutter hvor man starter og skal fange hele forsamlingens udelte opmærksomhed.

5) Lokalet skal have en behagelig temperatur. Der må ikke være træk. Der må ikke være lydforstyrrelser fra nabolo-

kaler, håndværkere, serveringsfolk mv. Der må ikke være luftventilation som støjer så meget at deltagerne ikke kan høre foredraget. Det er ikke mindst derfor der skal være en navngiven ansvarlig leder lokalt som man hurtigt kan kontakte og som omgående tager affære.

6) Mad- og kaffeopstillinger skal være placeret således at store kursushold kan komme til fra flere sider. Dette er næsten aldrig tilfældet selv om der er plads nok. Det er alt for dyrt at deltagerne skal stå i kø i længere tid for at få mad, kaffe og kage.

7) Ingen askebægre. Ikke duge på bordene - det er ikke en familiefest, der skal afholdes, deltagerne skal kunne skrive notater på et fast underlag. Men gerne isvand i kander.

8) Det er kvaliteten af pauseservering, der tager mest kegler hos kursUSDeltagerne. God kaffe og velbrygget the giver overraskede udbrud. Lækker kage og frisk frugt gør folk helt taknemmelige.

9) Personalet skal vide at det drejer sig om et kursus - ikke en 70 års fødselsdag - og at deltagerne skal kunne koncentrere sig. Således skal der f.eks. netop ikke være reception i hallen uden for kursuslokalet samtidigt med undervisningen.

10) Der kan være vrøvl med hovedmåltiderne men i dag er det sjældent. Problemet er i så fald ikke maden men en så langsom servering at aftenens kursuspunkt forsinkes. Det største problem er som tidligere nævnt at deltagerne får for meget alkoholisk at drikke og bliver sløve efter frokost. Det er ikke mit indtryk at lærere er specielt drikkædige men netop derfor bliver de påvirkede allerede af den første pilsner.

Alt dette har en skoleleder ikke tid til at checke. Det kan uddelegeres til lærerne i pædagogisk udvalg eller til administrative medarbejdere hvis de har fået fat på hvor vigtigt det er og hvor benhårde krav de skal stille.

For nogen tid siden havde jeg sammen med ledelse og et udvalg fra en skole grundigt forberedt et flerdages udviklingskursus. Da det skulle foregå i en spejderhytte sent på efteråret advarede jeg kraftigt mod kuldeproblemer. Skolen sendte nogle lærere i forvejen som skulle sikre at forholdene var i orden. Da jeg kom som den første på første kursusdag modtog de mig hjerteligt og havde helt tydeligt hygget sig dagen før. Derimod havde de ikke checket lokaleforholdene og halvdelen af kurset led mærkbart under at de fleste frøs gudsjammerligt. De udsendte pionerer havde

end ikke fundet kontakten til gulvvarmen. Jeg fandt den på 2 minutter.

Lederens ansvar er at igangsætte en sådan kvalitetscheck på kursusstedet. Ledelsens ansvar er at følge op og lave efterchecks på om forholdene var i orden.

Det er jeg kun blevet spurgt om i måske 2-3% af de kurser jeg har afholdt. Altså spurgt af ledelsen efter kurset om de lokale forhold var i orden. Af gode grunde.

Forbavsende ofte får jeg på forhånd at vide af skoleledelsen at de kender stedet godt og har brugt det. Hvorefter jeg møder skolen under omstændigheder der er totalt uegnet til seriøs kursusvirksomhed. Ind imellem bliver jeg klar over at det er steder skolelederne kender fra private familiefester o.l. Men der kan ikke sluttet fra udmærkede selskabslokaler til et vellykket kursussted.

Især i de senere år hvor selve kursuspædagogikken er blevet langt mere varieret falder mange kursussteder pladask i gennem en kvalitetscheck. Og de begriber det ikke når de får negativ feedback.

Som hovedregel afholder jeg mig fra at give kritisk feedback til kursusstedet. Hvis jeg gør det bliver jeg i ni af ti tilfælde behandlet uforskammet som om jeg ingen ret havde til at være på stedet. Da det ikke er mig der arrangerer kurset på stedet og ikke betaler er receptionisten revnende ligeglad.

Der er stigende behov for at kursUSDeltagere kan sidde uforstyrret alene, to og to eller i små og skiftende grupper. Det stiller særlige krav til opholdslokaler. Eksempelvis at rengøring ikke foregår samtidig med kurset og at personalet ikke må drømme om at verfe kursUSDeltagere væk fra hyggelige hjørner og kroge.

Ofte skulle man tro at rollerne var byttet om. At det er kursusstedet der kan insistere på at skolerne skal være taknemmelige for elendige kursusvilkår. Skolerne skal bare betale. Men det er skolen der har fat i den lange ende. Der er hundreder af kursussteder i dag overalt i Danmark.

Det afgørende er, at om skolens ledelse har gjort sig krystalklart hvilken art kursus skolen ønsker: Er det rekreation - ja så skal man finde et familiehotel eller selskabskro. Er det kompetenceopbygning - så skal der være optimale betingelser for en varieret pædagogik. Er det de kollegiale samarbejdsrelationer - så skal der ikke være andre på kursusstedet og hele interiøret skal signalere bekvemmelighed og kvalitet og velvære.

Afsluttende: Det er et væsentligt kvalitetsinitiativ at skolens ledelse

over nogle år systematisk undersøger nærliggende kursussteder og lægger sig fast på at bruge et eller to hvor de efterhånden kan opbygge et gensidigt forpligtende samarbejdsforhold.

Kurser kan afholdes på skolen

Alternativet til at tage væk fra skolen er at gøre skolen til et kvalitetsbetonet lærested også for lærerne selv. Er at bygge et ordentligt kursuslokale ved større skoler. (Se T-12: „I den lærende skole er der udviklingsrum til lærerne“). Hvis der er velegnede lokaler og hvis ledelsen kan træffe forpligtende aftaler med lærerne om aktiv deltagelse i kurser på skolen kan det lade sig gøre. Ellers kan det give mange vanskeligheder.

Særlige forhold knytter sig til eftermiddagskurser, halve „pædagogiske dage“ for lærerne efter de har undervist i 5-6 lektioner. Alle er udmattede og der skal være et klart „break“ mellem skole og kursus. Det bedste er en lækker gennemtænkt servering uden nogen form for alkohol. Problemet er ofte at der mellem det tidspunkt hvor de sidste lærere ankommer og det tidspunkt hvor de første går fordi de skal hente børn kun er 2 timer til seriøst arbejde. På papiret varer eftermiddagsseancen måske 3 1/2 time. Men i virkeligheden er der kun 2 timers samlet og fælles effektiv arbejdstid/kurstid. I mange tilfælde snyder skolerne herved sig selv fordi lærerne får løn for de 3 1/2 time. Problemet er også at skoler ikke er bygget til at lærere kan slappe af på skolen. Derfor er de stadig mentalt udmarvede selv om man måske lægger halvanden times pause ind mellem skoledag og kursus. Og mange lærere bliver irriterede over at skulle vente på at komme i gang og dermed vente på at komme hjem.

Lærerværelser er sjældent indrettede til kursusbrug. Lærerværelser giver underviseren elendige vilkår. Lyset er forkert. Lamper hænger ned og vanskeliggør øjenkontakt. Sofagrupper står fast og folk må vride sig af led for at kunne se underviseren. Underviseren har ikke plads til sine papirer og hvis der er tavle er den for lille og ofte tjenlig til et museum. Alle må skubbe til alle for at komme rundt. Der bliver hurtigt en beklumret luft. Man lader som om man har kursus. Men i virkeligheden bliver der bare høvlet nogle løntimer af.

Nogle skoler lægger pædagogiske dage på skolen om lørdagen. Skoleåret følger vinteren og især kursusperioden er som regel september til marts. Ofte er det af teknisk-økonomiske grunde ikke muligt at opvarme lokalet i week-enden. Eller ledelsen glemmer at træffe forpligtende aftale med pedellen. Eller pedellen glemmer det med varmen. Hvis man vil bruge aulaen til foredragslokale er det som regel som at komme ind i en dybfryser - heldigvis kan jeg få rundt og slå ud med armene - men det kan de stakkels lærere ikke.

Mennesker har sværere ved mental koncentration jo lavere tempe-

raturen kommer under 20 grader hvis de skal sidde stille i længere tid. Og det gør man ofte på kurser. Tillige er der det forhold at hvis temperaturen er kriminel giver det en himmelsendt anledning til at et brokkeri kan begynde og derfra sprede sig til andre sider af arrangementet: Hvorfor skal vi også sidde her om lørdagen, hvad får man overhovedet ud af kurser, hvorfor følger kursusprogrammet ikke den aftalte overskrift, hvorfor er skolelederen fraværende, hvorfor har ingen tænkt på the, hvorfor, hvorfor, hvorfor.

Eftertanker på kapitlet om kursusmiljøets betydning

Formuleringen af afsnittene, mobilisering af mine kursuserindringer giver alt i alt et skræmmende facit. Jeg har tænkt frem og tilbage over det. Mit skøn er, at mindst halvdelen af samtlige kursusarrangementer jeg står for er mærkbart påvirket i negativ retning af kursusmiljøet.

Med „mærkbart påvirket“ mener jeg helt konkret at deltagernes kompetencedannelse, at læreprocessen bliver alvorligt hæmmet alene på grund af det uhengitsmæssige kursusmiljø.

I betragtning af at en pædagogisk dag let kan koste skolen 50 000 kr. er dette vanvittigt. Man sparer på femøren og lader daleren rulle. Men i virkeligheden tror jeg at skolelederen/formanden for pædagogisk udvalg i de fleste tilfælde end ikke har søgt at spare penge. De er bare uopmærksomme på deres egen inkompetence mht. at vælge et understøttende kursusmiljø.

Nogle læsere vil finde mine formuleringer for skarpe. Men det er de ikke. Det er især udviklingen væk fra forelæsningskurser og henimod træningsprægede og personligt-socialt udviklende kurser der har medført situationen. Kursuscentrene er for de flestes vedkommende tyve år bagefter den kursuspædagogiske udvikling.

## 5. Kursusudbyttet må samles, afprøves, dokumenteres og synliggøres

Kursusudbyttet skal samles og afprøves af kursUSDeltagerne

Dette kapitel handler om den situation hvor 2-3 lærere sammen har været sendt på et kursus uden for skolen for at finde ud af hvad indholdet af kurset kan bruges til.

Kurser i sig selv giver aldrig en ny praksis i skolen. De giver i bedste fald kun de deltagende lærere nye forudsætninger for at ændre deres egen hidtidige praksis i skolen. Omsætningen fra kursusprodukt til skoleudvikling kræver hårdt arbejde og ledelsesstøtte.

I forbindelse med udsendelsen af kursUSDeltagere tager den ansvarlige ledelse beslutninger om hvordan og hvornår lærerne efter kurset skal afprøve den pædagogiske nytteværdi af kursusindholdet. Denne planlagte implementering er et kendetegn på den lærende skole.

Der skal afsættes tid hertil. Først i form af en „landingsplads“ hvor kursUSDeltagerne tænker efter, ordner kursusmateriale mhp. afprøvning og mhp. formidling. Her kan de samle notater fra kurset og på et rimeligt færdiggørelsesniveau udforme en „materialebunke“, der dokumenterer kurset og deres deltagelse. En „kursusjournal“ som anfører omfang og tidsstruktur, den anvendte kursuspædagogik, det faglige indhold og tillige deres egne læreprocesser og kursusovervejelser undervejs. Hvad gjorde de selv på kursus for at lære mest muligt? Hvad mener de selv at de kan gøre, føle og tænke efter kursus som de ikke magtede før? Hvor lå de værste barrierer for egen indsats og læring under kursets forløb?

Hvis kursUSDeltagerne ved hjemkomsten til skolen støder på barrierer for afprøvning af kursusudbyttet er det et ledelsesansvar gennem dialog at opdage dette og rydde forhindringerne af vejen.

Før ledelsen overvejer interkollegiale kurser til spredning af kursusudbytte skal dette være afprøvet af kursUSDeltagerne i deres egen undervisning hvis det er et pædagogisk/fagdidaktisk kursus. Eller i deres eget samarbejde hvis det er et kursus om lærersamarbejde og problemløsning (men dette vil typisk have form af en pædagogisk dag hvor alle skolens lærere og ledelse deltager).



Ved at følge enkelte lærere over tid - år - kan man i en række tilfælde pinpointe kritiske begivenheder hvor de har brugt den erhvervede kompetence til at skabe nye muligheder i deres egen undervisning og måske endog i deres eget liv. Det har skolen ikke ressourcer til at gøre generelt men det kan gennemføres i et vist omfang på afgrænsede punkter.

På et tidspunkt møder jeg nogle lærere fra en skole hvor jeg lavede mit aller første fler-dages udviklingskursus i 1985. „Det var alle tiders kursus“ siger en, og de andre nikker. „Der var en lærer, som adskillige år senere nævnte at det havde haft stor betydning“. Og det kunne jeg godt lide at høre.

Hvad jeg imidlertid glemte var at tage fat og spørge: Hvad - helt konkret - fik Iagl. ud af det kursus? Hvad lærte I, hvad kunne I bagefter som I ikke kunne før. Hvis ikke vi får taget fat om sådanne „retrospektive“ opklaringer ved vi meget lidt om kursernesagl. effekt.

(Til efteråret udgiver MetaConsult et temahæfte af uddannelses-konsulent Gert Rosenkvist netop om af kursuseffekt).

Resultatet af kursusjournal og afprøvning kan være at skolen beslutter at der ikke skal sendes flere lærere til det kursus. Et værdifuldt resultat der kan spare skolen for ressourcespild.

### Brugerundersøgelser og kursusevaluering

Grundlæggende er det et demokratisk fremskridt at spørge hvad brugerne synes om det, de får.

Brugerne kan være kursisterne, det kan være borgere i kommunen eller det kan være kunderne i en servicevirksomhed.

Imidlertid er der en særlige problematik ved skoler - som ikke er den samme ved en række andre offentlige institutioner og erhvervsvirksomheder - at en kursusdeltagers udbytte og dermed tilfredshed i meget høj grad afhænger af kursistens egen indsats i kurset. Derfor er det ikke enkelt og ikke rimeligt over for lærerne blot at spørge kursusdeltagere om undervisningen var god nok.

For nogle år siden stod jeg for et længere projekt hvor lærergrupper fra et vist antal skoler deltog i en kursusrække og i et udviklingsforløb. En af disse grupper slog fra starten fra og deltog ikke på noget tidspunkt konstruktivt i hverken kurser eller udviklingsaktiviteter - men brugte plads og ressourcer som de andre. En anden gruppe blev demotiveret som følge af manglende ledelsesstøtte og mistillid fra kolleger. Det ville have været helt urimeligt om

disse to gruppers udbytte af projektet skulle falde tilbage på min undervisning eller konsulentvirksomhed. Der er altid mange medansvarlige parter når et kursus eller udviklingsprojekt skal lykkes.

På et senere tidspunkt var der netop planer om at lave en evalueringsundersøgelse. Jeg fastholdt at i så fald ville jeg også have ret til at markere hvilke grupper der overhovedet havde deltaget seriøst i projektet og have evalueret hvorfor de andre gruppers deltagelse gik galt. Undersøgelsen blev ikke lavet. Kursusunderviseren har et ansvar - ja! - men ikke alene.

Et andet problem er, at man for at spare penge bruger dataindsamlingsmetoder, som forskningen forlængst har affærdiget som håbløst upræcise: Forenkede spørgeskemaer og holdnings"målinger", der resulterer i talbedragerier. Fordi "tallene" intet har med matematiske tal at gøre men alligevel bliver brugt som grundlag for meningsløse gennemsnitsberegninger. Hvad værre er: Netop fordi man i anonymiseringens navn sammenfatter mange svar forsvinder svarenes praktiske anvendelsesmuligheder fordi virkeligheden ikke er et gennemsnit: Virkeligheden på et kursus er konkret og kun svar der angår konkrete forhold kan bruges som grundlag for relevante forbedringer.

Det er altså meningsløst at vurdere kursers effekt uden samtidig at vurdere kursisters fremmøde, forberedelsestilstand, forkundskaber, engagement, og aktive medvirken til plenum, gruppearbejde og øvelser.

Det er muligt ved længere uddannelsesforløb at afholde en slags "evalueringsdialog" mellem læreren og den enkelte kursist efter et skema. Parterne kan forholde sig til det konkrete stof og begge ved hvad de taler om.

Kursisterne vurderer sig selv og får feedback fra læreren. Men hvis ikke også læreren vurderer sig selv og modtager feedback mht. sin undervisning er denne samtaleform blot en fastholdelse af lærerens monopol på at vurdere.

Som alle evalueringsformer tager samtalerne tid. Og kursisterne vil være utrygge hvis tiden går fra undervisningen. Skoleledelsen må tage stilling til om der undervejs i længere udviklingsprojekter - med kurser indlagt - skal bruges tid på sådanne gensidigt evaluerende dialoger.

Jeg foreslår jævnligt at der afsættes f.eks. 10% af de samlede projektmidler til „undervejsevaluering“, „slutevaluering“ og „eftervurdering“. Det er sjældent skoleledere synes de har råd til det. Men derved afskæres såvel skolens som konsulentens læreproces mht. optimering af kurserne.

Graden af kompetencebeherskelse kan beskrives

Det umiddelbare mål med et kursus er etableringen af ny kompetence hvor „kompetence“ har den betydning der er fremlagt i Kp. 1. Men det er jo ikke nok at beskrive arten af den udviklede kompetence. Der må også ske en vis graduering af „dybden“ af tilegnelsen.

Et kendt eksempel er den nøjere beskrivelse af den boglige skolekompetence som de enkelte karaktertrin modsvarer. Inden for et mere praktisk område - metalvirksomheder - har man i JUUST og KATJA projektet gjort noget lignende med vurdering af handlingskompetencer i skalaer i stil med den følgende. Eksempelvis kunne kompetencen være „aktiv lytning som metode ved kollegers erfaringsfremlægning“:

- A) Kan vagt angive nogle stikord om aktiv lytning.
- B) Kan afrundet fortælle om metodikken og dens elementer.
- C) Kan bruge vejledende feed-back fra konsulent under en øvelse.
- D) Kan udføre aktiv lytning korrekt under vejledning.
- E) Kan praktisere aktiv lytning uden vejleder er til stede.
- F) Har opnået en vis sikkerhed og præcision mht. koncentration og kvalitet ved aktiv lytning i hverdagen.
- G) Kan bruge lyttekompetencen produktivt som led i veldefinerede udviklingsprojekt.
- H) Behersker kompetencen på ekspertniveau, kender varianter, kan vælge varianter situationsbestemt og er i stand til at udvikle egen kompetence videre.
- I) Er tillige i stand til at undervise andre som skal lære det.

En sådan vurderingsskala kan konkretiseres på de fleste kompetencer. Der er ikke tale om naturvidenskabelig måling, men lærere og ledere vil i praksis kunne skelne det ene niveau fra det andet.

Dokumentation af udbytte af afprøvning

Når de efter kurset går i gang med en praktisk afprøvning af udbyttet vil skolen stå meget stærkt hvis lærerne har erfaring med kollegial supervision. I så fald vil de lærere, som har været på kursus lettere kunne supervisere hinanden omkring afprøvningen af kursusindholdet og

kan over for lærerkollegiet være garanter for at der her er noget det er umagen værd at sætte sig på skolebænken for at tilegne sig.

„Dokumentation“ af de fremskridt som afprøvningen gerne skal demonstrere er vigtig. Denne dokumentation kan - når ikke der igangsættes kostbare forskningsprojekter kun have een form: Lærernes egen og gensidige beskrivelse af arbejdsproces og arbejdsresultater på deres side og på elever og kursisters side af undervisningen.

Dette er omdrejningspunktet i „hverdagsdokumentation“: Har lærerne en vis kompetence til uformel men dog præcis beskrivelse af hverdagens praksis og betragter kolleger og ledelse beskrivelserne som troværdige? Den neutrale men præcise beskrivelse i sprog, fotos, lyd- eller videoptagelser er det nærmest lærerne kommer til en overkommelig evalueringsform.

Det der kommer ud af det har karakter af et afgrænset „selvportræt“ mht. praksis og erfaringer vedrørende afprøvningen. En præcisering af hvad de selv ser som de nye elementer i undervisningen. Hvorved dette giver elever og kursister bedre betingelser for læring. Og hvilke nye kompetenceelementer elever og kursister udvikler.

Det indebærer at de pågældende lærere har en vis øvelse i struktureret selvopmærksomhed, har relevante søgemodeller i hovedet mht. hvad der skal lægges mærke til og besidder et nuanceret beskrivende skriftsprog.

Dog kan selvbeskrivelsen kombineres med fremlægnings af selve de arbejdsprodukter elever og kursister frembringer i forbindelse med undervisningen. Jo mere læreprocesserne organiseres så de frembringer materielle produkter (opgaveløsninger o.a.) desto tydeligere skal effekten af nye metoder gerne fremtræde.

„Synliggørelsen“ af kursusdeltagernes udbyttet sker derfor ved en overskuelig interkollegial fremlægning af procesbeskrivelser og elever/kursisters arbejdsprodukter. Evt. kombineret med tilbud om at kollegerne kan komme ind og overvære undervisningen - men det forudsætter at kollegerne har en etik og kompetence så de magter at være diskrete observatører.

## 6. Det afprøvede kursusudbytte skal formidles til kolleger gennem interkollegiale spredningskurser

De erhvervede kompetencer kan spredes ved interkollegial undervisning

Den interkollegiale undervisning er den centrale forudsætning for udviklingen af skolen hen imod en lærende organisation. Det er den horisontale, gensidige undervisning og erfaringsformidling mellem lærerne, der skal organiseres.

Hidtil har denne interkollegiale undervisning været forhindret af en effektiv intern jantelovskultur. Ingen skal tro de kan noget som de andre ikke kan. Eller at de andre skulle være interesseret i at lære det. Et eksempel på at denne grundholdning, denne lammende Jantelov, er i opblødning er IT-området. Her er der på få år opstået den situation at flertallet af lærerne manglede nogle IT kompetencer, som et lille mindretal allerede havde. På mange uddannelsesinstitutioner er der derfor blevet indhøstet erfaringer med interkollegial undervisning i IT.

Nogle steder har det været en stor succes og har givet lærerkollegiet et fælles løft, „Vi kan, vi kan! Gøre hinanden dygtigere“. Andre steder har det været en fiasko: IT lærerne er kommet til at skabe så dårlige kollegiale kursusituationer at lærere har følt sig gjort til idioter af „EDB-nørderne“.

Det afgørende punkt er om de lærere, der skal lede det interne kursus tager opgaven alvorligt som undervisningsopgave. Det, der let sker er at de uforpligtende „fortæller om“ om hvad de har oplevet på kursus. Udfordringen er at tilrettelægge et stramt struktureret, seriøst og resultatorienteret forløb for kollegerne og følge op på om de har lært noget og om de bruger det lærte i praksis. Altså en horisontal voksenpædagogisk ansvarlighed og omsorgsfuldhed.

En sådan horisontal professionalisme er efter min erfaring ret ualmindelig i danske skoler og uddannelsesinstitutioner i dag. Men er forudsætningen for hele uddannelsessystemets fortsatte udvikling. Det er udelukket at den nødvendige udvikling kan opstå ved enkelte læreres spredte kursusdeltagelse og der er ikke råd til at sende alle lærere på kurser.

For ledelsen er det en vigtig opgave at tage præcist stilling til hvem

kursusresultaterne skal formidles til og hvor lang tid det må tage. Timerne afsættes og der laves forpligtende aftaler med de kolleger der skal deltage i det interne spredningskursus. Aftaler om at de deltager seriøst og aktivt. Hvilket også koster timer.

Der er behov for et egnet kursuslokale

Lærere på kursus bliver hurtigt trætte. De er vant til selv at være i fuld vigør. De er ikke vant til at sidde stille og lytte hhv. følge andres instruktioner. Trætheden sætter hurtigt ind men er meget afhængig af kvaliteten af kursuslokalet og variationen i kursusprogrammet.

Klasselokaler er uegnede til interkollegiale kurser over mere end en time. Som regel er der ikke plads til bordopstillinger der er egnet til praktisk arbejde med det antal lærere der er på skolen. Lokalet er ofte trist at se på. Der er ofte koldt. Og stolene ofte så hårde - eller i folkeskolen så små at lærerne ømmer sig alvorligt efter 1-2 timer.

Skolen har brug for et storrum f.eks. sammenlagt at to klasselokaler som er noget bedre udstyret end andre klasselokaler. Størrelsen skal være mindst 3-4 m<sup>2</sup> pr. lærer. Lokalet kan også bruges til storholdsundervisning af elever, kursister hhv. studerende. Det må ikke være aflangt da dette vanskeliggør en relevant kursusopstilling af bordgrupper som alle kan se tavlerne uden at være for langt væk fra underviseren.

Skolen har brug for en kollegial øvelseskultur

Skoletænkningen har i de sidste tredive år været domineret af rationalistiske pædagogiske dagsordener. Først kom den "videnskabscentrerede undervisningsplan". Derefter skubbede forskellige "kritiske og frigørende pædagogikker" den "teknologiske" skoletænkning ud i mørket. Og endelig overtog den evalueringsfikserede- og fagfikserede liberalistiske uddannelsestænkning scenen.

Alle tre pædagogiske tankeretninger understreger fornuften, det logiske analytiske og rationelle på bekostning af handlefærdigheder, følelser, procesopmærksomhed og omsorgsbetonet nærvær. Derved kom alle tre traditioner til i stigende omfang at give plads til boglig dannelse på bekostning af alle andre former for menneskelig kompetence.

Dette udgør et stort problem for børn og unge i skoler og uddannelsesinstitutioner: De får ikke tid nok i skolen til at udvikle deres krop, deres motorik, deres følelsesmæssige nærvær, deres kreativitet og deres sociale handlekompetencer. Og det, der i denne tid endnu en gang styrkes er gennem reformen af seminarielæreruddannelsen er igen - deres faglighed. Hvilken overraskelse!

Denne udvikling udgør imidlertid et endnu større problem for lærerne derved, at "boglig dannelse", belæsthed, fornuft og logik for stadig flere lærere giver dem selv et meget snævert kompetencebegreb.

Når lærerne selv skal på kurser, deltage i skoleudvikling, kollegial supervision, danne lærerteam osv. forventer de, at de kan lære de nødvendige pædagogiske og samarbejds-mæssige nøglekompetencer ved passiv aflytning af foredrag med påfølgende uforpligtende diskussion. Eller ved at læse bøger og skrive noter.

Denne forståelse af lærerens læreprocesser i skolen - og ved efteruddannelse - er ødelæggende for skolens udviklingsmuligheder. Lærerens nødvendige pædagogiske nøglekompetencer går langt ud over den fornuftsmæssige forståelse af pædagogiske temaer. Lærere har brug for at være dygtige til en række praktisk-pædagogiske handlekompetencer. De har brug for i praksis at beherske praktisk-psykologiske arbejdsformer. Og de har brug for en kritisk selvopmærksomhed mht. deres egen sociale kontaktevne og personlige nærvær over for elever, kursister og studerende. De har brug for at være „pædagogiske opfindere“.

Disse pædagogiske nøglekompetencer kan ikke erhverves gennem boglige pædagogiske praksiskulturer såsom forelæsning, faglig-videncs-centreret undervisning eller kritisk-indsigtsorienteret dialog-pædagogik. Det de skal lære kan de ikke læse sig til, diskutere sig til, studere sig til eller lytte sig til!

Det, der er brug for, er inddragelse af nogle markant anderledes pædagogiske praksiskulturer: Træningspædagogik, omsorgsbetonet udviklingspædagogik og kreativitetspædagogik. Pædagogiske praksistraditioner, som sammen kan danne den nødvendige øvelseskultur i skolen.

„Øvelse“ er noget bredere end „træningskultur“. Man kan øve sig i at ramme præcise sproglige formuleringer f.eks. Man kan øve sig i at bruge begrebsmodeller som styringsredskaber. Man kan øve sig i selve dette: At organisere og stå for øvelser.

Hvis et lærerteam skal kunne løfte kvalitativt nye opgaver, som ikke blot er en enkel sammenlægning af det lærerne kan i forvejen, må et lærerteam kunne fungere som et træningsforum hvor den enkelte ved at deltage i nøje tilrettelagte øvelser udvikler nye kompetencer. Det kan være, at det enkelte lærerteam er for lille til at danne en øvelseskultur. Sandsynligvis må flere lærerteam gå sammen.

Det samme gælder kollegial supervision. Der er en række helt nye selvudviklingskompetencer deltagerne skal mestre før de får nogen glæde af at deltage i projektet. Og de kan kun lære dem gennem kreative,

omsorgsbetonede og træningsprægede udviklingsøvelser.

Etablering af tid, rum og tradition for en kollegial øvelseskultur for lærerne selv, er i dag den vigtigste forudsætning for mærkbare og holdbare fornyelser i skolen.

En grundigere fremstilling af de forskellige mulige pædagogiske praksiskulturer er givet i Temahæfte 19.

Interkollegial undervisning kræver voksenpædagogisk kompetence. Imidlertid kan lærerne også mangle voksenpædagogisk kompetence. Selv om man f.eks. som VUC-lærer har undervist voksne kursister i årevis er det ikke sikkert at man er i stand til at møde kritiske og kvalificerede kolleger på kursiststolene. Eller en folkeskolelærer kan have omfattende erfaring med undervisning af børn og unge men føle sig usikker mht. undervisning af voksne i det hele taget - og kollegerne i særdeleshed.

Et særligt punkt ved siden af den varierede voksenpædagogiske kompetence er hvorvidt den enkelte lærer har personligt mod og gennemslagskraft og kontaktevne til at klare den kollegiale undervisning. Mange lærere vil have brug for solid personlig støtte. Evt. fra sit lærerteam. Eller fra den ansvarlige leder. Uden en dialogbaseret bearbejdning af den personlige side af den interkollegiale undervisning vil mange lærere betragte det som en overvældende prøvelse.

Men interkollegial undervisning er den eneste holdbare vej frem hvis mange lærere skal udvikle nye kompetencer. Mod på, - og dygtighed til - interkollegial undervisning vil blive et af fremtidens naturlige jobkrav til den professionelle lærer.

Tesen i dette afsnit er derfor, at før man tackler eventuelle tendenser til jantelov vil det være mere konstruktivt at tage fat på afdækning af lærernes kollegiale undervisningskompetence. Det kan gøres gennem dialog med den enkelte og det kan gøres ved at skolen bruger dette temahæfte til at skabe målrettede kurser i „interkollegial undervisning“.

Den interkollegiale undervisning har det særlige perspektiv, at det er her skolens lærere kan øve sig i selv at afholde kurser for andre lærere. Og derved forberede sig til at skolen udbyder kurser til lærere ved andre skoler i regionen. Det vil sige går i direkte konkurrence med eksterne kursusudbydere.

Den kursusansvarlige leder må deltage i disse kurser og selv dygtiggøre sig på linje med lærerne.

Interkollegiale kurser er ressourcekrævende. Men de kan i et vist om-



fang afløse eksterne kurser og der er ikke honorar til ekstern underviser, eller udgifter til rejse og overnatning. Fortæringen derimod kan med fordel lægges på et højt niveau. Således at de interkollegiale kurser også bliver festlige kollegiale samlingspunkter. Det betyder dog ikke at alkohol skal blandes ind i kurset før undervisningen er afsluttet. Således ikke en „enkelt øl“ ved femtiden i en pause. Hvis folk er tørstige kan mineralvand anbefales.

Det er gennem interkollegiale kurser at den enkeltes nye kompetencer bliver skolens nye kompetencer.

Lærerteam kan forberede interkollegiale kurser

Selv om skolen har haft to eller flere lærere med på det eksterne kurser, hvis indhold nu skal formidles til kollegerne, er det ikke givet at de kommer fra samme lærerteam.

Men hvis dette var tilfældet ville der her være en betydningsfuld udviklingsopgave til lærerteamet: At hjælpe de team-medlemmer der skal stå for den interkollegiale formidling med at forberede og gennemføre det interkollegiale kursus.

Evaluering af interkollegial undervisning

Det er vigtigt at der er „undervejsevaluering“ i forskellig form fordi især underviseren har stærkt brug for at få feedback mht. om undervisningen fungerer godt nok. Det vil være særdeles ubehageligt først at få en negativ vurdering når det er for sent at rette kurset op.

Tilfredsheden lige ved afslutningen har mindre betydning. Det er vigtigere at den ansvarlige leder flere gange påfølgende det interkollegiale kursus følger op på kollegernes praktiske anvendelse af den nye kompetence og opsamler erfaringer mhp. forbedring af fremtidige interkollegiale kurser. NB: Udbyttet af interkollegial undervisning kan være latent og først træde frem nogen tid efter kurset når undervisningen lægger op til at man bruger den nye kompetence.

Evalueringspunkter om interkollegial undervisning.

- 1) Har skolen et egnet lokale? Er lokalet i tip-top stand. Er der tænkt på temperatur, træk, støj. Er „forplejningen“ på højt niveau.
- 2) Er det kursusindhold, der skal formidles, blevet solidt afprøvet af de oprindelige deltagere i det eksterne kursus. De, der skal stå for det interkollegiale kursus.
- 3) Er der såvel ledelsesmæssig som kollegial accept på at det vil være umagen værd at satse ressourcer til interkol-

legial undervisning.

4) Har kursets voksenpædagogiske arbejdsform en hensigtsmæssig balance mellem forskellige pædagogiske arbejdsformer i forhold til de kompetencer kollegerne skal tilegne sig.

5) Er den kursuspædagogiske arbejdsform selvevaluerende i form af at kollegerne ved øvelser producerer materialer, som i sig selv dokumenterer indhold og kompetenceudvikling. Hvordan foregribes kollegernes praktiske brug af kursets indhold i hverdagens undervisning.

6) Er der andre tiltag til evaluering og opfølgning af kollegernes udbytte af kursus. For eksempel stikprøve-interviews. For eksempel frie essays. For eksempel tilbageblik på interkollegiale kurser afholdt for flere år siden.

7) Har skolen et internt kursusudvalg som opsamler og forfiner erfaringerne fra interkollegiale kurser.

Ikke alle kurser skal formidles interkollegialt

For at undgå den misforståelse at ethvert eksternt kursus skal formidles internt som interkollegial undervisning: Det skal naturligvis ikke være tilfældet.

Eksempelvis kan erhvervsvejlederen, sikkerhedsrepræsentanten eller skolelederen have været på eksternt kursus på et helt specielt område, der ikke umiddelbart har forbindelse med lærernes undervisning i øvrigt. I så tilfælde er en kort orientering godt nok.

## 7. Nye lærerkompetencer skal bruges, forankres, vedligeholdes og opfølges

Udmøntningen af brugsværdierne skal forankres i hverdagen

At „forankre“ den nye ekspertice vil sige at (om)strukturere arbejdsopgaverne således at de nye kompetencer rent faktisk bliver brugt i hverdagen. Således at vilkårene for at bruge dem er optimale. Dette er i sig selv en kreativ ledelsesopgave og læreropgave: Hvordan kan ens arbejdsopgaver og planlægning struktureres således at arbejdets egen struktur lægger op til at bruge den nyvundne dygtighed.

Et er den mere formelle side: Indskrivningen i jobbeskrivelse og anførelse af arbejdsopgaver. Noget andet kan være hverdagens praksis. Man kan tænke på tidsallokering til bestemte udviklingsaktiviteter hhv. undervisningsformer.

Tankegangen kan være den at sige: Hvordan kan brugen af den nye kompetence udmøntes i et relevant produkt, der så at sige i sig selv dokumenterer brugen. Men som også selv kan anvendes i et videregående perspektiv.

Et eksempel er den begyndende brug af „portfolios“ til dokumentation af elevens arbejde: En række konkrete arbejdsprodukter vedlægges i deres helhed med lærer- og elevkommentarer. Herved dokumenteres elevens læreproces og til dels pædagogiske og fagdidaktiske forhold?

Et andet eksempel er de tidligere nævnte „pædagogiske selvportrætter“. Sådanne portrætter kan sammenstilles til bredere beskrivelser af variationen i projektpædagogikken. De kan følges op over længere tid og dokumenterer udviklingen i lærerens undervisning som han selv ser den. Man kan bringe brudstykker i skolens virksomhedsberetning for at gøre en mere levende og undervisningen mere nærværende mv.

Eller elever kan overtales til at arbejde videre på andres projektrapporter hvorved bredere problemkomplekser kan belyses og det problemorienterede projektarbejdes fortrin tydeligere kan fremgå.

Det afgørende punkt er at skolen kan ikke fortsætte med uændrede

arbejdsopgaver, fordeling heraf og uændrede jobbeskrivelser og ressourceallokeringer når lærerne udvikler kompetence til at arbejde anderledes og bedre. Hvis skolen reelt skal blive en lærende organisation må arbejdsorganiseringen blive påvirket af skolens og lærernes egen udviklingsproces. Ellers kan man lige så gerne undlade at sende lærerne på kurser - for hvis ikke udbyttet kan finde plads i hverdagen vil lærernes frustration blive større med stigende kompetenceniveau.

Vedligeholdelsen kan udgøre et særskilt problem

De nye kompetencer kan vedligeholdes gennem den øvelseskultur, som er omtalt i det forudgående kapitel. Mange nye kompetencer repeteres og indarbejdes automatisk gennem det daglige undervisningsarbejde.

Men dette sker ikke automatisk hvis en gruppe lærere har tilegnet sig en speciel arbejdsmetode, der kun skal bruges på bestemte fagområder eller over for bestemte elever eller i særlige perioder. I perioder hvor sådanne elever - f.eks. med bestemte forudsætninger - ikke er repræsenteret på skolen kan lærernes specialviden forfalde.

Der kan derfor være brug for en bevidst ledelsesmæssig opfølgelse af brugen og vedligeholdelsen af de nye kompetencer. Der kan være brug for særskilte overvejelser af hvorledes sådanne specialkompetencer kan vedligeholdes. Der kan være brug for en systematik for dialog med lærerne om hvorvidt deres kompetencer holdes vedlige.

Ledelsens opgave er bla. at synliggøres skolens arbejde med kvalitetsoptimering af kursusforbrug - over for lærerne, eleverne, forældre, forvaltning og politikere. Dette indebærer også at passe godt på skolens kompetencemæssige ressourcer.

Den almindelige ureflekterede antagelse er formentlig at lærerne får øvet sig i hverdagens undervisning. Men dette behøver langt fra være tilfældet.

Lige efter afslutningen af en gestaltpsykologisk konsulentuddannelse var jeg i stand til at forholde mig kvalificeret til lærere, som ønskede individuelle dyberegående samtaler. I det følgende år eller to gik mine arbejdsopgaver i lidt andre retninger, og jeg opdagede at jeg havde mistet min instinktive „fingerspidsfornemmelse“ for hvordan disse samtaler skulle føres. Jeg greb fejl et par gange og lagde det så på hylden. Jeg havde ikke vedligeholdt min dyrt vundne kompetence.

## 8. Skoler kan blive kvalificerede kursusudbydere

Der er i Danmark en række offentlige og private udbydere af kurser til skolers lærere, administration, ledere og pædagoger. Også disse store offentlige kursusudbydere kan få problemer med at fastholde kursernes kvalitet.

I hvert fald hører jeg meget tit lærere klage over kvaliteten af diverse kurser de har deltaget i. Men for nu ikke at fremstå som alt for „hellig“ selv, vil jeg gerne vedgå, at det altid er en konstant anstrengelse også som selvstændig at